

En Naya Garmendia, Luis, PAULÍ DÁVILA, EUSKAL HERRIKO HEZKUNTZAREN HISTORIAREN BIDEZIDORRETAN ARGÍ. Madrid (España): Delta Publicaciones.

Horizontes económicos y tanatopolíticos detrás del principio de supervivencia y desarrollo de la Convención sobre los derechos del niño. Apuntes sobre su historia, trasfondos y aplazamientos.

Bácares Jara, Camilo.

Cita:

Bácares Jara, Camilo (2024). *Horizontes económicos y tanatopolíticos detrás del principio de supervivencia y desarrollo de la Convención sobre los derechos del niño. Apuntes sobre su historia, trasfondos y aplazamientos.* En Naya Garmendia, Luis PAULÍ DÁVILA, EUSKAL HERRIKO HEZKUNTZAREN HISTORIAREN BIDEZIDORRETAN ARGÍ. Madrid (España): Delta Publicaciones.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/camilo.bacares.jara/37>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pxbf/BkT>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PAULÍ DÁVILA,
EUSKAL HERRIKO HEZKUNTZAREN
HISTORIAREN BIDEZIDORRETAN ARGÍ

SERIE EDUCACIÓN

Coordinación general

Paulí Dávila. Catedrático. Universidad del País Vasco (España)

Colección “Políticas educativas y educación inclusiva”

Luis Miguel Lázaro. Catedrático. Universitat de València (España)

Colección “Innovación educativa, evaluación y TIC”

Ramón López. Catedrático. Universitat de València (España)

Colección “Memoria, historia y patrimonio educativo”

Luis María Naya. Catedrático. Universidad del País Vasco (España)

Comité Científico

Luis Enrique Aguilar. Universidade de Campinas (Brasil)

Rosa Bruno-Jofre. Universidad de Queens (Canadá)

Julio Cabero. Universidad de Sevilla (España)

Inmaculada Egido. Universidad Complutense de Madrid (España)

Juan Manuel Escudero. Universidad de Murcia (España)

Alejandro Mayordomo. Universidad de Valencia (España)

Jesús Molina. Universidad de Murcia (España)

Zaira Navarrete. Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Ángeles Parrilla. Universidade de Vigo (España)

Guillermo Ruiz. Universidad de Buenos Aires (Argentina)

M. Teresa Santos Cunha. Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)

Antonio Viñao. Universidad de Murcia (España)

Cristina Yanes. Universidad de Sevilla (España)

PAULÍ DÁVILA, EUSKAL HERRIKO HEZKUNTZAREN HISTORIAREN BIDEZIDORRETAN ARGI

COORDINACIÓN

Luis M.^a Naya Garmendia

AUTORES

Irati Amunarriz-Iruretagoiena
Camilo Bácares Jara
Begoña Bilbao Bilbao
Igor Camino Ortiz de Barrón
Ana Eizagirre Sagardia
Gurutze Ezkurdia Arteaga
Idoia Fernández Fernández
Peio Manterola-Pavo
Joana Miguelena Torrado
Luis M.^a Naya Garmendia
Karmele Pérez Urraza
Aintzane Rodríguez Poza
Iñaki Zabaleta Imaz

DELTA
PUBLICACIONES

FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Título Paulí Dávila, Euskal Herriko Hezkuntzaren Historiaren bidezidorretan argi

Coordinador: Luis M.^a Naya Garmendia

Autores/as: Irati Amunarriz-Iruretagoiena, Camilo Bácares Jara, Begoña Bilbao Bilbao, Igor Camino Ortiz de Barrón, Ana Eizagirre Sagardia, Gurutze Ezkurdia Arteaga, Idoia Fernández Fernández, Peio Manterola-Pavo, Joana Miguelena Torrado, Luis M.^a Naya Garmendia, Karnele Pérez Urraza, Aintzane Rodríguez Poza e Iñaki Zabaleta Imaz

ISBN: 978-84-19222-91-6

Edición: Primera

Año de edición: 2024

Páginas: 248

Formato: 17×24 cm

Área: Universidad

Materia(s): JN - Educación Pedagogía

JNF - Estrategias y políticas educativas

Serie: Educación

Colección: Políticas educativas y educación inclusiva

Encuadernación: Rústica

Editor gerente: Fernando M. García Tomé

Diseño de cubierta: Outdesign, Publishing Services

Fotos de cubierta: FALTA LA FUENTE

Preimpresión: Outdesign, Publishing Services

Impresión: Podiprint

Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeran o plagiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización. Ninguna de las partes de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea electrónico, químico, mecánico, magneto-óptico, grabación, fotocopia o cualquier otro, sin la previa autorización escrita por parte de la editorial.

© 2024. Los autores

Depósito Legal M-8632-2018

Impreso en España (UE) / Printed in Spain (EU)

(0924-25)



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

ACERCA DE LOS/AS AUTORES/AS

IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOiena

Doctoranda en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Sus áreas de interés incluyen la historia de la educación, el patrimonio histórico-educativo y la memoria escolar. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y ha participado en conferencias internacionales sobre dichas temáticas. Además, Irati es miembro activo del grupo de investigación IKASGARAIA: Educación, cultura y desarrollo sostenible (GIC 21/062).

CAMILO BÁCARES JARA

Sociólogo por la Universidad Externado de Colombia; Magíster en Política Social por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; y Doctor en Educación por la Universidad del País Vasco. Líneas de investigación vigentes: infancia y violencia política; infancia, cine y estudios visuales; infancia, derechos y políticas públicas.

BEGOÑA BILBAO BILBAO

Profesora Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la UPV/EHU, doctora en Pedagogía y miembro del grupo de investigación GARAIAN. A pesar de haber trabajado en diferentes líneas de investigación, ha escrito sobre Currículum y materiales didácticos, Innovación educativa y biografías de maestras, siendo la de la maestra Adelina Méndez de la Torre finalista en el premio Euskadi de ensayo en 2020. Sus últimos trabajos, tanto libros y artículos, versan sobre el movimiento de mujeres abertzal-

les. En 2023, ha publicado “Emakumeak aberria eginez: EAB 100 urte”. Asimismo, ha sido vicedecana de la Facultad de Educación de Bilbao.

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN

Doctor en Pedagogía y Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación. Ha desempeñado numerosos cargos de gestión: subdirector de Ordenación Académica y Alumnado, subdirector de Relaciones Internacionales, subdirector de Coordinación e Innovación, Vicedecano de Coordinación docente y TFG y Decano de la Facultad de Educación y Deporte. Su actividad investigadora, en estos últimos años, se ha relacionado con la utilización de metodologías activas y, más concretamente, con el desarrollo del pensamiento crítico.

ANA EIZAGIRRE SAGARDIA

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctora en Pedagogía, es profesora y directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. Tiene una dilatada experiencia como docente en los estudios de grado y de máster, en las áreas de teoría de la educación e historia de la educación. Las líneas de investigación desarrolladas, así como sus publicaciones, se han centrado, primeramente, en el estudio de la alfabetización, la educación popular y la historia de la educación en el País Vasco.

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA

Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Educación de la UPV/EHU, doctora en Pedagogía y miembro del grupo Ikasgaraia. A pesar de haber trabajado en diferentes líneas de investigación, ha escrito sobre Currículum y materiales didácticos, Innovación educativa y biografías de maestras, siendo la de la maestra Adelina Méndez de la Torre finalista para el premio Euskadi de ensayo en 2020. Sus últimos trabajos, tanto libros y artículos, versan sobre el movimiento de mujeres abertzales. La última publicación es de 2023, “Emakumeak Aberria eginez: EAB 100 urte”. Asimismo, ha sido decana de la Facultad de Educación de Bilbao.

IDOIA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. Realizó su tesis doctoral “Ikastolen mugimenduaren historia 1060-1975” bajo la dirección de Paulí Dávila (1993). Sus líneas de investigación se han desarrollado en temáticas de Historia de la educación en el País Vasco, desarrollo profesional docente y de agentes educativos y cambio educativo en Educación Superior, ámbitos en los que ha publicado numerosos trabajos en euskara, castellano, inglés e italiano. Fue la investigadora principal del Grupo de Investigación Ikasgura: cambio educativo en Educación Superior entre 2011 y 2017, y en la actualidad colabora como investigadora en el Grupo IkasGaraia. Entre 2016-2017 fue Vice-presidenta

para Europa de la International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOLT) y desde 2013 miembro de la Junta Directiva de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU) de la que es actualmente presidenta. Asimismo, es directora del Máster de investigación en ámbitos socio-educativos de la UPV/EHU.

PEIO MANTEROLA-PAVO

Profesor de Educación Primaria por estudios e investigador de oficio. En 2021 trabajó como investigador en el Museo de la Educación de la UPV/EHU y en la asociación Bizipoza. Ese mismo año el Gobierno Vasco le concedió una beca para que cursara estudios predoctorales y desde 2022 analiza los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU para llevar a cabo su tesis doctoral.

JOANA MIGUELENA TORRADO

Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Es miembro del grupo de investigación IkasGaraia, Educación, cultura y desarrollo sostenible, reconocido por el Gobierno Vasco. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro sobre los itinerarios educativos de las niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección de acogimiento residencial y es promotora de dos programas para la igualdad de oportunidades educativas del colectivo bajo tutela: el Programa para el éxito Académico Universitario-Arrakasta y el programa de voluntariado IkasLagun.

LUIS M.^a NAYA GARMENDIA

Catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Es autor de numerosas publicaciones y editor de libros. Sus principales líneas de investigación giran en torno al patrimonio educativo, las órdenes religiosas y la educación y los derechos de la infancia. Es investigador principal del Grupo Ikasgaraia “Educación, Cultura y desarrollo sostenible”, reconocido por el Gobierno Vasco con el código IT1637-22), así como de la Unidad de Educación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” y responsable del programa de Doctorado en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad. Desde 2014 es miembro del consejo coordinador del Museo de Educación de la Universidad del País Vasco y, desde 2020, presidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo.

KARMELE PÉREZ URRAZA

Profesora de la Facultad de Educación de la UPV/EHU, doctora en Pedagogía y miembro del grupo de investigación GARAIA. A pesar de haber trabajado en

diferentes líneas de investigación, ha escrito sobre Curriculum y materiales didácticos, Innovación educativa o biografías de maestras. La biografía de la maestra Adelina Méndez de la Torre fué finalista para el premio Euskadi de ensayo en 2020. Sus últimos trabajos, tanto libros y artículos, versan sobre el movimiento de mujeres abertzales. Recientemente, en 2023, ha publicado “Emakumeak aberria eginez: EAB 100 urte”.

AINTZANE RODRÍGUEZ POZA

Profesora laboral interina en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en el departamento de Ciencias de la Educación y miembro del Grupo de Investigación IkasGaraia. Defendió su tesis doctoral en el año 2022 en la que analizó los itinerarios educativos de jóvenes que han egresado de la medida de protección del acogimiento residencial. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros sobre esta línea de investigación.

IÑAKI ZABALETA IMAZ

Doctor en Pedagogía, ha desarrollado su labor docente como profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, del que ha sido director. También fue decano de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la misma y de la que ha sido miembro de su Consejo de Gobierno. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, particularmente en el ámbito de la Historia de la Educación en el País Vasco, en torno a los cuales ha publicado diferentes libros y artículos científicos.

PRÓLOGO

*Querido Paulí, en tus manos tienes un libro
que no sabemos si esperabas, pero que nosotros, tus amigos/as,
compañeros/as, doctorandos/as, etc. consideramos que te merecías.
Es una obra común pensada y organizada
desde el corazón y el agradecimiento.*

Los libros-homenaje, normalmente, tienden a ser precedidos de una amplia convocatoria y suelen contar con las firmas más sobresalientes del área de conocimiento, incluso algunas personas que conocen poco y a distancia a la persona homenajeada. Nuestra postura ha sido exactamente la contraria. No hemos querido hacer esa llamada que, sin duda, hubiera contado con una respuesta mucho más amplia, hemos llamado a participar a los y las más cercanos/as, aquellos/as que, durante muchos años, hemos aprendido mucho de ti Paulí: tus doctorandos/as y los/as miembros del grupo de investigación, aquellos/as que hemos seguido las sendas que tú has ido abriendo a lo largo de tus más de cuarenta y cinco años de trabajo en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Esa universidad en la que has sido y eres, entre otros cargos, profesor, investigador principal de innumerables proyectos, promotor del grupo de investigación, director y secretario de departamento, vicedecano y decano de la facultad, miembro de la Junta de Gobierno y Director del Museo de la Educación.

Este libro nace de aquellos/as que te queremos agradecer haber tenido la oportunidad de haber compartido contigo academia, mesa y mantel, viajes, acuerdos y desacuerdos, ya que todo ello ha contribuido a nuestro quehacer y a nuestro crecimiento académico y personal. Como ves, hemos tomado una opción más “guipuzcoana”, humilde y desde casa, o mejor dicho desde el corazón. Es de bien nacidos ser agradecidos y esta es la forma en que intentamos serlo.

Paulí Dávila Balsera, como todos sabemos, tiene un recorrido de vida académica y personal muy particular, criado en su Barcelona querida, comenzó los estudios de Historia para luego continuar con la Pedagogía en la Universitat de

Barcelona. Al finalizar los estudios de Pedagogía recaló, de una manera casual, la vida nos lleva a donde quiere, en una Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la que casi todo estaba por hacer. Una oportunidad y un reto a los que ha respondido durante toda la larga vida académica y a cuya situación actual ha contribuido profundamente. Al llegar al País Vasco se dio cuenta que la Historia de la Educación del País tenía mucho por hacer, y comenzó a transitar por senderos que entonces eran oscuros, aprendió euskara (su facilidad para las lenguas es algo que conocemos bien quienes estamos a su lado), se integró en la Sociedad de Estudios Vasco/Eusko Ikaskuntza y redactó una tesis doctoral, *Educación en el País Vasco: el magisterio y la enseñanza elemental (1857-1930)*, de las que se hacían entonces, más de 1000 páginas precedidas de un profundo trabajo en diferentes archivos. Ha dirigido 17 tesis doctorales, liderado un grupo de investigación con unas líneas emergentes que sigue siendo puntero en el ámbito de la educación, responsable de innumerables proyectos de investigación, ha fundado el Centro de Documentación de Historia de la Educación en Euskal Herria y ha puesto en marcha el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, un exitoso proyecto de transferencia a la sociedad. Un largo y fructífero camino.

Este libro lo hemos organizado en tres grandes bloques, que responden a las principales líneas de trabajo que Paulí Dávila ha ido abriendo a lo largo de los años, y en un testimonio personal redactado por Joxe Garmendia en el que nos presenta su visión de quien fuera su director de tesis, de su experiencia personal con él a lo largo de la redacción de la misma y de muchos de los hitos importantes en la vida académica, tanto del director como del grupo que puso en marcha.

El primero de los bloques, como no podía ser de otro modo, es la Historia de la Educación en el País Vasco. Un campo siempre en construcción, pero en el que era necesario poner unos buenos cimientos y la dirección de tesis doctorales fue una de las aportaciones clave. Por ello comenzamos con un texto de su primera doctoranda, Idoia Fernández, que, presenta un texto escrito en catalán, bajo el título *Maternidades militantes: acción colectiva y construcción de naciones sin estado. El caso de Emakume Abertzale Batza* en el que analiza el papel jugado por las mujeres de preguerra en la educación vasca. En aquel contexto social, habitualmente, la principal misión asignada a las mujeres abertzales era ser esposas y madres. Estas mujeres tuvieron que acometer una intensa redefinición de los roles y transgresión de los espacios para dar paso al deseo de la construcción nacional. Esta *maternidad* militante y social hizo también una aportación significativa a la educación vasca.

En el segundo capítulo Iñaki Zabaleta conecta el tema del nacionalismo al ámbito de la enseñanza desde la historia de la educación en Euskal Herria. Una vez tomada como punto de partida la estatalización de la enseñanza, que ha sido el eje central de los últimos dos siglos, destaca el papel fundamental que la escuela ha desempeñado en el establecimiento del vínculo entre el Estado y la Nación. Con ese propósito, ha tenido en cuenta la importancia que la escuela tiene en la vertebración de una identidad comunitaria común, identidad comu-

nitaria que se ha pretendido fundamentar tanto en la cultura como en la lengua. Finalmente, frente a la praxis política del Estado en esa cuestión, analiza la(s) visión(es) que el nacionalismo vasco ha(n) proyectado respecto a la enseñanza, destacando la importancia fundamental, en ese sentido, del control del sistema educativo a nivel nacional, la cultura vasca y el euskera.

El tercer capítulo lo firma Igor Camino y nos presenta la situación de Donostia-San Sebastián a mitad del siglo XIX. Se trataba de una ciudad que desarrollaba su actividad rodeada de consistentes murallas, constituyendo una especie de fortín carente en gran medida de relaciones con el exterior. Tras lograr la capitalidad de provincia en 1854, el derribo de las murallas en 1863 contribuyó a su expansión y a su conversión en un punto neurálgico dentro de la configuración provincial; dicha expansión incluyó la necesidad de ir construyendo una oferta educativa acorde con la categoría de la ciudad.

Ana Eizagirre en el cuarto capítulo presenta las claves más importantes que, desde una perspectiva histórica y pedagógica, caracterizan el modelo de alfabetización en euskera. El estudio del modelo vasco de alfabetización ha sido una de las líneas de investigación impulsada y desarrollada por Paulí Dávila y ha supuesto un marco de investigación fundamental dentro del área de Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Desde una perspectiva de estudio novedosa en el área, nos adentramos en el análisis del aprendizaje y uso de la lectura y la escritura como prácticas culturales para así, reivindicar y dibujar las líneas del desarrollo de la alfabetización en euskera durante los siglos XIX y XX. Unas líneas que van más allá del proceso escolarizado de enseñanza-aprendizaje y se adentran en la producción y uso socio-cultural de lo escrito en euskera, yendo de una producción restringida y de lectura intensiva a unas formas más extensivas tanto de la producción escrita como de las prácticas lectoras.

Este primer bloque finaliza con un trabajo de Gurutze Ezkurdia, Karmele Perez Urraza y Begoña Bilbao que nos presentan el recorrido biográfico de Miren Josune Ibaseta, lazkaotarra, que, con el objetivo de la educación y el patriotismo de la mujer, ejerció como maestra y directora de las escuelas de la zona de Bilbao e impartió clases para mujeres. Trabajó en movimientos vascos significativos, además de miembro de Euzko Gaztedi y Euskaltzale Bazkuna de Bilbao, fue una de las socias fundadoras de Euzko Ikaskuntza, así como de Emakume Abertzale Batza, una asociación de mujeres para el ejercicio político, en la que fue también una de sus primeras dirigentes. Se casó con José M^a Errazti y tuvo siete hijos. En la guerra tuvieron que irse al exilio con toda la familia. Tras la guerra, asentaron su hacienda en Llodio. Fueron incansables emprendedores de la cultura vasca: fundaron la ikastola Galmaka y ofrecieron apoyo económico a muchas publicaciones en euskera, entre otros.

El segundo bloque recoge dos aportaciones del proyecto más importante de transferencia a la sociedad que Paulí Dávila ha puesto en marcha, también en colaboración con otros miembros del Grupo de Investigación, el Museo de la

Educación de la UPV/EHU y que pronto tendrá también su desarrollo en Bizkaia. La primera de estas aportaciones, firmada por Luis M. Naya, recoge el largo camino desarrollado para la puesta en marcha del mismo: muchos años de trabajo silencioso, con gran cantidad de kilómetros recorridos, furgonetas alquiladas, visitas a otras instituciones y superando las dificultades para llegar a un museo que hoy es modelo de otros. Un Museo que también es deudor del trabajo de muchas personas que intentamos reflejar en el texto, pero que no hubiera sido posible verlo en realidad sin la clara visión de Paulí Dávila. Un Museo por el que hoy transitan los futuros educadores, tanto de nuestra universidad como de otras y en el que se refleja la historia de la educación del País.

La segunda aportación, firmada por Irati Amunarriz y Peio Manterola, presenta una de las muchas actividades que se han llevado a cabo en el Museo, en este caso con la colaboración del Ayuntamiento de Donostia. La actividad se realizó con personas con alzheimer y/o demencia, y muestra que los museos de la educación pueden ser un recurso valiosos para revivir recuerdos, dada la naturaleza y temática de sus colecciones, poniendo de manifiesto que no sólo fomentan la estimulación cognitiva, sino también las relaciones interpersonales y la inclusión de los participantes.

El tercer bloque recoge otro campo de investigación que había sido trabajado escasamente en nuestro entorno, nos referimos a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, especialmente el derecho a la educación. La primera de las aportaciones de este bloque, escrita por Joana Miguelena, nos acerca al campo de las representaciones sociales de la infancia bajo la medida de protección de acogimiento residencial en las y los profesionales que les atienden. Este acercamiento está sustentado en un trabajo empírico cualitativo que combina una metodología mixta a través de cuestionarios, entrevistas y focus groups. Los resultados muestran que existen representaciones sociales similares a las de la infancia tutelada, pero se vislumbran matices diferentes y diferenciadas (y diferenciadoras). El capítulo nos invita a replantearnos muchas de las prácticas que se realizan en los recursos residenciales de protección y también los imaginarios de las y los profesionales que les atienden, saliendo de imaginarios de niños, niñas y adolescentes carentes, repetidores de historias familiares y con pocas posibilidades de futuro para comenzar a crear e intervenir desde imaginarios resilientes, críticos y con muchas y merecidas oportunidades de futuro, que habrá que ir conquistando.

Aintzane Rodríguez aborda la problemática de la educación en contextos de especial vulnerabilidad, dando a conocer la importancia de la educación para combatir las desigualdades sociales y garantizar la inclusión sociolaboral de todas las personas. No obstante, en el Estado español se observa que la tasa de abandono temprano de la educación aún es alta. El objetivo de esta aportación es dar a conocer la educación como un derecho y un factor protector para el colectivo de niñas, niños y adolescentes atendidos en la red de acogimiento residencial. En este sentido, se analizan, los itinerarios educativos que sigue esta población a través de una revisión de la literatura científica, así como los factores que in-

fluyen en estos. Los resultados muestran que estos itinerarios están condicionados entre otros factores por la red de apoyo, las expectativas dirigidas a este colectivo o las características personales como la motivación y la autoestima.

El último capítulo es de Camilo Bacares, una aportación que viene del otro lado del océano y que difiere de las interpretaciones oficiales, románticas y ahistóricas de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, partiendo de un análisis crítico del principio de supervivencia y desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño. En este capítulo se plantean, básicamente, dos cuestiones: en primer lugar, que los derechos de los niños, niñas y adolescentes existen en clave de promesa por medio de la instalación de una retórica defendida, legitimada y promovida por las instituciones intergubernamentales y los Estados. Así, la discusión se limita a los derechos en sí mismos como una categoría hegemónica, más no se reflexiona y ataca la desigualdad, la exclusión, el modelo de desarrollo, etc., que impiden que las metas trazadas desde la Cumbre mundial en favor de la infancia de 1990 sigan sin cumplirse. Ante ello la solución encontrada por los miembros de la gobernabilidad global ha sido la de recrearlas nuevamente y ampliarlas en el tiempo por medio de nuevos acuerdos internacionales; en una suerte de fórmula sin fin. En segundo lugar, la otra tesis que planteamos sostiene que los derechos sociales de los niños, niñas y adolescentes son gestionados de un modo tanatopolítico, pues detrás de su administración hay intereses económicos y políticos de control sobre los niños, niñas y adolescentes que encajan en la categoría de las infancias populares, y que pese, a la aparición del enfoque de derechos siguen siendo considerados como peligrosos —y claro funcionales— al orden social, económico y político de cada sociedad firmante de la Convención sobre los derechos del niño.

Todos y cada uno de estos capítulos son una pequeña muestra del trabajo del grupo de investigación que ha servido para dar luz a unos senderos que, al inicio del camino, era oscuros, y que, con el paso de tiempo y fruto del trabajo minucioso han ido viendo la luz para convertirse en un ancho camino por el que las nuevas generaciones de profesoras y profesores de la UPV/EHU pueden circular, con líneas marcadas, arcones e, incluso, señales de tráfico que nos avisan de las limitaciones del espacio por el que nos desarrollamos. Eskerrik asko Paulí.

HITZAURREA

*Pauli maitea, zure eskuetan duzun liburua agian
ez zenuen espero, baina guk, zure lagunok, ikaskideek, doktoregaiok,
merezi zenuen liburua dela uste dugu. Bihotzetik eta esker onez
elkarlanean pentsatutako eta antolatutako lana da.*

Normalean, omenaldi-liburuen aurretik deialdi zabala egin ohi da, eta ezagutza-arloko sinadurarik nabarmenenak izaten dituzte, baita omenaldia jasotzen duena gutxi eta urrutitik ezagutzen duten pertsona batzuk tartean ere. Gure jarrera guztiz kontrakoa izan da. Ez dugu deialdi hori egin nahi izan, zalantzarik gabe askoz erantzun zabalagoa izango zuena. Aitzitik, hurbilekoei parte hartzera deitu diegu, urte askoan zugandik asko ikasi dugunoi, Pauli: zure doktoregaiak eta ikerketa-taldeko kideak, zuk Euskal Herriko Unibertsitatean egin dituzun berrogeita bost urte baino gehiagotan ireki dituzun bideei jarraitu diegunak.

Unibertsitate honetan, besteak beste, irakasle, proiektu ugariren ikertzaile nagusi, ikerketa-taldearen sustatzaile, Saileko Zuzendari eta Idazkari, Fakultateko Dekanorde eta Dekano, Gobernu Batzordeko kide eta Hezkuntza Museoko zuzendari izan zara eta zara. Liburua zurekin akademia, otorduak, bidaiak, akordioak eta desadostasunak partekatzeko aukera izan dugulako eskerrak eman nahi dizkizugunongandik sortu da, horrek guztiak gure lanean eta gure hazkunde akademikoan eta pertsonalean lagundu baitu. Ikusten duzunez, aukera "gipuzkoarragoa" hartu dugu, apala eta etxekoa, edo, hobeto esanda, bihotzekoa. Ona da esker onekoak izatea, eta horrela saiatu gara esker oneko izaten.

Paulí Dávila Balserak, denok dakigun bezala, bizitza akademiko eta pertsonaleko ibilbide oso berezia izan du. Bere Bartzelona maitean hazia, Historia ikasketak hasi zituen eta gero Bartzelonako Unibertsitatean Pedagogiarekin jarraitu zuen. Pedagogia ikasketak amaitu ondoren, bizitzak nahi duen lekura garamatza kasualitatez, Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatera heldu zen, ia guztia egiteke zegoen Fakultatera. Aukera bat eta erronka bat, bizitza akademiko osoan erantzun diena eta egungo egoerari sakonki lagundu diona. Euskal Herrira iris-

tean konturatu zen Euskal Herriko Hezkuntzaren Historiak asko zuela egiteko, eta garai hartan ilunak ziren bidezidorretatik ibiltzen hasi zen, euskara ikasten hasi zen (hizkuntzetarako duen erraztasuna ondo ezagutzen dugu bere ondoan gaudenok), Eusko Ikaskuntzan sartu zen eta doktorego-tesia idatzi zuen, "Educación en el País Vasco: el magisterio y la enseñanza elemental (1857-1930)", garaiko erduei jarraiki, artxiboan lan sakona egin ondoren, 1.000 orrialde baino gehiago biltzen zituen lan mardula. 17 doktorego-tesi zuzendu ditu, hezkuntzaren arloan punta-puntakoak izaten jarraitzen duten ildo berriak azalari dituen ikerketa-taldea gidatu du, hamaika ikerketa-proiekturen arduraduna, Euskal Herriko Hezkuntzaren Historiako Dokumentazio Zentroa sortu zuen eta Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa jarri zuen abian, gizarteari transferentzia egiteko proiektu arrakastatsua izan dena.

Liburua hiru multzo handitan antolatu dugu, Paulí Dávilak urteetan zehar zabaldu dituen lan-ildo nagusiei erantzuten dietenak, eta Joxe Garmendiak idatzitako testigantza pertsonalarekin eman diogu hasiera. Bertan, tesi-zuzendari izandakoari buruz duen ikuspegia aurkeztzen digu, bai eta tesia idazterakoan harekin izandako esperientzia pertsonala eta bizitza akademikoan izandako mugari garrantzitsu asko ere, bai zuzendariarenak, bai martxan jarri zuen taldearenak.

Jarraian, lehenengo multzoa aurkeztuko dugu, Euskal Herriko hezkuntzaren Historia, nola ez. Iraunkorki eraikitzen ari zen esparrua izanik, zimendu sendoa jarri beharra zegoen, eta doktore-tesien zuzendaritza funtsezko ekarpenetako bat izan zen. Hori dela eta, Idoia Fernández lehenengo doktoregaiaren ekarpenarekin hasiko gara, katalanez idatzitako testu batekin, hots, *Amatasun militanteak: ekintza kolektiboa eta estaturik gabeko nazioen eraikuntza. Emakume Abertzale Batzaren kasua*. Lanak gerraurreko emakumeek euskal hezkuntzan izandako papera aztertzen du. Testuinguru sozial hartan, emakume abertzaleei esleitutako eginkizun nagusia emazte eta ama izatea zen, eta emakume horiek rolak birdefinitzeari eta espazioak urratzeari ekin behar izan zioten, eraikuntza nazionalari ekarpena egiteko nahiari bide emateko. *Amatasun* militante eta sozial horrek ekarpen esanguratsua egin zion euskal hezkuntzari.

Bigarren atalean, Iñaki Zabaletak abertzaletasunaren gaia irakaskuntzarekin lotzen du Euskal Herriko hezkuntzaren Historiatik. Azken bi mendeetako ardatz nagusia izan den irakaskuntzaren estatalizazioa abiapuntutzat hartuta, Estatuaren eta Nazioaren arteko lotura ezartzeko eskolak izan duen funtsezko zeregina nabarmentzen da. Helburu horrekin, kontuan hartu du eskolak garrantzi handia duela komunitate-identitate komun bat egituratzeko, eta hori kulturaren zein hizkuntzaren oinarritu nahi izan dela. Azkenik, gai horretan Estatuak duen praxi politikoaren aurrean, euskal nazionalismoak irakaskuntzari buruz izan d(i)uen ikuspegia (k) aztertzen ditu, eta, zentzu horretan, hezkuntza-sistemaren nazio mailako kontrolaren, euskal kulturaren eta euskararen funtsezko garrantzia nabarmentzen du.

Hirugarren atala Igor Caminok sinatzen du eta Donostiaren egoera aurkeztu digu XIX. mendearen erdialdean. Harresi sendoz inguratutako hiria zen,

kanpoarekiko harremanik ez zuen gotorleku moduko bat. 1854an probintziaren hiriburua izatea lortu ondoren, 1863an harresiak eraisteak hiria zabaltzen eta probintziaren konfigurazioaren puntu neuralgiko bihurtzen lagundu zuen; hedapen horrek hiriaren kategoriarekin bat zetorren hezkuntza-eskaintza eraikitzeke beharra barne hartu zuen.

Ana Eizagirrek, laugarren atalean, euskarazko alfabetatze-ereduaren ezaugarri diren gako garrantzitsuenak aurkezten ditu, ikuspegi historiko eta pedagogikotik. Alfabetatzeko euskal ereduaz aztertzea izan da Paulí Dávilak bultzatu eta garatu duen ikerketa-ildoetako bat, eta funtsezko ikerketa-esparrua izan da Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Historiaren arloan. Arlo honetako ikerketa berritzailearen ikuspegitik, irakurketaren eta idazketaren ikaskuntza eta erabilera kultur praktika gisa aztertzen ditu, XIX. eta XX. mendeetan euskarazko alfabetatzearen garapenaren ildoak aldarrikatzeko eta marrazteko. Ildo horiek eskolatutako irakaskuntza-ikaskuntza prozesutik haratago doaz, eta euskaraz idatzitakoaren ekoizpen eta erabilera sozio-kulturalen sartzen dira, ekoizpen mugatutik eta irakurketa intentsibotik idatzizko ekoizpenaren eta irakurketa-praktiken forma zabalagoetara hedatuz.

Lehenengo bloke hau Gurutze Ezkurdia, Karmele Perez Urraza eta Begoña Bilbaoren lanarekin amaitzen da. Lan horretan, Miren Josune Ibaseta lazkaotarraren ibilbide biografikoa aurkezten digute. Lazkaotarrak, emakumearen hezkuntza eta abertzaletasuna helburu, Bilbo inguruko eskoletako irakasle eta zuzendari gisa jardun zuen eta emakumeentzako eskolak eman zituen. Euskal mugimendu esanguratsuetan lan egin zuen, Euzko Gaztedi eta Bilboko Euskaltzale Bazkunako kide izateaz gain, Eusko Ikaskuntzaren bazkide sortzaileetako bat izan zen, baita Emakume Abertzale Batza jardun politikorako emakumeen elkartearena ere, non bere lehen buruetako bat izan zen. Jose M^a Erraztiarekin ezkondu zen eta zazpi seme-alaba izan zituen. Gerran erbestera joan behar izan zuten familia osoarekin. Gerra ostean, Laudion finkatu zuten etxaldea. Euskal kulturaren ekintzaile nekaezinak izan ziren: Galmakan ikastola sortu zuten eta euskarazko argitalpen askori laguntza ekonomikoa eskaini zieten, besteak beste.

Bigarren blokean, Paulí Dávilak -Ikerketa Taldeko beste kide batzuekin batera- abian jarri duen eta gizarteariarekiko transferentzia-proiektu garrantzitsua suposatu duen UPV/EHUko Hezkuntzaren Museoaren inguruko bi ekarpen biltzen dira. Ekarpene horietako lehenengoak, Luis M. Nayak sinatuak, Museoan martxan jartzeko garatutako bide luzea jasotzen du: urte askotako isileko lana, kilometro asko, alokatutako furgonetak, beste erakunde batzuetara bisitak, zailtasun ugari gainditu behar izan dira gaur egun besteen eredu den museo batera iristeko. Museo hori ere zordun da testuan islatzen saiatzen garen pertsona askoren lanagatik, baina Paulí Dávilaren ikuspegi argirik gabe benetan ikustea ezinezkoa izango zen. Museo horretan islatzen da Euskal Herriko hezkuntzaren historia eta bere erakustaldien barrena dabilta etorkizuneko hezitzaileak, bai gure unibertsitatekoak, bai beste batzuetakoak.

Bigarren ekarpena Irati Amunarrizek eta Peio Manterolak sinatu dute, eta museoan egin diren jarduera ugarietako bat aurkezten dute, kasu honetan Donostiako Udalaren laguntzarekin buruturiko jarduera. Alzheimerra eta/edo dementzia duten pertsonekin egin den jarduera, eta erakusten du hezkuntzako museoak zein baliabide baliotsuak izan daitezkeen oroitzapenak berpizteko, bildumen izaera eta gaiak kontuan hartuta, eta agerian uzten du estimulazio kognitiboa ez ezik, pertsonen arteko harremanak eta parte-hartzaileen inklusioa ere sustatzeko eskaintzen duen aukera.

Hirugarren blokeak gure inguruan gutxi landu den beste ikerketa-eremu bat jasotzen du, haurren eta nerabeen eskubideei buruzkoa, batez ere hezkuntzarako eskubideari buruzkoa alegia. Multzon honetako lehen ekarpenak, Joana Miguelenak idatzitakoak, egoitza-harrerako babes-neurriko haurrei arreta ematen dieten profesionalen irudikapen sozialen eremura hurbiltzen gaitu. Hurbilketa hori lan enpiriko kualitatibo batean oinarritzen da, galdeketak, elkarrizketak eta focus group-ak konbinatzen dituen metodologia mistoa erabiliz. Emaitzek erakusten dutenez, tutoretzapeko haurren antzeko gizarte-irudikapenak daude, baina ñabardura desberdinak eta bereizgarriak ikusten dira. Kapituluak babes-egoitzetako baliabideetan egiten diren praktika asko, baita arreta ematen dieten profesionalen imajinarioak ere, birplanteatzera gonbidatzen gaitu, NNA ez duten, familia-istorioak errepikatzen dituzten eta etorkizunerako aukera gutxi dituzten iruditerietatik atera eta bestelako iruditeriak sortu eta garatzeko haur eta nerabe erresiliente, kritiko eta etorkizunerako aukera asko eta merezitakoak dituztenen iruditeriak alegia (aukera horiek konkistatzen joan beharko dugu).

Aintzane Rodriguezek egoera bereziki ahulean daudenen testuinguruetako hezkuntzaren problematikari heltzen dio, eta hezkuntzak desberdintasun sozialei aurre egiteko eta pertsona guztien gizarteratzea eta laneratzea bermatzeko duen garrantzia ezagutarazten du. Hala ere, Espainiako estatuan ikusten da hezkuntza goiz uzten dutenen tasa oraindik handia dela. Ekarpene honen helburua da hezkuntza egoitza-harrerako sarean artatutako haur eta nerabeentzako eskubide eta babes-faktore gisa ezagutaraztea. Ildo horretan, literatura zientifikoaren berrikuspen baten bidez, biztanleria horrek jarraitzen dituen hezkuntza-ibilbideak aztertzen dira, baita horietan eragiten duten faktoreak ere. Emaitzek erakusten dutenez, laguntza-sareek, kolektibo horri zuzendutako itxaropenek edo ezaugarri pertsonalek, hala nola motibazioak eta autoestimua, baldintzatzen dituzte ibilbide horiek.

Azken kapitulua Camilo Bacaresena da, ozeanoaren beste aldetik datorren ekarpena, Haurren Eskubideei buruzko Konbentzioaren biziraupen- eta garpene-printzipioaren azterketa kritiko batetik abiatzen da, haurren eta nerabeen eskubideen interpretazio ofizial, erromantiko eta ahistorikoetatik bereiztuz. Kapitulu honetan, funtsean, bi gai planteatzen dira: lehenik eta behin, haurren eta nerabeen eskubideak promes gisa existitzen direla, gobernuen arteko erakundeek eta estatuak defendatu, legitimatu eta sustatutako erretorika baten bidez. Hala, eztabaida, berez, eskubideetara mugatzen da, kategoria hegemoniko gisa;

are gehiago, ez da hausnartzen eta desberdintasunari, bazterketari, garapen-ereduari eta abarri erasotzen die, eta horrek eragiten du 1990eko haurtzaroaren aldeko mundu mailako Gailurretik egindako jomugak bete gabe jarraitzea. Horren aurrean, gobernagarritasun globaleko kideek aurkitu duten irtenbidea izan da berriro ere birsortzea eta denboran luzatzea, nazioarteko akordio berrien bidez, amaierarik gabeko formula moduko batean. Bigarrenik, planteatzen duen beste tesiaren arabera, haurren eta nerabeen eskubide sozialak modu tanatopolitikoan kudeatzen dira; izan ere, eskubide horien administrazioaren atzean, haur eta nerabeak kontrolatzeko interes ekonomiko eta politikoak daude, eta interes horiek herri-infantzien kategorian sartzen dituzte. Eskubideen ikuspegia agertu arren, oraindik ere arriskutsuak — eta funtzionalak — dira haurren eskubideei buruzko Konbentzioa sinatu duen gizarte bakoitzaren ordena sozial, ekonomiko eta politikoan.

Kapitulu horietako guztiak ikerketa-taldearen lanaren erakusgarri txiki bat dira, bidearen hasieran ilunak ziren bidezidor batzuk argitzeko balio izan duena, denboraren poderioz eta lan zorrotzaren ondorioz argia ikusi eta bide zabal bihurtu dena, UPV/EHUko irakasleen belaunaldi berriek, lerro markatuekin, bazterbideekin eta, are gehiago, garatzen ari garen espazioaren mugez ohartarazten gaituzten trafiko-seinaleekin zeharkatzeko aukera izan dezaten. Eskerrik asko, Pauli.

CONTENIDO

Capítulo 1: Paulí Dávila Balsera, langile eta ikertzaile bikaina	1
JOXE GARMENDIA LARRAÑAGA	
1.1. Sarrera	1
1.2. Paulí tesi-zuzendari eta lankide	2
1.3. Ikerlari eta dibulgatzaile fina	5
1.4. Ikertzaile gazteen suspertzaile	9
1.5. Maisu eta gizarte-proiektuen dinamizatzaile.....	10
1.5.1. Euskal Herriko Hezkuntzaren Historiarako Dokumentazio Gunea....	10
1.5.2. Garaian - Hezkuntzako Ikasketa Historiko eta Konparatuen Taldea..	11
1.5.3. Euskal Herriko Unibertsitatearen Museoa (ME-UPV/EHU-HM).....	11

BLOQUE 1

Historia de la Educación en el País Vasco

Capítulo 2. Maternitats militants: acció social col·lectiva i construcció de les nacions sense estat. El cas de l'Emakume Abertzale Batza (Associació de Dones Patriotes)	15
IDOIA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	
2.1. Mobilitzar sense inquietar: les dones nacionalistes basques es pregunten pel seu rol en la construcció nacional (1906-1930)	17
2.2. Conjugant discursos per a la participació de les dones en la construcció nacional	20
2.3. Mestres, escriptors i oradores: accions i contradiccions.	24
Referències bibliogràfiques	27

Capítulo 3. Nazionalismoa eta Hezkuntza Euskal Herrian	29
IÑAKI ZABALETA IMAZ	
3.1. Sarrera	29
3.2. Estatua, nazioa eta hezkuntza	30

3.3. Estatuak eta kultur identitatea	32
3.4. Euskal nazionalismoa, Estaturik gabeko nazioa eta kultur/hizkuntz nortasuna	35
3.5. Euskara eta euskal nazionalismoa	40
Bibliografia	42

Capítulo 4. San Sebastián y los estudios de segunda enseñanza: el Colegio de Segunda Enseñanza y posterior Instituto Libre Municipal de San Sebastián (1863-1874)

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN

4.1. Introducción.....	45
4.1.1. Antecedentes históricos	45
4.1.2. Configuración educativa	46
4.1.3. El Colegio de segunda enseñanza y posterior Instituto Libre Municipal de San Sebastián (1863-1874)	47
4.1.3.1. Antecedentes de creación	47
4.1.3.2. Creación y consolidación	48
4.1.3.3. Declaración de Instituto Libre Municipal (1869)	48
4.1.3.4. Construcción de un nuevo edificio para el Instituto Libre Municipal y traslado al mismo del establecimiento (1873).....	49
4.1.3.5. Cierre del Instituto Libre Municipal (1874)	51
Bibliografía	55

Capítulo 5. Euskarazko alfabetatze ereduaren ezaugarri historiko-pedagogikoak .

ANA EIZAGIRRE SAGARDIA

5.1. Alfabetatzearen euskal eredia	57
5.1.1. Hastapeneko ikerketa lanak Euskal Herrian.....	58
5.1.2. Alfabetatzearen historiako azterketa-ildoak	59
5.2. Euskarazko alfabetatzearen bilakaera: euskarazko irakurketa eta idazketa kultur praktika gisa.....	63
5.2.1. Ekoizpen mugatua eta irakurketa intentsiboa.....	63
5.2.2. Ekoizpen idatzia ugarituz eta irakurketa estentsiborantz.....	72
Bibliografía	75

Capítulo 6. Miren Josune Ibaseta Mendizabal maistrak, sendia oinarrian, emakumeen prestakuntza, euskara eta aberria ardatz

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA, KARMELE PEREZ URRAZA ETA BEGOÑA BILBAO BILBAO

6.1. Bilboko Udal Eskoletako maistra	79
6.1.1. Datu biografikoak.....	80
6.1.2. Bilboko Udal Eskoletako zuzendari izateko oposiziogile (1914)	81
6.1.3. Bilboko udal-eskolako zuzendari izateko oposiziogile, bigarren (1917)	85
6.1.4. Bilboko udal-eskoletako euskara-irakaslea (1918-1936).....	88
6.1.5. Euzko Ikaskuntzako bazkide fundatzaila (1918)	91
6.1.6. Abertzaletasunaren esparru publikoko militantzia. Emakume Abertzale Batza 1922-1936.....	92
6.1.7. Gudaren ondorioz depuratua	94

6.2. Errazti-Ibaseta sendiaren eragina euskalgintzan	95
6.2.1. Familia-enpresa tokiz aldatzen da Bilbotik Laudiora (1950).....	100
6.2.2. Arabako lehen ikastola Laudioko Galmaka auzoan	101
6.2.3. Errazti-Ibaseta sendiaren mezenasgoa: EMBOR ingurraztiak (1960-1966).....	108
6.2.4. Azken urteak.....	114
6.3. Amaierako hausnarketa	115
Bibliografia	116

BLOQUE 2

Patrimonio histórico educativo

Capítulo 7. El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco.	
Intrahistoria de un largo proceso.....	121

LUIS M.ª NAYA GARMENDIA

7.1. El Centro de Documentación de Historia de la Educación en el País Vasco. El origen	121
7.2. El Museo de la Educación de la UPV/EHU. Los primeros pasos	124
7.3. El traslado al Campus y la nueva sede del museo	129
7.4. Vías de desarrollo para el futuro	140
Bibliografía	140

Capítulo 8. Atzoko eskola gogoan Euskal Herriko Unibertsita-teko Hezkuntzaren Museoan: Hezkuntzaren Mu-seoa alzheimerra edo demenzia duten pertsonen oroitzapenak gogora ekartzeko aitzakia edo/eta baliabide.....	143
---	------------

IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOiena y PEIO MANTEROLA-PAVO

8.1. Sarrera	143
8.1.1. Museoak eta Alzheimerra	144
8.1.2. Hezkuntzaren Museoak eta Alzheimerra	147
8.2. Atzoko eskola gogoan Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoan: Alzheimerra edo/eta demenzia duten pertsonak audientzia gisa ..	150
8.2.1. Helburua: Hezkuntzaren museo alzheimerra edo/eta demenzia duten pertsonen oroitzapenak berpizteko aitzakia eta baliabidea	150
8.2.2. Parte hartzaileak: Alzheimerra edo/eta demenzia duten eta lekuko elkarte baten estimulazio kognitiborako tailerren erabiltzaile diren pertsonak.....	151
8.2.3. Lekua: Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museo/Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	151
8.2.4. Metodologia eta jardueraren garapena	153
8.3. Emaitzak	157
8.4. Eztabaida eta ondorioak.....	163
Erreferentziak.....	165

BLOQUE 3

Derechos de los niños, niñas y adolescentes

Capítulo 9. La representación social de las niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección de acogimiento en las residencias y profesionales que les atienden: compartiendo reflexiones desde un trabajo empírico	169
JOANA MIGUELENA TORRADO	
9.1. Introducción.....	169
9.2. Representaciones sociales sobre las niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial.....	171
9.3. Las RS de la infancia tutelada desde la perspectiva de los propios NNA atendidos en recursos residenciales de protección.....	173
9.4. Reflexiones sobre la RS de la infancia bajo tutela en las y los profesionales que les atienden: un acercamiento empírico	175
9.5. Conclusiones	182
Bibliografía	182
 Capítulo 10. El derecho a la educación como factor protector de las niñas, niños y adolescentes en dificultad social	 187
AINTZANE RODRÍGUEZ POZA	
10.1. La educación como derecho fundamental	188
10.2. El éxito o fracaso escolar: factores y consecuencias	190
10.3. La realidad educativa de NNA tutelados y jóvenes egresados del sistema de protección en la CAPV.....	192
10.4. A modo de resumen	200
Bibliografía.....	201
 Capítulo 11. Horizontes económicos y tanatopolíticos detrás del principio de supervivencia y desarrollo de la Convención sobre los derechos del niño. Apuntes sobre su historia, trasfondos y aplazamientos	 207
CAMILO BÁCARES JARA	
11.1. Desarrollo histórico y político de la supervivencia y desarrollo: la fórmula del poco a poco	209
11.2. Fundamentos y razones de la priorización política de la supervivencia y desarrollo: ¿Qué esconde la nueva ética por la infancia?	214
11.3. Reflexiones finales.....	220
Bibliografía.....	221

1

Paulí Dávila Balsera, Irakasle eta Ikertzaile Bikaina

JOXE GARMENDIA LARRAÑAGA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

1.1. SARRERA

Doktore polimata bikain honen ekarpena eta berarekin izan ditugun esperientziak orri gutxitan deskribatzea ez da batere erraza. Areso eta beste hainbat lekutan bizi izan ondoren, irutxuluetarra dugu orain. Ondorengo lerro hauetan apal-apal saiatuko naiz urte hauetan berarekin bizi izan ditudan hainbat bizipen azalarazten. Unibertsitateko irakasle honen ibilbide akademikoa deskribatzea nik ezin izango nuke merezi bezala deskribatu (gure taldeak baditu pertsona egokiagoak). Gauza bera esan dezaket landu dituen hainbat ikerketa-esparruei eta proiektuei buruz (Hezkuntzaren Historia Euskal Herrian, Haurren Eskubi-deak Hezkuntzaren ikuspegitik, Ondare Historikoa eta Hezkuntza). Behetik jota gogoratuko dut 30 ikerketa-proiektu baino gehiago gidatu eta hamasei doktore-tesi baino gehiago zuzendu dituela. Espainiako eta atzerriko hainbat unibertsitatetan emandako doktoretza eta master-ikastaroak, hitzaldiak eta mintegiak kontaezinak dira.

Paulík egindako lanean eta berak zuzendu duen Garaian - Azterketa historiko eta konparatueterako ikerketa taldeak egindako ekarpenetan proiektu asko nabarmendu daitezke, baita ere ikerketak nabarmendu behar da lan hauek gizarteratzen egindako lana, bai Euskal Herrian eta baita kanpoko hainbat herrialdetan. Ekimen honetan egindako kontaktuak, lagunak eta bizipenak anitzak dira, kontaezinak.

EHUko gestio ibilbideari begiratuz, aipatu beharra dugu Paulí hainbat goi mailako kudeaketa-kargutan aritu dela (dekanoa, dekanordea, zuzendaria eta Saileko idazkaria), baita ere autonomiko eta estataletako hainbat Ebaluazio Agentzietan. EHUtik at beste hainbat erakundetan ere karguak izan ditu, horrela, adibidez, Eusko Ikaskuntza. 2017an, Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saileko Zuzendari izanik, bere idazkaria izateko aukera izan nuen.

Sarreratxo hau eginik, ondorengo orritan Paulí Dávilarekin ni neuk ikusi, sentitu eta bizi izan dudana azaltzen saiatuko naiz. Nire begirada xumetik gogoratzen saiatuko naiz elkarrekin eta Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saileko jendearekin egindako ibilbidea. Gure lagun pailazoez dioten bezala: Sentitu, Pentsatu, Ekin!

Bizitza partekatua historia honetan, nire lehen aurenko oroitzapenak 1995ekoak dira. Garai hartan ikasle bezala egin nuen doktorego-ikastaroan Paulí ezagutu nuen, Luis M.^a Nayarekin batera. *Hezkuntza eta Gizartea Euskal Herrian* deitzen zen ikastaroa, 1994-96 biurtekoan. Ikasturte horretan dozena erdi ikasle geunden (horien artean *Atano*, Gurutze Ezkurdiaren senarra, gizon fina eta atsegina). Doktorego-Ikastaro honetan Paulo Iztueta maisu handiarekin egin nuen proiektua, eta berak Paulí gomendatu zidan tutore gisa Euskal Herriko Hezkuntzaren Historiaren inguruan tesia egiteko asmorik izango banu. Berarentzat hura izan zitekeen hori lantzeko pertsona egokia. Ez zebilen oker!

Doktorego-ikastaro horretatik aurrera hasi zen nire harremana Paulírekin. Maisu, tesi-zuzendari, kide eta abentura-laguna azken 28 urteetan. Berarekin hasitako bideak eraman nau gure herriko historiaren hainbat kontu sakon eta bitxi jakitera. Seguru nago bide hau ez banu hartu ba ez jakinean izango nituela hainbat kontu, gaur egun ezinbestekoak iruditzen zaizkidanak.

Ezin dugu ahaztu ezta, Paulík bere inguruan irakasle talde bikaina biltzen jakin duela, ia denak Hezkuntzaren Teoria eta Historia Sailekoak, orain Hezkuntza Zientziak. Talde honek ekarpena ere azpimarratzekoa izan da. Ezin da uka gure Saila Fakultateko zutabe nagusienetako izan dela arlo guztietan, bai gestioan bai ikerketan (Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea ni hasi nintzenean, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea gaur egun). Lan itzel honen isla da azken 30 urtetan, Sailak egin dituen ikerketak eta pedagogia eta administrazio erabaki eta jardura andana. Eta Paulí Dávila ibilbide honetan Saileko buruzagietako bat, partaide esanguratsuenetako bat izan da.

1.2. PAULÍ TESI-ZUZENDARI ETA LANKIDE

Aipatu dudana bezala Doktoretza ikasturtea egin ondoren hasi zen nire gertuko harremana Paulírekin. Horrela doktoregai izanik, 1999ko udaberrian, proposatu zidan doktorego-beka bat eskatzea. Beka eskatu eta lortu nuen, eta horri esker, nire tesi-proiektuak beste abiada hartu zuen. Beste ilusio eta bizipoza. Horrela agian bukatzeko aukera izan nezakeen, bestela aukera asko zeuden bidean gelditzeko. Berarekin izaten nituen solasaldietan sarritan errepikatu zidan Paulík hartu nuen bidea bi ahoko ezpata zela, bere abantaila eta desabantaila zituela. Ni animatuta nengoen eta aurrera egiteko asmoa azaldu nion. Ze ausardi du berarekin ezjakinak, eta ni horrela nintzen, eta asko pentsatu gabe bide zidor ho-

rretan sartu nintzen. Babesa ikusten nuen, ezta gutxi, eta horrela, beldurrik gabe, hasi nintzen tesia bideratzen, 2003ko maiatzera arte iraun zuen proiektu berri honek.

Gogoan ditut oraindik Paulíri tesiaren nire eskemak aurkezten nitzkion urte haiek. Nola tesi zuzendari bezala, denbora eskaini eta eraginkortasunez, zuzentzen zituen nire ekarpenak. Urte horietan asko gozatu nuen lanarekin eta konpainiarekin. Gogoan dut nola partekatu genituen otorduak, bidaia, adiskidetasuna eta lana. Niretzat abentura eder bat izan zen, konpainia ere atsegina.

Baina dena ez zen ikerketa izan urte hauetan. Bekaduna nintzelarik, eta Paulík animatuta eta bere orde, Unibertsitateko ikasleei eskolak emateko erronkari ekin nion. Pedagogiako lizentziaturako zenbait ikasgaietan hainbat kreditu eman nituen eta horrela nire ezagutza sakondu, bereziki haurren eskubideetan. Hasieran Ariès, DeMause,... autoreak izan ziren, segidan beste askoren lanetan ere sakondu nuen. Hezkuntzaren historia esparru berria zen niretzat, eta Paulíren aholkuei esker autore erreferenteak zeintzuk ziren jakin nuen. Prestakuntza-aldi horretan, 2000. Urtean, *Tantak* aldizkarian nire lehen errezen-sioa egin nuen (*Psikologia kulturala*. Cole, M.). Niretzat aurrenekoa horrelako aldizkari batean, gero etorriko ziran beste batzuk.

Ikaskuntza prozesu honetan, tesi garaian urrats bakoitza, aurkikuntza bakoitza, altxor bat aurkitzea zen niretzat eta horrela konpartitzen nituen Paulírekin. Eta hezkuntzaren historiak asko irakurri eta ikasi nuen, bai kanpoko autoreaz: Wilhem Von Humboldt, Manuel Puelles, Alejandro Tiana, Pedro Luis Moreno, Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano, Francisco Giner de los Ríos, Francisco Ferrer i Guardia, Lorenzo Luzuriaga ... eta baita bertakoaz: Jose Ignacio Lasa, Jose Estornes Lasa, Maria Teresa Recarte, Martín Ugalde, Joxe Azurmendi, Gregorio Arrien, Iñaki Zabaleta, Joseba Intxausti, Luis Astigarraga, Francisco Iturzaeta, Martín de Azpilicueta, Arturo Campion, Sabino Arana, Iñaki Zabaleta, Paulo Iztueta, Pablo de Alzola, Luis de Elizalde, Jesus de Benito Pascual, , Federico Belaustegigoitia, Eduardo Landeta, Julene Azpeitia, Elbira Zipitria, Ana Eizaguirre... eta Pauli Dávila.

Hezkuntzarekin loturiko hainbat kontu ere bai. Euskal hiztunak eskolan nola zigortzen zituzten, *eskolako eraztunaren* erabiliz (jakin nuen garai batean euskal eskoletan maisuek aste hasieran eraztun bat ematen ziotela haur bati, eta honek erne egon behar zuela norbait euskaraz entzunez berari eraztuna pasatzeko. Horrela aste amaieran eraztunaren jabea zigortzen zutela); Tolosan dagoen Gipuzkoako Artxibategian, Madrilgo Administrazio Orokorreko Artxibategian...eta beste hainbat artxibategiko dokumentuak arakatuz goxatu nuen; landa eskoletako ikasle eta maisu maistren berri jakin; Josefina Oloriz Arzelluz ikuskariaren berri jakin nuen eta beste hainbat kontu eta komeri. Garai honetan oso gogoan dut nola Paulík oparitu zidan *Xabiertxo* liburua. Asko eskertu nion. Horrela joan zen nire ikasketa ibilbidea, etengabe ikasiz eta gogokoa nuen hez-

kuntza arlo honetan sakonduz. Paulík zuzen eta sakon euskal magisteritzaren ikerketan sakondu bazuen, ni neuk ere bere mantupean landa eskolak, ikastolak jorratu nituen...Beste bitxikeria askoren artean jakin izan nuen ni jaio nintzen etxearen parez-pare jaio zen José Eguino, Nemesio Otañoren senitartekoa, Donostiako Muñoako Euskal Eskoletako zuzendari izatera iritsi zena. Eta horrelako bitxikeriekin batera nire herriko eta Euskal Herriko hezkuntzarekin zerikusi duten beste hainbat kontu interesgarri.

Eta ibilbide honetan nola ez aipatu beso zabalik hartu ninduten Hezkuntzaren Teoria eta Historiako Saileko kideak, ni neu bekadun lotsati izanik irribarrez hartu nindutenak. Gogoratzen dut nola hasiera hartan ba zegocela gurekin Paulíren beste bekadun bat Txomin Ganborena, berarekin konfiantza eta hainbat abenturak partekatu nituen/gintuen; ogitartekoak ere bai, ia beti txanpiñoi tortila. Urte haietan ezagututako beste lagun bat ere aipatzea merezi du, sailean erreferente izan zena eta dena, Leyre Etxeberria. Paper kontuetan galduta geundenean berarengana joatea, hurbiltzea, zen Paulík eman zigun gomendioa, eta guk haren aholkuari jarraitzen genion, bai jarraitu ere. Horrela lagun artean, konpainia oncan...pasa ziren tesi aurreko urteak. Tesia bukatzeaz nengocela, Paulík zuzentzen zuen doktoratu aurreko kide bat ere ezagutzeko aukera izan nuen Hilario Murua (Murua 2006an amaitu zuen tesia). Ikerlari hau ere hurrengo urteetan Paulíren kolaboratzaile mina izan da.

Eta horrela, 2003ko maiatzean, Paulí tesi-zuzendaria izanik, tesia aurkeztu nuen: *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos (1900-1950)*. Gogoan ditut oraindik epaimahaiko partaideak: Agustín Escolano, Lontxo Oihartzabal, Claudio Lozano, Salomó Marquès eta Paki Arregi. Haiei esker eta batez ere Paulíren lan onari esker gustura eta pozik gainditu nuen proba hura. Eta horrela gauzatu zen nire *gaxtaroa* Unibertsitatean. Lau urte lehenago gizon txiki-handi hark emandako aholkuei jarraituz, tesia bukatu eta aurkeztu nuen.

Baina ez zen hemen bukatu nire harremana sailarekin. Gogoan dut nola Iñaki Zabaletan (Zuzendari lanetan orduan) deitu zidan ondorengo udazkenean, saileko partaide izateko aukera nuela esanez. Eta gehiegi pentsatu gabe, ondorengo kurtsuan, 2003ko urrian, Hezkuntzaren Teoria eta Historia sailean hasi nintzen irakasle lanean (Ikastola mundutik nentorren era errespetua ere jartzen zidan aldaketak).

Pauli Davila, Ana Eizagirre, Luis M.^a Naya, Paulo Iztueta.. nire irakasleak izandakoak ziren orain nire lankide berriak. Paulirekin izandako elkarrizketak, bi ahoko ezpataren kontuak ere gogoan nituen. Ataka honetan, orain aurrera egin beharra zegoen, saiatu, *saxatu*, behintzat. Dena dela Paulíren eskutik sailean sartzea abantaila handia izan zen eta horrela aukera izan nuen bertako beste partaideak gertutik ezagutzeko: Luis M.^a Naya, Ana Eizagirre, Iñaki Zabaleta, Paulo Iztueta, Félix Basurko, Eli Arrieta, Fito Rodríguez, Lore Erriondo, Begoña Asua, Paki Arregi, Eider Ganboa, Félix Etxeberria, Arantxa Uribe-Etxebarria, Lore

Erriondo, Joxi Imaz, Jon Altuna... Baita ere Bilbon zeuden Magisteritza eskolako beste lankideak ere: Gurutze Ezkurdia, Idoia Fernandez, Karmele Pérez-Urraza, Begoña Bilbao, Lutxi Larrazabal, Pilar Ruiz de Gauna, Denen ekarpena zabaldua eta ona izan zen, denengatik ikasi nuen. Urolako tren txikian ohituta zegoen bati, *Norteko ferrokarrilean* sartzeari bezala izan zen (jendea anitza, begirada zabaldua, jakintza handia...). Tren handi honek lehengai onak zeuzkan; lankide, sendoak eta jakintzaz ondo hornituak eta tren-makinak indartsu eta argiak (Paulí lokomotoretako bat zen). Trena, alegia, departamentua pauso seguruz, norabide onean zihoan horrelako eskifaiarekin. Ba zegoen non eta zer ikasi;

1.3. IKERLARI ETA DIBULGATZAILE FINA

Lehen esan dudana bezala, Paulíren ekarpena azaltzerakoan nire begirada motz gelditzen da, ezin baitut modu integralean deskribatu. Paulíren ekarpena ikerlari eta dibulgatzaile gisa egiteko ni baino maisu hobeagoak baditu akademiak (hau Luis M.^a Nayak inor baino hobetuek egin dezake, barka atrebentzia). Baina nire ekarpena laburra izan arren nire begirada da, propioa, ni neuk bizi eta sentitutakoa. Eta hau deskribatuko dut labur bada ere.

Bere ibilbide akademikoan Paulík, ikerlari eta dibulgatzaile gisa eman dituen hitzaldi berbaldi eta konferentziak kontatu ezin ahalak dira, batek daki zenbat (Luis M.^a Nayak ere jakingo ote du? agian bai). Baina arlo akademikoak albo batera utzita ez dut zalantzarik mintzaldi, hitzaldi, onenak lagun artean emandakoak direla: kafe baten inguruan, otorduetan, bazkari eta afari ondoren (Hilario Muruaren elkartearen ere hor izango litzateke, baita ere Fakultateko kafetegia...).

Etxean ditudan paper zaharren artean, jasota ditut orain dela 20 urte, 2002ko ekainean, eman zuten hitzaldi interesgarriaren apunteak. EHUko Udako Ikastaroetan eman zuten eta gaia honako hau zen: XX. *Mendeko Pedagogiak*, eta ikastaroaren. Ikastaroaren zuzendariak Paulí Dávila eta Luis M.^a Naya izan ziren, garai hartan ere batera lan egiten zuten. Paulík bere azalpenetan esperientzia berritzaileez eta praktika pedagogikoez hitz egin zizun. XXI. mendeari egokitzen zitzaizkion konponbideak planteatu behar genituela azpimarratuz eta hezkuntza-sistema sendotzekari eta modernizatzeari buruz ere teorizatu zuen. Paulík eta Luis M.^a Nayak gonbidatutako hizlarien artean gogoratzen dut Jaume Trilla eta Jaume Carbonell, pedagogia garaikidearen bi figura esanguratsuak. Ondorengo urtetan Paulí Dávila-Luis M.^a Nayak tandem indartsuak (hau pareak, karakola ta bareak) antolatutako ikastaro askotara joateko aukera izan dut, eta eztabaida pedagogiko interesgarriak gozatu eta partekatu. Esperientzia horietatik pixka bat ikasi dudala uste dut. Gehiegi esatea ez bada!

Ibilbide honetan gogoan dut baita, nola 2003. urtearen hasieran, Paulík gaur egun berak konpartitzen duen bulegoan (3c5) saileko hainbat irakasle bildu gin-

tuela eta Euskal Herriko irakaskuntzari eta hezkuntzari buruzko ikuspegi orokorra osatze aldera, talde-lana egiteko nahia azaldu zigula. Ideia horretatik abiatuta, hainbat emaitza atera ziren, horietako bat Ereinek 2004an argitaratutako *Enseñanza y Educación en el País Vasco Contemporáneo* liburua izan zen. Liburuaren koordinatzailea Paulí Dávila izan zen eta Euskal Herriko Hezkuntzaren Historian adituak diren hainbat irakasleren ekarpenak bildu zituen: Iñaki Zabaleta, Arantxa Uribe-Etxebarria, Idoia Fernández, Joxe Garmendia, Igor Camino, Txomin Ganborena eta Beatriz Garay. Liburu hau erreferentzia izan da gure herriko hezkuntzaren historiaren atal bat ezagutzeko.

Hurrengo urtean, 2004an, Paulí Dávila koordinatzaile zela, *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX* liburua argitaratu zuen. Argitalpen honetan, euskal nazionalismoari lotutako toki-erakunde jakin batzuen esperientzia eta praktika politikoen bilakaera batzuen laburpen ona eskaintzen zaigu.

Paulí Dávilaren eta bere taldearen dibulgazio-lan handiaren ondorioz, 2005ean *Hezkuntzaren Historiari buruzko XIII. Solasaldia* antolatu zen Donostian. Hauxe zen Solasaldiaren Batzorde Antolatzailea: Paulí Dávila, Luis M.^a Naya, Iñaki Zabaleta, Arantxa Uribe-Etxebarria, Idoia Fernández, Ana Eizagirre, Itziar Rekalde, Irene López-Goñi eta ni neu. A zer taldea! Gogoan ditudan artikuluen artean, Dokumentazio Zentroaren webguneaz taldean aurkeztutakoa dago (Paulí Dávila, Iñaki Zabaleta, Joxe Garmendia, Luis M.^a Naya). Artikulu horrek laburbiltzen zuen zer nahi genuen egitea.

Historiari buruzko Solasaldia hau, ondoren etorriko ziren lan eta kongresu andan hasiera izan zen. Ezin da ukatu Paulí Dávilak eta Luis M.^a Nayak, antolatzeke izan duten eta duten gaitasuna. Tandem hori artikulazio burutsua izan da: milaka kilometrotan, aldapa, koxka eta bihurgune anitzetan funtzionatu duena. Tandem ekintzaile honek, gaitasuna izan baitu bere inguruan sortzeko eta suspertzeko beste hainbat proiektu eraginkor.

Urtean aurrera taldea sendotzen eta indartzen joan ze. 2006an Hezkuntza Konparatuari buruzko X. Biltzarra egin zen. Edizio honetan gai nagusia honako hau zen: Hezkuntzarako Eskubidea, Giza Eskubideen oinarri gisa. Biltzar honetan Katarina Tomasevski ezagutzeko parada izan nuen, genuen. Paulí Dávila eta Luis M.^a Nayaren ezaguna izanik, beraien konbitea onartu eta etorri zen Katarina Tomasevskik Nazio Batuen Giza Eskubideen Batzordeko hezkuntzarako eskubideari buruzko lehen esatari berezia izan zen 1998 eta 2004 urteen artean. Zoritxarrez Katarina Tomasevski Donostian izan eta hurrengo hilabeteen hil zen. Gogoan ditut oraindik kongresu horretan *Save the childrens* Gobernu Kanpoko Erakundeari buruz Katarinak Tomasevskik azalduakoa.

Baina ekitaldiak antolatzeke erakundeekin harremanetan egoteke, erakunde eta instituzioekin harremanetan egon behar da. Talaia horretan egoteak beste begirada bat ematen du, beste aukera batzuk. Horrela Paulík izan dituen

karguen artean, aipatuko dugu Eusko Ikaskuntzako Hezkuntza Saileko kide izan dela. 2007ko ekainean, Donostiako Miramar Jauregian Hezkuntzaren Historia Euskal Herrian izeneko Jardunaldiak antolatu ziren, Eusko Ikaskuntzako Hezkuntza Sailak antolatuta. Jardunaldietan, saileko kide hauek parte hartu zuten: Paulí Dávila, Luis M.^a Naya, Paulo Iztueta, Iñaki Zabaleta, Gurutze Ezkudia, Joxe Garmendia, Hilario Murua, Igor Camino eta Idoia Fernández. Jardunaldian Gregorio Arrieni omenaldi txiki bat egin zitzaion, Euskal Hezkuntzaren Historiari egindako ekarpenen garrantziagatik.

Ikerketa eta dibulgazio lana izan da Paulí Dávila ikertzaile nagusi izan den taldeen indargunetako bat. Azken urteetan gogo onez landu duen hezkuntza-gaietako bat Kongregazio erlijiosoena izan da, eta, zehazki, La Salleko Anaiena. 2006. urtearen amaieran, gogoratzen dut nola elkartu ginen Zornotzan Pedro Gil, Paulí eta ni neu. Biler horretan, Gipuzkoako Kongregazioaren historiari eta lanari buruzko lan sakona egiteko aukera proposatu zigun Pedro Gil Anaiak, La Salleko ordezkariak. Biler horretatik aurrera La Salleko Anaien ikastetxei buruzko ikerketa abiarazi zen. Proiektu horretan Paulí Dávila, Luis M.^a Naya eta Hilario Murua parte hartu zuten eta Gipuzkoako La Salleko ikastetxeek 1904 eta 2006 artean izan duten bilakaera deskribatzen dute. Lan honen emaitza 2009an Irungo Kolegioan aurkeztu zen eta Meza Nagusian apezpikuak bedein-katu ere bai. Liburuaren izena, *Bajo el Signo de la educación. 100 años de la Salle en Gipuzkoa*. Ni neu ere han izan nintzen eta egun horretaz eta lekuko zuzena naiz. Horrela aipatu zuten baita garaiko prentsan (Europa Press, Bilbo 2009ko azaroaren 21a).

“Juan María Uriarte presidió hoy una eucaristía para mostrar públicamente su reconocimiento al colegio La Salle-Enea de Irún (Gipuzkoa) como "referente educativo" con motivo de su centenario. En 1909, hace ahora 100 años, se inauguró La Salle-Enea, situada en el barrio Lapice de Irún. Con este motivo, los hermanos de La Salle están celebrando un fin de semana de actividades. El hermano Martín Lasa, secretario del Distrito de Bilbao, realizó un repaso histórico con imágenes para subrayar que el centro ha sido durante el último siglo un referente en formación básica y religiosa. Adema tuvo lugar en La Salle-Enea la presentación del libro Bajo el signo de la educación, 100 años de presencia lasaliana en Gipuzkoa, de los historiadores Paulí Dávila, Luis M.^a Naya e Hilario Murua”

Lan hau egiterakoan egindako kontaktuak funtsezkoak izango dira etorkizunean ere. *Papar txurien* artean asko aipatu daitezke, horietako bat Martin Lasa izango da, lagun eta lankide bikaina. Azpimarratu beharrekoa da egindako harremanen ondorioz, ondorengo urteetan Kongregazio honetako partaideek, bai Loiolako eskolakoak (Donostia) eta baita Deustuko eskolakoak (Bilbo) EHUren Hezkuntzaren Museorako material andana eskaini dutela. Eta hau eskertzekoa da.

Baina dena ez da lana eta ikerketa. Kongresuak lagun onak egiteko eta gauraldi interesgarriak partekatzeko dira; turismoa egiteko eta kultura berriak eza-

gutzeko. Horrela Paulí lagun izanik bidai asko eta emankorrak egin ditugu, lagun berriak ezagutuz.

Bana ez dezadan gehiegi aurreratu. Gogoratzen dut baita nola 2008. urtean, urrian Salamancara joan ginela eta han *Influencias franceses en la educación española e iberoamericana* Kongresuan parte hartu. Hango Fakultatean Paulí Dávila eta Luis M.^a Nayaren lagun on bat ezagutzeko aukera izan nuen, José María Hernández, anfitrioi bikaina Salamanca bisitatu nahi bada. Hango eskolak erai-kinak eta misterioak azaldu zizkigun eta horrelakoak hiri horrek asko ditu eta batzuk ondo gordeta. Bisita bikaina atera zitzaigun.

Lehen aipatu dudan bezala 2009. urte oparoa izan zen Paulíren dibulgazio-lanean. La Salletarren liburuaz gain, Dokumentazio Zentroa finkatzen ari zen eta Iruñeko *Hezkuntzaren Historiaren XV. Solasaldian* komunikazio bateratu bat aurkeztu genuen: Hezkuntzaren memoria digitala: Euskal Herriko hezkuntza-ren historiari buruzko datu base bat.

2011ko uztaillean ere bidai eder bart konpartitu genuen, aitzakia Hezkuntza-ren Historiari buruzko XVI. Solasaldi Nazionala, El Burgo de Osman (Soria). Bidean Calatañazor bisitatu genuen eta Bienvenido Martín eta Isabel Ramosekin batera egindako bazkariaz oroipen onak ditut; oraindik gogoan ditut El Burgo de Osmako ibai gardenaren soinua eta Castilla Termal Hoteleko sauna...eta han izandako elkarriketak, herriko plazan egindako argazkiak...

Baina ez da beti kanpora joan behar kultura jasotzeko, bertara ere etortzen dira. 2012an, Donostiako Aiete kulturgunean, Alejandro Tiana ezagutzeko aukera izan nuen une horretan OEIko Goi Mailako Unibertsitate Ikasketen Zentroko zuzendari nagusia zena, eta hark hitzaldi bat eman zuen, *Pobrezia, bazterketa eta hezkuntzarako eskubidea* izenburupean. Ez da beharrezkoa adieraztea Luis M.^a Naya eta Paulí Dávila izan zirela anfitruiak.

Memorian ondo gordean ditut baita, Kataluniara egindakoak bidaiak. 2013an, Tarragonan izan ginen, Hezkuntza Ikerketako Nazioarteko Diziplina Anitzeko Kongresuan. Urte berean, baita, Bartzelonan Frankismoko Ikertzai-leen Nazioarteko VIII. Topaketan. Oraindik gogora etortzen zait nola, hemen-dik urruti, Bartzelonan nola aritu ginen Hezkuntzaren Museoaren proiektuaz, eta nola hasi ginen espazio egokia zein izan zitekeen diseinatzen.

2015ean, Iñaki Zabaletarekin batera, ikastolen berri azaldu genuen, History of Education & Children's Literature izen handiko aldizkarian. Artikuluaren izenburua *The construction of the Basque Fatherland: religion, nationalism and education (1895-1931)* zen, ikastolei buruz.

Azken urte hauetan, Paulíren ikerketa-lana esparru anitzetan zabaldu da. Ni gertuen segitu ditudanak, museoan ildotik eta ildo sozialetik joan dira. Arlo so-zialean, zehazki, Joana Miguelenak dinamizatzen duen babes-sistemako arreta

jaso duten haur, nerabe eta gazteekin eta beren bizitza proiektua aztertzen. Horrela, Arrakasta eta IkasLagun proiektuen inguruan egindako lanak azpimarra ditzakegu. Proiektu horiek emaitza positiboak ematen ari dira, bai esku-hartzearen esparruan, bai ikerkuntzan. Ildo horretan, Láquesis Sarea izenekoari egindako ekarpena nabarmendu behar dira. Sare honetako suspertzailea dugu, Paulí da (Luis M.^a Naya eta Joana Miguelenarekin batera). Taldekoak dituzte, baita, kanpoko erakundeetako eta beste lankide batzuk ditu (Miguel Melendro eta Carme Montserrat, Javier Palop...).

Egin dudán ibilbidea Paulíren ondoan lehen pertsonan bizi izan dudana da, eta berak egin duen dibulgazio-lan zabalaren gutxieneko zati bat da. Nire ekarpena, Paulíren irudi konplexua irudikatzen duen puzzle zabalaren pieza apal eta txiki bat da.

1.4. IKERTZAILE GAZTEEN SUSPERTZAILE

Paulíren ekarpena ez da izan bakarrik irakasle eta dibulgazio-lana. Ikerlari berriei atera irekitzea ere bere lana izan da, eta ikerlari askoren tesi-zuzendaria izan da eta gehienek ondo amaitu dute bere tesia (gutxi batzuk, hainbat arrazoiengatik, bidean geratu dira). Nire kasuan ere tesi-zuzendaria izan da. Bekaduna nintzela, Paulírekin lan egiteko zortea izan nuen, berearekin eta ikerketa-taldea osatzen zuten ikaskide batzuekin taldekide izateko zortea izan nuen.

Ibilbide honetan lankide asko konpartitu ditugu, Aurrena, 1999an, Igor Camino izan zen. Lankide hau tesia amaitu aurretik lana lortu eta Gasteizeko EHUKo Magisteritza Eskolara joan zen. 2001ean Txomin Gamborenak ezagutzeko aukera izan genuen, eta berarekin hainbat une goxo konpartitu ere bai. Honek, Paulík gomendatuta, 2002an OCNI (Imajinatu gabeko objektu zientifikoak) liburuan parte hartu zuen, bere tesiko gaia izanik 2003an. Gogoan dut nola *Hik Hasi* aldizkarian Bizkaiko Institutuaren gaia jorratu zuen. Ikerlari honek, urte horretan, Paulí Dávila koordinatutako *Enseñanza y educación el País Vasco Contemporáneo* argitalpenean ere parte hartu zuen, beste hainbat taldekideekin. Eta baita ere lehen ere aipatu dudán Hilario Murua, ondorengo urteetan ikerlari taldekoa izango dena.

Hauen ondoren, Paulíren gidaritzapean aritu ziren beste ikertzaile andana etorri ezagutzeko parada izan genuen: Jon irundarra, Alazne González, Asier Lauzurika, Joana Miguelena, Esther Berdote, Aitor Mendia, Itsaso Biota, Lorea Dorronsoro, Aintzane Rodríguez eta abar. Horiei guztiei beka lortzen lagundu, eta Garaian ikerketa-taldean eta Hezkuntzaren Museoaren babesean ikertzeko aukera eskaini zien. Ikertzaile horien artean, Paulí Dávila eta Luis M.^a Nayarekin duten harreman hurbilagatik, Joana Miguelena nabarmendu behar dugu. Bere tesiarekin eta bere ekarpenekin ikerketa ildo berriak irekitzen joan dena.

Joana-Paulí-Luis M.^a azken urtetan sortu den beste triumviratua bat izan da (Joanaren tesi-lanaren zuzendariak aipatutako bi lankideak izan ziren). Ondorengo boladan etorri dira Pello Manterola, Irati Amunarriz, museoko ikertzaile eta kolaboratzaile nekacezinak.

Izendatu ditudan hauetaz gain Paulík hainbat ikerlarien tesiak zuzendu ditu, zerrenda zabala da. Hauetako batzuk nire aurretik egin zuten tesia, beste batzuk ondoren. Gertutik ezagutu eta lankide izan ditudan batzuk aipatuko ditut: Idoia Fernández, Arantza Uribe-Echevarria, Iñaki Zabaleta Imaz, Beatriz Garai, Irene López-Goñi, Ana Eizagirre, Hilario Murua, Igor Camino, Esther Berdote, Joana Miguelena, Camilo Bacares. Ziur asko batzuk aipatu gabe geratuko dira, nire oroimen eskasagatik ahaztuta. Barkatuj.

1.5. MAISU ETA GIZARTE-PROIEKTUEN DINAMIZATZAILA

Paulíren ikasle izan garenok esan dezakegu beren irakaslanean adeitasuna eta hurbiltasuna, ausardia eta jakintzarekin nahasten zirela, komunikatzeko erraztasunez izanik begirada zabala da berea. Orojakilea, ezagutza-maila handikoa. Ez dakit asmatzen dudan ilustratu bat zela adieraztean, baina ezin da ukatu zientzi-ekiko eta kulturarekiko oso interesatua dela.

Eskola Berria eta berrikuntza pedagogia uztartzen jakin duena. Lehen esan bezala gizon txiki-handi bat izan da eta bere nortasuna eskolan ere nabaria da. Hitz-jario handiko, zuzena eta zorrotza. Pertsonalki ezagutzeko aukerarik izan ez duenarentzat.

Lehen esan bezala, Paul Dávila ikertzaile nagusia izan da proiektu askotan. Ez ditut proiektuak guztiak aipatuko, bakarrik nerretzat esanguratsuenak eta gertutik ezagutu ditudanak.

1.5.1. Euskal Herriko Hezkuntzaren Historiarako Dokumentazio Gunea

Dokumentazio-zentro honen lehen urratsak laurogeiko hamarkadaren hasieran eman zituen Paulí Dávila. Ordurako hasia zen bere lanak eta Saileko beste irakasle batzuek egindako ikerketa-proiektuetatik lortutako dokumentazio guztia sailkatzen. Material dokumentalaren eta bibliografikoaren sailkapen horretatik datu-base osatu zuen, bere garaian Euskodoc izena hartu zuena. Hasiera batean bere egoitza fisikoa saileko gela batetan zegoen, kaxetan sartuta, Hezkuntzaren Teoria eta Historia Sailean. Gaur egun Donostiako EHUko Carlos Santamaria Zentroan dago eta material ugari birtualki ere ikus daitezke.

Zentro horretan Hezkuntzaren Historiari buruzko dokumentazio-bolumen handia dago, bai paperean eta baita ere sarean. Dokumentu hauek estatuko eta lurralde historikoetako hainbat artxibotatik ateratakoak dira. Bertan ditugu baita

ikus-entzunezko materialak ere. Material hori eskuragarri dago eta funtsen zati bat aurkitu daiteke honako web-orrian: <https://www.ehu.eus/euskal-hezkuntza/euskara/sorrera.php>.

1.5.2. Garaian - Hezkuntzako Ikasketa Historiko eta Konparatuen Taldea

Talde hori 2000. urtean eratu zen, eta Paulí Dávila izan da ikertzaile nagusia. Taldeko partaideek egindako ikerketek Euskal Herriko Hezkuntzaren Historia eta Haurren Eskubideak izan dituzte ardatz, lerro hauen inguruan gai anitz landuz: Erlijio Kongregazioak, Testu-liburuen azterketa, Eskola Koadernoak, Haurren Eskubideak, Ondare Historiko-hezitzailea eta Hezkuntza Konparatua, eta azken ekarpenetan arlo soziala ere landu dute, Gazte eta Nerabeen Trantsizioa eta Egoitza-harrerako saretik ateratzen diren gazteen helduarorako trantsizio. Talde honek egindako lana handia izan da, begiratzea besterik ez dago egindako liburu, artikuluetan.

1.5.3. Euskal Herriko Unibertsitatearen Museoa (ME-UPV/EHU-HM)

Museoa izan da taldearen beste erronketako bat. Dokumentazio Zentroa eratu ondoren, ikastetxe askotan erretiratzin ari ziren hezkuntza-materialak biltzeko eta babesteko beharra ikusi zen (taldeko partaideek langintza honetan izandako, jasandako gertaerak eta abenturak oso interesgarriak izan ziren). Hasieran, gure Fakultateko espazio batean biltegitatu zen bildutako materiala. Materialaren bolumena hazten ari zela eta bildutako materialaren kalitatea 2013an aldatzen ari zela kontuan hartuta, Ategorrietan dagoen Villa Asuncioneko bulegoetara lekualdatu zen. Eta museo itxura eman zitzaion, bildutako materiala modu ordenatuan eta museo-kontakizun batekin antolatu zen. Garai hartan Donostiako alkatetza zen Juan Karlos Izagirreraren bisita ere izan genuen. 2014ko ekainaren 5ean, Euskal Herriko Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa sortzea onartu zuen, eta unibertsitate-egituran sartu zen.

Ibilbide honetan ikusi da nola proiektua bizia hartzen joan den, eta nola hainbat hedabidek museoaren existentzia aipatzen zen (Gara, 2015eko martxoaren 6a), Hik Hasi (2015eko martxoa). Kokapen horretan irisgarritasunerako zailtasunak zeudela kontuan hartuta, materialak leku berri batera eramatea proposatu zen. Horrela, 2015eko uztailan, Villa Asuncionetik Ibaetako Campuseko pabiloietara eraman zen Hezkuntzaren Museoa. Campuseko pabiloieta birkokatzeak lan handia ekarri zuen. Lekualdaketa egin behar zen eta museo berriro definitu, kontakizun berri batekin eta museo modernoaren eskakizunetara egokituta.

Esan bezala, Hezkuntzaren Museoaren zeregin nagusia Euskal Herriko Hezkuntzaren Memoria Historikoa berreskuratzea, babestea eta ezagutaraztea da,

museo pedagogikoen ohiko erabilera eta helburuez gain. Horrela asmo hauekin, 2016ko urriaren 24an, UPV/EHUko Hezkuntza Museoaren inaugurazio-ekitaldia egin zen Donostian, eta haren helburu nagusia "Euskal Herriko hezkuntzaren memoria historikoa berreskuratzea, babestea eta ezagutaraztea" da. Paulíren eta Garaian taldearen ibilbide luzean gehitu beharreko beste mugarri bat.

Gaur egun EHUren Hezkuntzaren Museoa etengabe sortzen eta egokitzen ari den esperientzia da. Katalogoa osatzen jarraitu du, unitate didaktikoak egin dira lehen hezkuntzako, bigarren hezkuntzako eta esperientzia geletarako ikasleentzat. Bisita anitz izan ditu. Proiektu horien atzean lan isila geratzen da, etorkizunean museo hau erreferente izan dadin lan egin eta lan egiten duen talde baten etengabeko lana.

Gogoan izan behar dugu, baita, jende guztiarentzat irekita dagoela, hitzartutako bisita-erregimenean (<https://www.chu.eus/eu/web/museoeducacion/home>).

Amaitzeko, adierazi nahi dut irakasle eta ikerlari izan den urteetan Paulík ahalegin pertsonal handia egin duela hezkuntza hobetzeko eta ordainetan aitormena ere jaso duela. Saileko eta ikerketa-taldeko bere lagun eta lankide batzuk erretreta hartu badute ere, Paulí Dávilak oraindik, Emeritu bezala, asmo eta ilusioa badu lanean jarraitzeko. Hezkuntzaren Museoan eta Fakultateko Saileko pasiluan irakasle eta ikerlari gazteek (Joana Miguelena, Alba Madinabeitia, Jon Diaz, Jon Altuna, Amaia Agirre, Eider Ganboa, Aintzane Rodríguez, Pello Manteola, Irati Amunarriz ...). berarekin aurkitzen direnean seguraski izango dutela oraindik zer ikasi. Datorren urteetan hor izango ditu inguruan Ana Eizagirre, Hilario Murua, Alba Madinabeitia... ere elkarriketa eta eztabaida interesgarriak bultzatzen (Euskal Hezkuntza Lege Berria, LOSU, ...ez dira nolabaiteko erronkak). Eta nola ez bere lagun fina. Luis M.^a Naya, ideia eta proiektu berriak asmatzen, doktore gaiak suspertzen... Denen artean Sailari, gure pasiluari lagun giro jatorra ematen, hezkuntza hobeago baten aldeko apustua eginez.

Urte askotarako Paulí ¡Lehenbiziko arte!

Bloque 1

Historia de la Educación
en el País Vasco

2

Maternitats militants: acció social col·lectiva i construcció de les nacions sense estat. El cas de l'Emakume Abertzale Batza (Associació de Dones Patriotes)

IDOIA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

La fita d'aquest treball és la d'aprofundir en l'anomenada maternitat social, un concepte que, encara que cal ser entès des de diferents angles, ens condueix a reflexionar críticament sobre aspectes que desborden el purament biològic i individual. Què estem entenent per maternitat social? Què suposa des del punt de vista de l'emancipació de les dones? Quin significat polític té? Quina relació cal establir entre maternitat social i educació?

Entendrem per maternitat social aquella en la qual el rol de mare es desenvolupa més enllà dels límits espacials de la família nuclear (el recurrent espai privat, materialitzat en la llar), adoptant formes diverses que, sense posar en dubte l'assignació burgesa de rols segons els sexes, s'escampa en espais cada vegada més socials i públics, àdhuc més polítics, fins al punt de subvertir en la pràctica el propi discurs. Aquesta projecció de rol maternal pot adreçar-se, per posar un exemple, a una professió (mestres i infermeres, són tal vegada les més visibles i històricament documentades) o cap a la filantropia, o com veurem en aquest treball a una fusió de totes dues en nom de la construcció d'una nació sense estat, però adquireix en tots els casos l'aspecte d'una astuta estratègia d'inclusió de les pròpies dones en les societats contemporànies (Fraissee, 1991).

Potser la projecció del rol maternal en la qüestió social a través de la filantropia és l'exemple més llunyà en el temps, però d'enorme pes històric. La història europea ens revela que al llarg del segle XIX milers de dones, laiques i creients, van adoptar la defensa dels pobres i dels oprimits com una estratègia de reforma social que, de facto, vinculava l'activitat amorosa de les dones amb una imatge que poc tenia a veure amb la de feblesa i retraïment que s'impulsava des de determinades

instàncies de poder (mèdic, religiós i polític). Per contra, la idea de la fortalesa personal de les dones, sempre associada a la virtut, va articular en països com França, Alemanya, Itàlia, Anglaterra, els EUA, accions col·lectives materialitzades en l'atenció a les presons, atenció a mares novelles, a prostitutes, a organització de menjadors, a llars d'infants, cura de malalts, etc. Per citar tan sols una dada, en 1893 prop de 800.000 dones angleses consideraven que l'acció social era no ja només la seva professió sinó la seva vocació (Bock, 2001; Perrot, 1993).

En veient les dades que ens presenten aquestes autores i la munió d'experiències organitzatives femenines que podríem aplegar sota el títol de maternitat social cal anotar alguna reflexió sobre com ha tractat la historiografia aquests fenòmens socials i en aquest sentit Mary Nash fa notar els canvis esdevinguts en les formulacions conceptuals i metodològiques que les autores feministes han utilitzat per a escriure la història de les dones. Assenyala que les primeres formulacions van utilitzar esquemes força rígids, com ara privat-públic, poder-submissió, víctima-heroïna, que han anat quedant obsoletes en nom "d'una formulació de propostes interpretatives des de la intersecció d'espais i la interacció constant en la dinàmica de les relacions de poder de gènere i en l'articulació de l'experiència col·lectiva de les dones". Així doncs, parlar de la història de les dones no pot reduir-se a subratllar l'aportació d'aquelles que desputen per la seva radical contestació al poder masculí (seguint gairebé l'arquetip de les sufragistes angleses i nord-americanes), ni d'aquelles que foren víctimes de la violència d'aquest mateix poder. Tot i que aquestes lectures polaritzades de la realitat han permès engegar la historiografia feminista, ara és l'hora d'atansar-nos a l'estudi de la història de les dones des de la complexitat dels contextos en els quals van viure i des dels dilemes als quals es van haver d'enfrontar per a poder articular una acció social col·lectiva.

Prenent com a eix la constatació que allò que podríem dir-ne maternitat social és un fenomen estès i àmpliament secundat per les dones europees del segle XIX i fins i tot del primer terç del XX i que, de forma resumida, pot ser identificat com un moviment de dones que sota una àmplia intencionalitat comuna de reforma social, articula accions col·lectives que repercuteixen directament en la seva presa de consciència i en la seva subjectivitat, pretenem fer l'anàlisi d'una organització femenina nacionalista basca Emakume Abertzale Batza (Associació de Dones Patriotes) que, amb característiques similars a les d'altres organitzacions europees ja referenciades, té com a pretext i fita la construcció nacional de Euskadi¹. En aquest cas, a més de l'acció social col·lectiva i la ideologia catòlica, ens trobem amb ingredients de clara naturalesa política, la construcció d'una na-

¹ *Euzkadi* és el nom que el nacionalisme basc, formulat amb Sabí Arana (1865-1903), dona a les províncies basques. Avui dia utilitzem la grafia *Euskadi* per a designar les tres províncies basques que formen la Comunitat Autònoma del País Basc (Bizkaia, Gipuzkoa i Àlaba), mentre que el terme Euskal Herria comprèn els territoris culturals i lingüístics bascos (els citats, més Nafarroa —dins de l'Estat Espanyol—, i Benafarroa, Lapurdi i Zuberoa —en l'Estat Francès—).

ció sense estat en confrontació amb dos grans estats-nació —Espanya i França—, que han de ser conjugats amb un discurs de gènere que no traeixi ni el credo catòlic ni el burgès.

Analitzarem com es va anar construint el discurs ideològic d'aquest moviment, arrelat en una idea de maternitat social, en dos grans moments històrics. Un primer (1906-1930) en el qual observem una articulació inicial que pretén fer-se camí entre els recels dels homes nacionalistes i una conjuntura política d'il·legalitat. Es va produint així un discurs en el qual la diferenciació entre política i patriotisme es consolida i va donant una certa legitimitat a les dones per a comprometre's amb el segon. Malgrat això, el canvi de la conjuntura política amb la instauració de la II República (1931) i el reconeixent del dret al vot de les dones, són els detonants puntuals de l'extensió d'aquest moviment que, a través d'una intensa acció col·lectiva i una constant confrontació amb altres models de dona (sufragistes, socialistes...), va forjant una imatge de dona basca que va transitant cap a majors nivells de consciència de gènere. Finalment analitzarem els tres rols que en l'acció adquireix tot aquest discurs: mestres, escriptores i oradores, militàncies totes que van bastir un incalculable bagatge per a poder mantenir i reproduir els senyals d'identitat basca, i sobretot l'actitud de defensa de la llengua (euskara) en el fosc període de la guerra civil (1936-1939) i la dictadura franquista (1939-1975).

2.1. MOBILITZAR SENSE INQUIETAR: LES DONES NACIONALISTES BASQUES ES PREGUNTEN PEL SEU ROL EN LA CONSTRUCCIÓ NACIONAL (1906-1930)

“Sí també era una mica tradicional, hi havia un “ropero”. Oi que ara enlloc se’ls ocorre posar un ropero? oi? i fèiem les noies jaquetetes per als nadons dels solidaris, i per exemple quan un solidari, bé Solidaritat de Treballadors Bascos, que era el sindicat nacionalista, dels obrers és clar, car quan naixia algun fill d'algun solidari se li regalava una cistelleta de nadó confegida per nosaltres, les samarretes, les jaquetetes i coses així, oi?, i després hi havia classes de euskara, classes de dansa i... car ens ho passàvem bé”.

Des del meu punt de vista la idea de mobilitzar sense neguitejar és la que millor resumeix la història d'aquesta associació que adopta per a sí la forma d'un extens moviment social (principalment durant la II república —1931/1936—, i la guerra civil 1936/1939) però amb un discurs de continuïtat amb la tradició i, per tant, contrari a qualsevol signe de radicalitat (sufragistes o socialisme), considerades totes dues influències externes poc recomanables.

Hem analitzat en un altre treball que Emakume Abertzale Batza (EAB) neix i discorre inseparable del nacionalisme basc que sorgeix com a reacció a l'assen-
tament de l'estat-nació espanyol (Fernández, 2008). Com passa amb d'altres po-

bles d'Europa (bretons, catalans, irlandesos, escocesos, corsos, etc.) el mapa de les nacions —enteses com a territoris lingüístics, culturals i identitaris— poc tenen a veure amb el mapa dels estats; oimés, en molts contextos es continua arrossegant la contradicció entre la força centrífuga dels estats-nació i la centrípeta de les nacions sense estat. Per als nacionalistes bascos de principis del segle XX la nació està constituïda per la religió catòlica, la raça, els costums i la llengua, aspectes tots que han de ser defensats, practicats i transmesos de generació en generació per a garantir la subsistència com a poble basc. Si la clau del nacionalisme basc passava per la seva subsistència com a identitat i per la seva aspiració a ser una realitat política diferenciada, el paper que en aquesta comesa havien d'exercir les dones forçosament havia de ser actiu i compromès fins al punt que sense la seva participació ben difícil seria portar l'empresa amb èxit.

El problema, sens dubte, es plantejava a l'hora de compaginar el compromís amb la nació i una concepció estricta del rol de mare/esposa, guardiana de la llar, és a dir, com donar legitimitat a la participació de les dones en l'empresa nacional sense causar disruptions en llur rol de gènere. Donar resposta a aquest dilema va ser una àrdua tasca que es va perllongar durant anys. L'anàlisi de la premsa de l'època ens revela una primera aparició de dones que escriuen en llengua basca (la qual cosa és en sí mateixa una novetat ja que la literatura en euskara ha estat pràcticament dominada pels homes i, més concretament, religiosos, fins a principis del segle XX) expressant un missatge clarament dictat per la ideologia dominant. La millor representant d'aquest perfil va ser Karmele Errazti (1885-1953), que anys després es va convertir en la primera presidenta del EAB. Karmele Errazti va aprendre la llengua basca en la seva joventut i va ser animada per un conegut escriptor a col·laborar en la revista *Euzko-Deya*, amb la intenció de produir textos en euskara que esperonessin les joves basques a la lectura (Etxakin 1917). Signant amb el pseudònim de *Etxakin* (ignorant) es presenta davant les lectores amb l'actitud pudorosa i submissa que li dicten autors com Fenelon o Dupanloup, però tanmateix mantenint la idea de la fortalesa d'ànim i la tenacitat que caracteritzen les dones en llur empresa maternal (Giorgio, 1993). L'acció pràctica que van desenvolupar les dones nacionalistes en la dècada dels anys deu del segle passat està estretament vinculada a la beneficència i en concret al Roperio Vasco, mirant així de donar cos a un "feminisme acceptable" predicat per certs dirigents nacionalistes i seguint l'exemple del nacionalisme català (Ugalde, 1993).

Aquests són, doncs, els antecedents de la formació de EAB, sorgida en 1922, en el sector més radical del nacionalisme basc, seguint el model els nacionalistes irlandesos del Sinn Féin. En els seus estatuts s'al·ludeix a la dona com qui "modela", "posa fonament", "assegura que no es perdi i que s'arrel·li" la nació basca, tot i que paral·lelament a la importància d'aquesta funció es vagin inserint elements a la submissió a les autoritats eclesiàstica i masculina. Les referències directes al tema educatiu són constants, tant pel que fa al vessant religiós com en el moral i cultural (Larrañaga, 1993, pp. 49-51).

“El principal és l'educació religiosa i moral d'esposos, pares, amics, germans, fills, sobretot”

“Ha de tenir un concepte veritable i instruir en ell als seus familiars, sobretot als seus fills, en les nocions de Pàtria, en la història de Euzkadi, de les seves característiques, del seu dret, de les seves aspiracions nacionals”

“Que els seus fills conservin, fomentin, aprenguin l'euzkera. Aquesta és l'actuació més directa i immediata i, al capdavant, de més profit”

Sorne Untzueta, mestra, oradora i testimoni presencial de la fundació d'EAB, en preguntar-li pel què feien en aquestes dates les dones a favor de la pàtria, escriu: “En la meva primera joventut, molt poc. Aprendre l'euzkera (llengua basca) i envejar el que feien els homes, excursions, juntes, etc.” (Entrevista realitzada a Sorne Untzueta. 1994). Estem parlant d'una organització que acaba de néixer i que seria il·legalitzada tot just començar la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), a l'ensem que totes les organitzacions nacionalistes de caràcter independentista. Però la il·legalització no era l'únic obstacle a superar; la dificultat discursiva era viva encara, la fórmula que permetés a les dones nacionalistes desbordar els límits de la seva llar mantenint coherència amb llur ideari.

En aquest esforç juga un paper important Tene Mujika, una altra escriptora que va publicar en el diari Euzkadi (periòdic oficial del nacionalisme basc de l'època) un seguit d'articles en llengua basca dirigits a Miren Itziar, un personatge fictici que les representava a totes elles (Ugalde, 1993). En aquests articles Tene Mujika posa damunt la taula la distinció entre política i patriotisme (*aberriagintza*) en els següents termes:

“Que la política no és per a les dones, en això estic totalment d'acord. Jo tampoc trobo bé la política per a les dones. D'una banda sent la política el resultat del pensament, les dones no ens en sortim tan bé com els homes, perquè no tenim una intel·ligència tan il·luminada com la d'ells, car no tenim tans estudis. I d'altra banda estan les preocupacions alienes a la família que allunyen la dona del seu entorn. Això és perjudicial per a la família i pot ser la seva perdició.

Però el patriotisme, Miren Itziar, no té res a veure amb la política. De la mateixa forma que aquesta és conseqüència del pensament, el patriotisme és conseqüència d'un pressentiment, d'un amor; i degut a això, gairebé m'atreviria a dir que ens pertoca més el patriotisme a les dones que als homes; perquè si bé d'ells és la intel·ligència clara, l'amor és el nostre, el de les dones” (Mujika, 1923, p. 10).

L'oradora Haydée Agirre, una de les més actives i populars dels anys trenta, feia aquesta lectura setanta anys després:

“Un abertzale (patriota) és diferent que el polític, jo ho veig així. La política és la manera de governar un poble oi?, però primer cal alliberar-lo, primer cal tenir aquest poble. A qui volem alliberar altrament? La manera de governar un poble és aquesta,

primer fer que el poble sigui el sobirà, i després governar bé o malament, com fa Espanya...” (Entrevista realitzada a Haydée Agirre, 1994).

Amb aquesta doble distinció discursiva entre política i patriotisme, i amb aportacions que apareixen ala premsa de manera esporàdica, arribem al moment de la proclamació de la II República l'any 1931. Amb aquest canvi polític i amb el reconeixement del dret al vot de les dones, s'inaugura una conjuntura política que donarà inici a l'etapa d'expansió i mobilització de l'EAB, un moment en què va arribar a aglutinar a més de 28.000 militants.

2.2. CONJUGANT DISCURSOS PER A LA PARTICIPACIÓ DE LES DONES EN LA CONSTRUCCIÓ NACIONAL

“Hem d'organitzar un exèrcit de dones que estimin l'euskara de tot cor. Sí dones, els homes no tenen valor per a fer algunes coses o tasques, solen ser fluixos, i no els volem entre nosaltres. No els volem... tal vegada els acceptaríem si hi hagués qui vulgui intentar-ho de veritat, però entre les altres, com a soldats rasos, ja que per a ser líders no tenen suficient valor. Però deixeu als homes i veniu dones. Farem una “revolució” total, i necessitem els noms de dones valentes per a aquest exèrcit” (El Día, 12/IX/1935).

El canvi de la conjuntura política així com canvis en nivells més llunyans, però significatius, com la doctrina del Papa Pius XI² que emfasitzava la tasca militant que l'Església havia de desenvolupar en nom de la justícia social, posen a les dones nacionalistes en una tessitura d'acció col·lectiva i mobilitzadora que aconseguís sensibilitzar i atreure el màxim nombre de persones a l'ideari nacionalista. En el terreny de la ideologia es va forjant un ideal de dona que recorre a tres fonts: d'una banda, la moral catòlica i religiosa (enfrontada a la idea de laïcisme i a la moral no religiosa); de l'altra, una interpretació de les relacions de gènere que implica el rol ineludible d'esposa i mare (contraposada a opcions que pretenien impulsar a les dones a llocs de poder); i finalment un compromís actiu amb la preservació de la raça i, per extensió, de la cultura i la llengua (oposada a postures d'assimilació i acceptació de la ideologia i llengua dels estats).

Aquestes tres grans línies de pensament van generar discurs i acció pràctica, i es van retroalimentar constantment en relació dialèctica amb la dinàmica de l'Estat Espanyol. Cal assenyalar que la II República espanyola no sols va trencar amb dècades de governs conservadors i monàrquics, sinó que va suposar la consolidació de grups polítics de caire molt diferent i que representaven interessos polítics, ideològics, econòmics i nacionals antagònics (socialistes, comunistes,

² Encíclica *Quadragesimo anno*, commemoració dels 40 anys de l'Encíclica *Rerum Novarum* de Lleó XIII (15 de maig de 1931). Hem de recordar que en el seu pontificat es desenvolupen les organitzacions d'Acció catòlica que tant d'impacte van tenir en molts països.

anarquistes, a més dels liberals i conservadors). Les dones nacionalistes van anar construint llur pròpia representació social no sols a través de les fonts doctrinals del nacionalisme sinó a través de la confrontació amb tots aquests antagonics.

Però el que s'ha dit fins ara són idees abstractes que mai haurien arribat a la gent planera; aquesta necessitava idees clares, principis d'acció fàcilment comprensibles i assumibles per les dones per a poder portar endavant la construcció/reproducció de la nació. Es van valer de comportaments exemplaritzants en dos grans sentits: la reproducció biològica i la cultural/ideològica del que elles denominaven la gran família basca. La idea és senzilla: el poble basc constitueix una raça mil·lenària que, per influències externes, es troba en risc de degeneració i de desaparició; per a sobreviure com a poble necessita tant que les seves peculiaritats racials com les culturals es mantinguin.

La reproducció o manteniment biològica d'un grup humà o racial s'havia convertit, a l'Europa de finals del XIX, en preocupació de polítics, reformistes, moralistes i científics que van trobar en l'eugenèsia la manera de controlar la "quantitat i qualitat" de la població. El nou model econòmic requeria de mà d'obra, no tan sols socialment dòcil, sinó sana i saludable, aspectes que es resumien en un discurs racial i nacionalista que no és característic del País Basc sinó que com indiquen Gisele Bock i Pat Thane és transnacional: "era com si les nacions necessitessin una mà d'obra capaç, un exèrcit capaç i unes mares capaces per a criar-los, per tal de competir eficaçment en el mercat cada vegada més internacionalitzat del domini colonial i de la guerra. D'aquesta manera, les qüestions demogràfiques van quedar totalment vinculades al sentiment nacional i es discutien en termes de "llinatge nacional", de la grandària i la "qualitat" de la raça" (1996, p.36). Aquest discurs racial, connecta també amb la definició de nació que havia formulat Sabino de Arana, i l'amenaça de degeneració de la raça es converteix en un punt comú del discurs científic i higienista del qual participa també el nacionalisme basc (Fernández, 2005).

Sorne Unzueta relata, d'ençà el temps passat, com entenia un concepte, el de raça, que després del drama de la segona guerra mundial queda marginat, però que en el codi ideològic de la seva joventut era usual i acceptat pels científics i els polítics. És una llàstima no poder reflectir l'emoció i la humilitat amb la qual aquesta dona de 94 anys feia aquesta reflexió, un exemple vivent de l'important que és conèixer i comprendre els contextos socio-històrics en els quals van actuar les persones per tal de calibrar amb certa mesura llurs subjectivitat i autèntiques motivacions:

"Car jo m'avenia molt amb això, perquè pensava que jo llavors sóc la baula de la cadena que ve des de la prehistòria (...) llavors una baula d'aquesta cadena, d'aquesta raça, perquè de debò que jo tinc molt d'afecte a la raça, sóc molt racista, què diré! I quan més miro i com més veig coses, més m'estimo la raça. Perquè em sembla que té tanta saviesa i tanta influència, i tantes coses bones, que estic tan orgullosa de ser basca que no

pot fallar, perquè tinc l'obligació ja que sóc d'aquesta raça, haig de complir" (Entrevista realitzada a Sorne Untzueta. 1994).

L'eugenèsia, des del seu estatus científic, converteix a les dones en receptores de normes higièniques del matrimoni en el sentit d'afavorir la puresa de la raça. Al País Basc trobem també un discurs eugenèsic entre les dones nacionalistes als qui aconsellen casar—se amb bascos, no amb forans; no divorciar—se; no adoptar conductes insanes. De fet, el fundador mateix del nacionalisme basc, Sabino de Arana, deixa constància de la seva doctrina eugenèsica en la seva peça teatral *Libe* (1903).

L'extensió de la reproducció biològica al pla social ens dóna com a resultat les accions adreçades a la conservació dels elements culturals i lingüístics genuïns (religió, costums, moral i llengua). Mostra d'això és el consell de parlar en euskara en tot moment, sense utilitzar l'espanyol per a res, “si totes les dones féssim això, se li encongiria el respir l'erdeldun” (Azpeitia, 1931)³. Aquestes consignes dirigides a l'aprenentatge, ensenyament i ús de la llengua s'estenen a altres àmbits com l'escolar (creació i foment de les escoles basques), al de l'ensenyament de l'euskara als adults, i al dels àmbits educatius no formals (catecisme, aprenentatge del folklore popular basc, etc.).

Hi ha nombroses autores d'aquesta època que es dirigeixen a les dones basques des del diari *Euskadi* amb aquesta intenció exemplaritzant i normativa, però es pot observar que poc a poc un sector d'elles va adoptant postures cada vegada més clares respecte a la igualtat entre homes i dones, argüint que la d'elles no és contradictoria amb ser basquista. En aquest sentit, Julia Fernández Zabaleta, mestra Navarresa, reflexionava en una conferència publicada posteriorment

“A França i a Alemanya, quan la major part dels homes van ser a la guerra, les dones es van fer càrrec de llurs tasques; les dones van ser a les oficines i a les botigues, van exercir la direcció dels tallers i van treballar les terres. Mentre els homes d'Europa anaven heroicament a la guerra, les dones sense dubtar-ho, sense tirar-se enrere, posaven damunt les seves espatlles la càrrega de l'ocupació. Vet ací el que van fer aquelles dones, les que no eren capaces de guanyar-se la vida, les que no estaven preparades per a fer coses profundes i pesades. Sabent això, qui dubta que la dona pot aconseguir una vida autònoma?” (Fernández Zabaleta, 1926, p.126).

³ La pedagoga Julene Azpeitia utilitza la paraula *erdeldun*, com contraposat a *euskaldun* que és el nom que es donen a els bascos a ells mateixos. *Euskaldun* significa literalment “aquell que té l'euskara o llengua basca”, és a dir, és el propi idioma el que marca una identificació estricta entre ser basc i parlar en euskara. Qui no compleix la condició de ser *euskaldun*, és *erdeldun*, és a dir, qui parla un idioma que no és l'euskara o, per extensió, el forà. No és d'estranyar que amb una cosmovisió en la qual la identitat (l'ésser) es construeix a través de l'idioma (parlar-lo), la lluita a favor de l'euskara tingui tantes implicacions polítiques, culturals i ideològiques al País Basc.

Un altre exemple dels canvis que s'anaven succeint en les percepcions i subjectivitats de les dones nacionalistes el trobem en l'escriptora i mestra Julene Azpeitia. Evocant els importants canvis socials que s'estaven produint a Europa des del final de la Primera Guerra Mundial, considera que el més espectacular és el que ha experimentat la vida de les dones. Aquest canvi el veu en l'exercici del dret al vot femení, així com el dret a ser triades.

“Jo no diria que amb aquests drets se'ns hagi fet mal: durant molts anys els homes han governat el món i ja veiem com està”, per a continuar presentant la seva tesi: “Al meu parer (i això ho dic de veritat), en general, la dona val més que l'home. No us enfadeu, homes, si us plau! Jo no vull generar guerres entre nosaltres i vosaltres. Sé que els homes i les dones no som iguals. No entraré en el debat de qui té més cap i qui més cor, jo només diré una cosa i la tinc per veritable: les dones en general valem més que els homes. I heus aquí la raó: perquè la dona pot fer totes les coses que fan els homes i moltes altres que aquests no poden fer” (Azpeitia, 1935).

Aquestes dones s'introduïen d'aquesta manera en l'intens debat pel que fa al dret de vot de les dones plantejant-lo en la societat espanyola. A diferència de països com els EUA o Anglaterra on el dret al vot va ser fruit de les lluites sufragistes, a l'Estat Espanyol fou un debat parlamentari el que va obrir la porta al vot femení, un debat ple de contradiccions i que posava sota sospita la capacitat de les dones per a aquest exercici. La por de les forces més progressistes al vot de les dones es materialitzava, entre d'altres, en els sectors nacionalistes bascos que, com hem assenyalat, mantenien en les seves bases doctrinals la seva opció religiosa.

La tendència a associar les dones amb idees com el clericalisme, la ignorància i el fanatisme eren presents de fa temps i es palesaven, fins i tot, en les ments més lúcides i feministes de l'Estat Espanyol, com és el cas d'Emilia Pardo Bazán, que en la seva sèrie d'articles sobre “La dona espanyola” qualifica la dona basca com “una de les femelles més morals d'Europa”. Segons Pardo Bazán les dones basques tenen dues característiques. D'una banda, el que anomena com a insensibilitat a la passió amorosa: “es casen perquè entenen que és un deure constituir família, i perquè aspiren a la maternitat, que no deslliguen del matrimoni”; i d'altra banda, llur gran implicació en els temes polítics: “ardent en el vessant polític, quan suposa vulnerades les seves tradicionals creences; en el decurs de la guerra civil, les basques presumiren d'un heroisme només comparable al de les espartanes: va haver-hi una mare de tres fills que, en morir en el camp de batalla els dos més grans, va venir a oferir el tercer, mosso jove encara, per a que el matessin també els liberals”. Aquesta prestigiosa autora aprecia i valora tot el contrari al que observa en les dones basques, és a dir, el desinterès per la política i les conductes liberals en el terreny sexual: “ser lliures de costums mentre no arriba l'hora de casar-se” tret, com no podia ser d'altra manera, que presenten les dones d'altres latituds. Finalment els atribueix una gran “fugositat político-religiosa” (Pardo Bazán, 1890, pp. 143-154).

Més de trenta anys després de la publicació dels articles de la feminista espanyola, encara es continuaven debatent els seus arguments. Julene Azpeitia dissenyaix en el tema amorós; per a ella la llibertat sexual no deixa de ser una part dels costums exòtics que arriben de fora i que atempten contra la personalitat basca, aspecte fàcilment comprensible mentre el nacionalisme basc associava la identitat a la religió catòlica (Azpeitia, 1931a). Associava així les paraules de Pardo Bazán amb tòpics fortament debatuts durant dècades com l'amor lliure i el divorci. No obstant això assentí en el tema de la participació política que defensa insistentment. “I per això, gràcies a que valem més que els homes i com hi ha més dones que homes en el món, considero just que les dones tinguem el vot i l'oportunitat de ser triades. Ningú podrà negar, per exemple, que el que ocorre a França no és gens bo. A París tots els carnisers tenen vot, i no Mme. Curie” (Azpeitia, 1931b).

2.3. MESTRES, ESCRIPTORES I ORADORES: ACCIONS I CONTRADICCIONS.

“No us cregueu febles; penseu que les gotes d'aigua soltes no tenen gairebé cap valor, però juntes formen corrents impetuoses capaços d'accionar les majors turbines del món. De les dones de l'antiguitat fixeu-vos en l'espartana; i entre les de l'edat moderna, tingueu com a exemple les irlandeses, les txeques i les poloneses. Totes les races han tingut grans figures —així Joana d'Arc, Agustina d'Aragó— però Euzkadi no necessita que es destaqui cap heroïna: l'interessant és el volum total de l'obra realitzada” (Sorne Untzueta, 1931).

Si en el terreny de la lluita ideològica i de la definició del discurs sobre la participació de les dones en la construcció nacional l'etapa de la II República (1931-36) és rica i multiforme, ho és probablement per l'extensió, amplitud i intensitat que aquest moviment de dones va adquirir en les seves pràctiques i accions en favor aquesta amalgama de característiques que es resumeixen sota el concepte de nació basca: llengua, religió, costums, raça, etc. Des d'un rol de mare, escampat, com ja hem anat assenyalant, a àmbits de la societat civil i en espais cada vegada més socials i públics.

Els testimoniats de les dones que van militar a l'EAB en el decurs d'aquest període posen de manifest que llur “sortida” cap a aquests vessants té molts matisos pel que fa a llurs experiències. Remarquen aspectes com el salt que va suposar passar d'una organització benèfica com el “Ropero Vasco” en el qual van militar llurs mares, a una mobilització que anava de poble en poble i que significava una cosa nova, diferent. La incorporació no sembla brusca ni traumàtica, ans el contrari, i es percep com una cosa natural que connecta amb una imatge de la dona dels àmbits rurals bascos, senyora del caseriu (etxeoandrea) i figura central de la gran família. Una mestra navarresa, militant de EAB, ens ho descriu així:

“Aquí la dona, encara que estiguéssim organitzades en la política no sorprenia per això, perquè la dona d'aquí, què voleu que us digui, no és com per exemple la de Castella que ha estat més esclava de l'home i això aquí no ha estat així, i sobretot les navarreses. Guaita, tot sovint, són anècdotes, per exemple van al mercat, oi? una parella de jubilats, marit i muller, vet ací que el marit duu la bossa, i la dona la cartera. La dona és qui paga, és a dir, que aquí la etsekoandre ha estat la propietària de la casa eh!, aquí la dona ha estat de molta categoria i de molta personalitat, la dona a Navarra, sí, sí”. (Entrevista realitzada a Angeles Azketa, 1994).

I paral·lelament un activisme que s'articula entre els eixos del deure d'haver de fer de les dones basques i de llur objecte d'acció, la nació basca. Podríem identificar tres grans rols, amb límits difosos entre ells, amb gran porositat atès que circular de l'un a l'altre era un trànsit espontani: les mestres, les escriptores i les oradores.

Les dones de l' EAB assumien per a elles l'ensenyament i el manteniment de la llengua basca tant pel que fa a l'entorn de la llar com per llurs espais comunitaris i socials. Del desenvolupament d'aquest rol s'alimenten nombroses activitats educatives no formals (classes d'euskara, de cant, de dansa, d'educació domèstiques, de cultura basca) que es desenvolupaven fonamentalment als *batzokis* o centres del partit nacionalista a cada poble i pretenien educar i ensenyar la ideologia nacionalista i la llengua basca. A més, a voltes prenen uns trets clarament propagandístics, sobretot, quan es feien les exhibicions de danses basques, els concursos d'alumnes i alumnes que estaven aprenent euskara o se celebraven festes assenyalades. No era estrany que a cada indret hi haguessin grups de danses de nens i nenes, preparats per les militants de l' EAB, que feien aquestes exhibicions folklòriques a les places dels pobles.

Però si bé aquestes activitats no formals van ser les més significatives des del punt de vista quantitatiu, creiem que l'organització de les primeres escoles basques i, concretament, l'*Euzko Ikastola Batza* (Associació d'Escoles Basques) i la participació d'aquestes dones en el magisteri de l'escoles de barri són sens dubte el punt de partida de la història de l'escola basca en termes estrictes. Certament, la tasca d'ensenyar la llengua basca i fer-ne ús en aquests espais cada cop més grans dels que estem parlant, fou una de les pedres angulars de l'EAB. La consciència que la progressiva extensió de la xarxa d'escoles públiques, conseqüència lògica del desenvolupament de lleis orgàniques d'educació a Espanya com la llei Moyano, s'havia anat convertint en una eina cada vegada més poderosa d'implantació i aprenentatge del castellà i, per tant, de pèrdua d'identitat cultural, lingüística i, per tant, nacional. Les dades amb els quals comptem ens indiquen que un total de 500 mestres basques, les pioneres de l'ensenyament escolar en euskara, militaven en l'EAB. Segons Policarpo de Larrañaga, coneixedor directe del moviment, vetllaven per un total de 25.000 nens i nenes (Larrañaga, 1978).

Ens els mateixos termes, però aquest cop amb la intenció d'educar les dones a través de la lectura de la premsa nacionalista, i, com hem avançat anar produint una literatura de caràcter divulgatiu que servís de suport a aquestes iniciatives d'educació d'adults i d'escolarització en euskara, ens trobem amb un altre nombre significatiu de dones que, en moltes ocasions sent també mestres, es llancen a l'aventura de l'escriptura. Noms com Sorne Untzueta, Julene Azpeitia, Tene Mujika, Errose Bustintza, Karmele Errazti, fins a un total de cinquanta, són les autores d'aquesta activitat literària i patriòtica. La historiadora Mercedes Ugalde calcula que durant aquest període hi havia un o dos articles setmanals, escrits per dones, en la premsa basca, a més de la informació derivada llurs convocatòries i activitats, la qual cosa suposa un important pas endavant respecte a temps anteriors (Ugalde, 1993, p. 362).

Però tal vegada el rol d'aquesta maternitat social que més s'allunya del tradicional és el de les oradores, imatge paradigmàtica de les dones amb veu a la plaça pública. Sorne Untzueta, mestra, escriptora i oradora, a més de mestra de noves oradores ho relatava amb senzillesa:

“Ja en el 32 amb el vot que havien concedit a la dona, jo vaig veure que les esquerres se'ns van avançar i hi havia oradores, que arrossegaven a les seves files a moltes dones. Jo vaig pensar, tenim tantes o més coses bones per explicar com poden tenir elles. Ha d'haver-hi algú que conegui les nostres coses bones i que tingui el valor de dir-les en públic, i em vaig animar jo, fins que no hi hagi quelcom millor, jo faré el que pugui. El primer cop que vaig parlar fou a Algorta. En erdera (castellà). A Guipúscoa van començar propagandistes en euskara i vaig veure que jo també havia de parlar com ells (...), d'aleshores ençà només vaig parlar en euskara. Pensaven que era pagesa i deien que era una pagesa maca; perquè parlava en euskara” (Notes autobiogràfiques manuscrites de Sorne Untzueta, Setembre 1994).

Juntament amb ella, un total de 84 dones van participar d'aquesta acció oratòria en les quals les militants de l'EAB parlaven en els mítings polítics, de poble en poble al llarg de tota la geografia basca.

L'activitat social i pública de les dones es va veure abocada a una profunda adaptació tan en el decurs de la guerra civil (evacuació d'aproximadament 40.000 nenes i nens cap a països europeus, organització de les colònies escolars de l'exili, ajuda als presos i participació en tasques de comunicació entre les presons i la resistència exterior, i fins i tot col·laboració amb la resistència francesa en la 2a. guerra mundial), com durant els quaranta anys de dictadura franquista posterior. Tot i això, nombrosos treballs ens demostren que la intensa socialització ideològica i experiència activista que van viure, juntament amb un funcionament diferencial i genèric de la repressió, són una de les claus de volta per a comprendre fenòmens tan importants com el naixement del moviment d'ikastoles —escoles basques— a partir de la dècada dels seixanta, enmig d'un context de negació i prohibició de la llengua i la cultura basca (Fernández, 1994).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AZPEITIA, J.. (Arritokieta) (1931 a): “Emakumeen Autarkijatzaz”, *Euzkadi* 1931-XI-1.
- AZPEITIA, J. (Arritokieta) (1931b): “Euzko-emakumien maitetasuatzaz”, *Euzkadi* 1931-XI-10.
- AZPEITIA, J. (Arritokieta) (1935): “Norantz goaz emakumeak?”, *Euzkadi*, 1935-III-28.
- BOCK, G. (2001): *La mujer en la historia de Europa*, Barcelona: Editorial Crítica.
- BOCK, G. y THANE, P. (1996): *Maternidad y políticas de género*. Madrid: Cátedra.
- E.A.B. (1935): “Euskera bearreko”. *El Día*, 1935-IX-12.
- ETXAKIN (1917): “Euzkaldun neskatilari”, *Euzko-Deya*, 1917/I/1, pp. 5-6.; 1917/I/16, p. 4; 1917/VIII/1, p. 7.
- FERNÁNDEZ, I. (2008): “Lengua, educazione e identità. Julene Azpeitia, maestra vasca”. En CAGNALOTI, A.: *Tra natura e cultura. Profili di donne nella storia dell'educazione*, (pp. 119-136). Roma: Editorial Aracne.
- FERNÁNDEZ, I. (2005): “Medikuak maisu eta amak ikasle: euskal puerikulturaren has-tapenak”. En DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a, *XIII Coloquio de Historia de la Educación. La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Vol. 1, Donostia.
- FRAISSE, G. (1991): *Musa de la razón. La democracia excluyente y la lucha de los sexos*. Madrid: Cátedra.
- GIORGIO, M. (1993): “El modelo católico”. En DUBY, G. y PERROT, M. (Coord.), *Historia de las mujeres. Siglo XIX*. (pp. 184-217). Madrid: Taurus.
- MUJICA, R. (1923): *Miren Itziar i idazkiak eta olerkiak*. Zornotza: Jaungoiko-Zaleren Irarkola.
- NASH, M. *El aprendizaje del feminismo histórico en España*. Disponible en: <<http://www.mujeresenred.net/historia-MaryNash1.html>> (consultado 23/10/2022).
- PARDO BAZÁN, E. (1890). La mujer española. Capítulo 4: El Pueblo. En *La España Moderna*, II, n.º XX, pp. 143-154.
- PERROT, M. (1993). “Salir”. En DUBY, G. y PERROT, M. (Coord.), *Historia de las mujeres. Siglo XIX*. (pp. 461-468). Madrid: Taurus.
- UGALDE, M. (1993). *Mujeres y nacionalismo vasco. Génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza. 1906-1936*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- UNTZUETA, S. (Utarsus) (1997). *Idazlan guztiak*. Bilbo: Labayru Ikastegia. Actes organitzats pel Emakume Abertzale Batza. Conferència de la senyora Sorne Untzueta. *Euzkadi*, 1931-XII-4.

3

Nazionalismoa eta Hezkuntza Euskal Herrian

IÑAKI ZABALETA IMAZ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Lan hau Euskal Herriko Hezkuntzaren Historiari buruz 2007ko ekainean burutu ziren jardunaldietako hitzaldiak jasoko zituen *Ikastaria* aldizkarian argitaratu zen (16. zb., 2008). Bertan nazionalismoaren gaia irakaskuntzaren eremura hurbildu nahi izan genuen Euskal Herriko hezkuntzaren historia aintzat harturik. Abiapuntutzat azken bi mende hauetan ardatz nagusia izan den irakaskuntzaren estatalizaioa hartu ondoren, Estatu eta Nazioa bat etorraztean eskolak bete izan duen funtsezko zeregina azpimarratu zen, kulturen zein hezkuntzan oinarritu nahi izan den komunitate-nortasuna gorpuzteko eginahalak bere biziko garrantzia duclarik. Estatuaren jardunbide politikoaren aurrean euskal nazionalismoak irakaskuntzari dagokionez azaldu izan d(it)uen ikuspegia(k) zehaztea jo genuen azkenik, naziogintzari dagokionez hezkuntza-sistemaren kontrolak, euskal kulturak eta euskarak duten funtsezko itzala nabarmenduz.

3.1. SARRERA

Gaiaren inguruko azken bi mende hauen ibilbide historikoaren berri eman baino, nahikoa ezaguna¹ den ibilbide horretan oinarritutako zenbait hausnarketa

¹ Zuzenean edota zeharka gai honetara hurbildu diren lanen artean, hona hemen adibide interesgarri batzuk: ARRIEN, G. (1983): *La generación del exilio. Génesis de las Escuelas Vascas y las Colonias Escolares (1932-1940)*. Bilbo: Onura. ARRIEN, G. (1987): *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia (Escuela y autonomía. 1898-1936)*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia. BASURKO, F. eta IZTUETA, P. (koor.) (1993): *Euskal Eskola Berria*. Donostia: E.H.U.ko Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saila. DAVILA, P. (1995): *La política educativa y la enseñanza primaria en el País Vasco, 1860-1930*. Donostia: Ibaeta Pedagogia. DAVILA, P. (koor.) (2004): *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca Nueva. IZTUETA, P. (2000): *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae. IZTUETA, P. (2000): *Euskal irakaskuntza autonomia aroan (1983-1994)*. Donostia: Utriusque Vasconiae. FERNANDEZ, I. (1994): *Oroimenaren hitza. Ikastolen historia 1960-1975*. Bilbo: U.E.U. MATEOS, T. (2000): *Ikastola edo eskola publikoa: euskal nazionalismoaren*

azaltzea da gure asmoa². Eta abiapuntu gisa, Eli Gallastegiren adierazpen hau jarriko dugu mahai gainean: “sor ditzagun euskal errepublikak”. Euskal Errepublikaren helburuari begira sortu beharreko euskal eskolei buruz ari zen Gallastegi hitz hauek idatziak utzi zituenean³. Aukera genitzake Napoleon Bonaparteren beste hauek ere: “Estatua ezin da era egokian nazio gisa izendatua izan, jendeari umetatik erakusten ez zaion bitartean”⁴. Nazio frantsesa zen, noski, enperadoreak buruan zuena eta berari begira hezkuntza-sistemak jokatu beharreko funtzioa adierazpen horretan nabarmendutakoa. Gudari Gallastegi, gudaria Bonaparte; Estaturik ez duen euskal nazioaren aldeko armaren premiaz agertzen da bata, Estatu-nazio frantsesak esku artean dituen eta sortu beharko lituzkeen bestea. Hitz asko behar ez dituzten adierazpen horietan nahikoa poliki laburbiltzen da gaiaren bizkar hezurra, alegia nazioak, estatuak eta hezkuntzak osatzen dutena.

3.2. ESTATUA, NAZIOA ETA HEZKUNTZA

Jakina denez, gure testuinguru hurbilari dagokionez, XIX. mendeak irakaskuntzaren estatalizazioari eman zion hasera Estatu-Nazioaren eraikuntza prozesuaren testuinguruan. Jokoa, besteak beste, irudikatzen zen nazioa —subjektu politiko gisa harturik— gorpuztea zegoen eta horretarako eraiki beharreko hezkuntza-sistema. Hobsbawm-ek⁵ “nazio-fabrikatzeaz— hitz egingo du eta estatuek martxan jarritako ingeneritza ideologikoaren⁶ barruan kokatuko eskolak zeregin horretan jokatu beharreko lana. Hobsbawm-en antzera, Smith⁷ “Estatu zientifikoaz” arituko da edota “Estatu-Gestoreaz” Chatelet eta Pisier-Kouchner-

hautua. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza. ZABALETA, I. (1998): *Euskal Nazionalismoa eta hezkuntza (1895-1923)*. Leioa: UPV/EHU.

² Jardunaldi hauctara beste lan batean nazionalismoa eta hezkuntzari buruz egindako hausnarketak orokorra ekarri nahi izan dugu eta eztabaidarako gure iritziz funtsezkoa den eta sarritan oharkabean pasatzen usten den gaia mahai gainean jarri, baina oraingoan Euskal Herrian azkeneko mende hauctan gertatu izan dena aintzat harturik: (ZABALETA, I. (2002): *Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorrera* (pp. 9-28). Bilbo: U.E.U.).

³ Adierazpen hau Gallastegik idatzita utzi zuen argitaratu gabeko dokumentu batean aurkitu daiteke.

⁴ Bonaparteren hitz zehatzak honako hauek dira: “*Mientras no se le enseñe a la gente desde su más tierna edad..., el Estado no puede ser denominado con propiedad una nación*” (KEDOURIE, E. (1988): *Nacionalismo* (p. 63). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales).

⁵ Hobsbawm-ek interesgarria den aukera eskaintzen du historian zehar hezkuntzak eta nazionalismoak duten elkarren arteko lotura erakusteko. Ikus HOBBSAWN, E. J (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Edición Crítica.

⁶ *Ibidem*; p. 101.

⁷ Smith-en ustez —eta hau fenomeno orokorra litzateke mendebaldeko Europan— Estatuak hezkuntza-sistema ezartzen du bere gobernupean dagoen lurraldea benetako nazioa izan dadin, hots, nazio erreal bihurtu dadin (SMITH, A. D. (1976): *Las teorías del nacionalismo* (p. 209). Barcelona: Ediciones Península. Lan berean erabiliko du “Estatu zientifiko”aren kontzeptua; pp. 319-325).

ek⁸. Azken finean, gaiaren ardatza Estatuaren legitimazio-teknologia dela esan genezake, non hezkuntzak Estatu-nazioa sortzeko ezinbesteko garrantzia duen. Alegia, Estatu eta Nazioa bat etorrazteko beharra egozten da Estatuaren lapi-koan; behar horren eraginez, eta irakaskuntzaren gaineko erabateko kontrola pausoz pauso ezarri, Estatuak zeregin integratzailea eman zion eskolari, beste batzuekin batera, tresna nazionalizatzaile egokienetarikoa bihurtuz. Eginahal horretan Estatuak nazioak eskaintzen zuen komunitate-nortasunean oinarri sendoa izan zuten. Hain zuten ere, eta hezkuntza-sistemaren eremuan kokaturik, irudikatzen den komunitate-nortasuna eta bertan kulturak eta hizkuntzak duten lekua dira gure hausnarketaren oinarri nagusia.

Espainia zein Frantzia bete-betean islatzen da Navarik Estatu-Nazioaren sorreraren inguruan egiten duen analisia: bi Estatuak hizkuntz amankomunak eta hezkuntza-sistema amankomunak sortu zituzten oso argi zehaztuta zeuden estatu-mugen barruan lege sistema amankomunak ezartzen saiatu eta ezarri zituzten aldi berean⁹. Egia da, modernizatzeko prozesuan kokatu beharreko premi-azko kultur homogeneitateak halako neurriak ezartzen zituela argudiatu izan dela, baita gizarte modernoak alfabetatua izatea eta eskolaren bidez transmititu-tako kultura homogeneoa edukitzea. Estatuaren jokabidea zurriz aldera jo de-zakeen Gellner-en ikuspegi ezagun honek, nabarmen utziko du, edozein eran, kulturak eta hizkuntzak duten garrantzia hezkuntza-sistemaren bidez Estatuak buruturiko nazionalizatzeko-prozesuan¹⁰.

Estatu frantsesak eta espainiarrak etengabe bilatu izan dute Estatu eta herri-tarren arteko lotura, kontrolpean izan duten lurraldeko populazioaren Estatu-

⁸ CHATELET, F. eta PISIER-KOUCHNER, E. (1986): *Las concepciones políticas del siglo XX*. Madrid: Espasa Calpe.

⁹ Navariren ikuspegia dagokion testuinguru orokorrean kokatzeko, ikus zer dioen hitzez-hitz: “*El Estado creó lenguas comunes y sistemas educativos comunes, al mismo tiempo que impuso sistemas legales comunes en el marco de límites estatales claramente establecidos. Creó tarifas aduaneras estatales en sus fronteras, deudas estatales y bancos estatales que administraban fondos en todo el Estado. Y creó burocracias nacionales y ejércitos nacionales que socializaron sectores de población de diferentes regiones y clases sociales*” (NAVARI, C. (1987): “Los orígenes del Estado Nación”, in TIVEY, L.: *El Estado Nación* (p. 52). Barcelona: Ediciones Península). Irakurketa honek Marx eta Engels-en analisi ezagunaren antza du: “*La burguesía suprime cada vez más el fraccionamiento de los medios de producción, de la propiedad y de la población. Ha aglomerado la población, centralizado los medios de producción y concentrado la propiedad en manos de unos pocos. La consecuencia obligada de ello ha sido la centralización política. Las provincias independientes, ligadas entre sí casi únicamente por lazos federales, con intereses, leyes, gobiernos y tarifas aduaneras diferentes, han sido consolidadas en una sola nación, bajo un solo gobierno, una sola ley, un solo interés nacional de clase y una sola línea aduanera*” (*Manifiesto del Partido Comunista*. Moscu: Editorial Progreso; p. 41).

¹⁰ Hausnarketarako interesgarria izan daitekeelakoan, hona hemen Gellner-en adierazpen esanguratsua: “*desprovista de caparazón político, la cultura intentará inevitablemente crear ese Estado, y rediseñar las fronteras políticas para garantizar su existencia, sin la cual caería de la infraestructura educativa y cultural para la supervivencia de una cultura moderna escrita*” (GELLNER, E. (1988): *Naciones y nacionalismos* (p. 347). Madrid: Alianza).

rekiko identifikazioa sortuz edota indartuz. Hobsbwan-en nazionalismoari buruzko irakurketa orokorra geurea ekarriz, esango genuke bi estatuek etengabeko harremana sortu izan dutela —edo horretan saiatu izan direla— herritarra eta Estatu-Nazioaren artean, azkeneko honek dituen ordezkarien bidez (postaria, polizia, eskolako irakaslea, soldaduak, ...), identifikazio gune nagusia —leialtasunarena barne— nazioan aurkitu behar delarik. Alegia, nazioa espainiarrak/frantsesak bat egingo dute herri edota komunitate sentimenduarekin bat-egite hori posible egingo duten ezaugarriak ezarriz; edo beste era batean esanda, nazioarekin bat egingo duen irudikatutako komunitateari gorputza eman¹¹. Tivey-ren¹² planteamenduetan oinarrituz, esango genuke bai Estatu frantsesak bai Estatu espainiarrak erronka bati heldu behar izango diotela: komunitate-nozioa gauzatu beharrean aurkitu dira eta helburu honekin frantsesak zein gaztelerak, baita amankomuneko kulturak, funtsezko garrantzia hartzen dute. Finean, nazioa osatzen omen duten herritarren batasunera zuzendutako Estatu-jardueraren testuinguruan kokatu behar dira Frantziak eta Espainiak buruturiko hezkuntza-politika eta alde horretatik hizkuntza/kultur batasunak Estatu bakoitzaren politika errazten du.

Bistan da, Euskal Herriari dagokionez, bilatu izan den batasun hori ez dela egon, ez dela —edozein eran— erabatekoa suertatu, ez behintzat Estatuaren politika nahi bezain eraginkorra gertatu izan ez denean. Dena den, Frantziak eta Espainiak irudikaturiko batasuna egon ez denean, batasuna helburu bihurtu izanda. Asmo horrekin, besteak beste, ezarri izan dira gurean uniformeak izan diren hezkuntza-sistema nazionalak, uniformizazioak erraztu egiten baitie Estatuak kultur eta hizkuntza batasunaren aldetik beharrezkoa izan duten integrazioa. Deutsch-ek adierazten duen moduan, indartsua den Estatuak herria uniformeago egiten du, eta herri batuak gehiago indartzen du Estatu¹³. Alde horretatik, bai herri batasunari dagokionez baita Estatu-indarrari dagokionez, nabarmena da eraginkortasun maila ez dela berdina izan Bidasoaren bi aldeetan.

3.3. ESTATUAK ETA KULTUR IDENTITATEA

Estatua, egitura politiko gisa, herritarrek osatzen (omen) duten gorputzari lotzen zaio; baina gorputz horrek nolabaiteko sendotasuna behar du (eta ez duenean, sendotasun batez hornitu behar da). Alde horretatik, Frantzian eta Espainian, kultur identitatearena funtsezkoa gertatu da komunitate nazional bakarraren (frantziarra/espainiarra) nozioa sortzeko bidea eskaintzeari dagokionez, sendotasuna ematen baitio nazioaren definizioari. Nazioa, subiranotasun politikoaren oinarri izaki,

¹¹ Hobsbawn-en hitz zehatzak geurera ekarriz, “*dar el salto de comunidad existencial al de “comunidad imaginada” que ligara con la nación*” (Hobsbawn, E. J.: *op. cit.*, p. 99).

¹² TIVEY, L.: “Estados, naciones y economía”, in TIVEY, L.: *op. cit.*, p. 98.

¹³ DEUTSCH: *El nacionalismo y sus alternativas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 25-26.

nazioak lurralde mugatu bateko herritarrek bere baitan biltzen dituelarik, herritarrek osatzen duten kolektiboak dituen ezaugarriekin identifikatzen da. Horien artean, Breully-k¹⁴ nabarmentzen duen bezala, kultur identitatearena azpimarratu beharko litzateke. Hala, Frantziak eta Espainiak, beharrezkoa izan zaien —eta zaien— batasunak neurri haundi batean orokorra den kultur batasunean aurkitu izan du oinarri garrantzitsua. Rocker-en analisisia aintzat harturik, esango genuke, bakar bakarrik beren buruari mesedegarri gertatu izan diren kultur adierazpenen alde agertu direla, beraiek ezarritako mugaz haratago joan eta arriskutsuak izan daitezkeen aurka jo izan duten aldi berean¹⁵.

Komunitate politiko haundiaren, nazioaren, parte izatearen uste osoa indartzen saiatu dira Frantzia eta Espainia herritarrengan kontzientzia nazionala errotzen ahaleginduz hezkuntza-sistemaren bidez. Herritarrek dagokien komunitatearekin —nazioarekin bat egiten duen komunitatearekin— apurtu ezinezko lotura izango lukete, berak ahalbideratzen baitie hiritartasunaren aldetik ezinbestekoa zaien ispilua. Beste era batera esanda, kultura identitate-elementu garrantzitsua den neurrian, Frantziak eta Espainiak beren muga barruko herritarrek politikoki soldatu izan dituzte —edo horretan saiatu dira behintzat— frantsesa/espainiarra (omen) den nazioaren inguruan nazioarena omen den kulturaren iturrik edanaraziz. Bi Estatuaren egoera, oso ondo dakigun bezala, oso interesgarria gertatzen baita, izan ere kultur ezaugarri bereziko komunitate ezberdinak integratzen dituzte, sarritan irudikatu izan duten kultur komunitate bakarraren ideia kinka larrian jarritz. Alde horretatik, Estatu hauen aldetik jardura sistematikoa igar daiteke, estrategia politikoak zein administraziokoak direla medio, besteak beste urteetan eta urteetan hezkuntza-sistemaren monopolioa kultur asimilaziorako tresna gisa erabiliz. Ezin da ezkutatu, bai Frantzia baita Espainia ere kultura horien garapena baldintzatu, indargabetu edo —eta ez gutxitan— itotzen saiatu izan direla (gure etxera begiratzea baino ez dago), beharrezkoa izan zaien kultur homogeneitatea kolokan jar zezaketen neurrian, beti ere Estatu-nazioari funtsezkoa zaion identifikazio oinarri indartsu hori ahultzeko arriskuan ikusi izan dutenean.

Hausnarketarako bide erakargarria eskaini dezakeelakoan, Estevak¹⁶ erabiltzen duen barne-kolonialismoaren formula geurera ekartzea ausartuko gara. Ho-

¹⁴ Esan behar da naturalizat jotzen duela Breully-k aipatutako loturaren ezarpena (BREULLY, J. (1990): *Nacionalismo y Estado* (p. 362). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor).

¹⁵ Kultura eta nazionalismoaren arteko harremana aztertu duen Rocker-ek era ezin argiagoan azaltzen du Estatuaren jardunbidea: “*El Estado sólo se muestra favorable a aquellas formas de acción cultural que favorezcan la conservación de su poder; pero persigue con odio irreconciliable toda manifestación cultural que va más allá de las barreras por él trazadas y puede poner en litigio su existencia*” (ROCKER, R. (1977): *Nacionalismo y cultura* (p. 99). Madrid: La Piqueta).

¹⁶ Estevak ikuspegi erakargarria eskaintzen duelakoan gaude —nahiz eztabaidagarria izan— zuzen-zuzenean heltzen baitio gaiaren mamiari: zein da Estatuaren jarrera kulturari dagokionez

rraren arabera, hasiera batean hutsean politikoa izan zitekeen Frantziak eta Espainiak ezarritako menperatze-faseak bere gaina joko zukeen kultur kolonialismoaren fasearekin. Beste modu batez adierazita, erabateko menperatzea kultur eremuko menperatzearekin borobilduko litzateke, menpekotasun politikoa pairatu behar izan duten herriak kultur menpekotasunaren dominazio-subjektuak bihurtuz, hain zuzen. Egia da, gure Estatu “bizilagunen” eraginkortasuna ez dela beti erabatekoa gertatu, baina iruditzen zaigu ezin dela ukatu kulturaren erabilpen nabarmena egin dutela azken bi mende hauetan aldaezinezko batasun politikoen ikur gisa; alegia, Frantzian eta Espainian, barne kohesioa helburu, kultura erabili izan da sakoneko ezberdintasunik dagoenik ukatzeko, era horretan funtsean bakarra omen den komunitate frantses/espainiarra banaezinezko nazioaren zutabetzat hartuz¹⁷.

Esandakoa laburbilduz: espainiarra/frantsesa den kultura, komunitate espainiarra/frantsesa; komunitate barruko elkartasun-harremanak eta ezberdintasunak sortzen/bereizten dituen mugarik ez (guztiok gara espainiarrak/frantsesak eta horrek egiten gaitu berdin), entitate politikoa, kultur nortasuna duen entitate politikoa, Estatu (Espainia/Frantzia). Gaiaren mamia hau baino ez litzateke izango: besteak beste urte askotako ibilbidean hezkuntza-sistema kontrolpean eduki izan dutelako, Frantzia eta Espainiaren aldetik kulturaren erabilpena egon denik ezin da ukatu, hain zuzen gizarte-kohesioa sustatzea helburu duen erabilpena. Alde horretatik, ikur nazionalak eta kultura nazionala (literatura, historia,...) pertsonen bizitzaren parte izanarazteko eskolak duen gaitasuna azpimarratu behar da, maila pribatu edota lokalaren eta maila publikoa edota “nazionalaren” arteko bereizketa apurtzen baitu¹⁸. Kultur ezberdintasunek

identifikazio polo kontrajarriak sortu daitezkeen Estatu-Nazioaren markoan bera nazioanizduna denean (ESTEVA, C. (1984): *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Península).

¹⁷ Nahiz eta estatuaren zentripetismoa ez dela beti erabatekoa jakin, Gellner-en hitzak erabiliz, begien bistan dugun egoera hauxe dela esan daiteke: “*utilización de la cultura como símbolo de unidades políticas persistentes, y la utilización de su homogeneidad para crear un sentido... de solidaridad, de movilidad, de continuidad, de falta de barreras profundas, en el interior de las unidades políticas de que se trate*” (GELLNER, E.: “El nacionalismo y las dos formas complejas de la cohesión en las sociedades complejas”, in DELANNOI, G. eta TAGUIEF, P. A. (1993): *Teorías del nacionalismo* (p. 350). Barcelona: Paidós).

¹⁸ Adibidez, curriculum nazionalaren barruan duen leku nagusia kontuan harturik, ikus dezagun zein izan daitekeen historiak bete beharreko zeregin ideologikoa (hemen historiaren adibidea erabili badugu ere, curriculumaren barruan aurki daitezkeen beste ikas-arloekin ere gauza bera egin genezake; esate baterako, geografiarekin: ez da batere zaila lurraldeari ematen zaion garrantzi politikoa ikustea, hau zuzenean talde —edota komunitate-identitatearekin, nortasunarekin lotzen delarik; hona hemen, adibidez, lurralde-identitateari buruzko, Estatuaren legitimatzea dela eta, Urwin-en hitz hauek: “*el objetivo principal de todo Estado: preservar la integridad territorial y garantizar dentro de sus fronteras la legitimidad de sus existencia*” (URWIN, D. W. (1983): “Territorio e identidad”, in *Revista de Occidente*, 26; p. 9). Curriculumarena —eta honen barruan kulturarena, nazio-identitate sortzeko unean duen eraginarengatik— gai gatazkatsua zein neurritaraino izan daitekeen ikusteko, kontutan hartu besterik ez dago, adibide esanguratsua erabiltze arren, hain egoera korapila-

identitate/nortasun ezberdintasunak sor ditzaketen heinean, Frantziak eta Espainiak kultur uniformizazioaren bidea hartu izan dute eskolaren eremuan populazioaren kultur-homogeneizatzeko asmotan, “berdintze” lan hori funtsezkoa baita Estatuarentzat eta bere egonkortasunari begira. Kultur aniztasuna ezaugarri nagusia den testuingurutan interesgarria da antzematea zein den kulturari ematen zaion balioa; alegia, kultura batek edo bestek izan dezaketen statusa edo prestigio maila oinarritzkoa bilakatzen da Estatuak gorpuztu nahi izan duten komunitate-nortasunari dagokionez. Zentzu horretan, hezkuntza-sistemaren barruan bere espazioa izateak kulturaren statusa edota prestigio maila erabat baldintzatuko luke. Euskal kulturak hezkuntza-sistema frantsesean eta espainiarrean historikoki izan duen hutsaren hurrengoko presentziak diogunaren adibide ezin hobea eskainiko luke.

3.4. EUSKAL NAZIONALISMOA, ESTATURIK GABEKO NAZIOA ETA KULTUR/HIZKUNTZ NORTASUNA

Euskal nazionalismoak ikaragarritzko kapital politikoa izan du eskuartean kulturaren eremuan euskal komunitatearen kultur nortasun berezia oinarritzeko garaian, euskal nazioa aldarrikatzeari dagokionez funtsezkoa izan dena hain zuzen. Hau da, euskal nazioa eta berau osatuko lukeen populazioaren arteko lokarria euskal komunitate nortasunarekin lotuta dagoen euskal kultur identitatean aurkitu izan du euskal nazionalismoak. Alegia, euskal kultur nortasunak euskal nazioaren oinarritzko ardatza den euskal komunitate nazionalaren ikuspegiari berebiziko sendotasuna eman dio, ezinbestekoa bihurtuz kontzientzia nazionala eraikitzerakoan. Hala ere, euskal nazionalismoa erronka nagusi bati erantzuten saiatu izan beharrean aurkitu da, izan ere kultur garapena neurri batekoa ala bes-

tsua bizi duen Ipar Irlandaren kasua (ikus FARRE, S. (1991): “Culture, curriculum and educational policy in Northern Ireland”, in *Language, culture and curriculum*, 4; pp. 43-58).

Historiaren adibidera itzuliz, betetzen duen zeregin ideologikoa dela eta, Breully-k esaten duen moduan, “*la historia proporciona identidad*” (BREULLY, J.: *op. cit.*, 365). Zentzu honetan, historia sinbolikoaz hitz egin beharko genuke, garrantzitsuena, erreala izan denentz alde batera utzirik, momentuko bere eraginkortasuna baita helburu modura bilatzen dena, iragana eta oraina lotuz, “nazioaren” partaideak “nazioaren historian” bere ispilua aurkitzen duen neurrian. Nazioaren historia nazio-nortasunaren isla litzateke, eta nazioaren eta bere partaideen arteko lotura ezarriko luke. Hain zuzen, Breully-k aipatzen duen autorreferentziazko sinbolismoak bat egingo luke Esteva-ren hitz hauekin: “*La historia “propia” brinda un contexto de significación básico en lo que a la identidad se refiere*” (ESTEVA, C.: *op. cit.*, 31). Ohar luze honi amaiera emateko, hona hemen, kasurako, Esteva-k berak historiak kultur arloan duen dimentsioari buruz jasotako Spicer-en iritzia: “*la dimensión histórica es parte de todo sistema cultural, y mientras hace posible que el individuo disponga de un legado integrador para su acción social, supone para él la oportunidad de continuarlo y evolucionarlo. Sin este legado, el individuo carecería de medios de experiencia cultural y, como es obvio, tendría que iniciar la historia cultural por sí mismo y sin antecedentes*” (SPICER, E. H.: *Persisten cultural systems*, in ESTEVA, C.: *op. cit.*, 31).

teko izan funtsezkoa bilakatzen da Estatu frantsesa eta espainiarraren eskutik burutu izan den asimilazioari aurre egiteko. Jakina denez, bi estatu hauen sukaldeetan euskal kultura kultura denik ukatzeko edota kultura gisa gutxiesteko politika ugari egosi izan da. Besteak beste, oinarritzkoa irakaskuntzaren eremuan buruturiko politika, kultur identitate orokorra (frantsesa/espainiarra) indartu nahian honi aurre egingo liokeen edo zalantzan jarriko lukeen euskal kulturari eskolaren atea itxiz edota, eraginkortasun politikoa indargabetzeko asmoz, presentzi folklorikoa eskainiz. Euskal nazionalismoak, garai eta era ezberdinetan, aurre egin (nahi) izan dio kulturak Estatuaren eskuetan jokatu izan duen oinarri legitimatzailearen logikari, esate baterako hezkuntza-sistemaren kontrola arazo nazionalaren ardatz gisa azalduz.

Zalantzarik gabe, behin eta berriro azpimarratu behar da kulturaren kapital politikoaren garrantzia; izan ere, kultura bakoitzaren egoera zuzenean loturik baitago bere etnia edota nazioaren egoera politikoarekin. Hala, Estatu-nazioarekin bat egiten ez duten nazioek horren pareko kultur garapena baldin badute, asimilazioari aurre egiteko egoeran hobean egongo dira. Ezaguna den legez —eta geureari dagokionez azkeneko mendeetako historiari begiratzea besterik ez dago—, Estatuaren aldetik —ahal duen neurrian bederen— erreakzioa batbatekoa da eta mespretxuzko etiketak sortzeari ekiten dio (zenbat alditan ez ote dugu entzun euskal kultura “sektarioa”, “tribala” dela —bestelako izenlagun “goxoagoak” ez aipatzeagatik—). Honen zergatia oso sinplea da: edonolako kultur nortasun bereziak aurrez aurre egiten du kultur identitate orokorraren kontra, eta hau Estatuarentzako izugarritzko zama politikoa izan daiteke, kolokan jartzen baitu beraren oinarri legitimatzailearen logika. Rokkan eta Urwin-ek dioten bezala, *“it may be true regionalist demands, of whatever kind —euskal nazionalismoaren aldarrikapenak, esate baterako—, are potentially traumatic for a state —nabarmenagoa gure kasuan (eraginkortasun gaitasuna legoke jokuan) estatu espainiarrari dagokionez—, under certain circumstances their political impact can be negligible”*¹⁹. Aldarrikapen horien artean (nazionalismaorentzako baldintza egokietan, jakina), kulturarenak kolokan jar dezake Estatu monolitikoa, eta hori, Esteve-k dioten moduan, Estatuak garbi asko dakien zerbait da: *“Toda idea de diversidad o de particularidad cultural es a la larga racionalizada como enemiga de la cohesión interna del Estado porque tiende a desarrollarse como otra identidad”*²⁰

¹⁹ ROKKAN, S. eta URWIN, D. W. (1982): *The politics of territorial identity. Studies in European regionalism* (p. 426). London: SAGE Publications.

²⁰ ESTEVA, C.: *op. cit.*, 110. Egia da kultura ezberdinek topo egiten dutenean —Estatu nazioaskodunen kasuan, adibidez— Estatuak kultura horien balioa pareka dezakeela; baina guk esango genuke —irakurketa klabe politikoetan eginez gero—, guztiz behin-behineko moduan egingo lukeela, testuinguru politikoak hala bultzaturik. Hau esatera garamatzen arrazoiak haxe da: gure us-tez —behin baino gehiagotan aipatu dugun Esteve-rekin bat eginez— Estatuaren azken helburua uniformizazioa da, monokulturalismoa, hori batasun ideia-aren garaipen gisa ulertu behar delarik. Horrela, Estatuak kultura ezberdinen arteko harremana ontzat hartzen badu, Estatuaren kultura-

Bistan da, beste edozein kulturak bezala, euskal kulturak iraun nahi badu, babes politikoaren beharrean aurkituko dela nahitaez, babes politiko horrek, orokorrean kultur azpiegituraz gain, hezkuntza-azpiegitura ziurtatuko baitio. Alde horretatik, osatzen den katea aintzat harturik (kultura/nazioa, nazioa/egitura politikoak, egitura politikoak/hezkuntza-sistema, hezkuntza-sistema/kultura), euskal nazionalismoarentzako nahitaezkoa suertatu da hezkuntza-sistema era batean edo bestean kontrolatu nahi izatea euskal kulturak hezkuntza-sisteman lekua izan dezan, euskal kultura euskal nazioaren zutabe garrantzitsuenetarikoa den neurrian.

Hizkuntzaren gaiarekin, kulturarenarekin egin dugun antzeko irakurketa egin daitekeelakoan gaude. Rocker-ekin batera, esango genuke hizkuntza-komunitatearena funtsezkoenetarikoa dugula ideologia nazionala oinarritzen dituzten elementuen artean²¹. Nazioaren izaera naturalaren inguruko “ustea” dela eta, nazio-integrazioaren suan irakiten ari den gaia dugu hizkuntzarena. Kontua da Estatuak funtsezkoa izan zaien nazio-integrazioari begira, beren menpeko lurralde osoan identitate nazional amankomuna sortzea izan dutela helburu eta frantsesa eta gaztelera identitate-elikagai oinarritzakoak izan direla. Alde horretatik uler daiteke Hobsbawn-ek hizkuntzari eskaintzen dion garrantzia, berak aipatzen duen ingeniartza sozial horren barruan duen indarrarengatik, maila sinbolikoan duen indarrarengatik hain zuzen²².

Komunitatearena dugu berriro aintzat hartu beharreko gaia. Jakina denez, hizkuntza edozein giza taldearen lokarri indartsua dugu eta askok hizkuntza-komunitatean ikusiko dute nazioaren ezaugarriarik funtsezkoena. Bai Espainiari, baita Frantziari, beharrezkoa gertatu zaie komunitate-identitatea eraikitzea eta hizkuntza izan da batasun zutabe nagusia. Horretarako —arrakasta maila berdina izan ez bada ere— herritarren homogeneizazioa bultzatzen saiatu dira hizkuntza nazionalaren itzalpean. Sarritan azpimarratu izan da gizartearen modernizazi-

rantz doan integratze-prozesua bideratzen duelako da. Oro har, Estatu-Nazio moduan —edota, testuinguru politikoak eraginda, Estatu nazioaskodun moduan— aurkezten zaigun Estatuaren barruan dauden nazioen eskubideak, Estatuaren menperatze-helburu eta nahiekin bat egiten ez dutela esango genuke. Azken finean, argitu egin beharko genuke noiz hitz egiten den Estatu nazioaskodunetz, kontzeptu honek sakoneko azterketa ilundu ez dezan: a) Estaturik gabeko nazionalismoek Estatu-Nazioarekin bat egiten ez duten nazioen presentzia aldarrikatzen dutenean, Estatu horrek beste nazio batzuk integratzen dituela adieraziz; b) Estatuak, testuinguru historikoak bultzatuta (askotan beste nazionalismoen eraginez) nazio-aniztasunaren errealtatea onartzen duenean (harmonikoa den neurrian, noski), hain zuen Estatuaren beraren egitura arriskuan ikusten duenean. Edonola ere, esan behar da ez direla gutxi beren helburuen muga ofizialki aintzat hartzen den Estatu nazioaskodunaren markoan kokatzen duten mugimendu nazionalistak (ez ote da hau euskal nazionalismoarekin gertatu izan dena eta gertatzen dena?).

²¹ Zehatzak izateko esan behar dugu Rocker-en ustez, garrantzitsuenetarikoa baino, garrantzitsuenela dela: “*De todos los elementos que se han mencionado para cimentar una ideología nacional, la comunidad del idioma es seguramente la más importante*” (ROCKER, R.: *op. cit.*, 345).

²² HOBSBAWN, E. J.: *op. cit.*, 122.

oak/garapenak ezinbestekoa egin duela hizkuntza batean burutu beharreko populazioaren heziketa eta hizkuntza nazionalarena aukera guztiz pragmatikoa baltz bezala aurkeztu izan dela, beharrari erantzungo liokeena soil soilik²³. Baina guk ondo asko dakigu —eta hau ahaztea ez da komeni— nahitaezko neurri medegarri gisa aurkeztu izan den eskola-hizkuntzaren aukerak “amnesia” eragiten duela. Gellner-ek dioen bezala, guztiz garrantzitsua da herritar bakoitzak normalizatua eta zentralizatua den hizkuntza oinarrizko eskolan ikastea; baina eskolan irakasten ez den hizkuntza ahazteak, edota behintzat gutxiesteak, ez du garrantzi txikiagorik²⁴. Historia, gurea barne, integratze-prozesuan hizkuntzak (frantsesak eta gaztelarak, guri dagokigunez) izan duen protagonismoaren berri ematen diguten adibideez josita dago. Ezin da ukatu, hizkuntzaren gaia politikoa den kultur asimilazioaren prozesuan kokatu behar denik; gurean, bai Frantziak, bai Espainiak, asimilazio prozesu horretan harturiko neurri garrantzitsuenetarikoen artean, hizkuntzari dagokiona dugu. Noski, asimilazio mailaren arabera gertatu izan da lorturiko kohesio-gradua, eta arrakastatsua izateak ala ez era nabarmenean baldintzatu du euskal gatazka nazionala pizteko aukera/arriskua (euskal herrialdeen egoera zein den eta zein izan den ikustea baino ez dago).

Edozein eran, ezin da ukatu gizarte moderno baten testuinguruan hizkuntzak “berez” duen nahitaezko balioa. Alde horretatik interesgarria iruditzen zaigu “hizkuntza egokia”ren inguruan zerbait esatea, gizartearen garapenarekin aurre egiteko gai den aldetik. Zentzu horretan, hizkuntzaren erabilpen ideologiko hutsak arreta berezia duelakoan gaude eta, gure testuinguruari dagokionez, euskal nazionalismoak ez gutxitan egin izan duen erabilpenak bereziki. Neurri handi batean “hizkuntza egokia”ren arrazonamendua ontzat harturik, euskara erabili izan du nazio identitate, nortasun edota parte izatearen elementu gisa, baina kultur hizkuntza sortzeari uko egingez, maila handi batean bederen. Eta zergatik diogu “hizkuntza egokia”? Badirudi hizkuntza ardatz nagusitzat hartuko duen uniformizazioak behar “objetiboari” erantzuten diola: gizartearen garapenarekin aurrera egiteko egokiak diren hizkuntzak behar omen dira eta Estatuak “nazioaren” hizkuntzaren alde egingo du apustu. Ezin da ukatu testuinguru ekonomikoak aparteko eragina duenik —ezta duen garrantzia gutxietsi ere—, eta azkeneko bi mende hauetan industrializazioak, merkatuak,..., zeresan handia dute horri dagokionez. Baina, Balibar-ek eta Laporte-k dioten bezala, garapen ekonomikoa gain-egitura juridiko-politikoaren arabera ere gertatzen da, eta horrek badu alderdi juridiko-linguistikoa, hain zuen ere Esta-

²³ Hobsbawn-en azaltzen duen legez, “*la “lengua nacional” raras veces es un asunto pragmático, y menos todavía desapasionado, como demuestra la poca disposición a reconocerla como conceptual, prestandola como histórica e inventando tradiciones para ella*” (HOBBSAWN, E. J.: *op. cit.*, p. 104).

²⁴ GELLNER, E. (1993): *op. cit.*, p. 349. “Amnesiaren” gai hau aintzat hartu beharko litzatekeelakoan gaude, izan ere, Gellner-ek berak aitortzen duen moduan, “*la cultura de un hombre, el idioma en que ha sido formado y en el interior del cual es efectivamente empleable, son su posesión más preciosa, su carta de acceso a la plena ciudadanía, a la dignidad humana y a la participación social*” (*Ibidem*, p. 347).

tuaren markoan gauzatzen dena²⁵: Estatu barruko herritar guztientzat lege berbera, herritar guztientzat hizkuntza berbera. “Hizkuntza egokiaren” arazoa ez da, beraz, testuinguru “objetiboari” erantzuteko gaitasunean berez neurtzen den zerbaite.

Ezin zaio benetan gaiari heldu Estatuak hizkuntzen inguruan erabakiak hartu izan ez balituzte bezala. Gurean, beste testuinguru batzuetan gertatu den legez, estatu frantsesak eta estatu espainiarrak lotu behar izan dute nazioaren ideologia hizkuntza nazionalaren ideologiarekin (Frantzia, nazioa; frantsesa, hizkuntza nazionala/Espainia, nazioa; espainola/gaztelera, hizkuntza nazionala). Benetakoa den ala faltsua den baino gehiago, lotura hori eraginkorki nola gauzatu den ikustea interesatzen zaigulakoan gaude. Alde horretatik, gure inguruko estatuek hartu izan dituzten erabaki politikoen eragin determinatzailea nabarmendu litzateke. Izan ere, erabaki politikoei zuzenean bat egiten duen hezkuntza-sistemaren arloan kokatu beharrean gaude, eraturako eskola-egiturarik gabe ezin baita aipaturako lotura hori (nazioaren ideologia/hizkuntza nazionalaren ideologia) materialki gauzatu; eta hori ez baita posible izan frantses estatua eta estatu espainiarraren eskusartzerik izan ezcan.

Aipaturako Balibar-ek eta Laporte-k diotenez, eskola egitura sortu aurretik hizkuntza nazionalak ez du orokortua, egonkorra, eratua den izaera materialik²⁶. Alegia, ezingo genuke esan frantsesa/gaztelera hizkuntza nazionala direnik (maila ideologiko hutsean ez bada behintzat) hori ahalbideratuko duen hezkuntza-sistema sortu, eraiki eta garatu baino lehenago; hots, Estatu hauek irakaskuntzaren eremuan nazio/hizkuntzaren inguruan politika jakin bat burutu ezean. Kontua da hizkuntza funtsezkoa gertatu dela frantses estatua eta estatu espainiarraren batasunari dagokionez; hizkuntza-batasunak Estatuaren jarduera errazten du, eta ez dagoenean —Frantziak eta Espainiak adibide aparta eskaintzen dute alde horretatik— helburu bilakatzen da. Gakoa honako hau delakoan gaude: frantsesak eta gaztelarak bazuten eta dute Estatua, eta frantsesa eta gaztelera Estatu frantsesaren eta Estatu espainiarren “hizkuntza nazionalak” ziren eta dira. Eta testuinguru honetan ohar gintezke —ezagunak diren ezberdintasunak izan baldin badira ere— irakaskuntzan frantsesak eta gaztelarak azken bi mende hauetan izan duten presentzia zein neurritaraino den guztiz garrantzitsua —ez izateak, edota zein neurritakoa, garrantzia duen bezala— eta presentzi hori

²⁵ Hona hemen, hitzez-hitzez, Balibar-ek eta Laporte-k diotena: “*las condiciones que permiten el desarrollo de un mercado nacional —capitalista— no dependen únicamente y enteramente de la “infraestructura”, sino también de la superestructura jurídico-política, la cual incluye también un aspecto jurídico-lingüístico de este proceso tendencial, que hace ir a la par la constitución de un mercado nacional con la uniformización lingüística*” (BALIBAR, R. eta LAPORTE, D. (1976): *Burguesía y lengua nacional* (p. 60). Barcelona: Avance.

²⁶ *Ibidem*, 116. Ez genuke aipatu gabe utzi nahi gure ustez garrantzi handia duen gai honen beste alde bat; Estatuak badu zer esanik oso eztabaidagarria den gaiaren inguruan, alegia, erabilpen publikorako hizkuntzaren ahozko adierazpenaren eta hizkuntz idatziaren gaian.

ezin dela ulertu, besteak beste, irakaskuntzaren eremuan bi estatu horiek burutu izan duten politika kontutan hartu ezean.

3.5. EUSKARA ETA EUSKAL NAZIONALISMOA

Frantsesak eta gaztelarak hezkuntza-sisteman izan duten eta duten presentziak duen protagonismoa ikusirik, nazioa/hizkuntza nazionalaren inguruko diskurtso ideologikoa eraikitzeari dagokionez, zer geratu da euskal nazionalismoarekin?, zein neurritaraino osatzen du hizkuntza/hezkuntza-sistema binomioak euskal nazionalismoaren (ala -en?) ikuspegiaren (ala -en?) ardatz nagusienetarikoa bat?

Orokorrean, eta abiapuntu gisa, arestian komunitate nortasunari buruz aipatutakoa baliagarria zaigula esan genezake. Laburbilduz, euskarak oso indartsua den identitate efektua du eta izan du euskal gizartean, eta hau horrela izan den —eta den— heinean bai Estatu espainiarrak bai Estatu frantsesak bilatu izan duten identitate uniformearen aurka egin du. Horrela bakarrik uler daiteke, kulturaren gaiarekin gertatzen den antzera —era nabarmenagoan ez bada—, bi Estatu hauek —Estatu-Nazioaren hizkuntza ez den heinean— euskararen konpetitibitate politikoa ezabatzeko egin izan dituzten saiakerak²⁷ (gogoan izan egoera hoberenean ere euskara eskubideen linboan dugula). Jokatu izan dute —izan den ala ez beste kontu bat da— euskara gatazka-iturri balitz bezala, gatazka politikorako iturri, “nazioaren” izana bera ere arriskuan jarriko lukeen meatsua.

Estatu-nazioari —eta ez diogu Estatuari— aurre egiteko indar nabarmena izan duen giltza izan da euskara euskal nazionalismoaren eskuetan; identitate kontrajariak —zenbaitetan uztartu nahi izan badira ere— azalarazteko baliagarria, azkenean euskal nazioa eta nazio frantsesa/espainaiarra bereizteko bidea eskaini izan dio. Alegia, sarritan maila ideologiko hutsean geratu bada ere —kultur nortasunaren elementu ideologiko apaingarria—, euskara euskal nazioaren funtsezko ezaugarria izan da euskal nazionalismoarentzat. Ondorioz, hezkuntza-sistemarekiko ezinbesteko erreferentzia puntua izan da euskara eta kultur asimilazioari begira Estatuak ezarri nahi izan duten monopolioari amaiera emateko asmotan irakaskuntzarena borrokagune politiko garrantzitsua bihurtu izan da —zer neurritaraino garrantzitsuenetarikoa eztabaidagarriagoa gertatzen da—. Euskal nazionalismoak aurre egin behar izan dio aipaturiko “amnesia” sortzen duen euskararekiko urruntasunari hizkuntza bera ahaztu edota gutxiesten den heinean —urruntasun afektiboa barne, honek euskal komunitate-nortasunaren apurketarekin duen loturarekin; zer esanik ez euskara arrotza bihurtzeraino iristen denean—. Izan ere, nola bada iraun bizirik, nola izan frantsesa eta gaztelani-

²⁷ Rokkan-ek eta Urwin-ek zera diote: “*language is the key resource for many who stress ethno-nationalism. A distinctive means of communication is a powerful political resource for a potential movement, and one which easily leads to political conflict*” ROKKAN, S. eta URWIN, D.W.: *op. cit.*, p. 428.

arekin lehiatzeko gai (hau da, Estatu-nazio frantsesa edota espainiarraren “kultura nazionaleko” hizkuntzekin lehiatzeko gai) hezkuntza-sisteman euskarak presentziarik ez badu? Nahitaez, aurrez aurre egingo dugu hezkuntza-sistemaren kontrolaren gaiarekin eta, ondorioz, kontrolak duen dimentsio politikoarekin. Hala, euskarak historikoki pairatu duen izan ala ez izatearen arazoak maila politikoan aurkituko du erantzuna; alde horretatik, euskal nazionalismoaren ikuspegitik argi azaldu da babes politikoa guztiz beharrezkoa zaiola euskarari, horrek soilik eskaini eta ziurta baitiezaioke, besteak beste, bizirik irauteko premiazkoa zaion hezkuntza-egitura.

Eta, bi hitzetan, zein eratakoak izan dira, esandakoan esanda, euskal nazionalismoak azken bi mende hauetan egin izan dituen hautu politikoak? Eskema orokorra erabiltze arren, Coakley-ek zehazten dituen hiru sekuentziez baliatuko gara²⁸. Alde batetik, euskal nazionalismoa sortu zen unean Estatu-nazio espainiarrak²⁹ bere legitimazioarako erabiltzen duen hezkuntza-sistemaren aurkako erreakzioa. Bestetik, gizarte hedapen handiago lortu izan duen neurrian, hezkuntza-sistemaren kontrola lortzeko asmoz edota alternatibak sortzeko asmoz eginahal ezberdinak bideratuko dituen fasea. Azkenik, euskal nazionalismoa bere hezkuntza-proiektu nazionala gauzatzera zuzenduko litzatekeen sendotze fasea. Azkeneko honi helduz, galdera gordina luzatu beharko genukeelakoan gaude: iritsi al da euskal nazionalismoa hezkuntza-proiektu nazionala gauzatze aldera pauso sendorik ematera? Nahiz soilik, jardunaldi hauen testuinguruan, hausnarketarako proposamen gisa plazaratzeko asmoz izan, erantzuna ematen ausartuko gara eztabaida piztu dezakeelakoan.

Jakina denez, sortu zen momentu beretik, euskal nazionalismoa hezkuntza-sistema espainiarraren eragin “nazionalizatzaileaz” jabetu zen. Eskola espainolizatze tresnatzat hartu eta euskal nazioaren oinarri nagusiak diren euskal kultura eta euskararen areriotzat jo zuen, Euskal Herriaren geroak kinka larrian zegoela ohartartaraziz. Bi hitzetan esanda, eskola Estatuak ezarri dominazioaren aurpegia litzateke eta eskolaren aurka jotzeak Estatuari aurre egiteko bidea. Borroka horretan irakasleria, curriculum, irakaskuntzaren kontrola, ..., eraso-helburu nagusienetarikoa izan ohi dira euskal nazionalismoaren diskurtsoan. Erreakzioaz gain —eta Coakley-ren lehenengo fasetik bigarrenera pasako ginateke—, hezkuntza-sistema kontrolatu ahal izateko —neurri batean bederen— edota, nazioaren biziraupena helburu, alternatibak sortu eta bultzatzeko ekinbide politikoa

²⁸ COAKLEY, J. (arg.) (1992): *The social origins of nationalist movements. The contemporary west european experience*. London: SAGE Publications. Coakley-ren sekuentziak Hroch-en erudian oinarritzen dira, hain zuzen Puhle-k Euskal Herriaren kasuan erabilitakoa.

²⁹ Apropos diogu espainiarra eta espainiarra soilik, izan ere —ikuspegi historiko batetik— hezkuntza-sistema frantsesak ez du —salbuespenak salbuespen— euskal nazionalismoaren “arreta” adierazgarririk piztu. Hitz egin dezagun argi: Ipar Euskal Herriak euskal nazionalismoaren liturgian du bere lekua, baina “dotrina” maila gainditzeke du azkeneko honek eta praxis politikoari dagokionez —eta hezkuntza eremuan nabarmen— urriak dira emandako urratsak.

ezin da ukatu: horra hor Autonomia Estatutuaren aldeko euskal nazionalismoaren apustu historikoa —zenbait herrialdetan neurri bateko “arrakasta” lortu duena— edota, esate baterako, gerora agortua geratuko zen Bizkaiko auzo eskolen sorrera, E.I.B.ren inguruan antolatuko ziren euskal eskolak eta ikastolen mugimendua. Egia da, bestalde, unibertsitatearena arazo nazionalizat jo izan dela, ugariak izan direla ere euskal unibertsitatearen aldeko adierazpenak edo, adierazgarriagoa izan daitekeena, gaur goizekoak ez diren euskal hezkuntza-sistema nazionalaren aldekoak. Adibideak adibide, ezin da esan, baina, hezkuntza-proiektu nazionala gauzatze aldera urrats argirik eman duenik euskal nazionalismoak. Herrigintza edota naziogintza bezalako kontzeptuak barra-barra erabili bai —besteak beste, hezkuntzaren auziari heltzeko garaian— eta hauen premia lau haizetara zabaldu ere, baina Coakley-ren hirugarren fasera iristeko gure ustez (berdin zein eratako aurpegia azaltzen duen) ezinbestekoa den alderdia ez du aintzat hartu euskal nazionalismoak: estatugintza, alegia. Saio honen hasierako Gallastegiren hitzak erabiliz, zera adierazi nahi dugu estatugintza kontzeptua eztabaidarako proposatzen dugunean, euskal nazionalismoak —defendatu izan duen euskal nazioaren alde jardun bada ere— ez du balizko hezkuntza-proiektu nazionalari begira euskal errepublika helburu izan.

BIBLIOGRAFIA

- ARRIEN, G. (1987): *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia (Escuela y autonomía. 1898-1936)*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia.
- ARRIEN, G. (1983): *La generación del exilio. Génesis de las Escuelas Vascas y las Colonias Escolares (1932-1940)*. Bilbo: Onura.
- BALIBAR, R. eta LAPORTE, D. (1976): *Burguesía y lengua nacional*. Barcelona: Avance.
- BASURKO, F.; IZTUETA, P. (koor.) (1993): *Euskal Eskola Berria*. Donostia: E.H.U.ko Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saila.
- BREULLY, J. (1990): *Nacionalismo y Estado*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- CHATELET, F. eta PISIER-KOUCHNER, E. (1986): *Las concepciones políticas del siglo XX*. Madrid: Espasa Calpe.
- COAKLEY, J. (arg.) (1992): *The social origins of nationalist movements. The contemporary west european experience*. London: SAGE Publications.
- DAVILA, P. (koor.) (2004): *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DAVILA, P. (1995): *La política educativa y la enseñanza primaria en el País Vasco, 1860-1930*. Donostia: Ibaeta Pedagogia.
- DEUTSCH: *El nacionalismo y sus alternativas*. Buenos Aires: Paidós.
- ESTEVA, C. (1984): *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Península.
- FARRE, S. (1991): “Culture, curriculum and educational policy in Northern Ireland”, in *Language, culture and curriculum*, 4, pp. 43-58.
- FERNANDEZ, I. (1994): *Oroimenaren hitza. Ikastolen historia 1960-1975*. Bilbo: U.E.U.

- GELLNER, E. (1993): “El nacionalismo y las dos formas complejas de la cohesión en las sociedades complejas”, in DELANNOI, G. eta TAGUIEF, P. A. (1993): *Teorías del nacionalismo*. Barcelona: Paidós.
- GELLNER, E. (1988): *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.
- HOBBSBORN, E. J. (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Edición Crítica.
- IZTUETA, P. (2000): *Euskal irakaskuntza autonomia aroan (1983-1994)*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- IZTUETA, P. (2000): *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- KEDOURIE, E. (1988): *Nacionalismo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- MARX, K. eta ENGELS, F.: *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Editorial Progreso.
- MATEOS, T. (2000): *Ikastola edo eskola publikoa: euskal nazionalismoaren hautua*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- NAVARI, C. (1987): “Los orígenes del Estado Nación”, in TIVEY, L.: *El Estado Nación*. Barcelona: Ediciones Península.
- ROCKER, R. (1977): *Nacionalismo y cultura*. Madrid: La Piqueta.
- ROKKAN, S. eta URWIN, D. W. (1982): *The politics of territorial identity. Studies in European regionalism*. London: SAGE Publications.
- SMITH, A. D. (1976): *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- SPICER, E. H. (1984): “Persisten cultural systems”, in ESTEVA, C.: *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- TIVEY, L. (1987): “Estados, naciones y economía”, in TIVEY, L.: *El Estado Nación*. Barcelona: Ediciones Península.
- URWIN, D. W. (1983): “Territorio e identidad”, in *Revista de Occidente*, 26, pp. 5-18.
- ZABALETA, I. (1998): *Euskal Nazionalismoa eta hezkuntza (1895-1923)*. Leioa: UPV/EHU.
- ZABALETA, I. (2002): *Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorrera*. Bilbo: U.E.U.

4

San Sebastián y los estudios de segunda enseñanza: el Colegio de segunda enseñanza y posterior Instituto Libre Municipal de San Sebastián (1863-1874)

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

4.1. INTRODUCCIÓN

El análisis de los acontecimientos que llevaron a la ciudad de San Sebastián a ir posicionándose en la estructura socioeducativa de la provincia de Guipúzcoa requiere especial atención, ya que permite conocer de forma pormenorizada la forma en que la ciudad fue adquiriendo protagonismo y alcanzando un prestigio que, tras el derribo de las murallas que la rodeaban, le permitió la consecución de la categoría de capital de provincia.

4.1.1. Antecedentes históricos

El siglo XIX representó para San Sebastián una época fecunda, tanto en acontecimientos de índole política como cultural; sin embargo, los primeros años resultaron verdaderamente duros para la ciudad; con la guerra de la Independencia, San Sebastián vivió uno de los acontecimientos más tristes de su historia: el incendio de 1813, que destruyó prácticamente toda la ciudad. Tras la decisión de reedificar la ciudad, adoptada en Zubieta por un reducido número de vecinos en ese mismo año, San Sebastián fue recobrando la calma a medida que avanzaban las construcciones dentro de su recinto amurallado. Es necesario recordar que en esa época San Sebastián era una pequeña ciudad amurallada situada al pie del Monte Urgull, cuyas baterías la defendían de los ataques guerreros.

Con anterioridad a la década de 1860 San Sebastián no destacaba especialmente en la configuración de la red provincial. Se trataba de una ciudad que

venía desarrollando su vida diaria rodeada de consistentes murallas, constituía una especie de fortín carente en gran medida de relaciones con el exterior, casi olvidada por todos aquellos que se situaban fuera de esas murallas; *“nada nos extraña, pues, que no destaque nuestro pueblo frente a otros que adquieren mayor celebridad en esta época. San Sebastián se hallaba alejada de los medios de comunicación, hasta el punto de que no cruzaba nuestra ciudad la carretera o camino real de la Corte a la frontera”* (Mendiola, 1963). El acontecimiento clave que representó el inicio de su expansión fue precisamente el derribo de las murallas, que tuvo lugar en el año 1863. Dicho acontecimiento contribuyó a su expansión, y a un consiguiente crecimiento demográfico, todo lo cual convirtió a San Sebastián en un punto clave dentro de la configuración provincial.

La ciudad fue despertando progresivamente de su anterior letargo, sumergiéndose de manera directa en la actividad económica, social y cultural. Además de los referidos acontecimientos, hubo otra serie de hechos que también contribuyeron de manera indiscutible al desarrollo de dichas actividades, como por ejemplo el desarrollo de las vías de comunicación, las instalaciones industriales y el anteriormente mencionado designio de la ciudad como capital de la provincia, en el año 1854. El período correspondiente a los alrededores de 1870 supuso la época de mayor esplendor, tal y como confirma también el hecho de que en esta época se estableciera en dicha ciudad la Diputación Provincial.

4.1.2. Configuración educativa

Si tratamos de acometer una labor retrospectiva de largo alcance sobre la situación de la panorámica educativa en San Sebastián, apenas podemos encontrar datos anteriores al siglo XIX. Las noticias más concretas en referencia a la existencia de centros de enseñanza en la ciudad están relacionadas con la labor desempeñada por la Compañía de Jesús. Astrain (1909) subrayó la creación en San Sebastián del Colegio de la Compañía en 1637, concretamente en la calle de la Trinidad, actualmente denominada 31 de agosto; se enseñaba moral, gramática, así como leer y contar. Estos estudios elementales adquirieron luego su pleno desarrollo en un Estudio de Humanidades y Moral.

Hacia 1820, debido a las consecuencias de los anteriormente referidos acontecimientos de 1813, la situación de los establecimientos de enseñanza en la ciudad era bastante decadente. Sin embargo, es necesario resaltar el esfuerzo acometido por el Ayuntamiento de la misma para la restauración y mejora de dichos establecimientos. San Sebastián iba mostrando un interés creciente hacia el desarrollo y consolidación de una tradición docente significativa, y a pesar de que el periodo de expansión se produjo tras el citado derribo de las murallas, encontramos con anterioridad diversos datos demostrativos de su interés; nos referimos por ejemplo a la creación, en 1839, de un Instituto de enseñanzas técni-

cas en la ciudad, que representó el punto de partida para otros establecimientos de las referidas enseñanzas.

Pero sin duda, el establecimiento más significativo, sobre todo por su relación con el Instituto de Vergara, fue el Colegio de segunda enseñanza y segunda clase, creado en San Sebastián en 1863, un establecimiento que paulatinamente fue alcanzando numerosos logros hasta convertirse, gracias a la Ley de Libertad de Enseñanza de 1868, en Instituto Libre Municipal.

4.1.3. El Colegio de segunda enseñanza y posterior Instituto Libre Municipal de San Sebastián (1863-1874)

4.1.3.1. Antecedentes de creación

Inmersa la ciudad de San Sebastián en pleno periodo de expansión, el año 1862 resultó verdaderamente significativo, puesto que una Junta formada por un gran número de padres de la ciudad, propuso la creación de un Colegio Privado de segunda enseñanza; a este respecto, es necesario señalar que las normas que, según las nuevas disposiciones, debía cumplir la enseñanza doméstica en lo sucesivo, supusieron un significativo acicate para la presentación de la propuesta (AMD):

“Desde que la Superioridad competente declaró que, a contar desde el curso próximo, la enseñanza doméstica que se da en esta ciudad debía quedar sujeta a las reglas establecidas en las disposiciones vigentes sobre el caso, se ha meditado sobre los medios de organizar en esta Ciudad un Colegio para los cuatro primeros años de la segunda enseñanza, y a ese objeto el Ayuntamiento ha contado con los auxilios y concurrencia de los Padres de familia. Siguiendo en las gestiones entabladas, ha llegado el momento de formular el proyecto y tomar una resolución, y con este fin, acuerda el Ayuntamiento nombrar la Comisión compuesta de los Sres. Brunet, Manterota, Lizasoain y Lopetegui, para que unida con otra que elijan los Padres de familia a quienes se pasará el oportuno oficio se ocupen de la materia y propongan el medio que su buen medio les dicte en objeto de tanta importancia”.

Tras la propuesta formulada por la Junta de padres, que obtuvo el respaldo total del Ayuntamiento de la ciudad, a efectos legales resultó necesaria la presencia de una figura que asumiera la representación del establecimiento; dicha función recayó en D. Canuto Ignacio Muñoz, natural de Azpeitia; Bachiller en Artes y Licenciado en Derecho Civil y Canónico. De la misma forma, la presencia de D. Joaquín Elosegui, vecino de la ciudad y Notario del Colegio del territorio de la Audiencia de Burgos, certificó el título de Licenciado requerido en el acto.

Pero llegados a este punto, debemos recordar nuevamente que el establecimiento que gozaba de oficialidad era el Instituto Provincial de Guipúzcoa, sito en Vergara, lo que suponía que el mencionado Colegio Privado, en caso de su creación, debía quedar como establecimiento incorporado al Instituto oficial,

perteneciendo por tanto al Distrito universitario de Valladolid y debiendo acatar las órdenes y decisiones que desde el mismo fueran remitidas. Además de eso, debía remitir al Instituto Provincial los cuadros de enseñanza correspondientes a cada curso, así como satisfacer diversas cantidades en concepto de matriculación y realización de exámenes. En consecuencia, fácilmente puede deducirse que la pretensión de creación del Colegio debía lograr la aprobación del Rector de la Universidad de Valladolid. Así pues, el Director del Instituto Provincial de Guipúzcoa, D. Telesforo Monzón, tras recibir la solicitud de permiso para la creación en la ciudad de San Sebastián del citado Colegio, trasladó esta petición al Rector.

4.1.3.2. Creación y consolidación

Por Real Orden de 25 de agosto de 1863 se autorizó oficialmente la creación del Colegio Privado de Segunda Enseñanza y de Segunda Clase de San Sebastián, establecimiento que, si bien llevaba en su denominación la categoría de privado, sería fundamentalmente sostenido por el Ayuntamiento de la ciudad, las matrículas oficiales de los alumnos y 800 reales de pensión que pagaba cada uno de ellos al Colegio, excepto algunos agraciados por la corporación municipal, a quienes se les relevaba del pago de esta pensión. A efectos legales, tal y como hemos indicado, el representante del establecimiento era D. Canuto Ignacio Muñoz y Agote, e inicialmente el Colegio estableció su sede en el número 22 de la calle Trinidad de San Sebastián.

Mediante autorización concedida por la Dirección General de Instrucción Pública con fecha de 12 de noviembre de 1866, se elevó la categoría del Colegio de Segunda Enseñanza de San Sebastián a primera clase; en 1867 el Colegio recibió también autorización para poder ampliar su matrícula, pudiendo fijar el número máximo de alumnos en 100.

4.1.3.3. Declaración de Instituto Libre Municipal (1869)

En el denominado Sexenio Revolucionario, caracterizado principalmente por la Ley de Libertad de Enseñanza, tomando como referencia lo expresado en el Decreto del 14 de enero de 1869, se solicitó al Ministerio de Fomento la declaración del Colegio de Segunda Enseñanza en Instituto; en este sentido, resultaba lógico que el Ayuntamiento de San Sebastián quisiera aprovechar las ventajas concedidas por el citado Decreto, lo que conllevó que el Director del todavía Colegio de segunda enseñanza, autorizado por la Corporación municipal, solicitara dicha declaración.

La Dirección General accedió a lo solicitado a través de comunicación dirigida al Rector del distrito universitario de Valladolid el 30 de abril de 1869, y que éste transmitió de la siguiente forma:

“(...) se concede la autorización que se solicita, declarándose el Colegio de segunda enseñanza a que se hace referencia, sostenido con fondos municipales, comprendido dentro de las prescripciones del Decreto de 14 de enero de 1869 y circular de 14 de septiembre de 1869, reservándose mi autoridad, conforme con la regla 5ª de dicha circular el nombramiento de jurado de exámenes al tenor de lo dispuesto en el art. 3 del referido decreto (...)”.

Así pues, desde la fecha indicada el establecimiento gozó de la consideración de Instituto Libre, siendo municipal desde los primeros pasos, a pesar de que durante un tiempo se entabló una cruda discusión sobre la municipalidad o privacidad del establecimiento. De esta forma, dicho Instituto quedó igualado con el oficial en cuanto a la validez de las asignaturas impartidas, pero su principal diferencia respecto a este último era que los grados de bachiller conferidos gozaban de validez académica, pero no oficial; con fecha de 2 de junio de 1869 se concedió que en los títulos de bachiller expedidos por el Instituto, se pusiese el sello del Ayuntamiento, con el visto bueno del alcalde de la ciudad pero, para poder gozar de los mismos efectos que los títulos expedidos por los Institutos Oficiales, debían quedar sujetos a rehabilitación por parte de estos últimos establecimientos.

4.1.3.4. Construcción de un nuevo edificio para el Instituto Libre Municipal y traslado al mismo del establecimiento (1873)

A pesar del buen funcionamiento mostrado por el establecimiento desde su creación, que fue traduciéndose en la consecución de pequeños reconocimientos relacionados principalmente con su categoría y con la posibilidad de ir ampliando el límite de matriculación fijado, lo cierto es que, en la década de los setenta, paulatinamente fueron produciéndose una serie de factores que constituyeron verdaderos escollos para el futuro del establecimiento, escollos que finalmente no fue capaz de superar.

Pero antes de pasar al análisis de los mismos, nos referiremos al intento de crecimiento desarrollado por el Instituto Libre, que presentaba como condición indispensable la construcción de un nuevo edificio acorde con la categoría y trayectoria mostrada por el establecimiento. En efecto, la sede inicial del antiguo Colegio y posterior Instituto, sita en el número 22 de la calle Trinidad de la ciudad, además de ser alquilada, no ofrecía demasiadas comodidades para el adecuado desempeño de la actividad docente, sobre todo teniendo en cuenta la importancia que había adquirido el establecimiento.

Así pues, el 23 de agosto de 1871, el Director y los profesores solicitaron al Ayuntamiento de la ciudad la construcción de un edificio destinado a Instituto de segunda enseñanza. En dicha petición se percibían ya los temores de la Dirección y profesorado del establecimiento ante el futuro incierto del mismo, una incertidumbre derivada de la necesidad de mostrar la fuerza y respaldo neces-

rios para poder hacer frente con ciertas garantías a los escollos que iban surgiendo en el camino; justificaban la necesidad de construcción de una nueva sede desde una doble perspectiva de gran complejidad: *“por un concepto de vida o muerte para el Instituto que el Municipio viene sosteniendo; por otro, tiene un carácter completamente social”* (AIU).

Los trámites a seguir para la construcción de un nuevo edificio se fueron sucediendo con bastante rapidez, dado el total acuerdo que mostraron las instituciones a la solicitud realizada por el Director y profesores del Instituto Libre. Para ilustrar de forma breve el proceso seguido, debemos hacer referencia a las siguientes fechas:

- 23 de agosto de 1871: petición del Director y Profesores del Instituto Libre para que se construya un nuevo edificio para el mismo.
- 6 de septiembre de 1871: el Ayuntamiento acordó la construcción del edificio y encargó al Arquitecto la realización de un estudio a la mayor brevedad.
- 31 de octubre de 1871: el Arquitecto D. José Goicoa presentó los planos, acompañados de la correspondiente Memoria y presupuestos.
- 3 de enero de 1872: la Comisión de Obras de la ciudad emitió su dictamen.
- 10 de enero de 1872: la Comisión de Hacienda emitió también su dictamen en cuanto a los recursos disponibles para atender el gasto.
- 12 de enero de 1872: se sometió el proyecto a los Sres. Asociados y quedó aprobado por unanimidad.
- 1 de febrero de 1872: se anunció y tuvo lugar la subasta de las obras a realizar por la cantidad de 661.492,86 reales de vellón.
- 11 de febrero de 1872: tuvo lugar igualmente la subasta del mobiliario.

Para completar esta breve reseña sobre el proceso seguido, resulta interesante subrayar algunos de los aspectos principales expresados por cada una de las partes implicadas; el inicio del proceso, tal y como hemos indicado, fue promovido por el Director y profesores del establecimiento, principales interesados en que su pretensión obtuviese éxito. En su petición de 23 de agosto, señalaban que en un par de años finalizaba el contrato de arrendamiento de la sede de la calle Trinidad; una de las razones principales esgrimidas para justificar la necesidad de una nueva construcción, además de las razones de moralidad y de higiene, era la razón económica. Estas y otras razones impulsaron a solicitar un nuevo local, a ser posible uno nuevo en uno de los solares del ensanche. Calificaban como una cuestión de honra y de decoro la necesidad de que San Sebas-

tían tuviera lo que tenían todas las capitales de provincia, y alentaban al Ayuntamiento a aspirar a que sus establecimientos docentes pudieran situarse al nivel de los más adelantados en España.

Un aspecto especialmente reseñable del citado informe era la convicción que mostraban sus autores al considerar que el Instituto Libre gozaba de grandes posibilidades de convertirse en Instituto Provincial. El acuerdo del Ayuntamiento no se hizo esperar, y el 1 de febrero de ese mismo año publicó un anuncio que decía lo siguiente: *“el domingo 18 de este mes y sus once horas de la mañana, se sacará a pública subasta en la Sala Consistorial de esta ciudad la construcción de un edificio con destino a Instituto. Los planos, las condiciones para su ejecución y el presupuesto importante de 661.492,86 reales de vellón, se hallan de manifiesto en la Secretaría del Ayuntamiento a disposición de los que gusten enterarse”* (AIU). El importe total de realización de la obra se desglosaba de la siguiente forma:

La construcción se llevó a cabo en las calles de Garibai y Andia; la entrada principal se situaba en la fachada situada en la calle Andia. El edificio constaba de dos pisos, contando con vestíbulo, aulas, galerías, salones y gabinetes. Tal y como expresa la cita anterior, no se trataba de una edificación caracterizada por el lujo y la soberbia, sino impregnada más bien de un estilo clásico, cuyo máximo exponente eran precisamente los bustos que coronaban el edificio: Homero, Platón, Sócrates, Virgilio, Cicerón, Galileo, Colón, Cervantes, Calderón de la Barca, etc.

4.1.3.5. Cierre del Instituto Libre Municipal (1874)

Si bien es cierto que la construcción de una nueva sede para albergar al Instituto era contemplada como un atisbo de esperanza para su subsistencia, el establecimiento se vio inmerso en una lucha continua contra la adversidad, representada por toda una serie de factores que, de manera conjunta, acabaron por truncar una trayectoria que se había ido desarrollando de forma brillante. Paradójicamente, el origen de las dificultades o escollos que fueron apareciendo en la trayectoria del establecimiento, se situó en el inicio de la década de los setenta, precisamente el momento en que el antiguo Colegio había pasado a ser Instituto Libre Municipal.

Los datos de matriculación de alumnado en el establecimiento nos dan un número máximo de 93 alumnos matriculados para el curso 1868-69, representando el verdadero punto álgido de la hasta entonces ascendente trayectoria seguida. Sin embargo, a pesar de la conversión del establecimiento en Instituto Libre, que sin duda podía representar un factor de gran atracción para que muchas familias enviasen a sus hijos al mismo, a partir del año 1869 se fue produciendo un progresivo descenso del número de alumnos matriculados, descenso que únicamente se rompió en el curso 1873-74, en el cual se produjo un pequeño incremento en la matriculación.

Una primera aproximación a la búsqueda de posibles razones de dicho descenso, analizando los aspectos tratados hasta el momento, nos puede hacer pensar que quizás el comienzo de la polémica sobre la municipalidad del Instituto pudo ser el principal detonante del acusado descenso de alumnos; pero lo cierto es que esta primera hipótesis no parece mostrar demasiada consistencia, puesto que dicha polémica no adquirió verdadera relevancia a nivel local hasta un par de años más tarde. Si bien no podemos descartar la influencia de este factor, lo cierto es que no parece ser lo suficientemente fuerte como para justificar el descenso de matriculación.

Consideramos que debió de acontecer algo más, debió de existir algún otro factor que, unido al anterior, fue provocando un abandono generalizado del Instituto Libre por parte de sus alumnos. Un análisis pormenorizado de la bibliografía relacionada con la época del Sexenio Revolucionario nos proporcionó pistas conducentes al descubrimiento de otro factor que, como tuvimos ocasión de constatar en alguno de los documentos y legajos revisados, sí resultó determinante; la libertad de enseñanza y creación de centros provocó la aparición de numerosos establecimientos que, lógicamente, al entrar en liza con los que ya existían, constituyeron una dura competencia.

En el caso que nos ocupa, tras analizar los colegios libres fundados durante el sexenio en San Sebastián, comprobamos que en 1869 los jesuitas crearon un centro en la ciudad, beneficiándose de la tabla de salvación que había supuesto para ellos la libertad de enseñanza, pues si bien como orden religiosa no tenían reconocimiento legal en esa época, atendiendo a su condición de ciudadanos particulares podían ejercer su derecho de creación de establecimientos libres; el sexenio supuso una situación verdaderamente paradójica ya que, en una situación de clara hostilidad hacia la Compañía, ésta pudo continuar con su tradición docente, si bien se vio obligada a hacerlo de manera camuflada a través de los colegios libres fundados.

Indudablemente, la influencia del factor de creación de un colegio libre en 1869 no es nada desdeñable, puesto que claramente podemos encontrar pruebas de la rivalidad, y no precisamente sana, entablada entre este establecimiento y el recién proclamado Instituto Libre; las pruebas fehacientes de esa circunstancia las encontramos, por un lado, en la petición formulada por el Director y Profesores del Instituto Libre el 11 de julio de 1871, orientada a la necesidad de construcción de un nuevo edificio, y por otro, en el Informe realizado por la Comisión especial nombrada para emitir dictamen sobre esa necesidad. Los primeros, en su petición, daban claras muestras de su preocupación por la dura competencia que les podía ofrecer el nuevo colegio libre:

“(…) hay que añadir las especialísimas circunstancias de que el Colegio de P.P. Jesuitas establecido en esta ciudad desde hace dos años, atendiendo al rápido acrecentamiento que ha tenido, concluirá dentro de poco tiempo de apoderarse de toda o de la mayor parte de

la enseñanza de la Capital, teniendo que morir necesariamente por falta de alumnos toda instrucción laica, lo mismo la primaria que la secundaria.” (AIU)

Lo que realmente preocupaba al Director y Profesores del Instituto, no era el dominio de la ciencia o los resultados de la enseñanza que pudiera mostrar el colegio libre, sino la clara ventaja con la que partía en otros ámbitos, tales como la fama o prestigio de la Compañía, provocada en gran parte por el intenso sentimiento religioso predominante en la sociedad, un sentimiento que conducía a ejercer una verdadera labor de propaganda de las bondades de los establecimientos jesuitas.

Pero todavía debemos hablar de un tercer factor, al que ya hemos tenido ocasión de referirnos con anterioridad, cuya repercusión superó en importancia a los dos primeros: en el año 1873, como consecuencia de la guerra carlista, que estaba azotando duramente la villa de Vergara, el Instituto Provincial, sito en la misma, solicitó permiso para trasladarse provisionalmente a la ciudad de San Sebastián; este acontecimiento no resultó muy beneficioso para el Instituto Libre, más teniendo en cuenta que se produjo en un año especialmente significativo para el mismo, un año en el que, tal y como indicamos con anterioridad, inauguró su nueva sede en la confluencia de las calles Garibai y Andía.

Si bien el traslado del Instituto Provincial, lejos de resultar premeditado, representó un hecho promovido por unas circunstancias muy determinadas, lo cierto es que, desde la propia Dirección del establecimiento oficial, tampoco se percibía excesivo interés por poder llegar a desarrollar una sana convivencia entre ambos establecimientos; al producirse el traslado desde Vergara, el Instituto Provincial, que inicialmente fue situado en un local de la Plaza de las Escuelas, lejos de amilanarse al sentirse en terreno ajeno, no dudó en mostrar su categoría y defender sus propios intereses: por un lado, expresó su deseo de mantener inalterable su denominación, y por otro, dejó claro que no contemplaba la fusión con el Instituto Libre.

La instalación provisional del Instituto Provincial en San Sebastián, y más concretamente en el edificio que ocupaba la Escuela de Comercio de la ciudad, planteó una nueva panorámica según la cual, siendo fieles a la legislación, la Escuela de Comercio debía aparecer unida al Instituto oficial de la provincia; eso era lo establecido por la ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), que expresaba en su artículo 124 que las enseñanzas profesionales (industria, agricultura, comercio y náutica) debían estar unidas a los institutos oficiales. A este respecto, cabe señalar que el traslado provisional del Instituto Provincial a San Sebastián, cercenó la posible consecución de los intereses del Ayuntamiento de la ciudad, que empeñado en lograr que el Instituto Libre pudiera subsistir, contemplaba la posibilidad de ampliar sus enseñanzas, refundiendo en él las Escuelas de Náutica y Comercio y convirtiendo esta última en municipal. En 1874 el

Instituto Provincial fue trasladado al edificio de la calle Garibai, pero no se vio en el difícil trance de hacer frente a la no deseada, por lo menos por su parte, fusión de ambos establecimientos, ya que el Instituto Libre, como vamos a tener ocasión de analizar, cerró sus puertas en ese mismo año.

Siguiendo con la trayectoria del Instituto Libre, el traslado a la nueva sede se produjo en el verano de 1873, pudiendo así procederse a la inauguración del nuevo edificio para acometer el curso académico de 1873-1874. Ya hemos tenido ocasión de expresar que, mediante dicha inauguración, el Ayuntamiento de la ciudad pretendía impulsar la labor del Instituto, así como ampliar sus campos mediante la labor emprendida para poder conseguir la declaración de municipalidad de la Escuela de Comercio existente en San Sebastián. Sin embargo, el traslado provisional del Instituto Oficial, unido a los otros dos factores que hemos analizado, contribuyó también al progresivo descenso en la matriculación del Instituto Libre, lo que lógicamente agravó la situación económica del establecimiento. De esta forma, a finales de julio de 1874, tan solo un año después de la inauguración de su nueva sede, el Instituto Libre Municipal, ahogado por problemas económicos, se vio obligado a cerrar sus puertas; precisamente el 29 de julio de ese mismo año se proclamó un Decreto referente a la enseñanza, que centralizaba en el Estado muchas de las facultades que habían sido concedidas a los Municipios años antes.

La petición elevada al Excmo. Sr. Ministro de Fomento con el fin de lograr la subsistencia provisional del Instituto fue desestimada, asestando así un certero golpe a cualquier atisbo de esperanza que se hubiera podido percibir. Así pues, hemos podido conocer los diversos factores que confluyeron en una misma época, y que fueron conformando una dura travesía repleta de duros escollos a los que el Instituto Libre fue tratando de hacer frente como buenamente pudo. Sin embargo, cabe destacar que la progresiva aparición de los mismos, sobre todo fue minando el plano económico del establecimiento, provocando que fuera precisamente el factor económico el que finalmente provocó su supresión. El Instituto Libre se vio obligado a cejar en su empeño, a abandonar una lucha que realmente no era en contra del Instituto Oficial, sino en contra de las penurias económicas, a pesar de que el traslado de este último a San Sebastián, en la práctica no le hizo ningún favor.

Tras su desaparición, la segunda enseñanza en San Sebastián tuvo su continuación a través del Instituto Provincial que, tal y como hemos indicado, había sido trasladado de manera provisional, aunque finalmente quedó definitivamente establecido en la ciudad. En definitiva, en una situación económica que no permitía demasiados excesos, dicho establecimiento oficial era el único que estaba predestinado a sobrevivir ante las diversas adversidades que pudieran presentarse. De esa forma, San Sebastián tuvo asegurados sus estudios de Segunda Enseñanza, pero perdió en el camino un importante referente respecto a

los citados estudios de segunda enseñanza, un establecimiento que surgió a petición de los propios padres de la ciudad, por iniciativa popular, un establecimiento que, de no ser por las diversas circunstancias que confluyeron en un mismo momento, se hubiera consolidado como un referente de prestigio para la realización de los estudios de segunda enseñanza.

“(...)declarase suprimido el Instituto Libre municipal que hasta el presente viene siendo subvencionado por esta Corporación, destinando por ahora el edificio en que aquel se hallaba situado al Instituto Provincial, a cuyo claustro se cederá, hasta que otra cosa se resuelva, el uso del mismo; con lo cual se conseguirá a la vez una no despreciable ventaja para la Hacienda municipal y el cumplimiento de un servicio público importantísimo cual es el de la enseñanza que hoy ocupa un lugar distinguido entre los pueblos cultos.”(AIU)

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVO INSTITUTO USANDIZAGA (AIU). *Sección D, Negociado 10, libro V.*

ARCHIVO MUNICIPAL DONOSTIA (AMD). *Libro 546, Expediente 10, Sección B, Negociado 11, Serie III.*

ASTRAIN (1909). *Historia de la Compañía de Jesús*, III. Madrid.

MENDIOLA QUEREJETA, R. (1963). *La vida cultural en San Sebastián. Anotaciones histórico-retrospectivas*. San Sebastián: Comité Ejecutivo de las Conmemoraciones Centenarias de la Reconstrucción y Expansión de la Ciudad, 1813-1863-1963-1963.

5

Euskarazko alfabetatze ereduaren ezaugarri historiko-pedagogikoak

ANA EIZAGIRRE SAGARDIA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Hezkuntzaren Teoria eta Historia Sailean azken hamarkadetan garatu izan den ikerkuntza eremua da Euskal Herriko alfabetatzearen ikerkuntza. Alfabetatzeak azken berrehun urteetan zehar Euskal Herrian izan duen garapena espikatzen saiatu den hainbat lan burutu dute bertako irakasle eta ikertzaileek. Testuinguru horretan, bereziki goraipatu behar dugu Paulí Dávila irakasleak eginiko lana, bera izan baita azterketa historikorako ildo berria ireki eta lehenengo lanak martxan jarri dituen irakaslea (1998). Berak jarritako hariari jarraituz, saileko zenbait irakasle jardun gara alfabetatzearen azterketa Euskal Herrian kokatzen eta euskal eredia —alfabetatzearen euskal eredia— ezaugarrituko luket elementuak definitzen. Ondorengo lerroetan, azterketa ildo berriaren ardatz nagusiak azalduko ditugu eta, horrekin batera ere, XIX-XX. mendeetan zehar euskal ereduak izan dituen ezaugarri historiko-pedagogiko esanguratsuenak markatuko.

5.1. ALFABETATZEAREN EUSKAL EREDUA

Alfabetatzearen euskal eredia kontzeptuaren bitartez denbora epe desberdinetan zehar eramandako prozesu alfabetatzaileak eredu bakar baten barruan txerta ditzakegu eta, horrela, hobeki ezagutu euskaldunok zein bideetatik eta nola garatu dugun gure kultura, ahozko kulturatik idatzizkora iraganaz eta etorkizun hurbileko kultura zibernetikorako jauzia emanaz. Horrenbestez, alfabetatzearen euskal eredu historikoan bilduko ditugu, sinkronikoki zein diakronikoki, esplizituki garatu izan den erdarazko alfabetatze modua, euskarazko alfabetatzean eginiko saiakera esplizituak eta euskarazko zeharkako alfabetatzea. Finean, eredu honek bere baitan hartzen du Euskal Herrian historian zehar garatu izan den alfabetatze prozesu ororen analisia, dela euskarazko alfabetatzearena, dela gaztelerazko-

arena, dela frantsesezko alfabetatze prozesuarena eta, noski, prozesuek beraien artean dituzten erlazioena.

5.1.1. Hastapeneko ikerketa lanak Euskal Herrian.

Alfabetatzearen euskal eredu historikoaren eraikuntzan, honen definizioa eta epekaketa izan dira hastapeneko lanak. Zentzu honetan, mugarriak izan dira Dávilak, Fernandez eta Eizagirrerekin batera, argitaratu dituen lanak (1991, 1992, 1993, 1994b, 1995). Epekaketa burututa, eredu historikoaren gakoen eza-gutzan ere sakonduz hainbat lan argitaratu dituzte, besteak beste, alfabetatze prozesua eta eskolaratze prozesuaren arteko erlazioa aztertu dutenak (Dávila, Eizagirre eta Fernandez, 1994a, 1995), eta, baita, euskarazko alfabetatzea erabileratutuinguru soziokulturalen baitan analizatu dutenak ere (Dávila, eta Eizagirre, 1995, 1996; Eizagirre, 2002). Erreferentziazko lanak dira, halaber, Iztuetak, Zabaletak eta Eizagirrek XX. mendearen azken hamarkadetakoko euskarazko alfabetatzea eta euskalduntzearen inguruan burutu dituzten azterketak Dávilaren koordinazioaren pean argitaratu zen *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. (1995) liburuan argitaratu zirenak. Lan horiek guztiek azken bi mendeetako alfabetatzearen ikuspegi zabala eskaintzen digute. Aipatzekoak dira, baita ere, UZTARO aldizkarian (1993) “*Euskararen batasunaz*” izenburua zeraman 9. zenbakian Zabaletak eta Eizagirrek argitaratu zituzten artikuluak; Eta *ELE* (1991) aldizkariaren *Alfabetatzeaz* monografikoan argitaratu zituztenak. Guztiak definizioa eta mugaketa-saiakerak diren heinean, eta prozesuaren ezaugarri historikoak ezartzen dituzten neurrian, euskal alfabetatzearen historian oinarritzko lan bihurtu dira. Hazi horietatik elikatuz, artikulu honen egileak “Alfabetatze espazioak eta herri-heziketa Gipuzkoan (1876-1918)” doktoradutza tesia defendatu zuen (2005) sailean eta hainbat lan argitaratu (2007, 2008).

Aipatu erreferentzietaz gain, ez dugu ezagutzen Euskal Herriko alfabetatze prozesua aztertzen duen beste ikerketa ildorik, lan solte bat edo beste kenduta (García, Pareja eta Azkarraga, 2004; Zabalza, 2006). Tradizionalki egin diren ikerketa gehienak Frantziako eta Espainiako estatu-ikuspegitik egin dira. Ikus, adibidez, Iparraldeari erreferentzia eginez, Furet eta Ozouf-en (1977) azterketa klasikoa eta, Estatu Espainiari dagokionez, Viñao Fragok (1994) egindako azalpen sistematiko eta osatua. Oro har, Iparraldeko edo Hegoaldeko herrialdeei eta bertako alfabetatze maileri egiten zaie erreferentziarik, baina gehienetan Estatu-alfabetatzearen ikuspegitik egindakoak dira, erdaran oinarritutako ikuspegi elebakarretik eginak, hain zuzen. Euskarari erreferentziarik egin zaionean, egin bazaio, Estatu-hizkuntzaren alfabetatze prozesuaren oztopo gisa edo kultura idatzizkiarekiko zein eskolatzearekiko erresistentzia-elementu gisa aurkeztu izan da euskara gehienetan. Bestalde, alfabetatzearen historiaren azterketa Euskal Herriko egin izan denean, oro har, alfabetatzea bera bigarren mailako interesgunea

izan dela esan dezakegu. Euskararen edo euskal kulturaren bilakaeraren azterketa orokorren baitan beste atal bat gehiago bezala aztertu da alfabetatzea, egin zaizkion erreferentziak noizean behingoak eta azalekoak izan direlarik.

5.1.2. Alfabetatzearen historiarako azterketa-ildoak

Alfabetatzearen analisiari —euskaraz zein gaztelerazkoari— nonbait eskaini izan bazaio arretarik eskolaren eta eskolaratzearen historiari buruzko ikerketetan izan da, kasu askotan atalaren bat edo beste eman izan baitzaio hark populazioaren eskolaratzearekin zein gizartearen modernizazioarekin izan duen erlazioari.

Halere, esan daiteke Europa eta Estatu Batuetako historialarien, antropologoen, psikologoen, hizkuntzalarien eta soziologoen artean areagotuz joan dela alfabetatzearekiko interesa, hainbat ezagutza eremutatik aztertua izan delarik, hots, estatistikoki, historikoki, teorikoki, konparatiboki, monografia gisa, alfabetatzearen aspektu sozio-ekonomikoen arloan, aspektu psiko-pedagogikoen inguruan, aspektu kultural eta linguistikoen inguruan, planifikazio, administrazio eta ebaluazio mailan, eta alfabetatze metodo eta materialen ikuspegitik, besteak beste. Interesa ezezik azterketa- ildo eta planteamendu teoriko eta metodologiko berriak ere garatuz joan dira azken hamarkadetan, ikuspegi aldaketa desberdinak mamitzen joan direlarik.

Lehenengo perspektiba aldaketa kezka-iturria bera aldatzea izan da. Hastapeneko lanetan analfabetismoa hartzen zen oinarri gisa. Gerora, berriz, alfabetatze prozesuetan jarri da indarra. Interes fokua lekuz aldatzeak, noski, erabiliko diren iturrien eta metodoetan berrikuntzak ere ekarriko ditu (Viñao, 1984). Hein berean, beharrezkoa ikusi da alfabetatzea bera momentu eta espazio bakoitzean birkontzeptualizatzea eta, ondorioz, alfabetatzeaz hitz egin baino alfabetatzeaz hitz egitea eragin du (Viñao, 1992). Finean, alfabetatze moduak daude, esaten da, eta gizarte bakoitzerako, testuinguru eta momenturako bakoitzerako, alfabetatze-ezalfabetatze maila desberdinetan kokatuak izan gintezkeela pentsatu beharrean gaude. Hori dela eta, testuinguru sozial, kultural eta historiko zehatzetan oinarrituriko ikerketak burutu beharra azpimarratzen da, irakurketa eta idazketaren historia egitea, alegia, hauek praktika soziokultural gisa hartzetik abiatuz. Oro har, esan dezakegu, azterketa kuantitatiboak egitetik —erroldetako datuetatik abiatuz alfabetatzearen kuantifikazioa, bilakaera eta hedapena aztertze-tik— azterketa kualitatiboetarako (Petrucci, 1999) jauzia egin dela, interesgunea orain liburu, inprenta, literatura, idazketa eta irakurketaren historian jarritz, alfabetatzearen eragileen eta testuinguruen azterketan, finean.

Ikerketa horien guztien haritik, interesgarria iruditu zaigu, eta horregatik azaldu nahi dugu segidan, alfabetatzearen historiak, oro har, eskaini digun hainbat ondorio eta irakasbide azpimarratzea, haren izaera eta efektuen inguruan orokorki onartu izan diren sineskeria ugari hankaz gora botatzen dituztenak. Ildo

horretatik, Viñaok (1999) laburbiltzen dituen puntuak ekarri nahi ditugu hona: Baieztatzen da, Alfabetatzearena mitoa besterik ez dela, ez baitago alfabetatze prozesua eta modernizazioaren, garapen ekonomikoaren eta, finean, progresoareneko arteko linealtasunik. Halaber, alfabetatzea eta eskolaratzea ez dira gauza bera. Lehenengo prozesuak ez du zertan bigarrena adierazi behar. Horren adibidea dugu Suediaren kasua —XVII eta XVIII. Mendekoa— eskola ez dela izan eta ez dela alfabetatzea eragiten duen eragile bakarra, ez eta nagusia, ere ikus-tarazteko baliagarria zaiguna (Viña, 1984, 1985).

Aitzitik, ordea, alfabetatzearen eta eskolaren artean dagoen erlazioa, erlazio es-tua, oso berria dela kontsideratu behar dugu; ez dela ez betidanik ez eta herri eta herrialde guztietan ezagutu den binomio banaezina. Mendebaldearen histo-rian, zehazki, azken mende honetan hezur-mamituriko erlazioa dela ikusi da (Cook-Gumperz, 1988). Bestalde, irakurketa eta idazketaren ikaskuntza eskola-ren barruan txertatzek eragin du trebetasun horien zabalkuntza kuantitatiboan, bai, baina baita berauek interpretatzeko moduan ere. Honela, kontutan izan be-har dugu, Hébrard-ek (1989, 68) adierazitakoa, hots, *“la obra de la escuela no está sólo del lado de la difusión masiva del leer-escribir-contar como base obligada de los aprendizajes para todos, es decir, del lado del crecimiento cuantitativo de la alfabeti-zación, sino también del lado de la constitución de estos aprendizajes como saberes ele-mentales escolarizables”*. Historikoki kuestio berria da planteatu zaiguna: zertarako eta zergatik sortu izan da eskola eta eskola bitarteko alfabetatzea? Zeintzuk dira azaleko arrazoiekin batera doazen ezkutuko zergatiak?.

Galdera horiek erantzun nahian edo, azken urteotako ikerketa-interesguneeta-riko berri batzuk hauek izan dira: irakurketa eta idazketa gizartean errotze pro-zesuan eskolak jokatu izan duen papera ezagutzea, honek bultzaturiko alfabetatze moduari dagozkion berarizko ezaugarrien izaera zehaztea, eta beste alfabetatze forma eta moduekiko izan ditzakeen antzekotasun edota desberdin-tasunak marraztea. Alfabetatzeari egotzi zaizkion ezagutza eta kognizio mailako ezaugarriak aztertu dira (Olson, 1998; Scribner eta Cole, 1981), baita alfabetatzea eta boterearen artean dagoen erlazioan sakondu ere (Freire eta Macedo, 1989; Bowman eta Woolf 2000); formak edukiarengan zenbaterainoko garrantzia eta eragina duen ezagutu nahirik maila eta arlo desberdinetan jarri da fokua, eskola erakundearen barruan garatu den alfabetatze moduak irakurketa eta idazketa-rako trebetasunetan beraietan eta trebetasun horien gizarteratzean izaniko era-ginean, besteak beste.

Hona, beste modu batean jarrita egun planteatzen diren oinarri-oinarrizko bi gal-dera: irakurketa eta idazketaren bitartez ustez lantzen den abstrakziorako gaita-suna berez dagokie teknika horiei ala eskolan emaniko irakurketa eta idazketa-ren lanketa bereziaren ondorio dira? Alfabetatzea boterea al da, edo eskola erakundeak duen gizarte boterearen tresna, boterearentzat ala boterearen aurka erabil daitekeena? Izan ere, idazketari sortzez leporatu izan zaio boterearekiko

erlazioa eta, zentzu horretan, hizkuntzaren kapital sinbolikoaren (Bourdieu, 1985) oinarritzko faktorea dela kontsideratu behar dugu. Eta, funtsean, egin behar harko genukeen galdera, beharbada, ondorengoa litzateke: nork ateratzen dio probetxurik analfabetismoari? Alfabetatzea eta boterearen arteko lotura estua are nabarmenago ageri da berau gizarte erakunde baten baitan garatu ohi denean, eskola kasu, eta gizarte elebidun, diglosiko edo hizkuntza-anizdunetan ematen denean.

Noski, azken mendeetan eskolak eta eskolaratzeak alfabetatzearekin izan duen lotura oso esanguratsua izan da zenbait herrialdetan, espainiar alfabetatze prozesuan kasu. Zentzu honetan, gaur egun ere, gero eta ugariagoak dira alfabetatze ekintza eta modua eskolaren testuinguruan aztertzen duten lanak —irakaskuntza-ikaskuntzarako estrategiak eta oinarritzko ikuspegiak aldatu nahian nolabait— izan ere eskolatze prozesuak berak sortu dituen analfabetismo berrien aurrean kezka handia sortu baita.

Viñao-ri jarraituz, berriro ere, azpimarratu behar da ez dela, halere, herria alfabetatzeko eredu edo bide bakarra eraman aurrera. Alfabetatzerako motibazio anitz egon dira (erlijiozkoak, politikoak, militarrek, ekonomikoak, akademikoak, gizarte-ospe mailakoak, etab.) eta egile, modu eta erabilera ugari atzeman ditza-kegu bere ibilbide historikoan, hots, eskola, eliza, familia, ejerzitua, hiria, etab. Alfabetatzearen prozesu historikoa luzea da, kontraesan eta anbiguotasun ugari- ren, jarraipen eta etenen continuuma da. Zentzu honetan, alfabetatzea gizarte- praktika bat gehiago bezala ikusten dugu egun, eta bere moduetako bat, ez ba- karra, eskolarra izango da. Egungo historialariari bereziki zera interesatuko zaio aztertzea: praktika horren bilakaera, irakurri eta idazteko moduak, erabilerak, zein testuinguruetan idatzi eta irakurtzen den, baita zeintzuk material, objektu edo zeinu diren erabiliak, eta ekintza horiek gertatzen diren gizarte espazioaren bilakaera nolakoa izan den. Bestalde, praktika den heinean, pentsamendua be- rregituratzen duen teknika baten menperatzea eta erabiltzea inplikatzan duela pentsatu behar da, gertatzen deneko testuinguruaren arabera, eta berataz egiten diren erabileren arabera, hainbat ondorio kognitibo eta mentalak dituen (Go- dy, 1985; Havelock, 1976). Ondorioz, berebiziko garrantzia hartuko dute ahoz- kotasunaren eta idazketaren arteko hartu-emanak erabilera testuinguru zehatze- tan aztertzeak eta, baita ere, kultura idatziak gizarte antolaketarekin eta mentalitate letratuarekin duen zerikusia aztertzeak.

Idazketa ez da, eta ez dugu, fenomeno bakartzat hartzen, “*La <escritura> en sí y por sí, en singular, no existe; es pura y simplemente una abstracción*” (Petrucchi, 1999, 118), testuak erabiltzeko tenika-multzo oso aldakortzat baizik. Era berean, esango da, kultura idatziak berak ere ez du historian aldaketak sortzeko, progre- soa eta askatasuna lortzeko edota errepresioa gauzatzeko, indar autonomo gisa ekiten. Graff-ek esango duen moduan “*Ni la escritura ni la imprenta, por sí mismas, son <agentes de cambio>; sus efectos están determinados por la manera en que la acción*

humana las utiliza” (Graff, 1989, 11; GEE, 1989). Kultura idatziak ez du, berez, hazkunde ekonomikoa sustatzen, ez arrazionaltasuna ez eta norbanakoaren arrakasta. Horregatik, derrigorrezkoa da kultura idatziaren historia idatziarekin erlazioaturiko funtzio, erabilera eta praktiken analisitik abiatzea, irakurketa eta idazketa ekintzen inguruko analisitik egitea. Irakurketa eta idazketa kultur eta gizarte praktika gisa ikusi behar ditugu, “*Dos actividades vistas ahora como prácticas sociales y culturales que tienen lugar en determinados contextos y con determinados soportes. Dos actividades de las que lo que interesa, sobre todo, son sus usos y funciones, así como los modos y maneras en que se llevan a cabo. Unos modos y maneras, unos usos y unas funciones variables en el tiempo y en el espacio y por tanto historiables*” (Viñao, 1994, 41). Zentzu honetan, irakurketa gizarte eta kultur praktika gisa hartzen duen alfabetatzearen historiak ekoizpenetik harrerara eramango du fokua, idatzitik honen irakurketara, esanahi-sortzailea den irakurlearengana eta liburura, inprimaki, orri, paper edo foiletora —haren euskarri materiala den neurrian—. Ikuspegi honek, finean, eskatzen du arreta idatziaren hedapenean, funtzioetan eta erabileran, hauen tipologian, ondorioetan eta beren euskarri eta tresnerietan jartzea. Irakurketa ekintza aztertzeak eskatzen du, halaber, gizarte bakoitzean eta momentu bakoitzean nork irakurtzen duen eta zer irakurtzen duen zehaztea, baita ere non eta noiz, zergatik eta, batez ere, nola irakurtzen den ezagutzea. Irakurketa moduek, testuinguru eta erabilerek, erlazio modu bat edo beste adierazten dute testuaren eta irakurlearen artean, eta egileak (edo argitaratzaileak) bilatzen duen erlazio mota adierazten dute testuek, horretara egokituz idazketa, tipografia eta egitura zehatza.

Gurean, orain arte indarrean egon den eredua, alfabetatzea ulertu eta aztertzeko eredua, Estatua eta estatu-hizkuntzaren inguruan eraikia izan den eredu monolitikoa izan da. Horren arabera ezinezkoa izan da euskarazko errolda aurreko garairako, ez eta euskarazko eskolaratze aurreko garairako, euskarazko alfabetatzearen existentzia aldarrikatzea ez eta, ondorioz, aztertzea. Aitzitik, alfabetatzearen historiaren ikuspegi berri eta zabalagoari esker zilegi da, gure ustez, euskal alfabetatze prozesuaren bilakaeraz hitz egitea baita ere euskarazko alfabetatzeari begira ahalegin esplizitu edo masiborik egon ez den garaietan. Euskal kultura idatziaren finkatze prozesu historikoa ardatz hartuko dugularik, prozesu luze horretan bertan kokatuz eta bertatik abiatuz, aztertu ahal izango dugu, besteak beste, eskolaren zeregina, gaztelaniazko alfabetatzea helburu izan duen garaitan euskararen erabileran zein euskarazko zeharkako alfabetatzean izan duen eragina nolakoa izan den ikusiz lehenik eta, eskola bera euskarazko alfabetatzearen garapen zuzenerako nola erabili izan den aztertuz ondoren.

Historia-testuinguru bakoitzean kokatuz bakarrik zehaztu ahal izango dugu euskarazko alfabetatze prozesuaren edukia eta izaera —ondorioz, definizioa—. Azken hamarkadetan, adibidez, eskolaren bitartez Euskal Herrian garatu den eredu hedakor eta instituzionalean ikusi dugu euskarazko alfabetatzea kontzeptua bera krisian, nolabait, askotan euskalduntzearekin izan duen muga urtu eta

bi prozesuen arteko nahasketa sortu delarik. Populazio hartzailearen izaera ere aldatuz joan denez -euskara ez dakitenak, euskara dakitenak eta euskara zekitenak baina galduz joan direnak, euskalkian hazitakoak baina batua menperatu behar dutenak etab. askotan ez da jakin alfabetatzea zentzu hertsian bultzatu nahi izan den, euskalduntze goi mailetat ari garen edo, batik bat, alfabetatze kulturala eta oinarrizko heziketari dagokiona helarazten ari garen. Gizarte eta norbanako mailan elebitasuna garatzearen aldeko apustua egin izanak alfabetatze prozesuaren definizio arazoa plazaratu eta birplanteatzera eramane du, termino elebidun, edo nahi bada, diglosikoetan birdefinitzera alegia. Alfabetatzea ez da nozio estatikoa, ez dauka esentzia unibertsalik. Euskarazko alfabetatzea ez da nozio estatikoa, ez dauka esentzia unibertsalik; aitzitik, testuinguru historiko ezberdinen arabera birdefinitua izan behar duen kontzeptua da.

5.2. EUSKARAZKO ALFABETATZEAREN BILAKAERA: EUSKARAZKO IRAKURKETA ETA IDAZKETA KULTUR PRAKTIKA GISA

Ondorengo orrietan, XIX eta XX. mendeetan zehar euskaldunak irakurtzen eta idazten ikasteko izan dituzten aukeren bilakaera eta euskaraz idatzitakoa irakurtzeko herritarrek izan dituzten modu orokorrak zeintzuk izan diren ulertzen lagunduko duten gako nagusiak eskainiko ditugu. Bereizi ditugu Errejimen-Zaharreko gizarte egiturari lotu ohi zaizkion kultur praktikak, alde batetik. Euskal Herriaren kasuan praktika horiek XIX. mendea eta XX. goaren lehenengo hamarkadetan zehar nabarmendu ziren. Bestetik, gizarte modernoari loturiko jokabide sozialak eta kulturalak. Gurean, XX. mendearen lehenengo hamarkadetan sortzen hasi eta, batez ere, bigarren erdialdetik aurrera garatu izan direnak. Bilakaera horretan erdararen ikaskuntza ardatz nagusi zuen eskolatik euskararen eta euskarazko irakaskuntza bermatu nahi izan duen eskolarantz doan ibilbidean kokatzen da, nagusiki, irakurketa eta idazketaren ikaskuntza modua. Erabilerari dagokionez, berriz, irakurtzeko testu gutxi batzuk behin eta berri irakurtzeko joeratik esku artean testu gero eta gehiago edukitzera eta irakurketa azkarragoak egiteko joeretara igaroko gara.

5.2.1. Ekoizpen mugatua eta irakurketa intentsiboa

Irakurtzen eta idazten aritzeko trebetasuna herritarren artean gero eta gehiago zabaltzen ari zen aldi berean, irakurketarako ohitura ere hedatuz joan zen pixkanaka-pixkanaka XIX. mendean zehar. Gizarte tradizionalari dagokion antzera, euskal herritarren artean finkatu zen irakurketa modua ahozko kultura eta adierazpenarekin oso lotura estua zuen irakurketa intentsiboaren eredua izan zen.

Argitaratu ziren idatziak zenbatek irakurriko ote zituzten jakiteko datu zehatzik ez dugu, baina hainbat gertaera kontutan hartzea komeni zaigu irakurtzeko joera

zuten herritar xeheen mugen ideia egiteko. Alde batetik, alfabetatze-tasak eta eskola-baldintzak ikusita euskaraz irakur zezakeen populazioa nahiko mugatua zela pentsatu behar dugu. Garai haietan ere euskaldun guztiek menpera zezaketen euskara idatzirik ez egoteak dezente mugatzen zuen euskaraz idazten zena-ren zabalpen esparrua. Bestalde, euskaraz idatzitako testuen eskaintza aurreko garaietakoa baino handiagoa zen, baina, nahiko apala zen oraindik. Ez zen gai askotan euskaraz idazten, eta argitalpen bakoitzean zabaltzen ziren ale kopuruak ere ez ziren oso handiak.

Eskaera XIX. Mendean eta XX.goaren lehen zatian, oraindik, nahiko mugatua zuen merkatua zela esan dezakegu. Oro har, euskarazko obren eskaria —liburu zein aldizkariena— nahiko apala zen. Euskarazko liburuak edota aldizkariak eskuratu eta irakurriko zituen irakurleak trebakuntza maila egokia eta baliabide ekonomiko nahikoak edukitzeaz gain, hizkuntzarekiko interesa eta motibazio berezia beharrezkoak zituen. Interes eta motibazio horretan eragitera jo zuten garaiko euskalgintzan eta kulturgintzan ziharduten pertsonaiek eta taldeek.

Herri xeheak gertuen zituen testuak gutxi ziren. Eta testu horiek behin eta berri-ri irakurtzen zituzten, askotan ozenki familiaren inguruan. Memorizatuak ziren testuak ziren, plegaria moduan, bere irakurketak zuen esanahia jada ahoz ezagutzen ziren mezuak deszifratzea zelarik azken batean. Euskarazko herri-irakurketaren esparruan, zalantza handirik gabe, esan dezakegu eliza-liburu eta do-
trinarekin batera, edo agian gehiago, egutegiak zirela herritar euskaldun gehie-
nek irakurtzen zituzten euskarazko testuak. Gipuzkoako kasurako hirugarren
testu mota bat gehituko genuke: bertso-paperak.

Ahozko literaturaren esparruan, poemagintzak, atsotitzak eta antzerkigintzak izan eduki zuten bere lekua, baina XIX. mendean gorengo maila lortu zuen lite-
ratura mota bertsolaritzarena izan zen. Aipatu beste literatura motek goitik be-
herako bidea hartua zutelarik, bertsolaritza erabat nabarmendu zen, kualitatibo
eta kuantitatiboki, XIX. mendean, eta Gipuzkoan bereziki. Tradizioz bertso de-
safioak zirenak bigarren karlistadaz geroztik desagertuz joan ziren, eta plazako
bertsogintza modua lehiaketa modukoa-indartu egin zen. Hau, batez ere, Lore
Jokoei esker gertatu zen, txapelketa eta jaialdien antolabide berriak gorputza
hartuz joan ziren heinean. Testuinguru horretan, Lekuonak (1985, 466) aditzera
ematen digunez “Bapateko bertsogintza palanka ederra zitekeen herriarengana
iristeko, eta herria critziz eta sentimenduz hornitzeko, jokabide sozial-politiko-
en zerbitzuan”. Badirudi bertsolarien jendaurreko emanaldiei eragin soziala aitor-
tzen zitzaizela nolabait. Eta, faktore hori oinarritzakoa izango zen, beharbada, feno-
menoaren biziraupenerako. Bertsolaritzaren iraupen eta hedapenean eragin
zuen beste faktorerik garrantzitsuenetarikoa, baita herri-kulturaren ikuspegitik
komunikazio idatziaren modurik garrantzitsuena ere, bertso-paperen fenome-
noa izan zen (Zavala, 1964).

XX. mendean aurreko bideari jarraitu bazitzaion ere, pixkanaka ahulduz joan zen bertso-paperen fenomeno, herritarren irakurketa zaletasunak beste produkzio idatzietarantz bideratzen hasi ziren aldi berean. Egutegi eta almanakak ziren gustoko idatzi berriak.

Egutegi eta almanakak erruz agertu ziren XVI, XVII eta XVIII. mendeetan herrialde protestanteetan zein katolikoetan (Chartier, 1993). Estatu espainiarrean eta Euskal Herrian, aldiz, XIX. mendean zehar hasi ziren nabarmentzen. Gaztelaraz idatzitako egutegi eta almanak Euskal Herrian izan zuten zabalkuntzaren berri zuzenik ez badugu ere, euskarazkoetan egiten ziren aipamenengatik badirudi herritarren artean nahiko zabalduta zen praktika zela berauen irakurketa. Euskaraz idatzitako egutegiei dagokienez, berriaz, batez ere Iparraldean XIX. mendean esanahi handia izan zuen publikazio mota izan zen. Hegoaldean XX. mende arte itxaron behar dugu euskarazko egutegien irakurketa zabaltzeko orokortu eta iraunkorraz hitz egiteko.

Euskaraz idatzitako almanak eta egutegiek gaztelaraz idatzi ziren egutegien ereduari jarraitu zioten. Gehienetan espresuki adierazita zetorren gaztelarazko egutegiak bete zuen espazioa ordezkatzeko zuten nahia, neurri handi batean berauen bertsio euskalduna izan zirelarik: batetik, egutegia familia osoarentzat pentsatua zegoen, adin guztietako familia-kideentzat. Bestetik, modu argian eta errazean egon behar zuen idatzia, guztien eskura egon zedin. Eta eguneroko bizitza egoki eraman ahal izateko, gizarteratzeko hitz batean, oinarritzko informazioa eta ikasbideak eskaini behar zizkion familia-kide bakoitzari. Horrekin batera, irakurleak bere heziketa moralean orientabide egokia izango zuela ziurtatu behar zuen, gizartearen ordenuarentzat oinarritzkoak ziren balioak transmitituko zitzaizkiolarik, ahaztu gabe. Zabaltzen zituzten mezuak herritar arruntaren beharrei erantzuteko eginak izanik, hizkuntza erraz eta argian —erraz ulertu eta gogoan hartzeko moduan— idatziak egonik eta zuten salneurri merkea eta formatu zabalgarria kontutan edukirik, pentsa daiteke berauek herri xehean izan zuten hedapena zabala izan zela. Uste hori babestera dator, halaber, egutegi askok izan zuten bizitza luzea. Horietako adibide esanguratsu bat dugu *Euzkel-Egutegiya*.

Lehenengo urteko egutegia Euskal Etnalea elkarteak argitaratu zuen 1909. urtean *Euskal-Etnalea'ren Egundiya* izenarekin, eta ondorengo urteetan *Euzkel-Egutegiya* izenarekin argitaratuko zen, orain, Eusebio Lopezen inprima-etxearen, eta beeziki I. Lopez Mendizabalen, ardurapean.

Egutegiaren eragileek euskara zabaltzeko bide garrantzitsu gisa sortu zuten berrau. Hormarako egutegi gisa kaleratua izanik, tako moduan jarri zen salgai paretan itsasteko kartoia eta guzti, José Eizaguirre jaunak margoturiko euskal kutsua zuen marrazkiren batekin. Edukia zela eta, aurrealdekoa eta atzealdekoa bereizirik zegoen. Aurrealdekoa egutegi guztien antzekoa izango zen, egunaren inguruko xehetasunak emango zituen. Atzealdean, berriz, eduki atsegin eta entretenigarri ugari eskainiko zen. Hau guztia, egileen aldetik partaidetza zabala eta

askotarikoak ematen zion aberastasunarekin. Saiatu omen ziren ahalik eta salneurririk merkeena jartzen, edonorentzat eskuragarria izan zedin egutegia, eta dirua ez zedin euskara irakurtzeko oztoporik izan, helburua ahalik eta jende gehienak irakurtzea baitzen. Beraien helburu nagusia euskaldunak euskaraz irakurtzen zaletzen eta ohitzen laguntza zen.

Euskaldun sentitzen zen orok eskuratuko zuenaren ustea zuten egutegia bultzatu zutenek “*Euskaldun batek ere ez luke gelditu biar egundi au erosi gabe. Besterik ez bada erderazko nolabaiteko Kalendario lasaikeriz betetakoen ordezkari edukitzeagatik ere bat. Baserriyeko sukaldietan eta kale-eche eta jauregiyeko tokirik onenian jarri biar da egundi au. Ta egunero gure begiyen aurrian egon biar duben gauza nola baitan, poliki-poliki, piskabana, aitzenerako on asko egin lezake euskeraren alde. Uste degun, ba, euskaldun on denak gure Egundiya erosiko dutela.*” (Euskal Eснаlea, 1908, 11.zb., 155-156 orr.).

Egutegian agertu zen mezu asko beste bide batzuetatik ere asko hedatu zen, aldi berean, eguneroko prentsan, kultur prentsa espezializatuan (RIEV, Euskal Eснаlea, Euskal-Erria etab.), eta baita ere Itz-Jostaldi eta Euskal Festetan, batik bat bertan irakurritako hitzaldietan. Baina mezu horiek modu sinpleagoan emanak ziren egutegian, herritarrei begira eta egutegiak suposatzen zuen irakurketa modu arinari begira. Prentsa itxura zuen, baina garaiko kultur aldizkarietan ez bezala, euskaraz idatzita zeuden artikulu eta idatzi guztiak, ia dena gipuzkeraz, irakur errazak ziren, urte askotan zehar argitaratuak behin eta berriz eta irakurle ugari irakurriak izan ziren.

Egutegiak zuen hezkuntzarako balioaz ederki jabetuta zeuden berau bultzatu zuten euskaltzaleak, ondorengo hitzetan ikus daitekeenez:

“(...) Gure egundia ez dala ezertarako...Ator, gizarajo ori: ¿asteko egun guztien izenak euskeraz ondo baialdakizkik? Ik bai, apika, baña beste askok ez. Eta ortarako aukerako liburu bat artuta parra-parra egunen izenak ikasten noizbait euskaldunak asiko dirala uste al dek? Eta ik, egunen izenak badakizkik ere, urteko ille guztien izenak euskeraz ezetz ondo esan? Eta i ere, liburu bat artuta ¿asiko alaiz beñiere izen aiek ikasten? ¡Bai zera! Gauza oiek ez dizkik iñork ikasi nai, ikasteko lan pitiñ bat egin bearra zeok-eta. Ona bada egi aundi-aundi bat: iñork (ez askok beintzat) ez dik euskera ikasi nai, ortarako lan apur bat egin bear baldin bada. Euskera erakusteko ikasleak lan egin gabe erakusteko bide bat aurkitu bear genduan: orregatik egundia argitaratuko diagu. Urte betea, 52 aldiz egun bakoitzaren izena erakutsiko dik egundiak. Urte betean, 30 aldiz, (...) erakutsiko dik illee bakoitzaren izena. Ta nai ta nai ez, ikusi bear izen oiek, egundia erosiko duten guztiak. Eta uste diat, astofso bat ez izan ezkerro behintzat, 30 edo 52 aldiz gauza bat esan ezkerro ikasi leikeala. Geiago ere baziok oraindik, Atze-aldean, alderantzian, orri bakoitzak ipui, fñirristada, ziribiursa, alegia, edo onelako beste gauza politen bat zekarrek euskeraz: geien-geienara jo ta ere hogeï errenkada. Ta ik (eta ik bezela besteak) parra egiteagatik eta euskeraz irakurtzen ikasteagatik: ez aldituk egunero hogeï errenkada irakurri naiko? (...) Ez lagun, ez; ez dek alperrikako lana. Egundia erosi ta humilla gabero, apalondoan, egun artako orria irakurri erazi; au dek ik egin bear dekana. Ta erorrek irakurtzea ere ez zaik gaizki etorriko (...) Erosi ezak egundia, ta

jarri ezak ire etŕeko orman, gela agirienean: ondo ikusi dedilla. Ta gabetan irakurri orria ta ume tŕikiai ere irakurri erazi. Ta, bai ta aundiai ere. Emazteak irakurtzen badik, obe, orain eta oraindik obeago neskameak ere irakurtzen badik. Au egin eta egin erazita, ikusiko dek urte azkenerako ire etŕeko umiak eta zarrak euskeraz, batere lanik egin gabe ederki irakurriko dutela.(...)” (Euskal Eснаlea, 1908, 12.zb.,176.orr).

1909 eta 1934 bitartean, gipuzkoar askok irakurri ei zituzten bere baitan zituen orrietako mezuak, zirela euskara eta euskaltzaletasunarekin loturikoak, kultura orokorrekoak, moral eta erlijiosoak, humorezkoak edota denbora pasazkoak. Aurrez zabaldu ziren egutegiek ez bezala, urte luzez iraun zuen egutegiyak, herri-tarren artean arrakasta handia lortuz. Irakurketa ohitura bat finkatu zuen eta ondorengo antzeko hormarako egutegien sorrerarako bidea egin zuen, hots Argia egutegia kasu,. Garai horretan ez dugu aurkituko Gipuzkoan —ez literatur mailan, ez prentsaren esparruan ez eta irakaskuntza-liburuen alorrean— horrelako beste adibiderik (izaera literario, kulturala eta hezitzailea zuenik) dotrinaren kasua kenduta.

Urte sasoi horiei dagokienez, halaber, azpimarratu behar ditugu herritarren artean euskarazko ahozko zein idatzizko komunikazioa areagotzeko hainbat euskaltzalek, eta bere inguruan bilduriko talde eta elkartek, sortu eta bultzatu zituzten proiektu eta kultur ekintza herritar desberdinak. Ekintza horien oihartzuna maila handi batean herritar xehereangana iritsi ez bazen ere, euskal kultura idatzia modernizazio bidean jartzen eta kultur-elite euskaldun eta euskaltzalea finkatzen lagundu zuten proiektu garrantzitsuak izan ziren heinean kontutan hartzekoak dira.

Ekintza eta jarduera horietako batzuk herri eta herrialde mailako administrazio publikoek bultzaturikoak izan ziren. Zentzu honetan, bereziki aipatu behar da lau herrialdeetako Diputazioek egin zuten lana: beregain hartu behar zuen langilegoa kontratatzerako garaian euskararen ezagutza eskatzen adibidez (Euskaltzaindia, 1977, 431-442); euskarazko katedren sorrera bultzatuz bigarren mailako irakaskuntzako institutuetan, maisu-maistren eskoletan, eta apaiztegian; euskarazko deklamazio eskolak sortuz etab.; kale izendegietan, bando eta zirku-larretan euskararen erabilera bultzatuz; eta baita ere, euskal testuentzako laguntza politika aurrera eramanez, lehiaketen bitartez, eta erakunde eta liburutegiak euskal liburuz hornituz.

Lehen adierazi bezala, ordea, nabarmendu behar ditugu hainbat euskaltzalek, eta bere inguruan bilduriko talde eta elkartek sortu eta bultzaturiko proiektuak, zenbaitetan administrazio publiko horiekiko lankidetzan burutuak. Horien artean, azpimarratu nahiko genuke A. Campion jauna eta berak sorturiko Nafarroako Euskal-Elkargoa, literatura zein lanketa zientifikoa indartzeko asmoz sortutakoa. Beronek argitaratu zuen 1877an “Revista Euskara” (1878-1883) eta hau abiapuntutzat harturik beste aldizkari gehiago sortu zen ondoren: Gasteizen “Revista de las Provincias Euskaras” (1878-79), Donostian “Euskal Erria” (1880-

1918), Bilbon “Revista de Vizcaya” 1885an, Iparraldean “Euskalduna” 1888an, etab. Elkarte eta aldizkari horien inguruan bultzatu ziren, besteak beste, Lore Jokoak Euskal Herrian zehar, baita euskal kultura eta hizkuntzaren defentsa helburutzat zuten intelektual guneak ere.

Foruen deusezpearen ondorioz loratu zen Kultur Pizkundean hasi ziren Lore Jokoak zabaltzen Hegoaldean, D’Abbadie jaunak jada 1850. urtetik aurrera Iparraldean antolatu zituenen ildotik.

Festa hauek mugaz bestalde agertu izana bat dator, bestalde, Europan zein Espainian liberalismoaren ezarpenak zekartzan politika zentralizatzaileak zirela eta, eman zen mugimendu nahiko orokorrarekin. Hauekiko erreakzio gisa, Katalunian eta Estatuko beste zonalde batzuetan (Valencia, Galicia etab) bertako literaturaren errebindikazioari hasera eman zitzaion. Hegoaldean, 1876. Urtean Foruen galtzearen eraginez sortu zen literatur eta kultur mugimenduarekin batera eman zitzairen hasera festa hauei.

Mugaz honuzkaldeko lehenengo euskal festak Elizondon (1879) ospatu ziren, Nafarroako Euskal-Elkargoaren bultzadaz, bestaldeko tradizioa jaso eta Lore Jokoei hasiera emanez. Elizondoko lehenengo lehiaketa hartan presente egon ziren, beste gizon ospetsuen artean, Iparraldeko festen babesle ziren D’Abbadie eta Duvoisin, Iparragirre poeta herrikoia, eta Manterola, gerora Gipuzkoako festen bultzatzaileetarikoa bat izango zena. Hasierako urte hartatik aurrera Euskal Herri osoan zehar ospatu ziren Euskal Festak izen ezberdinen pean, eta euskarazko literatur produkzioaren errebindikazioarekin. Aparteko garrantzia hartu zuten Gipuzkoan eta Iparraldean, bi arrazoiengatik batez ere: iraunkorki ospatu zirelako Itz-jostaldiak eta Euskal-Festak, eta beraietan beste herrialdeetan ospaturiko festetan baino presentzia handiagoa izan zuelako euskarak.

Donostia izan zen, bereziki, “Euskal itz-jostaldiak” edota “Juegos Florales Euskaros” izenarekin iraunkorki (1880. urtetik 1918ra) mantendu zen leku bakarra. Euren antolatzailea Donostiako Euskal-itz-jostaldien Batzarrea zen. Egun bateko ospakizuneari biltzen ziren musika emankizunak, literatur lehiaketan sarituak izan ziren lanak eta garaiko bertsolari ospetsuenak biltzen zituen emanaldia. Bertsolariak ez ezik lehiaketa hauetan ere parte hartu zuen garaiko euskaltzale eta idazleen belaunaldi oso batek, besteak beste, Karmelo Etxegarai, Ramon Artola, Biktoriano Iraola, Felipe Arrese, Jose Artola, Migel Antonio Iñarra, Francisco López Alén, Domingo Agirre, Toribio Alzaga, Arturo Campion, Gregorio Arrue etab.

Festa hauek, Katalunian ospatu zirenen antzera, bertako hizkuntza berreskuratzea zuten helburu nagusia, zegokion literatura garatuz. Egun bateko ospakizunaren mugak gaindituz, bestalde, saritutako lanak urteroko memorieta eta *Euskal Erria* aldizkarian argitaratzen zituen Batzarreak, baita monografia moduan argitaratu ere. Honela, ordura arte ez zegoen argitalpen multzo iraunkor

bat sortu zen lehiaketa hauen inguruan, idazleak idaztera bultzatzeko motibazioa eduki zezaten eta irakurleei euskaraz irakurtzeko aukerak zabaltzeko asmoarekin.

Euskararen erabilera zabaltzeko helburuarekin ere literatur festa horien barruan beste atal bat ireki zen: 15 urtetik beherako gazteentzat antolaturiko irakurketa eta idazketa ariketak edo azterketak. Azterketa hauen bitartez umeak, gazteak, euskaraz irakurri eta idaztearen ikaskuntzarantz motibatzea lortu nahi zen. Gerora irakurle eta idazle izango ziren gazteei laguntzea eta babesa ematea, alegia.

Euskal Itz-Jostaldiak 1894. urtera arte Donostian kokatu ziren, eta bereziki literatura eta artearen inguruko festak izan ziren. Aurrerago ordea, 1896. urtetik aurrera, Euskal Festak (Fiestas Euskaras) izenaren pean ospatu ziren festa multzo baten barruan kokatuak azaldu ziren, Gipuzkoako herri ezberdinetan zehar ospatuz joango zirenak. Egoera aldaketa hau, hain zuzen, Diputazioak Gipuzkoan ospatu ohi ziren ganadu erakusketei eman nahi zien bultzada berriaren eraginez etorri zen. Modu honetan, Diputazioak ospakizun berean bildu zituen nekazal eta ganadu erakusketak eta literatur lehiaketak.

Festa hauetan D'Abbadie jaunak Iparraldean antolatzen zituen ospakizunen ezaugarriak biltzen ziren: euskal tradizioak, dantzak, bertsolariak, feria, abelburuen lehiaketa eta literatur lehiaketa. Festa itxurako lehiaketak izateaz gain, ordea, bilgune, eztabaida-gune eta erabakiak hartzeko espazio garrantzitsua izan ziren, nekazaritza inguruko erabakiak hartzeko, noski, baina baita kultura, hizkuntza eta hezkuntza arloko eztabaidak eta erabakiak hartzeko gunea ere. Garrantzi handia izan zuten alderdiak izan ziren, hitzaldiena, sermoiarena, brindisarena eta protokoloarena. Espazio berri hau mitin eta hitzaldietarako oso testuinguru aproposa zen, garaiko hizkuntza, kultura eta politika errealitatearen inguruan euskaltzaleek zituzten kezkak eta hausnarketak azaltzeko parada paregabea eskaintzen zuena.

Festa hauek espazioen irekiera ahalbideratu zuten, non nekazal girokoa zena eta hirikoa zena sinbiosi perfektuan azaltzen ziren, beti ere, eta Gipuzkoako lehiaketetan batipat, nekazal eta tradizionala zena berbaloratzeko helburuarekin. Poliki poliki, tradizionala zena euskal herriaren adierazpen bihurtzen zuten identitate zeinuen lanketan urtuko zen. Prozesu honekin ere zerikusia izan zuten probintzia zein herri mailako korporazioen eskuhartzeak, helburu horretarako espreski erakundeak sortu izanak eta, noski, kolaboratzaileek. Puntu honetan, festa hauen irakurketa ideologikoa egin nahi dugu, azalduko baitira interes partikular eta errebindikazio politiko batzuk, lehenengo garaiko foruzaletasunetik epealdiaren bukaera aldeko tesi nazionalistagoetarako bilakaera erakutsiko dutenak, hain zuzen.

Jostaldi eta Festetan saritutako idazle gehienak garaiko kultur aldizkarietako kolaboratzaileak ziren, baita egutegietako —batez ere *Euzkel-Egutegiya*-ko— kola-

boratzaileak ere. Aldi berean, idazle horietako asko Euskal-itz jostaldien Batzarrera, Euskal-Esnalea, Euskaltzaleen Biltzarra etab. elkartetako kide esanguratsuak izan ziren. Finean, guztiek klase intelektual, letratu, elebidun eta kulturbiduna osatzen zuten, elite kulturala, euskal kultura idatzia herritarren artean hedatzeko prozesuan parte-hartze zuzena eduki zuena.

XIX. mendearen amaieran eta XX. mendearen lehenengo hamarkadetan, herritarren irakurketa joerak aurreko mendeetako ildotik bazihoazen ere, idazketarako joerak aldatzen hasiak ziren, eta kultura idatziaren ekoizpena zabaltzen eta hedatzen hasia zen pixkanaka-pixkanaka. Ekoizpena kuantitatiboki gaintitu zelarrik, dibertsifikazio nabarmena eman zen eta apurka formazio erlijiosora zuzenduriko lanek izandako nagusitasuna desagertuz joan zen, nahiz eta idatzi zen guztiaren oinarria funtsean katolikoa izan oso.

Orduan hasi zen, euskarazko idazketa literarioa beste idazketa motetatik —erlijiosozkotik, linguistikoetatik— bereizten eta estatutu soziokultural berariazkoa edukitzen. Garai haietan euskal literaturak dimentsio berria, eta aurrekoarekiko erabat desberdina zena, hartu zuen: erromantikoa, nazionala eta herritarra. Literatur lanen ugaltze eta dibertsifikatzearen fenomenoagatik ez ezik, epealdia azpimarragarria da nagusiki Hegoaldean sortu ziren, eta nolabaiteko sendotasuna eduki zuten, kultur talde ugariengatik eta, gehienetan, beraien inguruan argitaratu ziren aldizkari ugariengatik. Euskarazko aldizkariaren benetako “boom”-a Estatu espainiarrean baino zertxobait beranduago eman zen, 20ko hamarkada inguruan hain zuzen, eta 30eko hamarkadaren erdialdera arte iraun zuen.

Euskaraz idatzitako prentsari dagokionez, 1919-1937 denbora tartearen hausturagaraia izendatua izan da (Díaz Noci, 1992, 1995), euskal kazetaritzarako garai berri baten hasiera, euskarazko kazetaritza modernitatean sartu zeneko unea alegia. 1919. urtetik aurrera euskara eguneroko prentsan sartzeko egin zen ahalegin sendoak, euskarak irrati eta komikietan izan zuen sarrerak eta denetariko kazeta-baliabideen erabilerak eraman dute Díaz Noci modernitatean sartutako euskal kazetaritzaz hitz egitera.

Aurreko garaia, beraz, autoreak ezarri 1834-1919 denbora mugen artean kokatzen denez, modernitate aurrekotzat edo euskal prentsaren hastapentzat hartua izan da. Euskal kazetaritzaren lehenengo adibidea 1834ean Donostian argitaratu zen “El Correo del Norte” aldizkari liberalean azaldu ziren euskarazko lehenengo testuetan ikusten du, bertan liberalak azalduko zaizkigularik, nekazariak beren ideietara makurtzearen, euskaraz idatzitako prentsaz arduratu ziren lehenak. Oro har esan daiteke, polarizazio politikoaren, XIX. mendean zehar areagotuz joan zen polarizazio politikoaren ondorioz piztu zela euskarazko kazetaritza, Ipar zein Hego Euskal Herriko prentsa, almanaka eta kazetaz osatutako kazetaritza.

Foruak galdu ondoren, 80. hamarkadatik aurrera batipat, euskarazko kazetagitza gailurrera ailegatu zen Hego Euskal Herrian. Bi korronte nagusi bereizi ziren —mugimendu politiko binarekin— maila batean ere aurrerantzean gauzatuko zen euskara estandarra ulertzeko eredu ezberdinekin lotuak azaltzen zaizkigunak: *Revista Euskara*, *Euskal Erria* edo *Euskal Eснаlea* aldizkari kulturalen inguruan sorturiko korronte foruzale edo euskaltzalea batetik, Azkueren teoritik gertu, gipuzkerako ereduari jarraitu ziona, eta XX. mendearen lehenengo hamarkadetan sortu zen Argia aldizkariaren orrialdeetan finkatuko zena.

Eta, bestetik, Arana Goiri eta bere jarraitzaileak, azpieuskalki batzuen elementuez osaturiko bizkaierazko ereduari heltzen ziotenak, eta irakurlegoaren eskaera eta, beharretatik urrundu zen neurrian, kazetaritzan beste ereduak baino arrakasta txikiagoa izan zuena. Bien artean, halaber, Euskalerriakoak leudeke, Azkuerekin, foruzaletasunean sortu eta abertzaletasunerantz jo zutenak.

Testuinguru horretan kokatu behar ditugu: aipatu aldizkari kulturalekin batera *Revista Internacional de Estudios Vascos* (1907-1936); Prentsa abertzale-jelkidearen artean, adibidez, *Bizkaitarra* (1893-1895), *Baserritarra* (1897), *Gipuzkoarra* (1907-1913), *Napartarra* (1911-1918), *Arabarra* (1912-), *Euzkadi* (1913- lehenengo kultur aldizkari abertzalea), eta *Euzko Deya* (1916-1923, abertzaleen euskara hutsezko lehenengo aldizkari kulturala); Euskalerriako prentsaren barruan, *Euskalduna* (1896-1909), *Euskaltzale* (1897-1899), eta *Ibaizabal* (1902-1903); Jelkide ez izan arren euskara nolabait erabiltzen zuten aldizkariaren artean, *Adelante* (1901-), *La Voz del Trabajo* (1901-1934), eta *El Kantabriko* (1910-); Erliziozko aldizkariaren artean, *Jaungoiko-Zale* (1912-1932), *Jesus'en Biotza'ren deya* (1917-1936), eta *Zeruko Argia* (1919-1936); Nekazaritzari buruzko aldizkariaren artean, *Gipuzkoako Nekazaritza* (1903-1907), eta *Baserritarra* (1904-1911).

Abertzaletasuna eratzeko ezinbestekoa izan zen pentsamolde zabalaren barruan kokatuak zeuden aldizkari guzti horiek. Muga lokalak gaindituz, euskal herrialdeen zein, kasu batzuetan, Ameriketako esparrua hartzen zuen irakurlego euskaldun, euskaltzale, euzkotar edo “vascongado”aren artean saiatu ziren beraien mezua zabaltzen, ideologia jarraitzaileak bildu eta elkarren artean lotzen. Herrialdegaindiko izaera edukitzeak, bestalde, ideologiaren zabalkuntzan eragiteaz gain maila linguistikoan ere izan zuen bere garrantzia. Ohar gaitezen lehenengo urte horietan oraindik ez zela euskara baturik ezarri ez eta onartu ere, beraz, hainbat kasutan, euskara gutxi edo gehiago erabiltzen zuten aldizkariak euskalki ezberdinak erabiltzera jo behar zuten beraien mezuaren zabalkundearen mesederako. Zentzu horretan, joera nagusia aldizkariaren sorlekuari zegokion euskalkian oinarrituriko idazkera erabiltzea izan zen, eta horrek, herrialdeen artean ematen zen aldizkariaren mugikortasuna ikusirik, irakurleari zenbait esfortzu gehigarri eskatzen zion, irakurketan gaitze maila landua beharrezkoa izango zitzaiolarik, norberaren euskalkia ez zen batetan idatziriko aldizkari eta testuak irakurri behar izaten ziren kasuetan bederen. Egoera hau areagotu egingo zen

idatzita ematen zen euskalkia irakurlearen ahozko euskalkitik nabarmenki aldentzen zenean edota, nahiz eta norberaren euskalkian izan, erabiltzen ziren euskalkiaren formak irakurlearen ahozko erreferentzia hurbilenetik gehiegi urruntzen ziren egoeretan.

Kultura idatzia areagotuz zihoan neurrian are eta beharrezkoagoa ikusten zen euskara idatziaren inguruko arau batzuen finkapena. Halere, mendearen hasierako hamarkada haietan ez zen kontsentsuzko erabakirik hartu. Aitzitik, aldizkarien ereduez adierazi dugun legez, idazle eta euskaltzale-taldeek arabera eredu eta bide bereziak jorratzeari ekin zitzaion. Mendearen amaiera inguruan finkatuko zen euskara baturanzko lehenengo pausua Euskaltzaindiaren sorrera izan zen. Bere aldeko aldarrikapenak 1898tik jada eginak baziren ere, ez zen 1919. urtera arte, Eusko-Ikaskuntzaren babespean aukera egokitu zitzaionera arte, erakundetu. Eusko Ikaskuntza (1918) izan zen hain zuzen, egin zituen kongresuen bitartez, eta gerra zibila heldu bitartean, euskal kulturaren eta hizkuntzaren normalizazioa helburu nagusitzat zuten intelektualak bildu zituen erakundea.

5.2.2. Ekoizpen idatzia ugarituz eta irakurketa estentsiborantz.

XX. mendearen azken hamarkadetan zehar euskararen normalizazioa lortzea izan zen euskal gizartearen helbururik nagusienetariko bat, hots, euskararen erabileraren berreskurapen osoa lortzea: pertsonala, soziala, kulturala eta lurraldetasunezkoa. Ildo horretatik, euskarak bizi zuen ordezkapen-prozesua gainditu nahian, euskaraz bizitzeko eskubidea bermatzera zuzendu ziren herri-erakunde eta erakunde ofizial desberdinen ahaleginak Euskal Herriko sei herrialdeetan. Bai herri-ekimenen bai erakunde politiko-administraziozkoen helburuetako bat haur zein helduen euskalduntze eta alfabetatze prozesuak bultzatzea zen eta, aldi berean, euskara erabiltzeko gizarte-aukera desberdinak eskaintzea eta euskara, bere ahozko eta idatzizko adierazpenean, erabilaraztea.

Erabileraren sustapenari dagokionez, eta aurreko urteekin konparatuz gero, garrantzi handikoak izan ziren aipatu urteak arrazoi desberdinengatik: Batetik, euskararen produkzio idatzia eta bibliografiatzkoa kuantitatiboki eta kualitatiboki nabarmen areagotu zen, agerikoa izan zelarik, era berean, argitaletxe berrien sorkuntza. Era berean, azpimarragarria da aldizkari berrien sorrera edota iraganeko birmoldaketa eta, finean, euskararekiko gizarteak hartzen duen jarraitzearen bilakaera.

Euskal liburugintzaren egoeraren ezaugarri nagusiak honela laburbilduko genituzke, J.M. Torrealдай (1993) jaunak eginiko azterketa abiapuntutzat hartuta: argitaratutako liburuen kopurua nabarmen ugaltu zen, euskaraz jorraturiko gaiak eta esparruak zabaltu ziren, literatura eta irakaskuntza-motako liburuen-ganako joera gero eta nabarmenagoa egin zen, eta euskara batuaren errotze-prozesua eman zen. Urtero argitaratzen ziren liburuen kopuruaren igoera nabar-

menduz joan zen hamarkadetan aurrera egin ahala. Adibide, 1975. urtera arte ez zen urtean 100 liburu argitaratzera iristen. Kopuru hori gaindituta geratuko zen gerora. Euskaraz lantzen ziren gaien alorrean, bestalde, ikusten da zabaltze-joera nabaria, gero eta gai gehiago lantzen baitziren euskaraz, nahiz eta liburu kopuru gutxi argitaratu sail askotan.

Baina, aldi berean ere ikusi da produkzioa gai batzuen inguruan bilduz joan zela, haur eta gazte-literatura sailak eta irakaskuntza-sailak gero eta ekoizpen-proporzio handiagoa bereganatu baitzuten. Gero eta nabarmenagoa egin zen, baita ere, itzulpengintzarako joera. Aipatu joera hauek, noski, liburuaren merkatuaren eta zehazki argitalpengintzaren testuinguruan ulertu behar ditugu, azken batean argitaletxeak baitira liburuaren bat argitaratzeko garaian azken hitza dutenak eta, ondorioz, merkaturaren eskaintza kontrolatuko dutenak.

Euskarazko liburuak erosi eta irakurriko zituen merkaturik egon bazegoen, irakaskuntzako goi-mailetan eta alfabetatze-euskalduntzekoetan kontzentratua hein handi batean. Bistan da eskaria bazela, zentzu horretan euskarazko irakurketak gizartearen lekua hartu zuela, eta euskal irakurleagoa heziz eta haziz joan zela poliki poliki. Idazketaren kasuan, ezin dugu esan hein bereko garapena izan zuenik. Kasu honetan, euskal idazleak tradizioz izan duen, eta behar izan duen, borondate on, ofizio eta euskararekiko militantzia funtsezko aldagaia izan zen euskal liburuaren idazketan eta argitalpenean.

Ildo horretatik, aipatzekoak dira administrazio publikoetatik euskal liburugintzari eskaini zitzaizkion laguntzak, idazle zein argitaletxeentzako subentzio eta lehiaketak bideratuz,, gerraz geroztik eman ziren lehenetariko saiakerak ziren neurrian, eta euskararekiko eta euskal kulturarekiko nolabaiteko ardura eta bul-tzada adierazten zuten heinean.

Aldizkariei dagokienez ere, liburugintzan azpimarratu dugun ugaltze-fenomenoaren antzekoa eman zen mendearen bigarren erdialdean. Jada 70eko hamarkadan, gutxi edo gehiago iraun zuten aldizkari berri dezente sortu zen, eta aurreko urteetan sorturiko zenbait aldizkari sakoneko eraldaketa nozitu zuen. Kopuruari begiratuz, aurreko urteetan sortutakoei gehitu zitzaizkien 70eko hamarkadatik aurrera sortu ziren berriak. Kualitatiboki emandako aldaketak izango zuen, alabaina, eraginik handiena euskararen erabilera idatziaren normalizazio-prozesuan. Batetik, informazio-aldizkariaren artean, informazio erlijioso edo lokala utzirik, informazio orokorreko astekari bihurtu ziren, adibidez, 1976. urtean “Zeruko Argia”, “Anaitasuna” eta “Goiz Argi”. Euskal prentsa funtzional baten alde egin zuten apustua. Prentsa funtzional berri horri Deia eta Egin (1977) egunkari-
en eta Punto y Hora, Garaia eta Berriak bezalako astekari elebidunen sorrera gehitu behar diogu; Euskal Herriko arazoak eta informazioa lantzeko sortuak, elebidunak (nahiz eta euskararen presentzia urria izan), planteamendu profesionalaz sortuak, euskal gizartearen kontzientzia eragin zuzena izan zuten.

Euskararen erabilera idatziaren eremuan beste aldaketa garrantzitsua aldizkari espezializatuen eskutik etorri zen. Zientzia arloko ELHUYAR aldizkariaren sorrerak eta ondorengo bilakaerak paper nagusia jokatu zuen, adibidez, zientzia eta teknika arloko euskararen gaikuntzan. Kultur aldizkariaren artean, berriz, frankismoak eginiko eraso eta debekuen gainetik ateraz, 1977. urtean aukera berriek gorputza hartu zuten, eta beraien artean JAKIN. Etenaldi askoren ondoren, 1977. urtean argitaletxe izateari utzi eta gai monografikoak landuko zituen aldizkari bihurtuz, indar berriz atera zen eta euskara eta euskal kulturaren bilakaeraren azterketan erreferentzia puntu bihurtu zen. Aipatzekoak dira, halaber, ZABAL eta ZEHATZ aldizkariak, nahiz eta lehenengoak bezainbeste ez iraun, bere garaian euskal kulturaren munduan itzal handia izan zuten heinean.

Diru-laguntzak lortzeko bideak irekiz joan ahala, bestalde, aldizkari kopurua ugartuz joan zen. Baionan, Iruñean, Bilbon edo Donostian sortuak, informazio orokorreko zein espezializatuak; literatura, antzerkia, zientzia eta teknika, soziolinguistika, soziopolitika eta abarreko gai desberdinak lantzen zituzten aldizkarien sorrera areagotu zen.

Geografia eremu zabalerako eginiko aldizkariekin batera, kontutan hartu behar dira ere herri zein eskualde mailan argitara atera zen aldizkari mordoa. Euskal Herriko eskualde gehienetan izan zen iraupen motzeko edo luzeko aldizkariaren bat, hala nola: Arraste Press, Akatz, Hots, Amilamia, Plazara, Hitzza etab.

Aldizkariaren kasuan eman zen oparotasuna ez zen sumatu, tamalez, egunkariaren kasuan. Eguneroko prentsan eginiko saiakera txiki batzuk salbu, erdara nagusi izan zen. EGIN egunkariak 1986an “Hemen” aldizkaria argitaratu zuen, eta DEIA egunkariak, bere aldetik, “Eguna” argitaratu zuen euskal egunkari bat izan zitekeenaren lehen saiakera modura. Euskal egunkari sendoa eta zabala 1990. urtera arte, Euskaldunon Egunkaria argitara eman zen arte ez zen posible izan.

Euskara hutsez idatziriko egunkaria edukitzea kultura moderno eta normalizatuaren adierazpena da, edo behintzat modernizazio eta normalizazio bidean dagoen kulturaren adierazgarria. Euskara informazioa helarazi, zabaltzeko, hartu, utzi, elkartzen, eta eraldatzen duen gizarte moderno bati dagokion egunerokotasunean txertatua dagoela adierazten digu. Kultura moderno bateko hizkuntza normalizatu orok irakurketaren eta idazketaren gizarte-bilakaerarako duen oinarritzko tresnetariko bat da 90eko hamarkadak eman zuena. Etorkizunak neurtu beharko du emaniko aurrerapauso horren eraginaren zenbatekoa.

Euskararen modernizazio prozesurako ezinbestekoa izan da hizkuntzaren estandarizazioa, euskalkien mugak gainditu eta idatzizko komunikazioa erraztuko zuen hizkuntza bateratua aho batez itzartu eta onartzea, alegia. Irakaskuntza euskalduntzeko eta herritar guztiengana zabaltzeko, testugintzarako, liburu eta aldizkariaren irakurle merkatu iraunkor eta sendoa eduki ahal izateko derrigorrezko tresna bihurtu zen euskara batua. Urteetako errebindikazioa izan zelarik,

euskara estandarraren beharra berpiztu zen, gerra-osteko isilunearen ondoren, 60ko hamarkadaren inguruan. Oraingoan, aurreko saiakeretan ez bezala, batasunaren ideiak indarra hartu zuen eta, nola hala, euskaltzaleen komunitateak onartu zuen nork arduratu behar zuen hizkuntzaren estandarizazioaz, euskara batuaz alegia: Euskaltzaindiak.

Ildo horretatik, euskararen batasunerako bidea markatuko duten gunerik garrantzitsuenetarikoak Euskaltzaindiaren 1968ko Arantzazuko Biltzarra eta 1978ko Bergarako Biltzarra izan ziren, batean zein bestean hartutako erabakiak eta oinarriak erabatekoak izan baitziren irizpide nagusien finkapen gisa. Tarteko eta ondorengo urteetan oinarritzko xehetasunak eta atal zehatzak landu ziren, ahal zenetan, zenbait erabaki hartu eta herritarrei igorritz.

Hizkuntza eta kulturaren modernizazio prozesurik ezin izango zen posible izan, bestalde, idatzizko oinarria duten baina ahozko komunikazioan mugitzen diren masa-komunikabideen garapenik gabe, hots, euskara hutsezko irratirik eta telebistarik gabe. Zentzu berean, erabakigarria izan zen hizkuntza zientzia eta teknika mailan gaitzeko hainbat erakundek egin zuten lana. UZEI, ELHUYAR eta UEU izan ziren euskara ezagutza-arlo desberdinei aurre egiteko prestatzen eta, honekin batera euskaldunak zeregin horretarako gaitzen lehenak, baina ez bakarrik. Horiekin batera, eta horien ondoren, diharduten euskaltzaleen erronka izan da eta izango da teknologia berrietatik eta giza-adierazpen modu berrietatik eratorri zaizkigun egokitze beharrei erantzuteko hizkuntza eta hiztunak prestatzea, euskara eta euskaldunak gaitzea.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- BOWMAN, A. K. eta WOOLF, G. (2000). *Cultura escrita y poder en el Mundo Antiguo*. Gedisa.
- CHARTIER, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Paidós/MEC.
- DÁVILA, P. (1993). Euskal alfabetatzearen ereduaren eraiketakako osagaiak. *Uztaro, Euskararen Batasunaz*, 9.zb., 153-160.
- (1995). “El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria”. In DÁVILA, P. (koord.). *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. UPV/EHU, 17-44.
- (1998). “El proceso de alfabetización en el País Vasco (1860-1930)”. In *Elkarlanean, Congreso de Historia de Euskal Herria*. Txertoa-EJ, VI. t., 448-458.
- DÁVILA, P. eta EIZAGIRRE, A. (1992). “Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria”. In ESCOLANO, A. (zuz.). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 187-212.
- DÁVILA, P., EIZAGIRRE, A., eta FERNÁNDEZ, I. (1994a). “Los procesos de alfabetización y escolarización en Euskal Herria”. *Cuadernos de Sección. Educación*. 7, 63-99. Eusko Ikaskuntza.

- (1994b). “Elementos para la elaboración de un modelo de alfabetización vasco”. Cuadernos de Sección. *Educación*, 7, 101-111. Eusko Ikaskuntza.
- (1995). “Las fiestas euskaras en el País Vasco (1879-1936): nuevos espacios de alfabetización”. In DÁVILA, P. (koord.). *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. UPV/EHU, 257-312.
- (1996). “Las fiestas populares y un nuevo contexto de alfabetización en euskera. El caso de Gipuzkoa (1879-1918)”. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 41, 1, 125-140.
- DÍAZ NOCI, J. (1992). *Euskarazko prentsa XX. mendean (1919-1937). Euskal kazetaritzaren sorrera eta garapena*. UPV/EHU.
- (1995). *Euskal prentsaren sorrera eta garapena (1834-1939)*. Eusko Ikaskuntza.
- EIZAGIRRE, A. (1993). “Euskal alfabetatzea: euskararen erabilerak (1970-1990)”. *Uztaro*, 9.zb., 27-58.
- (1995). “Usos de la lectura y la escritura en euskara (1970-1990)”. In DÁVILA, P. (koord.). *Lengua. Escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. UPV/EHU, 128-158.
- (2002). “Euskarazko alfabetatzea XIX. Mendean: inprentaren baldintzapena eta eragintza”. *Hik hasi*, 71.zb., 38-42.
- (2005). *Alfabetatze espazioak eta herri-heziketa Gipuzkoan (1876-1918)*. https://www.euskadi.eus/appcont/tesisDoctoral/PDFak/ana_eizagirre_sagardiaTESIS.pdf
- (2007). “Ahozko hitzetatik idatzietara. Ikasi eta Jardun. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua”, *Euskara Mintzagai*, 2.zb.
- (2008). *Euskaldun zintzoaren etxerako eskuliburua. Euskarazko egutegiak eta euskarazko irakurketa espazio pribatuan. Gipuzkoa 1876-1918. Utriusque Vasconiae*.
- EIZAGIRRE, A. eta DÁVILA, P. (1991). “Alfabetatzea Euskal Herrian: ikuspegi historikoa”. *ELE*, 8.zb., 27-56.
- EUSKAL ESNALEA (1908). “El calendario de Euskal Eснаlea”, *Azaruak* 15, 11.zb.
- (1908). “Nire eskutitzak” (Eup), *Lotazillak* 15, 12.zb.
- EUSKALTZAINDIA (1977). *El libro blanco del euskera*. Euskaltzaindia, 457.
- FREIRE, P. eta MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós/MEC.
- FURET, F. eta OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire*. Minuit.
- GARCÍA, PAREJA eta AZKARRAGA (2004). *¿Saber leer? ¿Saber escribir? El proceso de alfabetización en el País Vasco (1860-1930)*. Congreso de Demografía Histórica
- GEE, J. P. (1989). The legacies of literacy: from Plato to Freire through Harvey Graff. *Journal of Education*, 171. Bol., 1.zb., 147-165.
- GOODY, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Akal.
- GRAFF, H. (1989). El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales. *Revista de Educación*, 288.zb., 7-34.
- HAVELOCK, E. A. (1976). *Origins of Western Literacy*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- HÉBRARD, J. (1989). La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista de Educación*, 288.zb., 63-104.
- IZTUETA, P. (1995). “Sociología de la alfabetización y euskaldunización (1940-1992)”. In DÁVILA, P. (koord.). *Lengua. Escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. UPV/EHU, 79-98.
- LEKUONA, J. M. (1985). “Ahozko literaturaren historias”. In INCHAUSTI, J. (zuz.). *Euskal Herria. Lankide Aurrezkia/Jakin*, I. tomoa.

- OLSON, D. R. 1(1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Gedisa.
- SCRIBNER, S. eta COLE, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- TORREALDAI, J. M. (1993). *XX. mendeko euskal liburuen katalogoa (1990-1992)*. Gipuzkoako Foru Aldundia.
- VIÑAO, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*, 3.zb., 151-189.
- (1985). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica II. *Historia de la Educación*, 4.zb., 209-226.
- (1992). “Alfabetización y alfabetizaciones”. In ESCOLANO, A. (zuz.). *Leer y Escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 385-410.
- (1994). “Analfabetismo y alfabetización”. In GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J. eta TIANA, A. *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. C.I.D.E., 23-50.
- (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Fundación Educación, voces y vuelos.
- ZABALETA, I. (1993). Helduen alfabetatze-euskalduntzea: erakundetze polarizatua (1981-1990). *Uztaro*, 9.zb., 5-26.
- (1995). “Control y autonomía: conflicto en la alfabetización y euskaldunización de adultos (1981-1990)”. In DÁVILA, P. (koord.). *Lengua. Escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. UPV/EHU, 99-128.
- ZABALZA, A. (2006). “En la lengua vulgar, que es la vascongada. Alfabetización masculina y femenina en la Navarra moderna”. *Vasconia*, 35, 63-76.
- ZAVALA, A. (1964). *Bosquejo de historia del bertsolarismo*. Auñamendi.

6

Miren Josune Ibaseta Mendizabal maistrak, sendia oinarrian, emakumeen prestakuntza, euskara eta aberria ardatz

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

2022an bete dira 100 urte Emakume Abertzale Batza (EAB) Bilbon sortu zenetik. Miren Josune Ibaseta Mendizabal lazkaotarra, elkarre horretako diruzaina izateaz gainera, Bilboko udal-maistra eta zuzendaria ere izan zen. EABren mendeurrena aitzakiatzat hartuta, maistra abertzale honen bizitza dakargu lerro hauetara, ezen, emakumeen prestakuntza, euskara eta aberria bihurtu zituen bizitzako ardatz.



Miren Josune Ibaseta Mendizabal
(Arg.: Txaber Erraztik utzia)

6.1. BILBOKO UDAL ESKOLETAKO MAISTRA

Miren Josunek irakasle ikasketetarako lehen ikasturtea Gipuzkoako Irakasleen Eskola Normalean burutu zuen arren, Bilboko Maistren Goi Eskola zabaldu berrian, 1902-03 ikasturtean, burutu zuen bigarren kurtsoa, eta sari berezia lortu zuen (El Nervión, 1903-10-05, 1 or.), ezen Miren Josune ikasle bikaina zen. Handik urte bira, 1904-05eko ikasturtean, Bilboko Maistren Goi Eskolan, Goi-mailako Lehen Hezkuntzarako errebalida espedientea eta Goi mailako Irakasle ikasketetako titulua eskuratu zituen. Epaimahaian izan zituen irakasleak: Julia-

na de Agirrezabala, buru; Victoria de Uzelay, idazkari eta, Maria Berasategi, ma-haikide.

Maistra titulua jaso eta laster hasi zen lanean Bilboko udal eskoletan, hasie-ran ordezkapenak egiten Urazurrutiako eskolan. 1905ean, martxoaren 29ko Bil-boko Udal erabaki batek irakasle supernumerario izendatu zituen Maria Jesus Ibaseta, Rosina Villafría eta Clara Arroitaonandia. Erabaki horren ondorioz, az-ken oposizioaldian izandako hutsuneak betetzeko eskubidea eman zitzaien maistra horiei (AMB-BUA 314690).

Hurrengo urtean, 1906ko otsailaren 21eko Udal Erabaki baten bidez, Maria Jesus Ibaseta irakasle laguntzaile titular izendatu zen, eta Rakel Alda —EABko kidea berau ere— eta Elisa P. de Oleaga, berriz, irakasle laguntzaile supernume-rario (AMB-BUA 316084). Hurrengo urtean, Maria Jesus Ibaseta lanean aritu zen Zorrotza auzoko borondatezkoa zen Haur-eskolako zuzendari karguan (Escuela voluntaria de Párvulos de Zorroza) (AMB-BUA 317849). 1907an, gainera, Lehen Hezkuntzako maistra izatera ere igaro zen. Ostean, 1908an, Martzanako eta La-rriskituko eskoletan maistra laguntzaile izendatu zuten, 1910ean dimititu ar-tean. Hortik aurrera, udal eskoletako zuzendari izateko saiakerak egin zituen, lehenengoz, 1914ko oposizio librean.

6.1.1. Datu biografikoak

Miren Josune Ibaseta Mendizabal Lazkaon jaio zen 1885eko azaroaren 20an, eta Bilbon zendu zen, 1976ko abenduaren 31n, 91 urte zituela. Josefa Martina Men-dizabal Jauregi zuen ama, 1853an Urretxun jaioa; aita, berriz, Enrike Ibaseta Txintxurreta, Lazkaon jaioa 1850ean. Etxean kontatzen zutenaren arabera, aita-ren familia ospetsua zen, goi mailako ikasketak izateaz gainera, —orduan ezohi-koa bazen ere—, ospedun karguetan ibiliak zirelako. Miren Josuneren birrai-tona, Domingo Hilario Ybaseta Garramiola, medikua zen; Berriatuan 1772an jaioa (AHEB-BEHA, 400438); Domingo Hilarioren gurasoak Miguel Ybaseta Ur-kiza eta Maria Jesus Garramiola Eyzagirre ziren. Jakin dugunez, Domingo Hila-riok medikuntza ikasi zuen Madrilgo San Carloseko Medikuntza eta Kirurgia Elkargoan (PARES, Universidades, 1215, exp. 97). Bere ibilbide profesionalean askotariko karguak hartu zituen. Aipatzekoa da, Euskal Herriko Adiskideen El-karteko irakaslea izateaz gainera, Fernando VII.aren kamarako ohorezko medi-kua izan zela, baita Bilboko osagile titularra ere (Miñano, 1826, 98 or.). Fran-tziska Arzelus Aristimuño ataundarrarekin ezkondu zen, eta semeetariko bat, Justo, Miren Josune Ibasetaren aitona izan zen. Justo Ybaseta Arzelus (1803-1879) donostiarra, Lazkaoko arkitektoa zen; baita Madrilgo “Real Academia de las Artes de San Fernando” erakundearen zuzendaria ere. Justo Antonia Txin-txurreta Yzagirrekin ezkondu zen eta bi seme-alaba izan zituzten, biak Lazkaon jaioak: Luzia (1858-1859) eta Enrike Aureliano (1850-1899), hain zuzen ere, Mi-

ren Josuneren aita. Enrike Lehen Hezkuntzako maisua izan zen Lazkaon eta Zumarragan, eta, 1884tik 1899ra arte, Falcesen jardun zuen lanean. Lehen Hezkuntzako Eskola publikoko mutikoen maisua zela, Falcesen hil zen 49 urterekin, 1899ko irailaren 11n. Bestalde, Miren Josuneren amari buruz ez dakigu gehiegirik. Badakigu beraren gurasoak Jose Manuel Mendizabal Muxika eta Juanita Jauregi Larrañaga zirela, biak Antzuolan jaioak. Alargundu ondoren, ama Bilbora joan zen bizitzera bere bi alabekin. Hil ere bertan egin zen 1933ko azaroaren 14an, 80 urte zituela eta Miren Josuneren etxean bizi zelarik. Miren Josunek ahizpa bi izan zituen, Auxilio eta Antonia, zeina bi urtekoa zela hil zen. Ahizpa biak Zumarragan jaio ziren.

Auxilio ere maistra zen, eta Emakume Abertzale Batzako kidea; ezkongabea; beti bizi izan zen Miren Josunerekin, harik eta Galmakan zendu zen arte, 1971ko irailaren 11n. Miren Josunek ahizpaorde bat izan zuen, Maria Dolores Ibaseta Ortuzar (Lazkao, 1878-1963). Klausurako lekaima izan zen, eta Lazkaoko komentuan zendu zen. Haren nebak, Jose Maria (Lazkao, 1880-1882) eta Bartolome M^a Francisco (Lazkao, 1881-1882) oso txikitan hil ziren, Miren Josune jaio baino lehen.

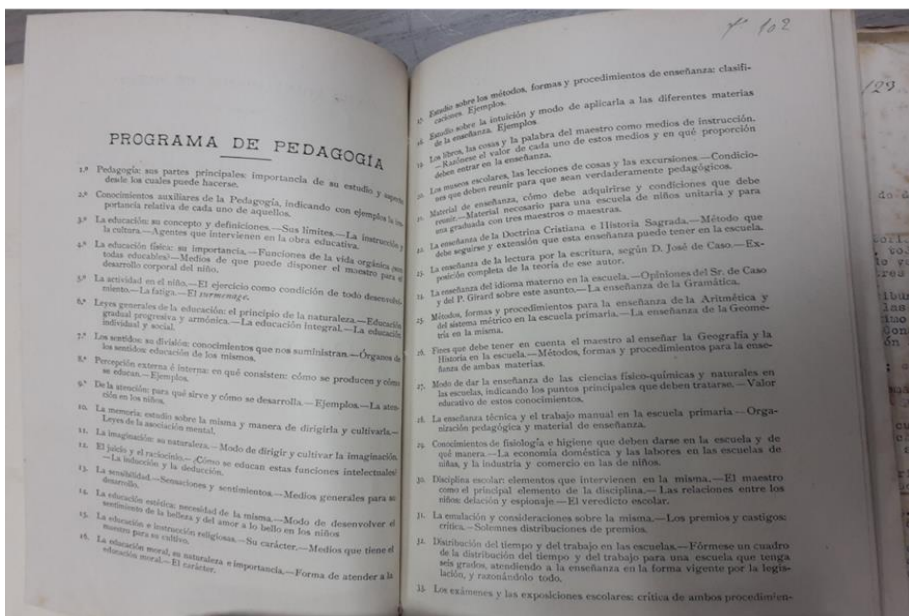
Etxekoek diotenez, amamak, Josunek, kontatzen zien 1903an, 18 urte zituela, bidaia luzea egin zuela berak bakarrik, diligentzian, Euskal Herria ezagutzeko asmoz; baita, Urduñatik behera, La Palankatik jaisterakoan, Laudioko haranean diren berdeguneak ikusi zituela ere, eta herria zeharkatzean, Urkixotarren palazioa eta bertako parkea; liluragarriak biak ere. Laudion, plazan zeuden hiru txakolindegi ezagutzeko aukera ere izan zuela. Kontua da beti errepikatzen zuela baieztapen bera, alegia, Laudio herri politenetarikoa zela, susmatu ere egin gabe, beranduago, bertara joango zela bizitzera, Galmaka auzoko Olagane etxera.

6.1.2. Bilboko Udal Eskoletako zuzendari izateko oposiziogile (1914)

Beharbada, familiatik zetorkion bide profesionalean aurrera egiteko grina, ze 1914ko uztaillean Bilboko Udal Eskoletako zuzendari izateko oposizioa aurkeztu zen, zeren orain ez bezala zuzendari kargurako oposizioak gaintitu behar baitziren. Zuzendari izateko oposizioako probak gogorrak izaten ziren, hamar artotako 275 gai prestatu behar ziren eta. Azterketara aurkeztzen zirenek, dokumentazioarekin batera, programa idatziz aurkeztu behar zuten. Ondoren, epaimahairen aurrean defentsa egiten zuten, ahoz eta idatziz. Programa bakoitzak gaitegi propioa zuen. Gaitegi luzeenetik laburrenara ordenatuta, honako hauek ziren programak eta gai kopurua: Pedagogía (40), Gramática (40), Geografía eta Historia (40), Ciencias Físico-Naturales (38), Aritmética y Álgebra (30), Geometría (26), Derecho Usual y Legislación Escolar (20), Historia Sagrada (18), Agricultura (13) eta Religión (10). Bistan denez, Pedagogiak eta gai instrumentalek pisu handia zuten, eta gutxien Erljioak.

Eskolako zuzendari izateko oposizioaren prestakuntzan gaitegien zehaztasuna azaltzeko, Pedagogiaren arloari begiratu diogu. Pedagogia-programak (AB, 1914) islatzen du zein izan ziren eskola graduatuak ekarri zituen hezkuntza-berrikuntza eta eskolaren espazioa ulertzeko modu berria. Programa eskola-graduatuaren errealitate pedagogiko berrira egokitzen da, non 6 eta 12 urte bitarteko ikasleak sei gradutan edo mailatan banatzen diren. Pedagogiara, hezkuntzara eta hezkuntza motetara (estetika, morala, fisikoa, erlijiosoa, teknikoa) bideratutako hainbat gai daude. Ikaslearen jarduerari garrantzia ematen zaio; batetik, memoria, arreta, irudimena eta hezkuntzaren lege orokorrak nabarmentzen dira; bestetik, haurren jarduera baldintzatzen duten faktoreak (nekea, loa, *surmenage*, elikadura eta bost zentzumenen arreta bezalako faktoreak barne). Garrantzia ematen zaie 6-12 urte bitarteko haurren alderdi psikologikoei eta bilakaera intelektualari. Haurren arrazoiketa, adimena, sentiberatasuna, sentimenduak, hezkuntza estetikoak, erlijio-heziketa eta hezkuntza morala eskola graduatuaren errealitate berritik ikusten dira. Irakaskuntza ziklikoa eta irakaskuntza zentroki-dea bereizten dira, baita horiek eskola-graduatuarekin duten harremana ere. Eskola-graduatuaren trataera berria dute irakaskuntza-metodoek, liburuek, erakusketek, museoek eta ikasgaietako material espezifikoek, espazio-banaketa berrira egokitu behar direlako. Didaktika espezifikoak nabarmentzen dira programan: irakurketaren eta idazketaren didaktika espezifikoak, ama-hizkuntzarenak, aritmetikarenak, geometriarenak eta sistema metrikoarenak, geografiarenak eta historiarenak, natur-zientzietakoak, irakaskuntza teknikoarenak eta eskuzko lanarenak. Horrez gain, presentzia hartzen dute eskola graduatuaren fisiologiako eta higieneko ezagutzek eta etxeko ekonomia aplikatuak, jostakuntzak (neskentzat), merkataritzako eta industriako ikasketek (mutilentzat). Gainera, lehenengoz hartzen dute tokia eskolan jantokiak, dutxek eta gimnasioek. Eskola-graduatuaren antolaketan, ikasgelen banaketaz gainera, espazio horien kokapena eta antolamendua ere kontuan hartzen dira, baita eguneko zein asteko eskola-denboraren banaketan ere. Ikaslearen aktibitatea dagokionean, honako kontzeptu hauek lantzen dira programan: diziplina, emulazioak, delazioak, azterketak, ikasle guztien arreta bermatzeak, eskola-erakusketak. Gainera, sariek eta zigorrak ere presentzia hartzen dute eskola-graduaturako oposizioaren Pedagogia programan. Azken gai batek Europako eskola-graduatuari egiten dio erreferentzia. Gainontzeko arloak ere zehaztasunez azaltzen dira gorde diren dokumentuetan (AB, 1914).

Oposizioaren epaimahaia osatu zuten Ramón Etxebarria, Rufino Laiseka eta Mariano Tejero zinegotziek, Francisco Basabe Urkijo Lehen Hezkuntzako ikuskariak, Pedro Aguado Bleye eta Manuel Lasa Institutuko Letra eta Zientzietako katedratikoei, eta Nicanora Díaz Carredano Bilboko Eskola Normaleko irakasle titularrak (AMB-BUA 353775).

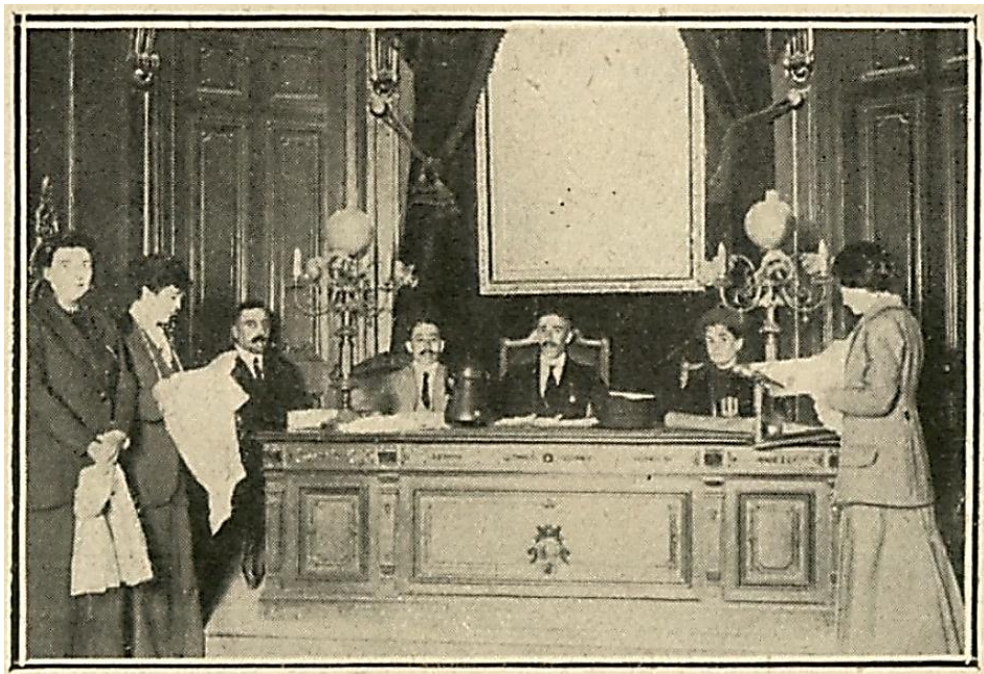


Zuzendari oposizioko Pedagogia Programa (Arg.: AB, 1914)

Oposizio libre horretara 23 maistra aurkeztu ziren arren, azken proba gainditu zutenak Cristina Santa María Sáenz, Guadalupe Blasco Etxebarria eta Maria Jesus Ibaseta Mendizabal izan ziren. Lortutako puntuazioaren ondorioz, 1914ko uztailaren 15eko udal-bilkurak hiru maistra horiei esleitutako eskolen izendapena onartu beharrean, atzeratzea erabaki zuen. Berez, bilkurako gai-ordenan jasota agertzen zen Maria Cristina Santa Maria Gortetako Nesken Udal Eskola Graduaturako zuzendari izendatzea, baita Guadalupe Blasco Urazurrutiako Haur-eskolarako egitea ere, eta Miren Josune Ibaseta Gorte kaleko Haur-eskolarako. Hala eta guztiz ere, Laisekaren eta Tejeroren boto partikularraz baliaturik, lehen bi kasuetan izendapen berberak proposatu ziren arren, Ibasetaren ordeez Irene Matilde Iturrate Larrazabal proposatu zen zuzendari (AMB-BUA 354112). Gaia botazioetara eramanez, ebaluazio epaimahaien akordioaren gainean bozketa egin eta zuzendari kargua Matilde Iturrateri eman zitzaion.

Miren Josune Ibasetak Gobernu Zibilaren aurrean aurkeztu zuen gora jotzeko errekurtoa, adieraziz Irene Matilde Iturrate Larrazabal maistrari eman zitzaiola lanpostua berak, Josunek, oposizioko probak gainditu ondoren. Beraz, lortutako puntuazioan oinarrituta, berari, Josuneri, zuzendari karguaren izendapenean hirugarren postua egokitzen zitzaiola, hots, Bilboko Gortetako Udal Eskolako zuzendari kargua. Errekurtsoa bideratu egin zen, baina gobernadore zibilak ez zuen prozesuan parte hartu nahi izan. Azkenean, erabakia Udalaren esku geratu zen, eta

Miren Josune Ibasetak errekurtsua galdu egin zuen, Udalak epaitegiaren aurrean adierazi baitzuen bere ardurapeko lanpostuei buruz erabakitzeko ahalmen guztia zuela, modu bateko zein besteko erabakiak hartzeko, alegia.



Oposizioaren azken froga. Eserita, Nicanora Diaz Carredano. Zutik, eskuman, Cristina Santa María; ezkerrean, lehena Guadalupe Blasco, eta bigarrena, Miren Josune Ibaseta.
(Arg.: Amado, *Novedades*, 1914-07-12)

Errekurtsua galdu arren, Miren Josunek Bilboko udal-eskolako maistra jardun zuen aurrerantzean. Horrez gainera, 1914-15 ikasturtean, Bilboko Udalak bultzatuta, emakume helduentzako gau-eskoletan aritu zen Martzanako eskolan, eta, ardura horrekin batera, Igandeetako Nagusientzako Eskoletan ematen zituen klaseak. Aldi berean, hiriko haurren matrikulazioaren ardura zuen bere gain. Jarduera hirukoitz hori zuten maistrei 1916ko udaldian ez zieten utzi udal-kolonietan parte hartzen, Laiseka zinegotziaren boto partikularra zela medio. Hori dela eta, egoera horretan zeuden hiru maistrek —Miren Josune Ibaseta, Rosina Villafria eta Mercedes Marín—, protesta egin zuten Kolonia eta Itxasoko Bainuetako ekintzetan udal-maistra gisa parte hartzen utzi ez zietelako. Hiru maistren erreklamazioa aurrera joan zen, eta Udalaren 1916ko abuztuaren 25eko azken erabakiaren ondorioz onartu zitzairen aurrerantzean eskubide hori izango zutela. Gainera, uda horretan joan ezinagatik jasandako kalteagatik, bakoitzari 100 pezetako indemnizazioa emango zitzaiera onartu zen (AMB-BUA 357349). Izan ere, Miren Josune 1913ko udan ere udal kolonietan ibilia zen. Bilboko udal-

udalekuen batzordeak Carmen Sainz eta Miren Josune Ibaseta zuzendari eta laguntzaile, hurrenez hurren, izendatu zituen Gorlizen antolatu zuen neskatoen udalekuan jarduteko (Euzkadi, 1913-07-25, 2).



Miren Josune Lagako hondartzan 1919ko uztailaren 27an, udako ikasleekin askaria egiten.
(Arg.: Txaber Erraztik utzitakoa)

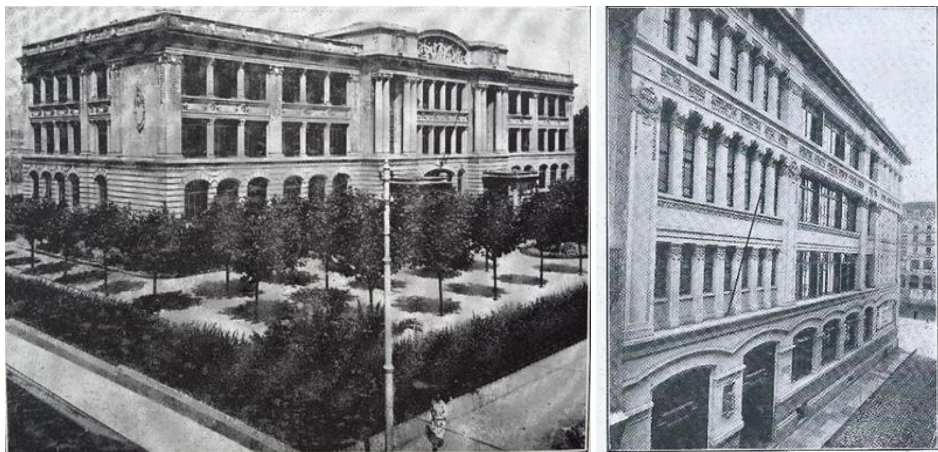
6.1.3. Bilboko udal-eskolako zuzendari izateko oposiziogile, bigarrenez (1917)

Esan daiteke 1918 inguruan Bilbo aberastu egin zela Europako herri batzuei burdina saltzearen ondorioz, besteak beste, Europak gerrarako armamentua egiteko behar baitzuen. Egoera politiko eta ekonomiko horrek beharrezko azpiegiturak mobilizatu zituen garraiorako, flota handitzeko, ontziolak sortzeko eta garraiatzeko trenbide-sare indartsua eraikitzeko. Bilbo geografikoki hedatu zen, eta hirigintza garatzearekin batera era guztietako oinarrizko zerbitzuak antolatu zituen, hala nola ura edo osasuna. Burdina ustiatzeak, siderurgiak, komunikazio berriek edo beste industria eta banku batzuen sorrerak Bilbo garaiko gizartearen aldaketaren buru izatea eragin zuten. Aldaketa sozioekonomiko horiek guztiek, aldi berean, interes handia sortu zuten gazteen hezkuntzari eta biztanleriaren kultura-maila hobetzeari zegokion arloan. Dávalak (2004, 20 or.) dakarrenez, modernizazio —prozesua eta gizarte— eraldaketa garatzeak laguntzen digute ulertzen hezkuntza-administrazioan gertatzen diren aldaketak eta erreformak. Bilbok izan zuen hazkunde demografikoa eta Udalak zuen egoera ekonomiko ona nahiko izan ziren Udalak eskola berrien hornidurari ekiteko. Batetik, eskola batzuk handitu ziren (La Concha, Tivoli, San Pedro, Uribarri eta beste batzuk);

bestetik, eraikin berriak egin ziren: Indautxu, Mujika, Camacho eta Maestro García Rivero eskolak.

Eskola-eraikin berriak ederrak, dotoreak, funtzionalak eta argiak izateaz gainera, aireztatuta eta materialki oso ondo hornituta zeuden. Ricardo Bastida udal-arkitekto titularrak egin zituen Indautxu (1916) eta Mujika (1916) eskolak, eta haren laguntzaileak, Pedro Ispizuak, beste biak, geroago: Iralako Camacho eskola (1922), eta Atxuriko Maestro García Rivero (1927).

Gaztañagak (1933) idatzi zuen udal-memoriatik jaso ditugu eraikin berrien ezaugarriak. Indautxuko eskolak 18 sekzio zituen (6 mutikoentzat, 8 neskatoentzat eta 4 Haur-eskolentzat). Jolastoki irekia, oso handia (1500 m²) zuen, eta beste txikiago bat ere bai, baina aterpeduna (385 m²). Eskolak 300 bat ikaslerentzako kantina eta jantokia zituen. Dutzak, areto nagusia eta gainontzeko zerbitzuekin oso ondo horniturik zegoen. Horrez gain, atezaintzako etxea ere bazuen. Handik lasterrera, 1919an, eraikin horretan egin zen lehenengoz Emakumearen Eskola Praktika. Mujika eskolak, berriaz, 15 sekzio zituen (6 mutikoentzat, 6 neskatoentzat eta 3 haur-eskolentzat). 120 ikaslerentzako kantina eta jantokia eta atezaintzako etxea zituen. 1918tik aurrera, eskola bietan egin ziren euskarazko borondatezko klase bereziak.



Indautxuko eskola (ezkerrean) eta Mujika eskolako sarrera eta alboko fatxada (eskuman)
(Arg.: Gaztañaga, 1933, 14. eta 25. or.)

Irakasleak ere harro zeuden hezkuntza arloan izandako lorpenez. Bilboko Udalak —beste erakunde batzuekin batera, hala nola Foru Aldundiarekin— alfabetatzearen alde eta herriko hezkuntza hobetzearen alde lan egiten jarraitu zuen. Horri dagokionez, nahiz eta geroagokoa izan, aipagarria da Atxuriko Ana Molinero maistrak erretiroa hartu zuen eguneko hitzaldian esan zuena: “1880an Abandon irakasle ibilbidea hasi zuenean Bilbon bi eskola baino ez zeudela; hala

ere, orain (1921. urtean), udalerriak filantropo handien laguntzaz eraikitako eraikin bikainak dituela; Bilbok denbora gutxian lortu duela orain urte asko hiri handiek lortu zutena, hala nola Bartzelonak edo Madrilek”. Hitzaldian, Molinero maistrak hirian egindako ahalegina goraiatu zuen: “Bilbok 40 urtean egin du mende bateko lana, eskola-koloniak ezartzen dituen lehen udalerria izanik; Ikuskaritza Medikoa ezartzen da Instrukzio Publikoko Ministerioak ezarri baino 20 urte lehenago; atzerriko onenekin lehiatzen diren eraikinak eraikitzen dira; eta komunak eta dutsak ezartzen dira, gastuei erreparatu gabe, diru-kutxak agortezinak balira bezala” (*El Nervión*, 1921-11-07, 3).

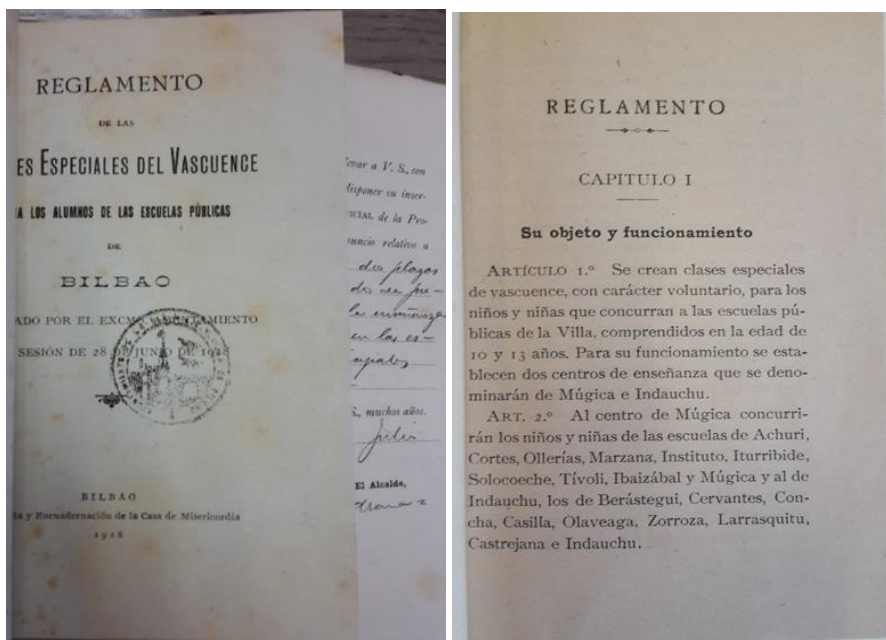
Bilboko Udalak sekulako ahalegina egin zuen haurrak eskolatzeko. XIX. mendearen bukaeran, 1894an, Lehen Hezkuntzako 32 eskola zituen; 1913an, 135, ia lau aldiz gehiago, eta 1923an, 176. Zabalduz joan ziren ze 1931n eta 1933an, 245 eta 342 eskola zituen, hurrenez hurren (Gaztañaga, 1933, 27 or.). Bilbon eskolen izaera bilakatuz joan zen epealdi horretan. Eskola guztiak ez ziren izan udalarenak, publikoak izan arren. Horregatik, eskola publikoen artean honako hauek aipatu behar dira: udal-eskolak, eskola nazionalak, igandetako eskolak, emakumezko helduen gau-eskolak, gizonezko helduen gau-eskolak. Horrez gainera, euskara klaseak, musika klaseak eta gimnasia klaseak zonaldeko eskola bakar batean kontzentratuta zeuden; Emakumearen Eskola Praktika, hasieran Indautxuko eskolan kokatuta egon zena, 1933-34 ikasturtetik aurrera Tivoliko eskolan zabaldu zen. Eskola pribatuen artean honako hauek dauzkagu: diruz lagundutako eskolak, eskola pribatuak (laikoak eta erlijiosoak), akademiak eta ikastolak. Bizkaian, berriz, Aldundiko auzo-ikastolak eta gainontzeko eskola publiko eta pribatuak nagusitu ziren.

Bilboko Udal Eskola Graduatu berriak eraiki zirenean, mutilentzako eta neskentzako eskolak sortzearekin batera, zuzendariak izendatu behar izan ziren. Kargu berrietan zuzendari aproposenak aukeratzeko, oposizio libreak antolatu zituen Bilboko Udalak, deialdian maisuen eta maistren proba bereiziak eginez. Indautxuko Eskolan eta Mujika Eskolan nesken atal bietan, Lehen Hezkuntzan eta Haur Hezkuntzan, zuzendari berriak izendatu behar zirenez, plaza bina atera ziren oposiziora. Lehiaketa horretara 9 maistra aurkeztu ziren. Bakoitzak bere programa defendatu ondoren, ahoz zein idatziz, azkenik lau plaza horiek oposizioan puntuaziorik altuenak lortu zituzten maistrekin bete ziren. Hori horrela, Miren Josune Ibasetak, Udalaren 1917ko abenduaren 21eko erabaki baten ondorioz, “Luis Elizalde” izeneko Indautxuko Nesken Eskoletako zuzendari plaza eskuratu zuen, oposizio librearen bidez; eta Haur Hezkuntzako zuzendari plaza berriz, Rosina Villafría Pampliega maistrak. Oposizio berean, Mujikako Nesken Eskolako Lehen Hezkuntzako zuzendari plaza Maria Eugenia Arrue Orkaiztegi maistra tolosarrarentzat izan zen, eta Haur Hezkuntzako Carmen Leniz Leniz-Arrieta maistrarentzat (AMB-BUA 359037). Miren Josune Ibaseta maistrak oposizio bidez lortu zuen zuzendari plaza prestigio handikoa zen orduko udal-eskoletan.

Dena den, 1920an, zuzendari horien artean euren karguen trukea egiteko eskatu zuten (AFB-BFA, Bilbao 6^a 0124/025). Truke horren ondorioz, batetik, Indautxu eta Mujikako zuzendari karguak eskolaz aldatu ziren: Maria Eugenia Arruen ordeztu, Miren Josune Ibaseta joan zen Mujika eskolara. Bigarren trukea Mujika eskolan bertan egin zen, Miren Josune eta Clara Leniz zuzendarien artean. Hortik aurrera, Miren Josune Ibaseta Mujika Eskolako Haur Hezkuntzako zuzendari izan zen.

6.1.4. Bilboko udal-eskoletako euskara-irakaslea (1918-1936)

1918a urte emankorra izan zen euskararen alorrean. Euskal Ikasketen I. Kongresua egin zen Oñatin, Eusko Ikaskuntzak antolatuta. Urte berean sortu ziren Euskaltzaindia eta Bilboko Maistren Eskolako euskarako katedra, eta Bizkaiko Aldundian gehiengo nazionalista nagusitu zen, Ramón de la Sota Aburto buru zela. Egoera horretan, Aldundiak Bizkaiko auzo-eskolen egitasmoa martxan jarri zuen, besteak beste. Euskararen sailean, Bilboko Udalak bere euskal osagaia jarri nahi izan zuen, eta, abertzale euskaltzaleen aldarrikapen eta bultzadarekin, azkenean, udal-eskoletan euskara-klaseei bideragarritasuna ematea erabaki zen. Klase horiek martxan jartzeko ez zen oztoporik falta izan, eta, azkenean, klase berezien izaeraz (musika eta gimnasia ikasgaiak) arratsaldezkotasuna erabaki zen, eskola orduetatik kanpo, eta beti borondatez aukeratua izateko.



Euskarazko Klase Berezien Erregelamendua.
(Arg.: AFB-BFA, Bilbao 11^a 0036/131)

Klase horien funtzionamendurako Erregelamendua idatzi zen (AFB-BFA, Bilbao 11^a 0036/131). Ikasleek, 10-13 urte bitarteko neskek zein mutilek, bi eskola zituzten aukeran, Indautxukoa eta Mujikakoa, euren jatorrizko eskolaren arabera batera edo bestera joateko. Eskola bakoitzean bi irakasle izendatu ziren, bat neskentzat eta bestea mutikoentzat. Bi maila zeuden hizkuntza ikasteko, egunero, urritik maiatzera. Bukaeran, azterketak egiten ziren ikasleen maila zehazteko, eta noten arabera ikaslerik onenak saritzen ziren. Metodo praktikoa eta dinamikoak erabiltzea gomendatzen zen, irakurketaz eta idazketaz gain ahozko mintzapraktikari lehentasuna emateko. Ikastalde bakoitza osatzeko prozedura zehazten zen: irakasleko 40 ikasle baino gehiago ez, eta finkotasunik gabe, gehienez, hamar ikasle. Batzorde ikuskatzailearen osaketa eta zereginak ere zehaztu ziren, eta ikasturte amaieran oroitidazkian ikasturteko balantzera jasotzeko beharra. 1919ko maiatzaren 5eko dataz, Erregelamenduak hobekuntza batzuk izan zituen, garrantzizkoena agian, ikasleen adina luzatuta. Ordutik aurrera, 10etik 14 urtera arte zabaldu zen matrikulatzeko adina, eta 14 urteekin ez bazuten euskararen prestakuntza lortu edo bukatu, aukera zuten berriro matrikulatzeko, irakasle arduradunak egoki ikusiz gero (AFB-BFA, Bilbao 11^a 0036/131).

Beraz, 1918an Bilboko Udalak euskarazko eskolak antolatu zituen 6.000 peze-tako aurrekontuarekin (4.000 irakasleak kontratatuzko, eta 2.000 materialerako). Klaseak emateko lau irakasle kontratu ziren, maistra eta maisu bana ikastetxeko. Bilboko Udalaren 1918ko abuztuaren 2ko erabaki baten bidez, Miren Josune Ibaseta Mendizabal, Gregorio Maidagan Mujika, Eugenia Arrue Orkaiztegi eta Joseba Altuna Aldasoro, hurrenez hurren, Indautxu eta Mujika eskoletarako euskara-eskola berezietako irakasle izendatu ziren, behin-behinean eta bi urteko aldirako. Horrez gain, euskara-eskola berezietako Ikuskaritza Batzordea eratzekeo Lucio Atxa, Juan Urresti eta Antonio Bandres zinegotziak eta Ebaristo Bustinza eta Joseba Errazti auzokideak izendatu ziren (AMB-BUA 359944). Aurreratuko dugu Joseba Errazti Bilboko *Euzkeltzale Bazkuneko* kide eta Euzko Gaztediko militantea, geroago, 1920an, Miren Josune Ibasetarekin ezkonduko zela.

1918ko urriaren 10eko datuen arabera, matrikulak egunetik egunera gora zihozten: Indautxun 100 neska eta 69 mutil zeuden, eta Mujikan, 150 neska eta 54 mutil —77 izatera heldu ziren—. Egoera horren aurrean, irakasle gehiago kontratatatu ziren —guztira zortzi ziren—; Indautxurako Maria Dolores Naveran Sáenz de Tejada, eta Mujikarako Luis Arbeloa Fresnedo, Julia Egja Unzueta eta Nieves Gomeza Etxeberria, azken biak Bilboko Plaza Barriko ikastolako andereñoak. Luisek uko egin zionez izendapenari, 1919ko maiatzean Enrike Coll Irazabal izendatu zuten; baina 1920ko urtarrilean hil zen bronkopneumoniak, eta, haren ordean, Tomás Agirre Urdalleta izendatu zuten (AFB-BFA, Bilbao 11^a 0036/131).

1918-19ko ikasturteko irakasle bakoitzaren eguneroko asistentziaren araberrako batez bestekoak aztertuta, bistakoa zen irakasle kopurua egonkortu behar zela, eta 1919ko azaroaren 13an lau irakasle gehiago kontratatatu ziren, bitarteko

gisa eta ikasleen matrikulazioaren arabera. Mujika eskolarako, M^a Angela Abasolo Aldekoa, Clementina Naveran Sáenz de Tejada eta Mikel Arruza Egia izendatu ziren, eta Indautxurako Clara Arroitaonandia. Kasu horretan, aurreko kasuetan bezalaxe, udal-maistrek, beren karguko ofizioaz gainera, orduz kanpo euskarazko klaseak ematen zituzten egunero.



Joseba Errazti, Miren Josune Ibaseta eta Eugenia Arrue Orkaiztegi, Algortan (1920).
(Arg.: Txaber Erraztik utzitakoa)

1920ko maiatzaren 28ko Bilboko Udal Akordioak euskara eskola berezietako Ikuskaritza Batzordea berritzu zuen. Batetik Atxa, Barturen, Aranzibai eta Salsamendi zinegotziak, eta bestetik, Keperin Jemein eta Joseba Errazti auzokideak izendatu zituen (AMB-BUA 372105). Euskarazko klaseen eskabideak gora egin zuenez, 1933-34 ikasturtean 14 irakasle kontratu ziren Indautxu, Mujika eta Ollerias udal eskoletan euskarazko klase bereziak emateko. Sei maisu: Tomás Agirre Urdalleta, Pelayo Bernedo Etxano, Luis Castillo Candillaga, Cornelio Ibargutxi Agirre, Rafael Kerejeta Berazadi eta Pedro Simón Ibáñez. Maistrak zortzi ziren: María Eugenia Arrue Orkaiztegi, Miren Josune Ibaseta Mendizabal, Julia Egia Unzueta, M^a Luz San Cristobal Orbe, M^a del Carmen Egiluz Uriguen, Juana Elorza Azpeitia, Margarita Murguizu Azurmendi eta Encarna-

ción Ugalde Ogara (AFB-BFA, BILBAO 11^a 0175/139). Azken maistra biak, Bilboko Belostikaleko Euzko Ikastolako andereñoak izan ziren.

6.1.5. Euzko Ikaskuntzako bazkide fundatzailea (1918)

Miren Josune Ibaseta garaiko euskalgintzan erabat murgilduta ibili zen. Udal-eskoletan maistra euskaltzale eragilea izateaz gain, 1918an sortu zen *Eusko Ikaskuntzako* kide fundatzailea izen zen, elkartearen 1918-1920ko memorian datorrenez (EI, 1920). Elkarre horren sorreran bazkide fundatzaileen kopurua mila ingurukoa zen arren, emakumeen presentzia oraindik urria zen. 1918an Oñatin egin zen I. Kongresuko biltzarkideak bilakatu ziren Eusko Ikaskuntzako bazkide fundatzaile, eta horrela gauzatu zen Eusko Ikaskuntza izeneko elkartea. Miren Josune Ibaseta bazkide fundatzaile gisa agertzen da, 749 zenbakiarekin, eta Bilboko Colón de Larreategi kaleko 19 zenbakiko 2. solairuan bizi zela ere adierazten da (EI, 1920, 38 or.). Goraipatzekoa da Bilboko La Concha udal-eskolako zuzendari zen Adelina Méndez de la Torre emakume hizlari bakarra izan zela Oñatiko Kongresuan, eta kongresisten artean beste 65 emakumek ere parte hartu zutela.

1918ko Oñatiko I. Kongresuan, askotariko gaiak aztertu ziren, zazpi atal hauetan bilduta: Zientzia Politiko eta Sozialak, Arraza, Hizkuntza, Historia, Arteak, Irakaskuntza eta Euskal Ikasketak. Atal bakoitzean hitzaldi orokorra eta ikastaldiak egin ziren. Atalaren lana amaitzeko ondorioak idazten ziren, zeinetan islatzen zen han aztertutakoen prospektiba.

Garaiko euskal irakaskuntzaren egoera aztertu zen kongresuan, punta-puntako politikari, pentsalari eta hezitzaileen ekarpenak plazaratuz. Irakaskuntzaren diagnosiaz batera, hizlariak soluzio-bideak ere proposatu zituzten. Luis Eleizalde “Irakaskuntzaren arazoak Euskal Herrian” hitzaldia eman zuen; Eduardo Landeta “Eskolaren egoeraz” mintzatu zen; Leoncio Urabayen “Euskal eskolako irakaslea” mintzagai hartu eta maisu-maistren prestakuntzaz aritu zen, arazoak eta erremedioak azalduz, eta Adelina Méndez de la Torrek “Lehen Hezkuntza berria Euskal Herrian” gaia hartu zuen, eskarmentu handia baitzuen Lehen Hezkuntzako irakaskuntzan. Méndez de la Torre Eskola Berriaz mintzatu zen, eta aldarrikatu zuen Eskola Berria elebiduna eta hezitzailea izan behar zela, ezinbestean. Esan zuen eskolak euskaraduna, berria eta herriarena izan behar zuela bertakoa izan nahi bazuen (EI 1919, 935 or.). Beraz, ezinbestekotzat jo zuen bertoko hizkuntza, geografia eta historia etxekotzat hartzea (EI 1919, 936 or.). Eskola herriarena izateko, probintzia eta udalak izango dira Euskal Herriko eskoletarako oinarritzko programa adostuko dutenak, eta baita betetzeko ardura hartuko dutenak ere, denok derrigortzen gaituen heinean (EI, 1919, 937 or.).

Oñatiko I. Kongresuan hezkuntzari buruz esandakoak geroko euskaltzaleen egitasmo asko baldintzatu zituen, hala nola Bizkaiko auzo-eskolen egitasmoa, euskal maisu-maistren eta ikasmaterialaren izaera, euskarako klaseak udal esko-

letan ematea, eskolaren kudeaketa, emakume helduen etxe-eskolako formazio-ari ekin beharra eta abar. Aipagarria da Oñatiko Kongresuan emakume helduen Etxe-Eskolako prestakuntzaz esan zena, handik aurrera Bilboko Indautxuko udal-eskolan izan zuen berritasunagatik.

“Etxe-Eskola” tzat har zitezkeen ikasketak Kongresuaren ondorioetan aipatu ziren. Alberto Atxika-Allende jaunak emakumeei bideratutako “Euzko-eskaratz-ikastola” gaiaz aurkeztutako txostena aipatu zuen (EA, 1918, 946 or.), txosten hori bere egin zuen kongresuak eta emakumeentzako egokia izan zitekeen irakaskuntza antolatzeko neurriak hartzea erabaki zen. Horretarako, emakumeen biltzarra antolatu zen, emakumeentzako eskolaren martxaren ardura hartuko zuena.

Etxe-Eskolatzat har zitekeena, hots, plantxa, joskintza, jantzigintza, sukaldaritza eta umeen zainketarako eskolak, antolatu ziren Miren Josune Ibasetak lan egiten zuen Bilboko Indautxuko udal-eskolan. Eskakizun horri jarraituz, lehenengoz 1919an antolatu zen “Emakumeentzako Eskola Praktika”. Gaztañagak (1933, 65 or.) aipatzen ditu eskola horren ezaugarriak. Udalak Concepción Sáiz maistra zuzendari karguan jarri zuen, eta klase-praktikak irakasle aditu bakoitzaren arabera antolatzen ziren. Urtero, azarotik maiatzera bitartean, egunero ematen ziren klaseak, egunez (arratsaldeko 15:00etik 18:00etara) eta gauez (19:00etatik 21:00era). Saio praktikoetan garbiketa, plantxa, etxeko lanak, sukaldaritza eta arropa zurien josketa lantzen zen. Hasierako urteetan 300 emakume inguru matrikulatzen ziren arren, gradualki gorantz joan zen, eta 1933an hirukoitza izatera ailegatu ziren. Antolaketa horrez gain, ikastaro praktikoak eskaintzen zitzaizkien neskame ogibidean zebiltzanei edo ezkontzeko bidean zeudenei. Eskaera ikusirik, Tivoliko eskolan, 1933ko abenduaren 1ean, “Escuela del Hogar” izenekoa inauguratu zen Clementina Naveran bertako eskolako zuzendariaren ardurapean (Euzkadi, 1933-11-22, 7 or.).

6.1.6. Abertzaletasunaren esparru publikoko militantzia. Emakume Abertzale Batza 1922-1936

Miren Josune Ibasetak Mujika udal eskolan lankide izan zituen maistra abertza-leak, horien artean Paule Ramos Abarrategi. Biak Euzko Gaztediko ekitaldi kultural askotako parte-hartzaile sutsuak ziren (antzezleak, hizlariak, ikastaro emai-leak...). Bilbon 1922an EAB sortu zenean, eurak agertzen dira sortzaileen artean, eta EABko lehen zuzendaritzako kide izendatu zituzten bai Miren Josune —diruzain—, bai Paule Ramos Abarrategi —bokal—. Miren Josuneren koinata, Karmele Errazti Perez de Saratxo, EABren presidente izendatu zuten. Eurekin batera, EABko kideak izan ziren Euzkaltzale Bazkunan eta Euzko Gaztedin ibi-litako maistra batzuk: Sorne Unzueta Landeta, Consuelo (Gotasne) Gallastegi Uriarte, Kepe Gandarias Magunagoikoetxea, Alike Aretxabaleta Mendia, Egia Unzueta ahizpak edo Torrontegi Oleaga ahizpak, besteak beste.

EABren emakume militante horiek gizarte-eredu berriaren aldeko apustua egin zuten, hainbat ekimen eta lan bultzatuz. EABk hasiera-hasieratik erakutsi zuen bere eginkizunen arteko zituela aberriaren aldeko propaganda, hezkuntza nahiz elkartasun-zerbitzuak eta giza-laguntza. Ongintzatik abiatuta, euskararen aldeko konpromisoa gauzatu zuten umeentzako euskal eskoletan zein emakumeen prestakuntzan.

EABren eragina hezkuntzaren esparruan nabarmendu zen. Hezkuntza informaletik, gaztetxoentzako aisialdi saioak eta helduei bideratutako prestakuntza-ikastaroak aipatu behar dira, erizain izateko ikastaroekin batera. Hezkuntza formaletik begiratuta, berriz, Euzko Ikastola Batzaren egitasmoa aipatu behar da, zeina 1932tik 1936ra gauzatu zen. Hezkuntza-sistema ofizialaren laiktasunari eta euskalduntasun ezari aurre eginez, hezkuntza-proiektu alternatiboa izan zuen asmo, ofizialki indarrean zegoenaren aurkakoa, hizkuntzaz, helburuz eta pedagogiaz. Proiektu horretan sekulako garrantzia eman zitzairen eskolaren eraketari, metodologiari, irakasleen prestakuntzari eta haurrek erabiliko zuten materialari. Horrela, 1932an, zortzi ikastola zabaldu ziren Bizkaian, eta bat Gipuzkoan. 1936rako, jada hamabost zeuden Bizkaian, eta Gipuzkoan bakarra, Bergarakoa. Hezkuntza-eredu horretan ibilitako andereño guztiak EABko militanteak izan ziren, eta horietariko askok laguntza eskaini zuten 1937ko erbesteratze masiboan, bai familiarik gabeko haurren laguntzaile gisa, bai ondoren, haur-udalekuetako andereño lanetan. Auxilio Ibaseta, Miren Josunereren ahizpa, EABko kidea izan zen, eta andereño horietako bat izan zen, Ingalaterrara joandako haurren laguntzaile gisa ibilia.



Lehen andereñogaien promozioa (1932). Erdian eserita, kapela eskuetan, Auxilio Ibaseta Mendizabal.
(Arg.: Arrien, 1993, 64 or.)

Diogunez, Miren Josune Ibaseta Emakume Abertzale Batzako diruzain izendatu zuten lehen zuzendaritza taldea antolatu zenean, 1922ko maiatzaren 7an; haurdun zegoen, eta handik egun batzuetara, maiatzaren 17an, Lurdes Miren alaba jaio zen. Karguan, beraz, 1923ra arte egon zen, eta, ondoren, 1931n hasi eta 1932ra arte. 1932ko urtarrilean antolatu zen zuzendaritza-taldean diruzain jardun zuen, baina urte bereko abenduko hautaketan, kargua utzi zuten bai Consuelo Gallastegik bai Miren Josunek, Aberri joerakoak biak. Euren lekua hartu zuten Rosario Olazabal Mazak eta Dolores Rousse Gerekizek. EABren zuzendaritzetan egon zirenek ahaleginak egin zituzten emakume oro bizitzaren esparru publikora auzatzeko. EAB mugimendu feministak euskal emakume nazionalistak ahaldu zituen, eta eragin handia izan zuen ondorengo belaunaldietako emakumeengan eta abertzaletasunean.

Miren Josune Ibaseta, Euzko Ikaskuntzako kide eta EABko militante izateaz batera, irakasleen jarduera profesionala babesteko ELA/SOV euskal sindikatuaren menpean sortu zen *Euzko Irakasle Bazkuna*ko kide izan zen hasiera-hasieratik. Emakumeak etxetik kanpo lan egitea ez zen oso arrunta, are gutxiago sindikatuta egotea, gizonetzkoekin batera. Salbuespen gisa onartzen ziren gehiengo emakumezkoa zuten gremioen kasuak. Horregatik, ELA/SOVk 1931ko apirilean sortu zuen *Euzko Irakasle Bazkuna*. Elkartek Bilboko Posta kaleko 17an, 3. pisuan zuen egoitza, sindikatuaren lokalean. Afiliatu kopurua 150 maisu-maistra ingurukoa zen, auzo-eskoletako, udal- zein estatu-eskoletako irakaslez osatua. Goi-karguetan gizonetzkoak egon arren, Bilboko EABko emakumeak ere zuzendari aritu ziren (Ugalde, 1993, 444 or.). Adibidez: 1932 eta 1933 urteetan, M^a Angeles Endeiza, M^a Angeles Iturrate eta Purificación Mandiola (kontablea, batzordekidea eta diruzaina, hurrenez hurren); 1933an, Sorne Unzueta (presidentordea), eta Adela Apraiz (batzordekidea).

6.1.7. Gudaren ondorioz depuratua

Miren Josune Ibaseta Mujika Eskolako zuzendari aritu zen 1936ko gerra zibilak eztanda egin arte. Udalaren 1937ko uztailaren 9ko erabaki baten bidez, herriko Udal Magisteritzako zenbait funtzionariori zegozkien eskalafoia kendu eta behin betiko baja eman zien, haien aurka irekitako garbiketa politiko eta sozial-leko espedienteagatik, eta berriz onartzeko eskaria ez egiteagatik. Guztira 18 irakasle (11 maistra eta 7 maisu) izan ziren. Maistra depuratuak honako hauek izan ziren: Baltasara Casiano Mayor, Regina Astorga Galindez, M^a Eugenia Arrue Orcaiztegui, Pilar Melendo Melendo, Ana Ojinaga Madariaga, M^a Luz San Cristobal Orbe, Paulina Ramos Abarrategi, Maria Axpe Lazcano, Eulogia Badiola Bilbao, M^a Jesus Ibaseta Mendizabal eta Juana Marin Mendiguren (AMB-BUA 413616). Udalaren 1937ko urriaren 27ko erabaki baten bitartez, maisu eta maistra batzuk berriz hartzea onartu zen, baina enplegua eta soldata aldi baterako

etenda; beste batzuk kargugabetzea ere onartu zen, edo erretiroa emanda etxera agintzea (AMB-BUA 414276).

Garbiketa aginduak Miren Josune Ibaseta eskolako udal-eskalafoitik baztertu zuen eskubide guztiak galaraziz. Hala eta guztiz, 1946an, Mujika udal-eskolako zuzendari kargura bueltatzea lortu zuen. Bilboko Udalaren 1946ko ekainaren 6ko erabaki batek dakarrenez, Miren Josune Ibaseta Mendizabal herriko udal-eskoletako maistra-zuzendari kargurako berriz onartzea erabaki zen (AMB-BUA 425195). Horretara, uztailaren bukaerarako Gobernazio Ministerioaren ebazpen baten bidez erabaki zen Miren Josune Ibaseta kargura itzultzea, baina garbiketaren ondorioz etenda egon zen denborako soldata jasotzeko eskubiderik gabe (AMB-BUA 425280). Kargura itzultzeko prozesu bera izan zuen Maria Eugenia Arrue Orkaiztegi udal-maistrak, Bilboko Udal Eskoletako zuzendari eta Miren Josuneren laguna izan zenak. Pauline Ramos Abarrategik Mujika udal-eskolako kideak eta EABko zuzendaritzakoak eskabide berdina egin zuen, baina, alarguna izan arren, ez zuen lortu lanpostura itzultzerik; 1949an, bigarrenez eskatu zuen eta oraingoan ere, eskabidea ez zela bidezkoa erabaki zen (AFB-BFA, BILBAO 10^a 0062/040). Bere ibilbide politikoak eta bere senarrarenak, Enrike Orueta Anza kazetari eta politikarirenak ez zuten mesederik egingo, seguru asko.

Miren Josune Ibasetak lanean jarraitu zuen Mujika Eskolako zuzendari karguan, 1954ko amaiera arte, orduantxe hartu baitzuen erretiroa (AB, 1954, 33 or.).

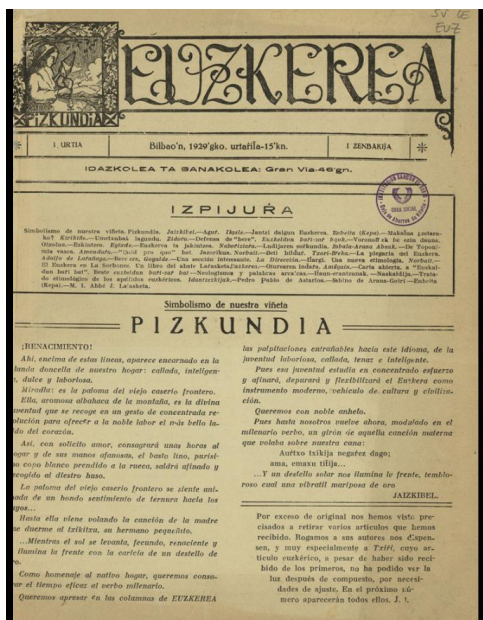
6.2. ERRAZTI-IBASETA SENDIAREN ERAGINA EUSKALGINTZAN

Arestian aurreratu dugunez, 1920ko maiatzaren 25ean, Miren Josune Ibaseta Mendizabal Joseba Errazti Perez de Saratxo (Bilbo, 1890-1964) euskaltzalearekin ezkondu zen. Biak izan ziren Bilboko 'Euzko Gaztedi'ko kideak, baita beraren koinata izango den Karmele Errazti *Etxakin* ere —1922tik 1932ra bitartean EABren Presidenta izan zena— eta haren senarra, Keperin Jemein Lanbarri euskaltzale abertzalea, hartan ere, Joseba Erraztiren lagun mina zena. Karmele, Keperin eta Joseba batera ibili ziren euskara ikasten Ebaristo Bustinza *Kirikiñore*-kin, Bizkaiko Aldundiak Bilboko Institutuan ezarri zuen Euskara katedrako klaseetan. Horiez gainera, Ebaristo Bustinzaren ikasle izan ziren Joseba Altuna Aldasoro itzultzaile ospetsua, beraren emaztea izango zen Ines Okamika, Sorne Unzueta idazlea, Paulina Ramos, eta Alike Aretxabaleta maistrak; baita Enrike Orueta Anza, Keperin Jemein eta Eli Gallastegi politikariak ere, eta beste bilbotar euskaltzale asko. Euzko Gaztediko gazte abertzaleak oso kontzientziatuta zeuden euskararen erabileraz. Euskaraz jarduten zuten euren artean eta ingurukoek euskaraz egin zezaten ahalegin handia egiten zuten. Diogunaren erakusgarri da euskal orratzaren ekimena, 1914an Euzkadi egunkariaren bidez aditzera eman zutena. Orratza paparrean eramaten zen euskaldunak identifikatzeko eta

euren artean euskaraz berba egiteko. Bestalde, Sabino Aranaren jarraitzaile su-
tsuak ziren eta euskara alorrean garbizaleak, euren *Kirikiño* irakaslearen antzera.

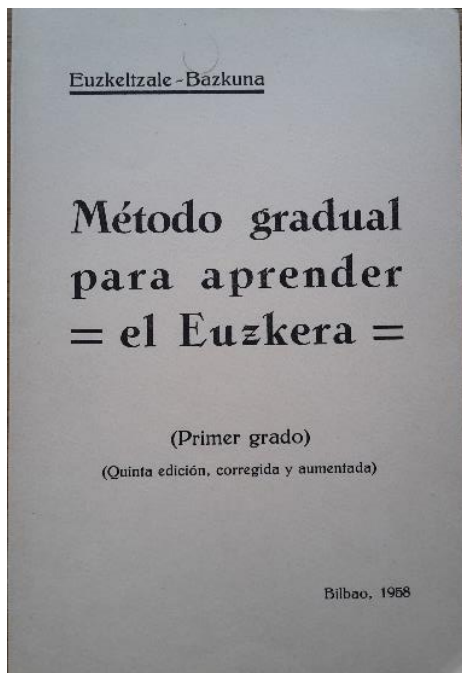
Joseba Erraztik Argentinako Buenos Airesen argitaratzen zen Irrintzi aldiz-
karian idatzi zuen berak zelán ulertzen zuen abertzaletasuna, zer zen abertzale
izatea, eta zer den aberria; baita, naziotasuna dela herrialde bateko arraza, hiz-
kuntza, historia, lege eta ohituren multzoa (Errazti, 1906, 4 or.). Berarentzat, hiz-
kuntza zen nazionalitate baten alderdirik erasotuena, eta horregatik erabaki
zuen euskaraz bizitzea eta euskararen alde lan egitea abertzale gisa.

Joseba Mirena Errazti *Oraitz*, 1910ean, 'Euzkeltzale Bazkuna'ren sortzailea
izan zen Keperin Jemeinekin batera —*Jadarka*, *Amandarro* eta *El Bachiller Belandia*
ezizenez ezagutua—. Elkarte honek, etengabe abiatu zituen euskaren aldeko
ekintzak. 1916an *Euzko-Deya* aldizkaria sortu zuen, euskara hutsean, Sabino Ara-
naren doktrinari zabalkundea emateko. Bazkunak, urte batzuk geroago, 1929-
1936an, *Euzkerea* aldizkaria sortu zuen, eta 20 urtez, hormarako egutegia argitaratu
zuen urtero. Gainera, euskarazko kantutegiak argitaratu zituzten, antzerki ema-
naldiak eskaini, eta haurrentzako euskara lehiaketak antolatu herrietan zehar.
Talde horrek ez zituen jarraitzen Euskaltzaindiaren arauak, zeren euskara garbi-
zaleak baitziren gehienak. Ebaristo Bustinza 1929ko urtarrilaren 31n hil zenean,
Bilboko Euskaltzale Bazkunako euskaltzaleek euren irakasleari omenaldia egin
zioten, Mañarin, 1931n. Bertan emakume eta gizon asko batu ziren, euskal kultu-
ran nahiz politikan ezagunak zirenak, lurralde guztietatik etorritakoak.



1929-01-15eko Euzkerea aldizkariaren 1. zenbakiaren mantxeta.
(Arg.: Sancho El Sabio Fundazioa)

Joseba Errazti abertzale eta euskaltzalea 1915ean euskara irakasle bilakatu zen Bilboko Euzko Gaztediko egoitzan. Euskarazko metodo bat idatzi zuen, *Euzkaltzale Bazkunak* argiratu zuena. Metodo horri esker milaka euskaltzale euskaldundu ziren. Metodo honek argitalpen asko ezagutu zituen, azkena, 1958an.



Euzkaltzale Bazkunak argitaratutako euskara ikasteko metodoa.

Miren Josune eta Joseba senar-emazteek zazpi seme-alaba izan zituzten: Iñaki, Lurdes Miren, Txaber, Mikel A. —urte bat eginda hil zena—, Edurne (Nafarroako Tulebraseko Komentuan klausurako lekaime), Mikel A.G., eta gazteena, Josune, maistra amaren moduan. Errazti-Ibaseta senar-emazteek aberriaren alde lan egin zuten etengabe. Abertzale izatearen pentsaera eta sentimendua azken muturreraino eramanez, eta seme-alabei ere jarrera nahiz jokabide bera transmitituz. Politikoki begiratuta, Joseba eta Miren Josune sabindar abertzale independentistak ziren. Hasieran, Aberri joeran lerrokatu ziren, geroago, Jagi-Jagi mugimenduan. Errazti-Ibaseta sendiak Jagi-Jagi mugimenduari eta jarraitzaileekin harreman estua mantendu zuen gerra aurretik, baina bereziki, gerra ondorengo frankismoaren urte gordinetan.

Ibaseta eta Errazti ezkondu ostetxoan, Errazti sendiak JEZ fundizioa sortu zuen Bilbon, 1924tik 1926ra bitartean. Josebaren aita, Hilario Errazti Atxa negozio-gizona zelaririk, bere diruz sortu zuen JEZ (Jemein, Errazti & Zenitagoya) enpresa sidero-metalurgikoa. Familia-enpresaren gerentzia lanetan Keperin Je-

mein Lanbarri —Karmele Erraztiren senarra—, eta Joseba Mirena Errazti ibili ziren. Biak ere, politikan eta euskalgintzan gazterik ibili zirenetik gora eutsi zioten adiskidetasun minari. Enrike Errazti, Karmeleren nebarik gazteena, ingeniaria zena, enpresan ari zen lanean. Tailerreko arduraduna Zipriano Zenitagoia Lanbarri izan zen, Jemeinen anaia-ordea. Hilariok seme-alaba guztiei eman zien euren partea enpresan. Era horretara, gizonezkoek bazkide izateaz gain, bertan egiten zuten lan; emakumezkoek, ordea, euren partea zeukaten. Karmeleren kasuan, aldiz, ez zen horrela, ez zuen bere parterik-eta, zeren Keperinekin ezkondua baitzegoen enpresa eratu zenerako. Beraz, bazkide nagusiak ziren: Enrike eta Joseba Errazti Perez de Saratxo anaiak, haien koinatua Zeferino Jemein Lanbarri eta Zipriano Zenitagoia Lanbarri, bakoitza %18 inguruko proportzioan. Bazkide diren arren, proportzio askoz txikiagoan Mercedes, Piedad, eta Elisa Errazti Perez de Saratxo ahizpak eta Mercedes Zenitagoia Lanbarri, Ziprianoren arreba, Joakin Isusi Isusirekin ezkondua. Enpresa JEZ izendatuko da, Jemein-Errazti-Zenitagoia gizonezko bazkideen abizenen lehen letraz osatua. Hasieran, fundizioa edo burdin eta metal galdategien enpresa gisa sortu zen, baita eraikuntza metaliko eta mekanikoetarako enpresa gisa ere. Denboraz, trenetarako bide metalikoen eraikuntzan berezituko da.



Miren Josune Ibaseta eta Joseba Errazti Gueñes herriko Saratxo auzoan Errazti sendiarekin:
1. Joseba Mirena Errazti; 3. Berane (Piedad) Errazti; 6. Eskarne (Mercedes) Errazti; 7. Karmele Errazti;
8. Miren Josune Ibaseta; 10. Bonaventura Perez de Saratxo (ama); 11. Eli (Elisa) Errazti;
12. Hilario Errazti Atxa (aita); 15. Angel Errazti
(Arg.: Txaber Erraztik utzia)

Gerra garaian, JEZ enpresa Euzko Jaurlaritzaren zerbitzura jarri zuten gudarako materiala egiteko. Arrazoi horregatik, Jemein-Errazti bikoteari ondasun guztiak kentzeaz batera, Zeferinori 15 urteko deserriratzeko zigorra jarri zioten. Joseba eta Enrike Errazti bazkideei isunak jarri zizkieten eta Zipriano Zenitagoiari isunik ez zioten ipini, kargu politikorik izan ez zuelako. Andrazko bazkideei ez zitzaizen isunik jarri (BOE, 1940-03-21, 1492 or.).

Frankistek Euskal Herria okupatu zutenean, JEZ enpresa Euzko Jaurlaritzari kendu eta euren esku jarri zuten. JEZ enpresako bazkideek euren familiekin batera erbesterako bidea hartu zuten. Santanderretik abiatuta Cher Departamenduko Graçay herrian kokatu zen Errazti-Ibaseta sendia: gurasoak sei seme-alabekin, eta Josebaren ama bere alabekin: Eskarne, Berane eta Elirekin (Badator, 001-01635, 15 or.). Errazti-Ibaseta sendiak handik Britainia aldera jo zuen, Britainiako Quimperlé herrian kokatzeko, hain zuzen ere, Lezo Urreztietak, Jagi-Jagiko kideak, bere familia babesteko erosia zuen Kerroch jauregian. Jauregi horretan berrogei bat errefuxiatu aterpetu ziren; beste askoren artean, Eli Gallastegiren gurasoak eta berauen alabaren lagunak (Martinez, 2022, 142 or.). Maria Auxiliok, Miren Josuneren ahizpak ere, Britainiara jo zuen 1938ko ekainaren 1ean. Ingalaterratik abiatu zen, Surrey herriko Kingston Hill kaleko “The Grange” egoitzan haur erbesteratuekin maistra zegoen-eta (Arrien, 2014, 247 or.). Auxiliok Pedro Atutxa abadeari idatzitako eskutitzean esaten dio Ingalaterra utzirik Britainiako Finisterre aldeko Plobannalec-Lesconil herriko Kerulut manoir edo jauregitxoan zegoela. Dioenez, paraje itzela zen hura, etxe eta lorategi handiak zituen. Bestalde, bertan zela, errefuxiatuek arbola batzuk bota zituzten fruta-arbolak landatu eta ortua zabaltzeko (Badator, 001-01105, 92-93 or.).



Ezkerrean, Erraztitarren etxea Graçay herrian; eskuman, Finisterreko Kerulut manoir.
(Arg.: Txaber Erraztik utzitakoak)

Errazti-Ibaseta sendia 1938tik 1939ra bitartean bizi zen Britainian. Gero, handik Ustaritzera abiatu ziren. 1940ko udaberrian oraindik Iparraldean lekuturik egon arren, Alemaniaren okupazioa gogortuz zihoalarik, 1941ean sendia Bilbora itzuli zen. Joseba Erraztiren ama eta ahizpak, aldiz, 1940an bueltatu ziren

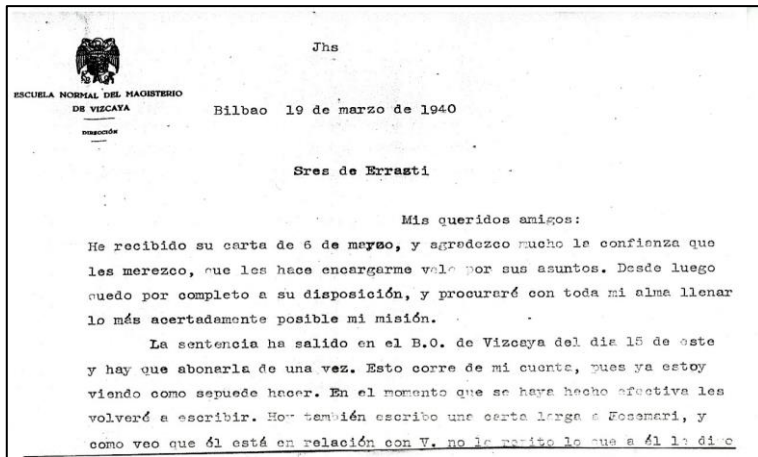
etxera. Karmele Errazti eta senarra, Pauera abiatu ziren eta Karmele bertan hil zen 1954an. Senarra bakarrik geratzean, Errazti-Ibaseta sendiak Olaganen hartu zuen, eta bertan zendu zen, 1965ean.

6.2.1. Familia-enpresa tokiz aldatzen da Bilbotik Laudiora (1950)

Edozelan ere frankistek JEZ enpresa konfiskatzeko agindua eman zutenean, fabrika itxi ez zuten arren, bazkideei askotariko isunak jarri zizkieten. Keperin Jemeini eta Karmele Errazti emazteari ondasun guztiak kendu zizkieten; Joseba eta Enrike Errazti, berriz, isunen bidez zigortu zituzten: 50.000 pezetakoa Josebari eta 25.000koa Enrikeri; gainontzeko bazkideak, zama politikorik ez zutenez, isunik gabe geratu ziren. Sententzia BOEn atera zen eta 20 egunen barruan ordaintzeko agindua eman zen (BOE, 1940-03-21, 1493 or.).

Edozelan ere, Errazti-Ibaseta sendiak erbestetik itzultzeko nahiz enpresaren agintea hartzeko, isuna kitatu behar zuen, halabeharrez. Dirua Kubako Angel Errazti anaia nagusiak utzi zion, zeren Diego Perez de Saratxo Barañano osabak bertan zuen Cía. Fosforera Cubana oinordetzan jaso baitzuen. Madrilgo paperen trami-teak errazteko, aldiz, Elisa de la Casa Rojas (Madril 1888-04-17/ 1962-07-01) irakaslearen aparteko laguntza jaso zuen. Elisa de la Casa Rojas, Bilboko Eskola Normaleko irakaslea, Miren Josuneren lagun mina zen, ezen, familia biak Bilboko atari berean bizi ziren. Elisa de la Casa Rojas frankismoko urterik gogorrenetan Bizkaiko Maistren Eskolako zuzendaria izan zen, 1939-1958 urteetan, eta Miren Josu-neri Madrilgo gestioetan zenbait ate ireki zizkion isunaren ordainketa gauzatzeko. Erraztitarrek, bestalde, Elisa etxekotzat zuten. Etxekook adierazi digutenez, “amaxi” deitzen zioten, eta beraren logela gordeta zuten Galmakako Olaganen.

Elisa de la Casa irakaslearen ibilbide profesionala Amenabarrengandik (1991, 1.T, 341 or.) jaso dugu. Berak dakarrenez, ziurrenik, Madrilgo Maisu-maistren Eskola Normal Zentralean ikasi ostean, 1907tik 1909ra bitartean, bere jaioterriko hainbat eskola publikotan lan egiten zuen praktiketako doako laguntzaile gisa. 1911n, Irakasleen Goi Eskolan sartzea lortu zuen, “Labores” atalean. 1915eko martxoaren 20ko Errege Aginduaren bidez, Bizkaiko Eskola Normaleko “Labore eta Etxeko Ekonomiako” irakasle numerario izendatu zuten. Labores espezialitatean joskintza eta bordatu zuriaren klaseak ematen zituen, bere amaren lanbideari, joskintzari, jarraipena emanez. Kargu horretan Carmen Gómez Moreno izan zuen laguntzaile; ordezkapenen bat ere egin zuen, Luisa Abad irakaslearena bereziki, bai klaseetan, baita idazkaritza lanetan ere. Bilboko Normalera heldu zen 1916ko urriaren 30eko Errege Aginduaren bidez, eta ordutik aurrera Klaustroak proposatuta Liburutegiko arduraduna izen zen. Liburutegiko lana ez zuenez gogoko, dimisioa behin baino gehiagotan aurkeztu zuen. Azkenik, erantzunkizun horri utzi egin zion 1929an. Zuzendari karguan 1939tik 1958ra arte egon zen, 70 urterekin nahitaezko erretiroa hartu arte (BOE, 1958-06-17, 5645 or.).



Elisa de la Casak Enrike Erraztiri idatzitako eskutitza.
(Arg.: Txaber Erraztik utzitakoa)

6.2.2. Arabako lehen ikastola Laudioko Galmaka auzoan

Frankismoaren hasierako urteetan, Bizkaiko eta Gipuzkoako egoera itogarria zen abertzaleentzat, Errazti-Ibaseta sendiarentzat ere bai. Horregatik, enpresa Bizkaitik Arabara, egoera lasaiagora, eramatea erabaki zuen. Talleres y Fundiciones JEZ deituko da, eta fundizio lanaz gain trenbideetako errailak egiten ziren lantegian. Horregatik, lantegi berria Laudioko Galmaka auzoan kokatuko da, Bilbo-Orduña trenbidearen artean hurbil, materialen garraioa errazteko.

Galmakan, lantegiaren inguruan, herri txikia, ikastola ere bazuena, antolatu zuen familia honek. Bestalde, 10 etxebizitza eraiki zituen lantegiko langileentzat, baserri edo neo-euskal itxurakoak, Eusebio Arraiza arkitekto nafarrak diseinatuak. 1954an, lurzoru berean Errazti-Ibaseta sendiak Olagane etxaldea eraiki zuen, frontoia eta Mikel Goi-aingeruari eskainitako baseliza. Geroago, 1960-61 ikasturtean ikastola eraiki zen, auzoko haurrak euskaraz eta euskal munduan bizi zitezten. Familia honek euskal gune edo herri euskalduna sortu nahi zuen Galmakan, enpresa, bizimodua eta atsedena euskal munduan uztartuz. Baselizako apaindurarako, Jose Sarriegi Aldanondo ordiziar margolari ospetsuari enkargatu zitzaizkion horma-pinturak. Joseba Erraztik berak ikertu zuen Euskal Herriko santu eta santak zeintzuk ziren, eta 39 santuren inguruko lan sakona egin ondoren, Sarriegiri eskatu zitzaion elizako horma-pinturetan margotzeko. Errazti-Ibaseta sendiak pentsatu zuen, hasiera batean, baselizaren ardurarako nahiz ikastolako klaseetarako abade bat kontratatzea; baina azkenean, Agurtzane Alberdi Legarra maistra kontratatu zuen klaseak emateko. “Dena den, hainbat urtetan bizi izan zen hemen, institutuko irakasle eta abade zen Eustaquio Eizmendi” (Arrien, 1993, 146. or), Olaganen, etxekotzat hartuta.



Galmakako basilizan Sarriegiren horma-pinturak.
(Arg.: Espinosa, 2021)

Euskaltzale asko biltzen ziren Errazti-Ibaseta sendiaren etxean. Batzuek, abertzale ezagunek (idazle, politikari, artistek...), politikaz eta kulturaz berba egiteko “kabia” zuten bertan. Beste batzuek, euskaraz burutzen ziren ekintza kulturaletan parte hartzen zuten. Igandero ospatzen zen basilizan meza-santua, eta bertako familiek zein hara hurbiltzen zirenek aukera zuten euskaraz meza entzuteko nahiz euskaraz abesteko. Frontoian pilota partidua eta txapelketak jokatzeko ziren. Ikastolaren aurrean zegoen ataria erabili ohi zen euskal jaialdiak, Agate Deuna, zine-foruma eta koruak entzuteko. Aipatzea merezi du nola kantagintza berriko saioak eliza barruan egiten ziren, bertan parte hartuz Lourdes Iriondok, Maite Idirinek, Mikel Laboak eta Benito Lertxundik (IZ, 2014, 23 or.). Klandestinitateko urteetan Galmaka auzoan antolatzen zen guztia euskal susperraldi kulturalerako arnas gune bilakatu zen.

Edozelan ere, aipagarria da Laudioko Galmaka auzoan eraiki zela Arabako gerra ondorengo lehen ikastola, ikastetxe pribatu gisa, Miren Josune Ibaseta Mendizabalen maistra titulua eta bere esperientzia profesionala erabiliz. Basilizaren ondoan, gela erantsi bat 47,50 metro karratukoa, ondoan komuna zuena, erreserbatu zen ikastola izateko. Garai hartan euskara galarazia zenez eta ikastola basilizaren ondoan zegoenez, bertan katekesia irakasten zela esaten zen. Hiruzpalau urte pasatutakoan, “Escuela Particular de Galmaka” izenarekin legezkatu zen, klaseak “hizkuntza ofizialean” ematen zirela esanez. Hamabost-hogei bat ikaslez osatutako ikasgela bakarra zegoen, andereño bakarrak artatzen zuena. Errazti-Ibaseta sendiak ordaintzen zituen andereñoaren soldata, ikasmateriala, hornidura eta gainontzeko gastu guztiak. Ez zegoen ordaindu beharrik bertan ikastea.



Ezkerretik hasita basiliza, abadetxea eta ikastola.
(Arg.: Txaber Erraztik utzitakoa)



Galmakako ikastola.
(Arg.: Txaber Erraztik utzitakoa)

Galmaka ikastolan 4 eta 9 urte bitarteko auzoko haurrak ibili ziren. Txaber, Miren Josuneren hirugarren semea Olagane etxaldera ezkondu zen Miren Edurne Olartekoetxea Aranagarekin. Bikote honen lehen hiru seme-alaba nagusiak —Urtsa, 7 urtekoa, Txaber Jatsu, 5 urtekoa eta Idoie, 4 urtekoa— zeuden ikastolako lehen taldean. Ikastolan kontratatu zen lehen andereñoa Agurtzane Alberdi Legarra izan zen, Bilbon bizi zena, baina jaiotzez Gorozikakoa. Agurtzane Alberdi, Maria Angeles Garairekin lanean hasi zen 1957an, Bilboko San

Nikolas Elizako katekesiko ikastolan. Bilboko ikastola horretako hurrekin aritu zen 1959ra arte, baina San Nikolaseko egoitza txikia zela eta Bilboko Iralabarriko Frantziskotarren komentuan klaseak ematen hasi ziren. Berarekin batera, Estibaliz López de Gereño Arrarte bilbotarra, Seberina Mardaraz Ibarra Mungikoa, eta Karmen Gangoiti Etxebarria, Gamiz-Fikakoa aritu ziren. Azken biok 1959-60 ikasturteko urrian hasi ziren irakasten Iralabarriko komentuan.

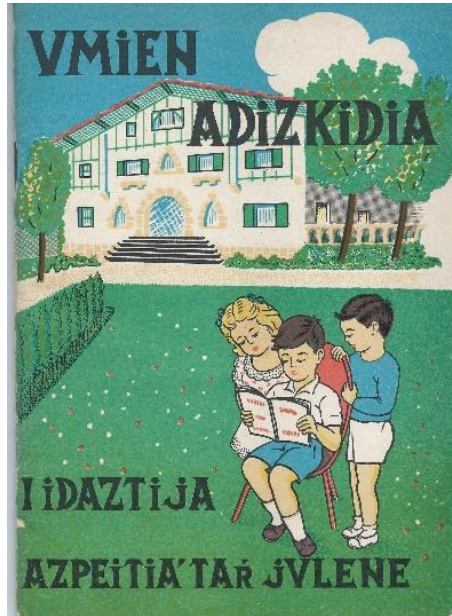


Galmakako ikastolako ikasleak Agurtzane Alberdi Legarra andereñoarekin.
(Arg.: Arrien, 1993, 235 or.)

Agurtzane Alberdi Legarrak maistra tituluaz gain Batxiler Goi titulua zuenez, 1966-67 ikasturtean, Bilboko Elkano kaleko ikastolan kontratatu zuten. Beraren ordez, Nekane Zaballa Olabarria, Arakaldoko andereñoa kontratatu zen Galmakan, eta Nekane lanpostua utzi zuenean, haren ordez Begoña Insunza Montejo andereñoa hasi zen. Argitu beharra dago, 1972tik aurrera, Laudioko ikastola sortu zenean, ikastola honek ikasleak sakabanaturik zituen Laudioko toki desberdinetan eta ikastalde bat, Galmaka ikastolan kokatua egon zela Mila Etxezarraga andereñoaren ardura pean.

Galmakan klaseak asteko egun guztietan egoten ziren, larunbatean barne, beti ere, asteazken arratsaldea libre delarik. Irakurtzen, idazten eta oinarriko eragiketak lantzen irakasten zitzaizkien, otoiz eta euskal kantuekin batera. Horretarako, gerra aurreko euskarazko liburuez baliatzen ziren, baita Julene Azpeitiak 1961ean idatzi zuen kartilaz ere. *Umien adizkidia, I. Idaztija*, 30 orrialdekoa, Bilboko Ordorika moldiztegian argitaratua. Errazti-Ibaseta senar-emazteek finantziatu zuten liburua. Azalean agertzen den etxea Olagane da, familia horrek Laudioko Galmaka auzoan eraiki zuena eta agertzen diren umeak Urtsa —jesa-

rrita—, Txaber Jatsu eta Idoie Errazti Olartekoetxea dira, Olaganen bizi zirenak, Miren Josune Ibasetaren iloba nagusiak.



Julene Azpeitiak, 1961ean idatzitako kartila.



Julene Azpeitiak, 1961ean idatzitako kartilaren barruko orrialdeak.

Hurrek irakurtzen ikasteko materiala behar zutenez, liburu honi kartila itxura eman zitzaion. Kolore biziko irudiak nabarmen daitezke eta, ildo didaktiko askotarikoei jarraitu arren, edukiaren aldetik euskal ohituretan oinarritzen zen. Edukien ikuspuntuetatik begiratuta gerra aurreko euskal nazionalismoaren balioak goraipatzen dira. Bestalde, euskaldun-fededun pentsamoldean sozializatzeko joera agertzen den arren, aurreko hamarkadetan baino maila apalagoan agertzen dira erreferentzia horiek. Bildumaren hurrengo idazkiak ez ziren argitaratu. Hau silabategiau, ikastoletako ikasleek, ordukoek eta gerokoek, asko erabili zuten.

Liburuxkaren atzeko aldean enbor baten irudia agertzen da, gorritz margoturik. Izatez, Errazti-Ibaseta sendiak finantzatzen zuen EMBOR bildumaren ingurrazti guztietan grafismo bera azaltzen da.

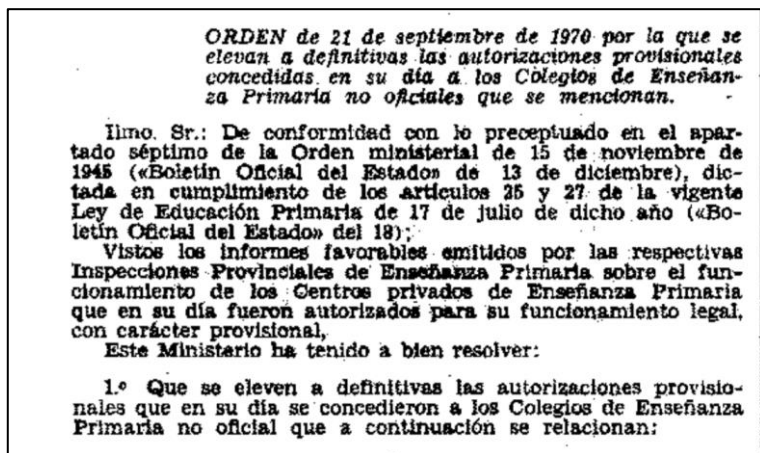


EMBOR argitalpenen grafismoa.

Hogei urte beranduago, 1981ean, guraso biak hil ondoren, Txaber Errazti Ibasetak, semeetariko hirugarrenak, Olaganen bizi eta ikastolaren ardura hartu zuenak, berrargitaratu zuen Julene Azpeitiaren kartila. Kartila honek hirugarren argitaraldia izan zuen 2012an, fakzimil gisa argitaratu baitzuen Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusiak.

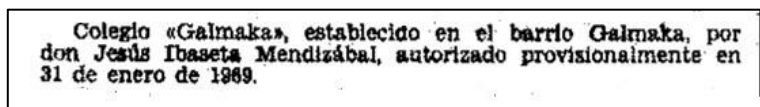
Txaber Errazti Ibasetak 1981ean ere Julene Azpeitiak 1933an idatzitako *Irakurri Matte. Irakurgayak. Lenengo Inguraztija* liburuaren fakzimila argitaratu zuen, baina azal kolore grisaxkaz. Kontrazalean, oraingoan, enborraren anagramaren gainean ENBOR (n-ez) idatzita dator. Liburuan, 40 orrialdetan, 14 gai jorratuz, haurraren hezkuntza indibidual, sozial eta nazionalaren gaia lantzen da. Irakurgaiak zailtasun-maila gorenean eginak zetozen, eta marrazki handiekin hornituak. Azkeneko orrietan aipatzen da marrazkiak Aranoa'tar J.M marrazkilariak eginak direla, Bilboko Verdes-Atxirikatarren Irarkolan argitaratuak, hain zuzen ere. Gasteizen, 1981ean, egin zen lehen Araban euskaraz jaialdian, liburuaren milaka ale zabaldu ziren, dohain.

Galmakako ikastolak legeztatze prozesu korapilatsua izan zuen. 1960-61 ikasturtean martxan jarri arren, behin-behineko baimena 1969ko urtarrilaren 31n lortu zuen “Colegio Galmaka” izenaz (BOE 19 oct 1970, 16994 or.). Urte t’erdi beranduago, Lehen Hezkuntzako Ikastetxe ez ofizialen behin-behineko zen baimena, behin betiko bilakatu zen, 1970eko irailaren 21eko Ordenaren bidez.



1970eko irailaren 21eko Ordenaren txatla.
(Arg.: BOE 19 oct 1970, 16994 or.)

1970-09-21eko Ordenaren errekorrean ikus daitekeenez, ikastetxearen jabearen izenean errakuntza dago, ze “doña Maria Jesus Ibaseta Mendizabal” jarri ordez, “don Jesus Ibaseta Mendizabal” idatzi zen. Gainontzeko dokumentazio ofizialean ez dugu horrelako akatsik aurkitu.



1970eko irailaren 21eko Ordenaren errekorrea.
(Arg.: BOE 19 oct 1970, 16994 or.)

Galmakako ikastolaren egoera 1972tik aurrera aldatuz joan zen, Laudioko ikastola sortzeaz batera. Orduantxe, Galmakakora joaten ziren umeen kopurua txikiagoa zen, eta handik lasterrera, Miren Josune Ibaseta bera hil zen, 1976ko abenduaren 31n. Orduan, Errazti familiak ikastolaren etorkizunaz kezka handia zuen, eta 1978an Laudio ikastola Gurasoen Kooperatiba gisa legeztatu zenean Galmakakoa ixtea erabaki zen.

Educación correspondientes:

Resultando que dichas Delegaciones han elevado propuesta sobre las referidas peticiones, acompañando el preceptivo informe de la Inspección Técnica en sentido favorable;

Resultando que los Centros objeto de los expedientes no han recibido auxilio o subvención ninguna por parte del Estado;

Visto el Decreto 1855/1974, de 7 de junio («Boletín Oficial del Estado» de 10 de julio), que regula las autorizaciones de ceses de los Centros no estatales;

Considerando que los alumnos de los Centros, cuya clausura se solicita, han encontrado adecuada escolarización, con lo que la continuidad de la enseñanza no se perjudica,

Este Ministerio ha resuelto autorizar, de conformidad con los informes emitidos, el cese de actividades de los Centros no estatales que se relacionan en el anexo de la presente Orden, y que concluyen al finalizar el curso escolar 1978/79, quedando nulas y sin ningún efecto las Ordenes ministeriales que autorizaron el funcionamiento legal de dichos Centros; siendo necesario para el caso de que se instase la reapertura de los mismos, dar cumplimiento a los preceptos de la Ley General de Educación y disposiciones complementarias en materia de autorización de Centros.

Lo que comunico a V. I. para su conocimiento y efectos.

Madrid, 7 de junio de 1979.—P. D., el Subsecretario, Juan Manuel Ruigómez Iza.

Ilmo. Sr. Director general de Educación Básica.

ANEXO

Provincia de Alava

Número del expediente: 10.811.

Municipio: Llodio. Localidad: Llodio. Denominación: «Escuela Particular de Galmaka». Domicilio: Barrio de Galmaka. Titular: María Jesús Ibaseta Mendizábal. Nivel que imparte: Educación General Básica.—Autorización de cese de actividades del Centro en el nivel de Educación General Básica.

BOE, 1979ko azaroaren 17koa.

Txaber Errazti Ibasetak jardun zuen Galmakako ikastola ixteko gestioak egiten. Oinarrizko eta Eskolaurreko Hezkuntza Orokorreko kanpoko ikastetxeen jarduerak eteteari buruzko Hezkuntza Ministerioko 1979ko ekainaren 7ko 27512 Ordenak zekarrenez, Galmakako ikastolari amaiera ofiziala 1979ko azaroaren 17ko datatz eman zitzaion, ia 20 urtean Errazti-Ibaseta sendiaren ardura pean egon ondoren.

6.2.3. Errazti-Ibaseta sendiaren mezenasgoa: EMBOR ingurraztiak (1960-1966)

Frankismo garai osoan, klandestinitaterik gordinen ere, Miren Josune eta Joseba Mirena, alde egindako kideei nahiz espetxeratupei lantegian beharra eman eta euskal kultura bultzatzen aritu ziren, eten barik. Euskal kulturaren bultzatzaile itzelak izan ziren, euskara ikasteko metodoak eta argitalpenak diruz lagundurik. Familiak finantzatuta, arestian aipatu dugun EMBOR (EM Egileor Manu, eta BOR «Bordazale» idazleen lehen letrak), argitalpenean idazlan interesgarriak argitaratu ziren. Aldizkariaren ideologo nagusiak bi ziren: Manu Egileor Orueta *Ikasle* eta Trifon Etxebarria Ibarra *Etarte* eta *Errizale* ezizenekoa. Biak

ziren eskarmentu handiko politikari abertzaleak eta intelektualki oso jantziak. Errazti-Ibaseta sendiak argitalpenen gastuak ordaintzen zituen, eta Joseba Erraztik, noiz edo noiz idatzi ere egin zuen bertan. E.´tar J., E.J.M., edo, E., letraz sinatuz. Ez dugu ikusi, aldiz, Miren Josune Ibasetak sinaturiko lanik, ez hemen, ezta beste inon ere.



EMBOR aldizkaria (1961-1966).

EMBOR aldizkariak euskal gai kultural zein politikoak jorratzen zituen euskaraz eta gaztelaniaz. Hori dela eta, bizitza laburreko ingurraztiak izan ziren, edukiengatik debekatu zituzten-eta. Aldizkaria, aldiz, ingurrazti modura argitaratzen zen, aldizkakotasun finkorik gabe. Ingurraztiak Bilbon inprimatzen ziren arren, ENBOR erregistroa Gasteizen egina zen, Araban argitaratzeko baimen politikoak malguagoak zirelako. Errazti-Ibasetak finantzatu zituzten EMBOR zenbakiak honako hauek izan ziren:

EMBOR aldizkaria: argitalpen urtea, izenburua, orri kopurua eta idazleak

Zenbakia	Urtea	Izenburua	Orria	Egilea
Embor 1	1960	El vocabulario euzkérico	32	<i>Ikasle</i> , L' tar I., I., E., Maria Elena Ibarzabal, Un viejo vitoriano, <i>Euzkeltzale</i> , Ramón de Azumendi, Micaela Josefa Portilla, Aldazabal, <i>Urdiola</i> , Juan Jose de Abrisqueta, Aiko, A. G. tar S.
Embor 2	1962	La agricultura en el País Vasco	31	<i>Bordazale</i> , Jesus M ^a de Sasia (O.S.B), E., O., <i>Urtzago</i> , <i>Abeletxe</i> .
Embor 3	1962	En defensa de la lengua	36	<i>Gen</i> , <i>Ikasle</i> , <i>Orixce</i>
Embor 4	1962	Sobre orígenes del Pueblo Vasco	32	Juan de Zumelzu, <i>Etarte</i> , <i>Urtzago</i> , Juan Jose de Abrisqueta, <i>Amilgain</i> , U., I.,
Embor 5	1963	El Euzkera. ¿Qué es y qué ha sido?	32	Jose Zabala-Arana, E., <i>Etarte</i> .
Embor 6-7	1964	Pliegos euzkeralógicos	52	<i>Jelalde</i> , I., <i>Etarte</i> , Eguroa, Omabeitia tar Karmel.
Embor 8-9	1964	Pacem in Terris y nosotros, vascos	52	<i>Errizale</i> , Juan de Gorostiaga abadea, <i>Baskiña</i> , Etxeandia, Ramón de Azumendi, Pascual de Ibarra, Nestor de Goicoechea.
Embor 10-11	1966	Pater noster. Geure Aita Goikua	71	<i>Jelalde</i> , <i>Urdiola</i> , <i>Abeletxe</i> , <i>Erizale</i>

EMBOR bildumako ingurraztiak 1961etik 1966ra argiratu ziren. Nahiz eta bilduma hamaika zenbakiz osaturik zegoen, guztira zortzi ingurrazti argitaratu ziren. Gehienak 32 orrikoak diren arren, azken hirurak bikoitzak ziren. Argitalpen tokiari dagokionean, zenbaki gehienak Bilbon ekoiztu ziren, Bilboko Buenos Aires kaleko 13an zen Gráficas Ellakurian. Ugazaba, Tomás Ellakuria Irigoien bilbotar inprimatzaile abertzalea zen eta Errazti-Ibaseta sendiaren lagun mina. EMBORren lehen zenbakia, Araban argitaratu zen, hartan ere, Laudion.

EMBOR aldizkariak legezkotasunaren murrizketen menpe eta zentsuraren menpe hainbat itxiera-ohartarazpen, isun eta gaitzespen jasan zituen Manuel Fragaren partetik, orduan Informazio eta Turismo Ministerioko probintzia-ordezkaria zenean. Azkenean, 1966an itxi zen, Gobernuako aginte batek hala erabakita.

Aldizkarian idazten zutenak euskaltzale eta abertzaleak izaten ziren. Euskal gaiez idazten zuten, hala gaztelaniaz nola euskaraz. Gehienetan, zenbaki bakoi-

tzari gai nagusi batek ematen zion izenburua; aditu batek idazten zuen gaia sakontasunez; gainontzeko idazleek euskal gaiez idazten zuten, hala orokorrean nola ohar kritikoen bitartez, edo, osterantzean, liburuak gomendatzeari-eta eskaintzen zieten testua. Kasu batzuetan ezizenaz sinatzen ziren lanak. Idazle hauek ospea eman zioten aldizkariari: “Con todos ellos, se conseguirá poner en la calle una excelente publicación de apreciable nivel cultural e interesante recorrido político, que sobresalía en el tópicó desierto intelectual de la época” (Lorenzo Espinosa eta Renobales, 1998, 64 or.). Idazle gizonezkoen artean, emakume bik idatzi zuten, biak ere Gasteizetik. Bata, Micaela Portilla Vitoria, orduan Arabako Maistren Eskolako zuzendaria, antropologa eta historiagilea; bestea, M^a Elena Ibarzabal López de Abetxuko, 1959an Madrilén pedagogia ikasketak bukatu zituen. Azken honek Bergarako Seminarioko irakaskuntzaz idatzi zuen aldizkarirako. Bestalde, euskal kulturaren eta abertzaletasunean ibilitako idazle eta politikari ezagunak ere idazten zuten. Hor dira, Manuel Egileor Orueta *Ikasle* eta Trifon Etxebarria *Etarte*, *Errizale* politikariak; Juan Egiraun Orueta *Bordazale* peritu agronomo eta ikerlari ospetsua; Juan Jose Abrisketa Irakulis ingeniaria —'Patxuko' deitzen ziotena—; Jesus M.^a Sasia Sopena (O.M.B) euskal toponimian aditua; Lino Akesolo *GEU* euskal idazle, ikerlari eta hiztegegile handia; Joseba Altuna *Amilgain* idazle eta itzultzailea; Nikolas Ormaetxea *Orixé*, idazle eta pentsalaria; Joseba Zabala-Arana nabarniztar euskal eskola liburuen egilea; Manu Ziarsolo *Abeletxe* euskal kazetaria; Nestor Goikoetxea *Urdiola* kazetaria, euskaraz eta gaztelaniaz idazten zuena; Juan Gorostiaga Bilbao G, Deustun jaioa eta Angel Urrutia Zabalintxaurreta *Urtzago* nabarniztarra, biak ere, euskara sabindarra erabiltzearen aldeko idazleak; Imanol Arrandiaga Gorozika *Omabeitia* *tar Karmel* idazlea —hila zegoen ordurako— euskara ultrasabindarra erabiltzen zuena, eta abar.

Garaiko agintarien isunak saihesteko izengoitiak erabiltzen ziren, sarri. Hala ere, ezizenak erabili arren, euskal gaiei buruz idazten zutenak gutxi ziren, are gutxiago euskaraz. Aldizkariaren irakurleek bazekiten nork zer idazten zuen. Adibiderako, Nestor Goikoetxea Araluze, *Urdiola* izengoitiaz zein Nestor de Goicochea izenez izenpetzen zuena EMBORen. Hala ere, bilbotar idazle honek beste zenbait izengoiti erabili zituen Arabako eta Bizkaiko geografiaz, historiaz, folkloreak eta toponimiaz Euzkerea, Pyrenaica eta Vida Vasca aldizkarietan. Haren semeak, Nestor Goikoetxea Gandiagak, bere aitak erabili zituen 45 izengoiti aditzea lortu zuen (Goikoetxea, 1984, 80 or.).

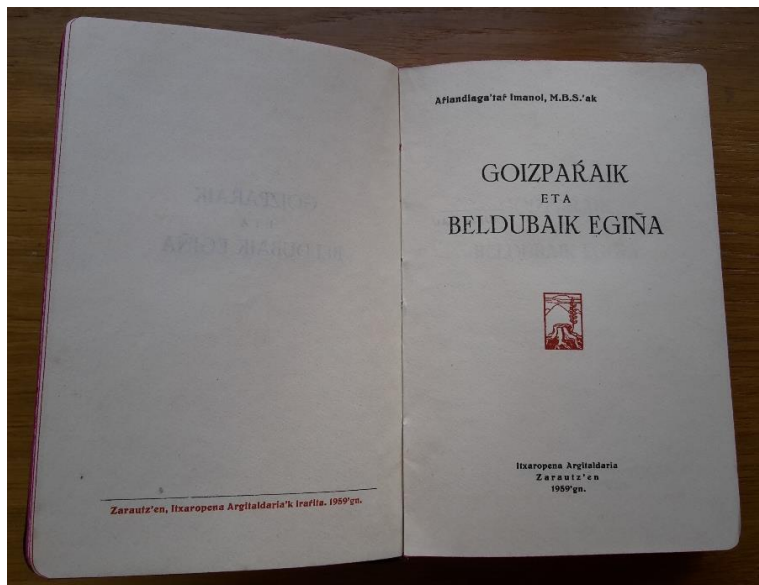
EMBOR aldizkaria irakurtzen zuten abertzaleek ez zuten arazorik ulertzeko eta interpretatzeko erdi esanda idazten edo aditzera ematen zena. Idazkeraren anbiguotasunaz baliatuz aldarrikapen nazionalaren diskurtsoari eusten zitzaion aldizkarian. Juan XXIII eta Pablo VI.ren entziklika progresistak erabiliz euskal kultura eta historia goraiatzaren zuten, Euskal Herriaren eskubideak aldarrikatuz batera. Ekimen horretan trebetasun handia erakutsi zuen *Etartek* (Lorenzo Espinosa eta Renobales, 1998, 64 or.). Politikari ezkertiar abertzale honek kultura erlijioso handia zuen eta formazio politiko, ekonomiko, sozial eta kristau oso sakona.

EMBOR argitalpen-zigilu pean eta erlijioaren gaia aterpetzat hartuta, Errazti-Ibaseta sendiak euskaraz idatzitako lan gehiago finantziatu zituen. Ulertu behar da, garai hartan, euskaraz argitaratzen zena oso zigortua zegoela, eta zentzura frankistaren mugak igarotzeko erlijioari lotutako argitalpenek bide errazagoa zutela. 1962an “*Jaupatarako abestijaik*” (bizkaieraz eta gipuzkeraz idatzia) izeneko 24 orriko liburuxka finantziatu zuen. Gabirel Lertxundi (O.S.B.) abade beneditarrak eresalduta partiturak eta abesti erlijiosoeekin osatu zen, mezatako atalak eta kantak euskaraz jarriak. Joseba Erraztik berak Belloceko kantutegitik egokitu zituen kantak. Bilboko Ordorica irarkolan argitaratu zen, Muelle de la Merced 3an zuen irarkolan.



Jaupatarako abestijaik (1962).
(Arg.: Txaber Erraztik utzitakoa)

Errazti-Ibaseta sendia kristau eta eliztar jainkozalea zen. Beraren lepotik ordaindu zituen euskaraz idatziriko liburu erlijiosoen argitaraldiak, bereziki Imanol Arrandiaga Gorozika (C.M.F.) elantxobetar idazleak idatzi zituen bi. Lehen lana, “*Umiak autortuten eta Jaunartuten*”, 35 orriko liburuxka, 1931n Bilboko Joseba Ausin inprimatzailearen irarkolan argitaratua. Bigarren lana, berriz, 1959an argitaratu zen —Arrandiaga hil eta hamabi urtera—, Zarauzko Itxaropenan “*Goizparraik eta Beldubaik egiña*” liburu mardula, 558 orrialdekoa, euskara oso garbizalean idatzia. Euskara garbizale horren atzean ez da erraz identifikatzen izenburuan “*Evangelios y Hechos de los Apóstoles*” liburuaren itzulpena denik. Liburuaren hasieran EMBOR zigiluaren grafismoa agertzen da, eta argitaratzailearen hitzaurrean, Imanol Arrandiaga Gorozika elantxobetarraren biografiako idazlanak goraipatzen dira.



Goizparraik eta Beldubaik egiña liburua (1959).

Miren Josune Ibasetak eta Joseba Erraztik argitaratzaile gisa lan handia egin zuten, baina Joseba Erraztik berak bakarrik ere, euskararen alde jo zuen euskaldun bihurtu zenetik. Ordutik aurrera euskara maitatu eta goratu egin zuen, beraren arreba Errazti'tar Karmelek —euskaldun berria beraren moduan— gores-ten zuen eran, zeren euren naziogintzako pentsamoldean ezinbestekotzat jotzen baitzuten:

Jayotzetik euzkeldun diranak eztakije zelako ogasun ederra dauken Euzke-rea jakitiaz; baña neronek bai-dakit ogasun ori lortuteko zelako alegiñak egin biar-ixan dodazan: oregatik matiago dot nik Euzkerea, amaren magalian ikasi eben batzuk baño geyago. Zerorek be, iñoz ikasten ba-dozube, atsekabez lortu-ten diran gauzak mate ixaten diran garaz, mate-ixango dozube.

Ostera, baña, ez uste ixan Euzkerea ikasi-eziña dala, askok esaten daben lez. Euzkerea ikasteko abertzaletasuna bakarrik biar-da.

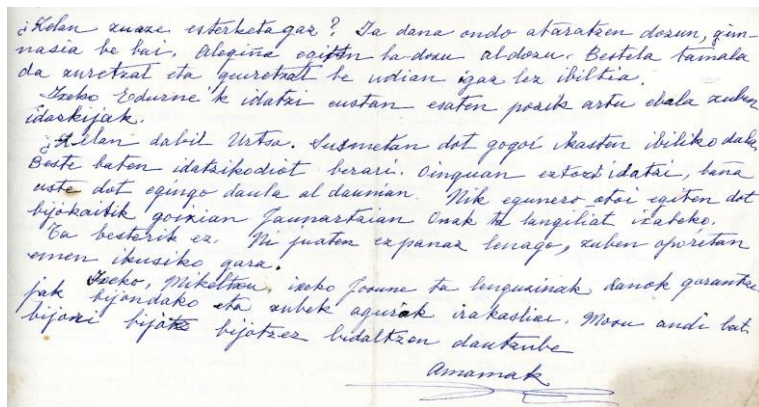
Eta orixe da neuk zuberi eskatzen dautzubedana: Euzkerea ikasteko biar dan beste abertzaletasuna euki dagixubela. Ba-daukozube, ziñez ikasiko dozube. Ezpa-daukozube, eztozube ikasiko. (Aberri, 1922-10-21,1).

Joseba Errazti hil zenean, gomuta gisa EMBOR aldizkariko 8-9 zenbakian “Izpar baltza. Errazti'tar Joseba Mirena (G.B.)” izeneko artikuluan aipatzen dira Josebak euskararen alde eginikoak, zuzenean zein zeharka. Artikuluak ez du si-nadurarik, baina idatzi zuenak ondo zekizkien Josebak euskalgintzan egin zitue-nak. Bertan esaten da, Josebak berak idatzi eta ordaindu zituela “*Método gradual*

para aprender el euskera” hiru ikasmailetakako liburuak, eta liburuxka bana liburuak osatzen zituzten ariketa-soluzioetakoak (EMBOR, 1964, 26 or.). Euskal kanta-gintzaren zale handia izanik, berak prestatu eta egokitu zituen 1915ean, 1916an eta 1931n *Euzkel-Abestijak (I., II., eta III. Ingurraztiak)*, hauek ere, Bilboko Euzkeltzale-Bazkunak argitaratuak. Gomuta berean aipatzen da hiru lan zituela eskuartean hil orduan: hiztegi bat oraindik amaitu gabea, “kistar ikastija” argitaratzeko prest, eta euskal aditzaz idazti bat. Joseba, bat-batean gaixotu eta hurrengo urtean, 1964ko maiatzaren 5ean, zendu zen Bilbon.

6.2.4. Azken urteak

Miren Josune, berriz, luzaroan bizi izan zen Galmakako Olaganen, bertan garatu baitzuen bizimodua erretiroa hartu zuenez gero. Beraren ilobak, Txaberrek, kontatzen duenez, dinamismo handiko emakumea zen. Eurei frantses klaseak ematen zizkien, baita sukaldaritza nahiz joskintza klaseak, kankak, eta abar ere, hala neskei nola mutileri. Txaber ilobak dioenez familiako gizonezkoak sukaldari nahiko onak atera ziren, berak uste duenez, amamaren klase horiei esker. Amama hori nolakoa zen gogoratzerakoan, adierazten du izaera onekoa zela, nahiko malgua eurekin, aitita ez bezalakoa.



¿Kelan enaze enteketagar? Da dana ondo atarakeon desun, gim-
nasia be bai, Alogina egiten la-dnu alderu. Bestela tamala
da aurretat eta gurotat be udian gae lex ibiltia.
Txabe edurra be idatzi eutan eutan poake artu dala aher
idestijak.
Holan dabil Urtsa. Susmetan dot gogoi kaster ibilko dala.
Beste baton idestijodiat berari. Oinguan extat idatzi, bera
uste dot epingo dala al dauman. Nih egunero atai egiten dot
bijokaitik goxian jaurmatian onak be langiat idatzi.
Ba besterik ez. Ni puaton eparaz berago, aher opriton
omen ikusiko gara.
Txabe, Mikeltan, iako jomne ta languinak hanak gaurte-
jak biandako eta aher agurak ira kadiaz. Mone andi bat.
bijari bijate bijate bidaltzen dautenbe
Amamak

Miren Josunek Txaber ilobari idatzitako eskutitza.
(Arg.: Txaber Erraztik lagatakoa)

Miren Josunek ilobekin hartu-eman handia izan zuen. Txaberrek gogoratzen du bera eta Urtsa anaia, ikastola utzi ondoren, Lekarozen hasi zirela batxilergoa egiten, eta amamak ilobei euskaraz idazten ziela beti. Hona hemen, adibiderako Bilbotik 1968ko martxoaren 6an Txaber ilobari idatzitako eskutitza, non familiaren berri emateaz gainera, azterketak eta gimnasia nola daramatzan galdetzen dion. Bertan azaltzen denez, amamak eurengatik egunero otoitz egiten zuen, eta antzeman dai-tekeenez, eurak bisitatzera ere joaten omen zen. Badakigu Miren Josunek hiru hiz-

kuntza menperatzen zituela. Etxean eta ingurukoekin euskaraz mintzatzen zen, eta eskutitzetatik ondorioztatzen dugu Miren Josune ondo alfabetatuta zegoela euskararen. Orduko andrazkoa izateko, harrigarria da, 83 urterekin ilobarekin horrelako komunikazioa euskaraz burutzea, ez baitzen bat ere ohikoa izaten.

Miren Josunek bere bizitzaren azken urteak familiari eskaini zizkion, bereziki down sindromea zuen semeari, berau ia 60 urte bete arte berarekin bizi baitzen. Zeregin horretan, iloben eta Edurne alabaren laguntza izan zuen etengabe. Miren Josune, neguan Bilboko etxean egoten zen. Zendu Bilbon egin zen, 1975eko abenduaren 31n, 91 urte zituela.

6.3. AMAIERAKO HAUSNARKETA

Miren Josune Ibasetaren jarduera pertsonal eta profesionalak diafanoki erakusten ditu bizitza osoan zehar abertzaletasunaren alde eman zituen urrats tinkoak. Jarduera profesionala Bilboko udal eskoletan bete zuen: nesken maistra, emakume helduen maistra, udalekuetako maistra izanik, euskarazko udal maistra lanak ere burutu zituen. Irakasle profil askotarikoetatik igaro ondoren, zenbait oposizio gainditu zituen, zuzendari izatera ere heldurik. Beraren jarrera politikoa-gatik, oztoporik ez zitzaion falta izan karrera administratiboan gora egiteko. Edonola ere, egoera ezkor horri aurre egin zion beraren tinkotasunari eta konfiantza pertsonal eta profesionalari esker.

Miren Josune garaiko euskal mugimendu esanguratsuetan aritu zen, Euzko Gaztediko eta Euskaltzale Bazkunako kidea izanik. Emakume Abertzale Batza eta Euzko Ikaskuntzako bazkide sortzaileetarikoa bat ere izan zen, EABko zuzendari-tzakoa ere bai. Gainera, Euzko Irakasle Bazkuna sindikatuko kidea ere bazen.

Maila pertsonalean nahiz profesionalean, ezbehar handiak jasan zituen: batetik, gerraren neke mingarriak eta errepresioa; bestetik, familia erbesteratzearen ondorio latzak. Edonola ere, etxera itzultzean eutsi egin zion goiari, eta lanpostua berreskuratu ondoren, euskal kulturaren bultzatzaile sutsua, ausarta eta aitzindaria zela erakutsi zuen. Nola isildu Arabako lehen ikastolaren sortzaile, babesle eta diru-hornitzailea izan zela, bere senarrarekin bat eginik! Zelan ez gogoan hartu familiaren enpresan babesa aurkitu zutela frankismoan preso edo lanik gabe geratu ziren hainbeste abertzalek! Zergatik ez aitortu frankismoaren urte latzetatik ihes egindako senar-emazteak konprometitu egin zirela euren seme-alabak euskaraz bizi zitezen, zeren aberrigintzaren alde politikoki ezin zutenek jokatu, kulturalki lan egitea erabaki baitzuten, alegia, eurak sinisten zuten naziogintzan, hain zuzen ere, Galmaka auzoan, kulturalki guztiz asegarria zen euskal oasisean. Horrez gainera, egoera aurkakoa zen arren, euskaraz idatzitako lanak argitaratzeko eta finantzatzeko ahaleginak egin zituzten, zeren euskaraz egiten zen oro erabat zigortuta baitzegoen.

Miren Josune Ibaseta Mendizabal maistra luzaroan bizi izan zen, eta beraren garaiko eginkizunetan gogotsu jardun zuen, amatasunean, maistratzan eta militantzian. Arlo guztietan eutsi zion ikuspegi abertzale, euskaltzale eta aurrerakoiari. Jaso beza gure ohorezko aitortpena emakume ausart, moderno izanak, emakumezkoaren prestakuntzaz hitzez eta ekintzaz hain zintzo arduratu zenak.

BIBLIOGRAFIA

- AB (Excmo. Ayuntamiento de Bilbao) (1914). *Programa de Pedagogía. Oposiciones a plazas de directores de Escuelas Graduadas Municipales*. Escuelas Gráficas de la Santa Casa de Misericordia de Bilbao.
- AB (Excmo. Ayuntamiento de Bilbao) (1918). *Reglamento de las Escuelas Especiales de Vasconce*. Escuelas Gráficas de la Santa Casa de Misericordia de Bilbao.
- AB (Excmo. Ayuntamiento de Bilbao) (1954). *Boletín Estadístico de la Villa, 1954. 4º Trimestre*. Escuelas Gráficas de la Santa Casa de Misericordia de Bilbao.
- AFB-BFA Archivo Foral de Bizkaia/Bizkaiko Foru Agiritegia.
- AHEB-BEHA Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia/Bizkaiko Elizaren Histori Artxiboa.
- AKESOLO, L. (1992): *Idazlan guztiak* (Edizioen prestatzaile Julen Urkiza). Karmel.
- AMB-BUA Archivo Municipal de Bilbao/Bilboko Udal Artxiboa.
- ARRIEN, G. (1993): *Bizkaiko ikastolak 1957-1972*. Eusko Ikaskuntza eta BBK.
- ARRIEN, G. (2014). *!Sakvad a los niños! Historia del exilio vasco en Gran Bretaña*. Sabino Arana Fundazioa.
- BILBAO, B., Ezkurdia, G., Perez, K., Chueca, J. (Biltzaileak) (2012). *Emakumeak. Hitza eta Bizitza*. UPV/EHU eta BFA/DFB.
- BOE Boletín Oficial del Estado.
- DÁVILA, P. (koord.) (2004): *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Biblioteca Nueva.
- BADATOR. Euskadiko Artxibo Historikoa, <<https://dokuklik.euskadi.eus>>.
- EA (Euskalerraren Alde) (1918). *El Primer Congreso de Estudios Vascos*. Martín, Mena y Cía.
- EI (Eusko Ikaskuntza) (1919). *I Congreso de Estudios Vascos. Recopilación de los trabajos de dicha asamblea, celebrada en la Universidad de Oñate del 1 al 8 de Septiembre de 1918, bajo el patrocinio de las Diputaciones Vasca*. Bilbaína de Artes Gráficas.
- EI (Eusko Ikaskuntza) (1920). *Eusko Ikaskuntza = Sociedad de Estudios Vascos. 1918-1920: memoria de la Sociedad, estado de caja, títulos y cargos, lista de socios*. Imprenta y Librería "San Ignacio de Loyola".
- ELORTZA, J. (2011). *Joseba Altuna 'Amilgain' (1887-1971)*. Eusko Jaurilaritza Argitalpen zerbitzua.
- ELUSTONDO, M. A. (2018). *Izaskun Arrueren urratsen atzetik*. Arabako Foru Aldundia.
- ESPINOSA, S. (2021). Galmaka, refugio de los valores vascos en el franquismo. *El Correo* (Alava), 2021eko irailaren 12, <<https://www.elcorreo.com/alava/araba/ayala/galmaka-refugio-valores-vascos-franquismo-20210912211351-ga.html>>.
- ERRAZTLI, J.M. (1906). Nacionalismo, nacionalista, nacionalidad, *Irrintzi*, 15, 4-5.

- EZKURDIA, G., BILBAO, B. eta PEREZ, K. (2017). Emakume Abertzale Batza Bilbon, *Eus-kalingua*, 31, 14-27.
- GAZTANAGA, J. (1933). *Breve reseña de los servicios escolares de la Villa*. Patronato Escolar y de Cultura de Bilbao.
- GOIKOETXEA ARALUZE, N. (1984). Toponima euskara, *KOBIE* (Etnografía), 1, 79-141.
- IZ (Izen gabe) (1922). Euzko-Gastedija'n "E.A.B"ren Lendakahijaren Euzkel - Itxeikixuna, *Aberri egunkaria*, II. Urtea, 90. Zenbakia (1922ko urriaren 21a).
- IZ (Izen gabe) (2014). Galmakako ikastola, euskararen uhartea. La ikastola de Galmaka, isla del euskara. *Zuin*, 9 (martxoa), 20-23.
- LORENZO ESPINOSA, J. M. (1992). *Gudari, una pasión útil: vida y obra de Eli Gallastegui (1892-1974)*. Txalaparta.
- LORENZO ESPINOSA, J.M. eta RENOBALLES, E. (1998). *Trifon Etxebarria 'Etarte' 1912-1998. Biografía de un abertzale*, EHK Fondo Abertzale Komunistak <https://fdocuments.es/document/trifon-etxebarria-1998-biograf-a-2018-07-12-1-trifon-etxebarria-aocetartea.html?page=4>
- MARTÍNEZ, J. (2022). *Lezo Urreiztieta: gudari de la utopía*. Entrevistas con Martin Ugalde, Pamiela.
- MIÑANO BEDOYA, S. (1826). *Diccionario geografico-estadístico de España y Portugal: Barque-ros-Castro de...* (Tomo II). Imprenta de Pierart-Peralta.
- MUGURUTZA, F. (2004). Errazti y Sarriegi: luchando contra el olvido, *AUNIA*, 8, 56-65.
- ONAINDIA, S. (1972-1990). *Euskal Literatura* (6 Tomo). Etor.
- PARES (Portal de Archivos Españoles), <https://pares.mcu.es>
- PEREZ, K. BILBAO, B. eta EZKURDIA, G. (2019). *Adelina Méndez de la Torre: maestra en Bilbao de 1897 a 1937*. Fundación Bilbao 700 - III Millenium Fundazioa.
- UGALDE, M. (1993). *Mujeres y nacionalismo vasco. Génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza. 1906-1936*. UPV/EHU eta Emakunde.
- ZUBEROGOITIA, A. eta ZUBEROGOITIA, P. (2008). *Bertan Bilbo. Bizkaiko hiriburua eta euskara XX. Mendeko historia*. Bilboko Udala (Euskara saila).

Bloque 2

Patrimonio histórico educativo

7

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. Intrahistoria de un largo proceso

LUIS M.ª NAYA GARMENDIA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

En el ámbito educativo y pedagógico estamos atendiendo a un momento en el que se están creando numerosos museos para la recuperación de la memoria histórica y la salvaguarda del patrimonio histórico-educativo. En el País Vasco, en la década de los años 80 del siglo XX, Eusko Ikaskuntza dio los primeros pasos para la creación de un museo escolar, pero el proyecto no salió adelante y no fue hasta unos cuantos años después, cuando el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian, cuyo investigador principal era Paulí Dávila, hizo del museo un proyecto estratégico y con el trabajo minucioso y pausado de muchos años logró poner en marcha el proyecto que hoy es una gran realidad. Sin las ideas claras y el empuje de Paulí Dávila este proyecto, probablemente, no hubiera visto la luz. En este capítulo vamos a presentar sus antecedentes, sus primeros pasos y la situación actual.

7.1. EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL PAÍS VASCO. EL ORIGEN

Algunos profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, con Paulí Dávila como investigador principal, venían participando en convocatorias competitivas desde mediados de los años 80. Poco a poco, en las visitas a los diferentes archivos, fueron recogiendo gran cantidad de documentación sobre elementos básicos que conforman la historia de la educación en el País Vasco. En muchos casos, muchos historiadores, una vez utilizada esta información la descartan. Paulí Dávila, en un primer momento, comenzó a clasificar esos documentos de una manera manual, archivándolos en carpetas, lo que era útil para salvaguardar los documentos, pero no facilitaba su consulta. El tiempo avanzaba y la situación cambiaba, la documentación iba aumentando y se imponía su in-

formatización. En ese momento comenzamos a investigar qué programa informático nos podía ayudar en nuestra tarea, comenzamos con el Knosys y luego nos pasamos al File Maker. Era 1994, teníamos nuestras dudas, pero ya estaba plantada la semilla del Centro de Documentación de Historia de la Educación en el País Vasco, que años después evolucionará y germinará en el Museo de la Educación. Por esas fechas conseguimos un pequeño espacio en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en el que instalamos las carpetas verdes y el centro, actualmente, está situado en la Biblioteca Central del Campus de Gipuzkoa en un espacio específico de unos 80 m².

El material depositado en el centro fue clasificado y organizamos una base de datos, que en su momento denominamos “Euskodoc”, que facilitaba la búsqueda y la obtención de los fondos depositados. De esta manera, y hasta los primeros años de este milenio, el acceso a la documentación era relativamente fácil, a través de una base de datos que, aunque de forma un tanto rudimentaria, permitía el acceso y la recuperación de la documentación allí depositada. La elaboración de un tesoro fue una de las labores más entretenidas y a la que le dedicamos mayor número de horas, pues, sin duda, su necesidad es imperiosa para poder clasificar la documentación, pero también para poder recuperar la misma con las garantías necesarias.

Asimismo, en el año 2000, y siempre encabezado por Paulí Dávila, se constituyó el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian, en un primer momento alrededor de dos líneas de investigación: una sobre Historia de la Educación en Euskal Herria, de larga trayectoria, y otra sobre estudios comparados, que emergía. Su puesta en marcha y la obtención de fondos en sucesivas convocatorias competitivas del Gobierno Vasco fueron hitos importantes en el desarrollo del Centro. La obtención de financiación específica por parte de la Diputación Foral de Gipuzkoa para la puesta en marcha de la página Web del proyecto le dio el espaldarazo definitivo: nacía la Web Euskal Hezkuntza, actualmente alojada en los servidores de la UPV/EHU (<https://www.chu.eus/euskal-hezkuntza/espanol/>)

En la actualidad el Centro posee un volumen considerable de documentación relativo a la historia de la educación en Euskal Herria. Dicha documentación está fotocopiada y procede de diferentes archivos provinciales y locales de Euskal Herria y también del Archivo General de la Administración del Estado, del Archivo Universitario de Valladolid, del Archivo Histórico Nacional, etc. También posee fondos procedentes de los Institutos de Secundaria, de las Escuelas Normales, de las Escuelas de Artes y Oficios, así como de colegios privados.

La documentación es muy variopinta y abarca diferentes tipos de documentos: copia de actas de las instituciones provinciales —en series más o menos completas—, correspondencia entre las diputaciones, informes de inspección, informes de maestros, expedientes de maestros, informes de maestros, corres-

pondencia entre diversas instituciones, memorias de institutos y escuelas, reglamentos de colegios privados, series estadísticas, informes de juntas, estadísticas sobre alfabetización, textos sobre enseñanza de euskera, documentación sobre la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, etc. Como hemos señalado, esta documentación procede de las investigaciones realizadas, y se obtuvo con un objetivo determinado, pero ello no impide que, a la hora de clasificarla, se le hayan puesto unos descriptores más amplios para facilitar el uso de esos documentos con fines diferentes a los previstos a los de la investigación inicial.

Esta documentación está ordenada según una serie numérica. Los documentos están debidamente individualizados e introducidos en una carpeta que, a su vez, se recoge en una caja numerada correlativamente. En la actualidad existen del orden de unos cuatro mil documentos catalogados e introducidos en la base de datos. Esto es: descriptores, archivo en el que se encuentra, signatura, tipo de documento, fecha documento, resumen, etc.

Además de la fotocopia de estos documentos y siguiendo criterios similares en la clasificación, también el Centro posee un conjunto de artículos de revistas actuales o capítulos de libros sobre temas relacionados con la historia de la educación en Euskal Herria. La ordenación y depósito es similar a la realizada con los documentos procedentes de fuentes primarias y, a la hora de realizar las búsquedas, se accede indistintamente a los documentos primarios y a estas fuentes secundarias. Asimismo, se puede realizar la consulta accediendo tanto a unos como a otros independientemente.

El Centro no se abastece únicamente de este tipo de material que, en general, como hemos señalado, procede de investigaciones o de material preparado para la docencia, sino que también posee una serie de tesis, informes de investigación y trabajos monográficos relativos a la Historia de la Educación en el País Vasco. Además, debemos señalar que, junto con todo este material secundario, el Centro posee un fondo bibliográfico importante que contiene, sobre todo, obras sobre la Historia de la Educación en Euskal Herria, obras sobre historia general de Euskal Herria, bibliografía relativa a la Historia de la Educación, libros sobre estadísticas, anuarios diversos referentes a Euskal Herria, revistas de historia contemporánea y de la educación. También contiene material audiovisual y cintas de audio con entrevistas que sirvieron de soporte para diferentes investigaciones. También en el centro está depositado un importante fondo bibliográfico, donado por instituciones privadas y el cual está formado por textos clásicos de la pedagogía española e internacional, de historia de la educación, informes, reglamentos, legislación, programaciones didácticas y libros de texto. Dicho material abarca un espacio de tiempo comprendido entre los años veinte y sesenta del siglo XX.

Hasta el momento, los usuarios más habituales del Centro son el alumnado del grado de Pedagogía y de doctorado y máster que orientan sus investigaciones en el mismo ámbito. La posibilidad de consultar *in situ* con documentación pro-

cedente de fuentes primarias es un buen aliciente para estimular la investigación histórica y en muchos casos los trabajos monográficos que realizan se complementan con otra documentación localizada por el propio alumnado.

El Centro de Documentación de Historia de la Educación en el País Vasco se constituyó así en el primer paso del Grupo de Estudios y Comparados en Educación en la protección y salvaguarda del Patrimonio Histórico-Educativo.

7.2. EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UPV/EHU. LOS PRIMEROS PASOS

En la década de los 80, la Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza promovió la creación de un “Museo escolar”. El profesor de la entonces denominada Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, Kepa Pérez Urraza, dirigió este proyecto y se encargó de adquirir y registrar material pedagógico y escolar, e incluso llegó a realizarse una exposición escolar y de material didáctico. Este proyecto, por circunstancias diversas, quedó en el olvido y nunca vio la luz. Curiosamente hace pocos meses, en junio de 2022, recibimos una llamada de un centro escolar que tenía un importante conjunto de material que nos hicieron entrega y entre el mismo nos encontramos sobres con el logo del citado museo escolar.

Tras muchos años de indefinición en esa situación, el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian retomó la iniciativa, dada la ausencia de este tipo de museos en el País Vasco, comenzamos la lenta y productiva fase de ir recogiendo material y dimos los primeros pasos para dar visibilidad al proyecto. En esta primera fase comenzó un periplo que nunca ha terminado y acudimos a algunos centros escolares, alquilamos furgonetas y comenzamos a obtener material, la mayor parte como donación. La Facultad de Educación, Filosofía y Antropología cedió, en su momento, un pequeño local en el que se depositó todo lo que íbamos recogiendo. No obstante, en el horizonte de proyectos futuros, el Grupo Garaian entendía que era imprescindible conseguir un espacio más adecuado, mayor y más cercano a lo que considerábamos un museo en el cual pudieran presentarse los objetos escolares de una manera más didáctica y más cercana a lo que entendemos como museo escolar, pero los primeros pasos estaban dados y hacíamos visible el proyecto.

En esta época, asimismo, comenzamos a visitar otros museos para ver otros modelos que nos ayudaran a definir el nuestro, fruto de alguna de las visitas fue la clarificación de las ideas y del primer discurso que íbamos a intentar transmitir y también dimos, aun desconociéndolo, los primeros pasos de un proyecto que estamos cerca de concluir, nuestro propio viaje de “80 días en 80 Museos de la educación”. Por otra parte, también comenzamos a ver que el museo era el proyecto estratégico del grupo y la piedra angular de la transferencia de conoci-

miento a la sociedad y organizamos, en marzo de 2012, la primera exposición bajo el título “Cuadernos escolares y libros de texto en euskara” en colaboración con el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca que se llevó a cabo tanto en el Campus de Gipuzkoa como en el de Bizkaia. A esta exposición le siguió otra en 2013, titulada “Koke Martínez and the Basque children of 37” en la que se mostraba la odisea del exilio de los niños vasco en el Reino Unido. Koke Martínez era uno de estos niños y 200 de sus obras fueron cedidas a la UPV/EHU. Como muestra de agradecimiento, la UPV/EHU hizo una exposición itinerante, así como 18 paneles que relatan la odisea y que ahora forman parte de los fondos del Museo de la Educación de la UPV/EHU.



Primer espacio del museo. Noviembre de 2012.

Noviembre de 2012 fue una fecha clave, ya disponíamos de un pequeño local, aunque sin las condiciones necesarias y, desde el vicerrectorado de Campus de Gipuzkoa, convocaron una reunión para que los grupos de investigación que ocupábamos un espacio en el Centro Carlos Santamaría presentáramos nuestras líneas de investigación a los demás grupos. Paulí Dávila, en nombre de Garaian, en la presentación planteó que nuestro proyecto estratégico era la creación del Museo de la Educación, pero que no disponíamos de un espacio adecuado para ello, la

respuesta de la Vicerrectora de Campus, Cristina Uriarte, fue inmediata, “lo tengo, venid mañana al despacho”. Las negociaciones fueron muy rápidas, el Vicerrectorado de Campus cedió en diciembre de 2012 un local en una villa propiedad de la Universidad y en febrero de 2013 nos instalábamos en Villa Asunción. Este segundo emplazamiento, aunque mejoraba mucho la situación anterior, presentaba serias dificultades de accesibilidad, lejanía del campus, etc. pero fue muy ilusioante. Esta etapa del museo la calificamos como de “almacén visitable”, en cuanto que nos permitía exponer el material disponible e invitar a grupos de alumnos, estudiantes de las aulas de la experiencia, autoridades, expertos, etc.

El objetivo de esta etapa era sensibilizar, tanto a la universidad como al público en general, de la necesidad de un museo de la educación para desarrollar tareas docentes y transferir a la sociedad los resultados de una labor museístico-universitaria. En este sentido se hicieron varias presentaciones en diversos foros, congresos, etc. y también se llevó a cabo una campaña a través de los medios de comunicación, con una incidencia especial en los dedicados al mundo de la educación (Dávila y Naya, 2014).



Segunda sede del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Villa Asunción, 2013-2015.

El “almacén visitable”, estaba dividido en seis salas, la mayor de unos 80 m² y la menor de 25 m² y con esa organización hicimos el primer diseño de nuestro relato, organizando en el mismo cuatro salas expositivas. La primera de ellas la

dedicamos a la reconstitución de dos “Aulas Escolares”, una de los años cincuenta y otra de los setenta. Para el aula de los años cincuenta recuperamos ocho pupitres dobles del periodo franquista, junto con una mesa de profesor, dos pizarras dobles y algunos elementos ornamentales. Este es un elemento importante ya que sirvió para que los visitantes se situaran en un modelo escolar que, bien pudieran recordar por experiencia propia o conocerlo a través de las clases de historia de la educación, en caso de ser alumnado de los grados de magisterio o pedagogía. Fruto de uno de nuestros viajes con furgoneta alquilada, conseguimos también la cesión de material más moderno, correspondiente a la reforma educativa de los años 70 que se instaló junto al anterior, de manera que los visitantes, de un golpe de vista, pudieran ver los cambios estructurales en el mobiliario escolar. Como bien decía Boyer (2010), la reconstitución del aula es un elemento esencial de la disposición espacial de estos establecimientos, así que su integración en un escenario global más coherente debería permitir reforzar el vínculo entre la evocación histórica y el resto del recorrido museístico.

La segunda sala la denominamos “Espacio Segunda República”, en ella pretendíamos recoger las actividades educativas y de protección de la infancia y acciones educativas que realizó el Gobierno Vasco en su efímera existencia de ocho meses (1936-1937). En lo referente a la asistencia y protección a la infancia la acción del Gobierno Vasco fue ajustada a las condiciones bélicas del momento. Una de las acciones que llevó a cabo fue la evacuación de los niños de las zonas de guerra y su envío a “colonias” establecidas en diversos países de Europa y México, la más numerosa fue la que tuvo como destino el Reino Unido a donde se trasladó un contingente cercano a los 4000 niños que, embarcados en el puerto de Santurce, llegarían el domingo 23 de mayo de 1937 a Southampton, desde donde fueron trasladados inmediatamente a un campamento situado en North Stoneham y, posteriormente, dispersados en diferentes colonias en Inglaterra, Gales y Escocia. Parte de estos niños volvieron al País Vasco al finalizar la guerra civil y un grupo significativo, por razones diversas, se quedó a residir permanentemente en el Reino Unido y, posteriormente, se organizaron alrededor del *Basque Children of '37 Association*, organización que sigue en funcionamiento en la actualidad, y son conocidos como “niños” en el Reino Unido. Para ello contamos con 18 paneles que recogen la odisea que vivieron aquellos niños y niñas. En lo referente a las acciones educativas del Gobierno Vasco en la Segunda República, uno de los elementos principales fueron las actividades desarrolladas para la puesta en marcha de una Universidad, tarea muy complicada en tiempo de guerra, pero que fue conseguida, aunque por un breve periodo de tiempo. Para ello expusimos una serie de paneles que explican la evolución y significado de la primera “Universidad Vasca”.

La tercera sala fue dedicada a las primeras ikastolas que fueron puestas en marcha de manera clandestina en diversos lugares del País Vasco, en ellas se practicaba, fundamentalmente, una enseñanza activa, con gran cantidad de paseos y aprendizaje informal. Contábamos para ello con algunos cuadernos esco-

lares de los utilizados en ellas y con fotografías y testimonios de quienes fueron alumnos de este tipo de centros. La cuarta sala la dedicamos a los instrumentos científicos, provenientes de diversos centros públicos y privados, nos permitían conocer la cultura escolar. El estudio del material científico es reflejo de unas determinadas intenciones pedagógicas (Bernal y López, 2007) y la dotación de este tipo de instrumentos fue también un elemento de “distinción” para algunos centros. Algunos centros escolares privados nos cedieron parte de este material que fue completado con algunas adquisiciones y donaciones.

El “almacén visitable”, a pesar de las circunstancias, cumplió su función, pero no era el espacio adecuado para el museo. Al mismo tiempo se comenzaron las negociaciones para el reconocimiento formal del museo en la estructura universitaria. No podemos decir que estas fueran fáciles, la vicerrectora de Campus, Ana Arrieta, tenía una visión muy favorable en torno al museo, pero nos transmitía las dudas que había en algunas estructuras universitarias sobre el mismo. Preparamos diversos borradores, consultamos el estatus que tenían otros museos universitarios dentro y fuera de la UPV/EHU, se hicieron informes jurídicos y económicos y el 7 de junio de 2013 los miembros del Grupo Garaian aprobamos el Documento de Compromiso a suscribir con el Vicerrectorado de Campus de Gipuzkoa para la ubicación del Grupo de Investigación Garaian en “Villa Asunción”, asumiendo el deber de cumplimiento de la totalidad de las obligaciones comprendidas en el mismo, nombrando, asimismo a los profesores Paulí Dávila y Luis M.^a Naya como representantes del grupo en la Comisión de seguimiento y facultando a Paulí Dávila para suscribir el documento de compromiso correspondiente que se acordara. En septiembre de ese mismo año se comenzaron a redactar las memorias correspondientes para su legalización, los diversos vicerrectorados hicieron los informes correspondientes, el grupo asumió nuevos compromisos y la secretaria general de la UPV/EHU envió al Consejo de Gobierno la propuesta de creación del “Museo de la Educación de la UPV/EHU” que fue aprobada el 5 de junio de 2014. La realidad era que el Museo ya tenía “papeles”. Pocos meses después, el 22 de octubre, el rector Iñaki Goirizelaia, nombraba a Paulí Dávila director del mismo, y Ana Arrieta, vicerrectora de Campus de Gipuzkoa, hacía lo propio con Joxe Garmendia y Luis M.^a Naya, como miembros del Consejo permanente en representación del Grupo Garaian.

La estructura del museo era tan elemental como práctica y se mantiene hasta el momento. Hay un cargo unipersonal, el director, elegido por el consejo de coordinación del museo y nombrado por el rector de la UPV/EHU y un consejo de coordinación, del que son miembros el vicerrector/a de campus, el/la director/a, un representante de los centros que imparten títulos de grado de educación en la UPV/EHU, designado/a por el Vicerrector/a, y dos personas en representación del personal docente e investigador doctor que participa y colabora en las actividades del Museo.

Los objetivos del museo están claros en su acta fundacional:

- a) Preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de Euskal Herria.
- b) Ser un espacio al servicio de la formación de los futuros graduados y posgraduados en todo lo relativo a la historia de la cultura material de las instituciones de educación y a la formación a lo largo de la historia de las prácticas escolares.
- c) Promover y colaborar en la organización de exposiciones temporales y en la programación de visitas del alumnado de los centros docentes y del público en general.
- d) Estimular las cesiones o donaciones de fondos procedentes de particulares o instituciones, tanto públicas como privadas.
- e) Crear un archivo audiovisual y visual de imágenes escolares y entrevistas o historias de vida de profesores, alumnos o personas que hayan tenido alguna relación con actividades de formación y enseñanza.
- f) Promover la creación de colecciones específicas como, a título de ejemplo, de manuales y cuadernos o trabajos escolares y de material didáctico-científico.
- g) Colaborar con cualesquiera otras entidades que promuevan sus mismos objetivos y, sobre todo, con aquellas instituciones que cuenten con fondos histórico-educativos.
- h) Organizar cursos, seminarios o ciclos de conferencias relacionados con el estudio, reconstrucción y difusión de la memoria educativa.

El museo de la Educación de la UPV/EHU era ya una realidad estable, tenía un relato y comenzamos a recibir visitas, profesores de otras universidades, técnicos del Museo San Telmo de Donostia-San Sebastián, periodistas y algunos particulares venían al museo, hacían sus aportaciones y, en algunos casos, donaciones de material. Entre ellas podemos destacar las dos maquetas de la Escuela de Artes de Oficios y del Instituto de Secundaria (actualmente correos y Koldo Mitxelena) que nos realizó José M.^a Bardají y los primeros cuadernos escolares de la etxe eskola de Elbira Zipitria de Donostia-San Sebastián.

7.3. EL TRASLADO AL CAMPUS Y LA NUEVA SEDE DEL MUSEO

2015 nos trajo nuevos retos e importantes cambios. El Vicerrectorado, siendo consciente de la situación del espacio concedido, y habiéndose trasladado las aulas de la experiencia de los antiguos pabellones de Derecho al edificio Elbira Zipitria, ofreció un espacio para el Museo en los citados pabellones, que, a pesar de sus

limitaciones, resultaba mucho más adecuado que Villa Asunción. Finales de julio de 2105 fue la fecha elegida para el traslado de todo el material. Teníamos un nuevo local y un importante reto, ordenar nuevamente el relato, con las limitaciones que nos imponía el edificio ya que no podíamos alterar su estructura. Fueron días de mucho movimiento, pero conseguimos llevar y organizar todo el material en el nuevo emplazamiento. Un nuevo reto se nos presentaba, adecuar el mensaje al nuevo espacio con los medios limitados de los que disponíamos, pero no iba a ser el único, los Hermanos de La Salle, una vez más, se dirigieron a Paulí Dávila, ofreciéndole, para el museo, diverso material científico que tenían en un laboratorio. Cuando nos presentamos en Igeltegi nos encontramos con más de 100 piezas, algunas de ellas de la casa Deyrolle de París, otras de la casa Cultura o de ENOSA de Madrid que reforzaban el discurso de la cuarta sala, dedicada a los instrumentos científicos, que habíamos diseñado para Villa Asunción.

El museo, por otra parte, también fue utilizado, por primera vez, para el rodaje de un programa de ETB2, “Testigo directo”, en la que Hilario Murua, desde el aula reconstituida de los años 50 presentó la situación de la educación en el franquismo en un programa titulado “La letra con sangre entra”.



Alejandro Mayordomo, presidente de la SEPHE, hace la entrega a Paulí Dávila y Luis Mª Naya del Premio Manuel Bartolomé Cossío 2015, Palacio de Miramar, junio de 2016.

Inmersos en estas tareas, la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo decidió conceder el premio “Manuel Bartolomé Cossío” al Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, reconociendo en el acta de concesión la “contribución al conocimiento e interpretación histórico-

educativa, la consecución de un proyecto museístico institucional y su potencial proyección didáctica”, lo que supuso un empujón más a las tareas que se estaban realizando desde el Museo.

2016 iba a ser un año clave para el Museo de la Educación. El plan que diseñamos era mostrarlo a la comunidad científica en el mes de junio, ya que Donostia, capital europea de la cultura ese año, alojaba las Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) que se celebraron del 29 de junio al 1 de julio. Iniciamos una larga serie de reuniones y conversaciones con diversas instituciones, para las que contamos con la inestimable ayuda del Instituto Etxepare, y nos presentamos ante la Diputación Foral de Gipuzkoa y el Departamento de Euskara del Ayuntamiento de Donostia que nos ofrecieron la ayuda económica que estaba en sus manos. Mientras tanto el equipo del Museo, siempre encabezado y coordinado por Paulí Dávila, comenzó a redactar los textos y a seleccionar las imágenes de los paneles en los que se iba a plasmar el relato, el diseño de los mismos fue encargado a Iñaki Eizagirre. El segundo trimestre de 2016 fue de intenso trabajo: preparar las salas, comprar suelo para el aula reconstituida, instalar la infraestructura, colgar los paneles, parecía que no íbamos a llegar a tiempo. La semana anterior a la presentación pública del museo nos reunió a muchos de los miembros del equipo de investigación en la sede del mismo: Paulí Dávila, Gurutze Ezkurdia, Alazne González, Joana Miguelena, Esther Berdote, Hilario Murua, Joxe Garmendia y Luis M.^a Naya, junto con Iñaki Eizagirre, que se encargó de la puesta en escena y de los paneles, Eli Rezabal, Ricardo Dávila y Alex Dávila montando muebles, colocando los paneles, planchando las cortinas, etc. Un trabajo cooperativo que tuvo como resultado que, a finales del mes de junio, el espacio estuviera preparado para su primera presentación pública, en este caso ante la Comunidad Científica, a los 150 asistentes a las VII Jornadas Científicas de la SEPHE que se celebraban en el Palacio de Miramar.



Presentación del museo en las VII Jornadas Científicas de la SEPHE, junio de 2016.



Parte del Comité Organizador de las Congreso de las VII Jornadas Científicas de la SEPHE.
Palacio de Miramar, junio de 2016.

En septiembre de ese mismo año, recibimos una nueva donación por parte de los Hermanos de La Salle, en este caso procedente del Colegio Santiago Apóstol de Bilbao. En esta ocasión se trataba de 25 metros lineales de vitrinas con animales disecados: aves, mamíferos, reptiles, etc. conformaban una colección que enriqueció el discurso del Museo. Todos ellos estaban perfectamente clasificados con el nombre científico, así como en castellano y en euskara y una parte fue instalada en la sala dedicada a “Las enseñanzas y los aprendizajes” que explicaremos posteriormente.

El 24 de octubre fue la fecha elegida para la inauguración del museo. El acto fue presidido por el Rector de la UPV/EHU Iñaki Goirizelaia, y en él participaron la Consejera de Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, Cristina Uriarte; el Diputado General de Gipuzkoa, Markel Olano; la vicerrectora de Campus, Ana Arrieta y el director del Museo, Paulí Dávila.

Era la “puesta de largo” del museo en un acto que fue cubierto por los medios de comunicación del País Vasco, que dieron cuenta de la inauguración y en el que las autoridades, con visiones diferentes, mostraron lo positivo de su puesta en marcha.



Autoridades en la inauguración del Museo de la Educación de la UPV/EHU, octubre de 2016.

7.3.1. La organización del museo

El Museo, como hemos planteado previamente, intenta dar respuesta a la necesidad de preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de Euskal Herria, constituyéndose en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de las instituciones educativas y de las prácticas escolares en la historia contemporánea de Euskal Herria. El patrimonio inmaterial que defiende este Museo es la lengua vasca (euskara), además del patrimonio material, los objetos escolares que forman parte de la cultura material de la escuela. Para ello se ha constituido en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de la cultura material de las instituciones de educación y de las prácticas escolares en la historia contemporánea de Euskal Herria, además de un espacio de exposiciones dirigido a los centros docentes del País y abierto al público en general.

El museo, después de varias reestructuraciones, cuenta, en la actualidad, con siete salas organizadas en torno a tres grandes espacios: 1) El euskara y la educación, 2) Espacio Escolar y 3) Espacio de enseñanzas y aprendizajes (Dávila y Naya, 2022).

7.3.1.1. *El euskara y la educación*

El primer espacio expositivo está dedicado a lo que denominamos “El mundo del euskara y la educación”. Este espacio está compuesto por tres salas y co-

mienza en una sala abierta y amplia, de unos 50 m² en el que se ponen las bases que sustentan la narración museística que pretendemos. Una de las características de Euskal Herria es la existencia de una realidad en la que el euskara ha sido un eje fundamental de la cultura vasca. En ese espacio se plasma la evolución histórica de diversas actividades en torno al euskara, desde la primera gramática vasca de Joannes de Etxepare hasta la actualidad. Se trata de un espacio en el que se van intercalando aspectos que tienen que ver con la evolución del euskara como lengua, la literatura vasca, la creación de instituciones en defensa de la lengua, los procesos de alfabetización en euskara, etc. Consideramos que este espacio es el “corazón” del museo para, así, transmitir una opción narrativa donde la lengua vasca sea el motor que ha hecho mover la enseñanza, la política, la cultura y las instituciones educativas. Al tener acceso al museo por esta primera sala lo que se intenta es que el visitante “lea” el museo desde la clave de la lengua, pues en las siguientes salas, de alguna manera, este referente cultural va a estar presente de forma transversal y será la clave para entender la educación en Euskal Herria.

Asimismo, este espacio intenta mostrar las políticas e instituciones que han existido durante los dos últimos siglos en Euskal Herria, haciendo hincapié en aquellas experiencias y proyectos surgidos en el propio País Vasco. De esta manera se complementa lo expuesto en la primera sala. Este espacio consta de dos salas que van a permitir al visitante hacer un recorrido de lo acontecido en el País Vasco en la educación formal desde comienzos del siglo XIX. En la primera sala se muestra lo acontecido hasta la Guerra Civil: los efectos de la Ley Moyano, las Guerras Carlistas, el Sexenio revolucionario, la Dictadura de Primo de Rivera, etc. En este espacio queremos resaltar la importancia de la lengua y cultura propias y las acciones que Diputaciones y Ayuntamientos realizaron para defender el euskara, un papel clave lo tienen las Escuelas de Barriada de Vizcaya y las Escuelas Rurales de Gipuzkoa, así como las Escuelas de Artes y Oficios o los Institutos Provinciales. Asimismo, se han incorporado una serie de paneles sobre una de las primeras acciones que organizó el Gobierno Vasco durante la Segunda República: la evacuación de los niños de las zonas de guerra y su envío a “colonias” establecidas en diversos países de Europa y México (“niños de la guerra”). En esta sala también se encuentra la recreación de un despacho de inspector, para mostrar la presencia del sistema educativo español.

Una segunda sala está dedicada a mostrar lo ocurrido en el campo educativo en el País Vasco desde la finalización de la Guerra Civil española. Durante el periodo franquista surgieron en diversos pueblos de la geografía vasca unas escuelas que funcionaban de manera irregular en las que, aunque no estaba permitido, se enseñaba en lengua vasca. Nuestro objetivo sería recrear una de estas “etxe-eskola” (escuelas domésticas), en las que se practicaba, fundamentalmente, una enseñanza activa, con paseos y aprendizaje informal. Contamos para ello con cuadernos escolares utilizados en ellas y con fotografías y testimonios de

quienes fueron alumnos de este tipo de centros, también se incluyen mapas y gráficos de la evolución de las ikastolas. En este espacio también se exponen cuadernos escolares en castellano de la primera etapa franquista, material de los Movimientos de Renovación Pedagógica, los pasos dados para el establecimiento del Curriculum Vasco o las acciones legislativas e institucionales del Gobierno Vasco y del Gobierno de Navarra durante la etapa del Estado de las Autonomías o por los Estados francés y español.

7.3.1.2. Espacio Escolar: lugar para el recuerdo y las emociones

El espacio escolar está compuesto por dos salas en las que se han reconstruido dos aulas. En la primera de ellas hemos instalado ocho pupitres dobles del periodo franquista, junto con una mesa de profesor, una pizarra de pared negra y otros elementos ornamentales del aula. Con todo ello hemos recreado un aula de los años 50-60. Este es un elemento importante ya que va a servir para que los visitantes se sitúen en un modelo escolar tradicional que, bien pueden recordar por experiencia propia, o bien pueden conocerlo a través de las clases de Historia de la Educación. Por lo tanto, se trata de que las experiencias personales sean un detonador de la memoria y de las emociones. En la segunda aula hemos instalado material más moderno, correspondiente a la reforma educativa de los años 70, que se presenta junto al anterior, de manera que los visitantes, de un golpe de vista puedan ver los profundos cambios en el mobiliario escolar. El objetivo de este espacio es explicar lo que significa la escolarización, evocando la escuela vivida y las experiencias escolares. En esta segunda aula ya puede apreciarse diverso material en euskara en oposición a la primera, en la que no había presencia del euskara.

7.3.1.3. Espacio enseñanzas y aprendizajes escolares

El espacio que hemos denominado “Enseñanzas y aprendizajes” ocupa dos salas en las que están expuestos materiales utilizados para la enseñanza de la física, química, geografía, ciencias naturales, etc. Estos instrumentos, provenientes de diversos centros públicos y privados, principalmente de los centros de La Salle, nos van a permitir conocer la enseñanza y aprendizaje de las diversas asignaturas que constituyen el currículo escolar. El estudio del material científico es reflejo de unas determinadas intenciones pedagógicas y la dotación de este tipo de instrumentos ha sido también un elemento de “distinción” para algunos centros. En los espacios dedicados a las asignaturas se muestran cinco tipos de objetos con la intención de dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje: programas de asignaturas, libros de texto, unas láminas, unos objetos científicos y unos cuadernos escolares correspondientes a cada una de las asignaturas en cuestión. Asimismo, hay un espacio dedicado a la construcción de género, donde se recoge material muy variopinto (comics, cromos, canastilla, trenes, pistolas, juguetes, libros etc.) utilizados tanto por niños y como por niñas.

7.3.2. Actividades realizadas desde 2016

La inauguración del museo supuso la apertura a la sociedad del mismo y, a partir de ese momento, comenzaron las visitas, tanto individuales como colectivas y otras actividades internas y externas de visibilización del mismo. La primera de ellas fue solicitar la inscripción del mismo en el Registro de Museos y Colecciones de Euskadi. El 18 de mayo de 2017 se solicitó la misma, que fue admitida en el mes de septiembre del mismo año. Un nuevo paso para el museo.

En el mes de marzo de 2018 las aulas del museo fueron utilizadas para la grabación de un nuevo cortometraje. En este caso su título era “Zu”, dirigido por Egoitz Cobo. Este cortometraje fue finalista en el Cannes Short Film Festival (CSFF).

En este periodo, el Museo siguió organizando actividades fuera de su espacio, así en 2017 se organizó una exposición titulada “The Most Important Think. Retratos de una huida. Atzoko eta gaurko errefuxiatuak”, dentro de las XII Jornadas por el Derecho a la Educación que anualmente ha venido organizando el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación. En esta exposición, realizada en colaboración con Alboan, UNICEF, la Fundación Santa María, la Sociedad Oceanográfica de Gipuzkoa y la Basque Children’s Association, se presentó la situación de los refugiados de ayer y de hoy, siendo expuesto abundante material del museo, así como una maqueta del barco Habana que llevó a los niños vascos que fueron evacuados por el Gobierno Vasco en 1937 a diferentes destinos.

7.3.2.1. Los convenios con el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián

De todos modos, la actividad principal en este apartado durante estos ha sido la organización de actividades para la ciudadanía. En este apartado la firma de sucesivos convenios con el ayuntamiento de Donostia-San Sebastián ha sido también un elemento clave. El primer convenio fue firmado a finales de 2018 y finalizó en agosto de 2019. En el citado convenio el Museo de la Educación de la UPV/EHU se comprometía a desarrollar las siguientes actividades:

- *Visitas guiadas a los centros escolares de secundaria, formación profesional, euskaltegis, HABE, otras universidades, centros de adultos, colectivos y asociaciones interesados en la materia, ciudadanos etc.* Las actividades que se lleven a cabo se adecuarán a los diferentes colectivos que realicen las visitas al Museo.
- *Talleres. Vídeo-Forum y otro tipo de actividades que propicien debate con diferentes colectivos con el objetivo de generar diálogos sobre la educación de ayer, de hoy y del futuro.* Tras una visita al museo se organizará un debate que será moderado por personal propio del Museo de la Educación.

- *Creación de un Documento en vídeo.* Al finalizar el video-forum y las visitas se recogerán las impresiones de los participantes en un soporte audiovisual para la promoción de las actividades que está disponible en la página Web del Museo.
- *Creación de un archivo digital de las actividades realizadas.*

En esta primera fase organizamos dos actividades, la primera de ellas tituladas “La Escuela de Ayer y de hoy”, cuyo objetivo principal era reflexionar sobre los modelos de escuela en los que habían vivido los participantes en la actividad y el modelo de escuela actual y la segunda “La Escuela de hoy y del futuro” (Dávila, Naya y Miguelena, 2020). Tras una toma de contacto informal de los participantes a fin de que expresaran sus expectativas respecto a la visita que iban a realizar en el Museo, se les pidió que en un *post-it* escribieran cuáles eran sus impresiones y que respondieran a la pregunta *¿Qué supone o qué es para vosotros/as el euskara?* Las respuestas después las tenían que colocar en una pizarra colocada en el aula a tal efecto. El objetivo de esta actividad es recoger su experiencia y sus vivencias sobre el euskara y obtuvimos respuestas muy diversas. Entonces, continuando la visita, se le planteó al grupo una segunda pregunta *¿Qué recuerdas de tu época de la escuela? ¿Cómo la recuerdas?*, a la que, como en el caso anterior tenían que responder escribiendo su respuesta en un *post-it*. El objetivo de esta pregunta era poder mostrar sus sentimientos con respecto a la escolarización en el País Vasco, Escuela Pública o Privada, etc. El tercer espacio que visitamos fue la reproducción de un aula del periodo franquista, es el espacio donde los visitantes suelen revivir su experiencia escolar, especialmente los grupos de mayor edad, como éste y el resultado fue el que esperábamos. Normalmente el poder sentarse nuevamente en los viejos pupitres ayuda a la evocación escolar. El objetivo de esta actividad es rememorar la propia experiencia a través de las emociones que provoca el contacto con la cultura material de la escuela. Finalizada la visita a estas tres salas del Museo se volvió al Taller de Actividades, con el objetivo de reflexionar sobre lo visto en el museo, y recabar su participación para poder contrastar sus opiniones sobre la escuela de ayer y de hoy. Para ello en una vieja pizarra dibujamos un cuadrado dividido en cuatro partes, para que pudieran poner en cada uno de los cuadrantes los aspectos positivos y negativos de la escuela de ayer y de hoy. El objetivo de esta actividad era que, a través de esa participación, pudieran establecerse una participación sobre las temáticas que surjan y, a la vez, ponderar su importancia y ser un dispositivo de diálogo posterior.

Finalizada esta primera actividad, y partiendo de las conclusiones extraídas, organizamos una segunda actividad, esta vez con una mirada prospectiva y de cara al futuro. La dinámica no fue muy diferente a la desarrollada en el caso de la actividad anterior, comenzando por una visita guiada al museo para luego organizar el taller. La actividad comenzó dividiendo al grupo en tres subgrupos que fueron animados por miembros del equipo técnico del museo, y se les pidió a los asistentes que, en un primer momento, intercambiaran opiniones al respecto y que luego

escribieran en cada uno de los cuatro *post-it* su opinión sobre cada uno de los apartados y luego se les pidió que colocaran las mismas en el espacio correspondiente. Para ello en una vieja pizarra dibujamos un cuadrado dividido en cuatro partes, para que pudieran poner en cada uno de los cuadrantes cómo ven la educación de hoy, tanto como familia como como político y cómo ven la educación del futuro, en los dos mismos niveles. El objetivo de esta actividad es que, a través de esa participación, pueda establecerse una participación sobre las temáticas que surjan y, a la vez, ponderar su importancia y ser un dispositivo de diálogo posterior.

Esta reflexión sobre la escuela de ayer, de hoy y del futuro activa la participación de diversos grupos que se acercan al museo con una nueva perspectiva, no como usuarios de un espacio que va a servir para recordar un pasado reciente, sino como un espacio en el que sus opiniones sirven para el desarrollo de acciones de intervención a escala municipal.

En el año 2020 el Museo firmó otro convenio con el Ayuntamiento de Donostia, que esta vez centramos en el trabajo con personas con Alzheimer y otras demencias (Dávila, Naya y Amunarriz, 2022), que no vamos a desarrollar en este capítulo ya que las actividades desarrolladas son presentadas en el capítulo de Amunarriz y Manterola de este mismo libro.

7.3.2.2. Actividades con colectivos diferentes

El museo desde su creación ha pretendido abrirse a la sociedad, a pesar de las dificultades, consideramos que hemos conseguido este objetivo con diversos colectivos. De estos colectivos el más cercano y principal es el alumnado de nuestra propia universidad y de otras universidades del entorno (Mondragón, Deusto y Université de Bordeaux), como apoyo a la docencia reglada. En este sentido, desde que lleva funcionando el museo, parte del alumnado de la UPV/EHU que cursa Historia de la Educación (Educación Social y Pedagogía), Educación Contemporánea en Euskal Herria (Pedagogía), Teoría e Historia de la Educación (Magisterios), Psicología de la Educación (Psicología), además de los de los másteres en educación, ha girado visitas de manera constante (Dávila y Naya, 2018). La percepción del alumnado en estas visitas es sumamente positiva, en tanto que, en muchas ocasiones, el contacto directo con materiales y objetos patrimoniales les permite asentar mejor sus conocimientos. Asimismo, una labor importante, desde el punto de vista de la docencia y de la iniciación a la investigación, es que el alumnado de estas titulaciones pueda elaborar tanto Trabajos de Fin de Grado como Trabajos de Fin de Master desde la perspectiva de análisis de la representación del patrimonio histórico-educativo. Para ello el museo es el laboratorio inicial para la realización de este tipo de proyectos. También han sido sistemáticas las visitas realizadas por diferentes grupos de Mondragon Unibertsitatea, así como de la Université Bordeaux.

Otro tipo de público es el procedente de los centros educativos de secundaria, formación profesional, aulas de la experiencia, grupos de Educación Permanente de Adultos, etc. La narración que se hace con estos grupos es diferenciada en función de su procedencia, de manera que, para los de secundaria, bachillerato y formación profesional, alumnado menor de 18 años, se centra más el discurso en la sala de enseñanzas y aprendizajes y en la del euskara y la educación. En cambio, con los grupos de adultos se suele centrar más en las aulas escolares. En algunos casos los alumnos ya vienen con la visita preparada desde los propios centros y la visita al museo es considerada como una parte más de la docencia reglada.

Desde su inauguración, y de forma no sistemática, los visitantes que han deseado han cumplimentado un cuestionario de evaluación sobre un conjunto de preguntas relativas a la visita girada al museo. Esta evaluación es un pequeño acercamiento a la que se está realizando actualmente en los museos (Suarez et al., 2013). En este caso del total de visitantes que han respondido a la encuesta, no vamos a centrar únicamente en los 55 que pertenecen al sistema universitario, de un total de 283 encuestas contestadas por todo tipo de público. Señalamos tan solo algunos de los ítems que componen el cuestionario ya que estamos en el proceso de análisis de los datos. En este caso hemos seleccionado las cuestiones más relacionadas con la adquisición de competencias tras la visita al museo, partiendo de que la mayoría de ellos (un 70%) entiende que el museo es un lugar de aprendizaje, a pesar de que un 60% de ellos no suele visitarlos habitualmente. 50 de los 55 alumnos consideran que todos los alumnos de los grados de educación deberían girar visita al museo. Con respecto a la adquisición de competencias relativas al ámbito de la Historia de la Educación, de los 33 alumnos de educación social y pedagogía, 31 opinan que están de acuerdo o en total acuerdo con la frase “La visita al museo me ha servido para adquirir competencia relativas a la historia de la educación”. En cambio, los alumnos de magisterio (22), con la excepción de cuatro casos, la visita también les había servido para la adquisición de competencias relativas a otras materias que cursaban.

En relación con la pregunta de cuál era el espacio que más les había gustado del museo, la gran mayoría se inclina por el espacio escolar, señalando el interés del mismo, porque les ha dado oportunidad de conocer en la realidad espacios que no han tenido oportunidad de vivir, la razón de ello se puede deber a la buena reconstrucción de las aulas realizadas. Así, hay quien afirma que es como “viajar al pasado” y ver las condiciones en las que se impartían las clases. En cambio, los que han preferido el espacio del euskara muestran el desconocimiento de que el euskara tuviese la historia que tiene. Los que eligen el espacio enseñanzas y aprendizajes muestran su extrañeza por el tipo de enseñanza “sin tanta tecnología” o la evolución de los métodos de enseñanza.

Entre las propuestas de mejora del alumnado hay una gran coincidencia en demandar el uso de nuevas tecnologías (grabaciones de audio y vídeo, incorpo-

ración de códigos QR) o incluso el interés por contar con testimonios directos de épocas pasadas, a través de vídeos, u organizar talleres.

En definitiva, la necesaria evaluación nos está mostrando el papel que tiene y puede alcanzar en el futuro un recurso como el museo para la adquisición de un conjunto de competencias en el ámbito del patrimonio histórico-educativo.

7.4. VÍAS DE DESARROLLO PARA EL FUTURO

El Museo, de cara al futuro, tiene retos a los que responder y profundizar en nuevas líneas de trabajo para el futuro. El primero de ello es abrirse a nuevos públicos, trascender del mundo universitario a otros colectivos de la sociedad, para ello es importante que el Convenio con el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, en el que en este momento estamos trabajando, sea una realidad y, gracias a él, extender las actividades del mismo a personas mayores y a otros sectores de la sociedad, consiguiendo con ello profundizar en una transferencia más amplia. Todo ello sin olvidar las visitas guiadas dirigidas tanto al alumnado del sistema educativo como a otros colectivos: personas con discapacidad, adultos, profesorado, HABE, etc. que se realizan con una guía apropiada a cada una de las audiencias y, en algunos casos, se realizan reportajes en formato vídeo en función del interés de la visita a fin de comunicar científicamente a la sociedad las potencialidades que tiene el museo, tanto para el conocimiento de las ciencias, como de la memoria o de la educación en el pasado.

Otro reto importante en el que el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación, liderado por Paulí Dávila, y actualmente el Grupo Ikasgaraiá como continuador del mismo, ya lleva trabajando un tiempo es la apertura de un nuevo museo en la Facultad de Educación de Bilbao. Este nuevo espacio tendrá un relato diferente en el que estamos trabajando en estos momentos, para ello ya contamos con dos salas en la Facultad de Educación de Bilbao de forma que sirvan para la formación de los estudiantes universitarios y daría pie a la realización de exposiciones, proyectos de historia oral y realización de Trabajos de Fin de Grado entre el alumnado del Campus de Bizkaia.

BIBLIOGRAFÍA

- BOYER, M. (2010), Comment mettre en espace l'éducation?, *La Lettre de l'OCIM*, 128, pp. 21-29. Disponible en ligne, <https://journals.openedition.org/ocim/176?lang=en>
- BERNAL, J. MARIANO y LÓPEZ, J. DAMIÁN (2007), Los museos educativos y el material científico-pedagógico construido en la escuela. In ESCOLANO, A., *La cultura material de la escuela*, CEINCE, Salamanca, pp. 155-168.

- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2009), El centro de documentación sobre historia de la educación en Euskal Herria en internet: una experiencia innovadora. In Sociedad Española de Historia de la Educación: *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación*, Murcia, SEDHE, pp. 111-123.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2014): El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa, Cabás, Vol 12 (2014), pp. 134-144.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2015). Los museos de la medicina y de la educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. In I. García Fernández (arg.), *Museos Universitarios. Tradición y futuro* (473-478 or.). Universidad Complutense de Madrid.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2016a). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). In P. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (arg.), *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (243-260 or.). TREA.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2016b). El Museo de la Educación de la Universidad Del País Vasco: Espacios Histórico-Educativos. In M. GUZMÁN PÉREZ (arg.), *Patrimonio y educación, una propuesta integradora* (35-42). Granada: Universidad de Granada / Junta de Andalucía.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2017). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (36), pp. 482-485.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2018). Los museos de la educación universitarios como recurso para la enseñanza de la historia y la educación patrimonial. In PONCE GEA, A. I. eta ORTUÑO MOLINA, J. (arg.), *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo*. Universidad de Murcia.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2019): Panorama atual dos Museus de Educação em Espanha, *Museologia & Interdisciplinaridade*, 8 (16), 16-36.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2022). Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (28), pp. 187-206. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.42.45.014>
- DÁVILA, P., NAYA, L. M.^a y AMUNARRIZ, I. (2022). La reactivación de la memoria a través de actividades museísticas: el caso del Museo de la Educación de la UPV-EHU. In C. PIRES, M. F. MARTINS eta M. FIGUEIREDO (arg.), *XIX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Educação e Cidades: Tempos, espaços, atores e culturas*. 15, 16 e 17, Setembro, 2022/Lisboa & Online. Livro de Resumos (208-209 or.). EventQualia.
- DÁVILA, P.; NAYA, L. M.^a y MIGUELENA, J. (2020): La ciudadanía activa, el papel de un Museo de la Educación. In VV.AA.: *Educación, Patrimonio y creatividad*. Verdelis, pp. 27-38.
- SUÁREZ, M. A., GUTIÉRREZ, S., CALAF, R. y SAN FABIÁN, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio*, 39, <http://clio.rediris.es>

8

Atzoko eskola gogoan Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoan: Hezkuntzaren Museoa alzheimerra edo dementzia duten pertsonen oroitzapenak gogora ekartzeko aitzakia edo/eta baliabide

IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOiena

PEIO MANTEROLA-PAVO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

8.1. SARRERA

Herrialde garatuetan, bizi-itxaropenaren handiagotzeak, adineko pertsonen edo/eta dementziaren bat duten pertsonen, hala nola alzheimerra pairatzen dutenen, gorakada ekarri du (Delgado, 2016; Monzó *et al.*, 2019). Hala, zenbait adituk nabarmendu bezala, alzheimerra, XXI. mendeko epidemia bilakatzen doan heinean (Delgado, 2016), aipatu berri dugun mendeko gizarteak aurre egin beharko dion erronka garrantzitsuenetako bat osatuz doa (García *et al.*, 2012). Gauzak horrela, ez dira gutxi gaixotasun hori gero eta pertsona gehiagok pairatzen dutela ohartarazi dutenak (Delgado, 2016; García *et al.*, 2012; Gómez, 2019; Monzó *et al.*, 2019), mendebaldeko herrialdeetako osasun-arazo nagusietako bat dela iritziz, dakartzan kostu pertsonal, sozial edo/eta ekonomikoetan oinarrituta (García, 2014). Gainera, datuek ez dute etorkizun hoberik aurreikusten, 2015eko alzheimerri buruzko Mundu Txostenak, alzheimerra pairatzen duten pertsonen kopurua 20 urtero bikoiztuko dela aurreikusten baitu (Delgado, 2016).

Egun, oraindik ez dago alzheimerra erabat ekiditeko edo/eta sendatzeko gai den tratamendu farmakologikorik (Barrera *et al.*, 2021; Gómez, 2019). Egoera horren aurrean, badirudi terapia ez-farmakologikoen onurek aditu gehienek adostasuna eragin dutela (Barrera *et al.*, 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018; Gómez, 2019). Terapia ez-farmakologiko mota guztien artean (bizitzako jardueren en-

trenamendua, estimulazio psikomotorra, txakurrekin lagundutako esku-hartzea, musikoterapia, arteterapia, etab.) “estimulazio kognitiboa” topa dezakegu (Barrera *et al.*, 2021; Delgado, 2016; García, 2014; Gómez, 2019), non, museoek, nariadura kognitiboa atzeratzeko ez ezik, ohitura osasungarriak sustatzeko baliabide gisa ere balioa hartzen duten, besteak beste: zahartze aktiboa sustatzeko baliabide gisa, bizitza sozial edo/eta kulturean parte hartzea sustatzeko baliabide gisa, etengabeko ikaskuntza sustatzeko baliabide gisa, etab. (Barrera *et al.*, 2021; García, 2014).

Hainbat ikerketek hizpide ditugun pertsonen ikasteko nolabaiteko gaitasuna mantentzen dutela erakutsi dute (Gómez, 2019), batez ere, gaixotasunaren lehen faseetan mantentzen duten erreserba kognitibo eta ahalmen emozionalen oinarrituta (Escobar, 2018). Zentzu horretan, pertsona horien garun-plastikotasunak (Delgado, 2016; Gómez, 2019) eta erreserba kognitiboak (Delgado, 2016; Escobar, 2018), euren bizi-kalitatean eragitera bideratutako eta estimulazio kognitiboan oinarritutako jarduerak ahalbidetzen dituzte. Azken hori da, hain zuzen ere, museoek jarduera-eremua (Delgado, 2016); izan ere, museoek, beren erantzukizun sozialari erantzunez (Barrera *et al.*, 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014, 2015; Monzó *et al.*, 2019), besteak beste, alzheimerre edo bestelako dementziaren bat pairatzen duten pertsonen gaitasunak aitoratzeko eta haien parte-hartze aktiboa sustatzeko egoerak sortu behar lituzkete, euren oroitzapenak partekatzeo aukerak eskainiz, beren autoestimua hobetzeari (Escobar, 2018; Delgado, 2016) eta pairatzen duten gizarte-bazterkeriari aurre egiteari (Escobar, 2018) begira.

Hemen aurkezten ari garen ekarpenak, hizpide ditugun pertsonekin, zehazki, Gipuzkoako Senitartekoen, Lagunen eta alzheimerre edo beste dementziaren bat duten pertsonen Elkarteko estimulazio kognitiborako tailerren erabiltzaile direnekin, 2021ean, museoaren eta Donostiako Udalaren arteko hitzarmen baten baitan Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoan egindako ekimen bat aurkeztea du helburu¹. Horretarako, museoek eta, zehazki, hezkuntzaren museoek, konpromiso soziala dela eta burutzen dabiltzan ekimenak testuinguruan jarrita, UPV/EHUko Hezkuntzaren Museoan garatutako jardueraren azalpenari helduko diogu.

8.1.1. Museoak eta alzheimerre

Komunitateko bizitza kulturean parte hartzeko aukerei dagokienez, adituek, adineko pertsonen edo/eta dementziaren bat duten pertsonen —hala nola, alzheimerre duten— eskaintzen zaizkien aukera urriak salatzen dituzte (Monzó *et al.*, 2019), egoera horrek nazioarteko itun desberdinetan aitortzen den bizitza

¹ Ekimen honen inguruko bideoa topa dezakezue Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoaren web-orrian <https://bit.ly/3UAfM59>

kulturalcan parte hartzeko eskubidearen urraketa baitakar (Barrera *et al.*, 2021). Dementia, hizpide ditugun pertsonen kultur jardueratan parte hartzeko oztopatzat hartu ohi bada ere (Barrera *et al.*, 2021), López-Méndez-ek (2017), dementia parte hartzeko muga ez dela ziurtatzen duten ikerketa eta esperientzia ezberdinen bidez, aipaturiko pairapena, oro har kultur-jardueraz eta bereziki museoek gozatzeko aukera falta justifikatzeko arrazoia ezin izan daitekeela argudiatzen du.

Museoek, beren gizarte-erantzukizuna aintzat hartuz (Delgado, 2016; García, 2018; Monzó *et al.*, 2019; Rechenca eta Furtado, 2012), ezin dute hizpide dugun kolektiboak bizi duen bazterkeriaren aurrean entzungorrena egin (Barrera *et al.*, 2021). Hori horrela, beren jarduerak, beren ardurapean dituzten bildumetan bakarrik oinarritu beharrean, komunitatearen premietara egokitu beharko lituzkete (Escobar, 2018), komunitatea osatzen duten kolektiboetako pertsona guztien gaitasunak edota bestelako ezaugarriak edozein izanik ere, euren parte hartzea nahiz irisgarritasuna bermatuz (Barrera *et al.*, 2021; Escobar, 2018; García, 2014, 2015; García, 2018; García *et al.*, 2012; López-Méndez, 2017). Hau da, museoek, erudizioari eskainitako tenplu izaera edo/eta zentro elitisten estatusa gainditu eta gizarteratzea sustatzen duten eragile bihurtzeko, komunitatearekin duten konpromisoari erantzun behar diote (Delgado, 2016; Escobar, 2018).

Azken urteotan, kultura arloko politika inklusiboagoek nahiz gizarte-sentsibilizazioaren handiagotzeak (García, 2018; Monzó *et al.*, 2019) bultzatutako aldaketa soziopolitikoen ondorioz, egun, museo irisgarriagoak eta erantzukizun sozial handiagokoak topa ditzakegu. Irisgarritasun unibertsalaren eta aukera-berdintasunaren printzipioei jarraiki mota desberdinetako kolektiboek zuzendutako ekimen desberdinak garatu dituzte, tokiko hainbat elkarteren eskariari erantzunez, eta horrela, museoak, kolektibo horien arretaz arduratzen diren eragile eta baliabideen artean txertatuz (García, 2018). Aldi berean, alzheimerra edo beste demenziaren bat duten pertsonen zuzendutako jarduera kopurua modu esponontzialcan hazi da (Delgado, 2016; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019).

Jarduera horien hazkunde esponontziala dela eta, horiei buruzko aipamenak erraz topa ditzakegu, izan ere, alzheimerri eta museoek buruzko literaturak, jardunbide egokien adibide gisa, hizpide dugun kolektiboari zuzendutako hainbat museo, proiektu, bisita, tailer eta ekimeni buruzko aipamenak eskaintzen ditu. Horien artean, nabarmentzekoak dira nazioartean New Yorkeko Arte Modernoaren Museoko *Meet Me at MoMA* izeneko *MoMA Alzheimer's Project* (Barrera *et al.*, 2021; Delgado, 2016; García, 2014; López-Méndez, 2017), *Connect2Culture* (Delgado, 2016; López-Méndez, 2017) edo/eta baita ARTZ programa —*Artists for Alzheimer*— ere (Gracia, 2014; López-Méndez, 2017).

Espainiar estatuko museoek joera bera jarraitzen dute, eta, aztertzen ari garen kolektiboari zuzendutako jarduerak eskaintzen dituzten museoek kopurua

oraindik eskasa bada ere (García, 2015), gero eta gehiago dira (García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017), eta, beraz, Espainian gauzatzen ari diren proiektuen erreferentziak ere erraz topa ditzakegu. Adibidez, Murtziako Arte Ederren Museoaren “alzheimer MuBAM” proiektua (Barrera *et al.*, 2021; Delgado, 2016; García, 2014, 2015; García *et al.*, 2012; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019); AR.S (*Arte y Salud Alzheimer*) proiektuaren “*Retales de una vida*” programa (López-Méndez, 2017); “*El Prado para Todos*” proiektua (Delgado, 2016; García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019); Madrilgo Thyssen-Bornemisza museoa (Delgado, 2016; Gamoneda, 2011; García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019); Alacanteko Arte Garaikidearen Museoaren (MACA) eta *Las Cigarreras* Kultur Etxearen “*Reminiscencias. Arte y cultura contra el Alzheimer*” proiektua (García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019); Bartzelonako Kultura Garaikidearen Zentroaren “*CCCB Programa Alzheimer*” programa (García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019); edo Lugoko Museoen Sare Probintzialaren “*Álbum da memoria compartida*” proiektua (García, 2015; Lago eta Sánchez, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019), besteak beste.

Euskal Herrian ere aurki ditzakegu tankerako adibideak, hala nola, Bilboko Rekalde Aretoan Alzheimerraren prebentzioa helburu egiten duten tailerra. Artean eta eguneroko memorian oinarritzen den tailer honek aipamen ugari jasotzen ditu kontsultatutako bibliografian (García, 2015b; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019).

Normalean, aldaketa instituzionalak aldaketa sozialetatik abiatu ohi direla sinistuta, García (2015) adierazi du, gizarteak kultur-erakundeekiko dituen existentziak gero eta handiagoak direla, batez ere, komunitatean/komunitatearentzat egiten diren jarduerak erantzukizun sozial handiagoa eta komunitateko kideen bizi-kalitatearen hobekuntza exijitzen baitute. Atal honetan eskaini diren adibideen bitartez azaleratu nahi izan dugun moduan, nazioarteko joera berdina jarraituz, espainiar Estatuan ere Alzheimerra edo bestelako dementziaren bat duten pertsonen baldintza psikosozialak eta inklusioa bisiten, tailerren edo/eta bestelako jardueren bidez hobetzeko proiektuak ernatu dira (López-Méndez, 2017). Hala ere, García (2015) ohartarazi duenez, mota horretako proiektuak gorakadan egon arren, museo jakin batzuek sustatutako ekimen partikularren multzoa izaten jarraitzen dute, errealitate hedatua edo/eta iraunkorra izatera heldu gabe. Era berean, proiektu edo/eta ekimen horien arduradunei, berdin inguruko zientzia-dibulgazioan parte hartzeko eskatzen die proiektu horien inguruko erreferentzia bibliografikoen eskasia salatzen duen artean (García, 2014). Izan ere, adituaren ustetan, ekimen hauen inguruko erreferentzia edo/eta aipamenak, gehienetan prentsako edo sareetako albisteetara mugatzen dira, eta esparru akademikoan zabaltzen diren salbuespen urriek, askotan ez dute ebaluazio zorrotz baten ondoriozko helburu, metodologia, emaitza edo/eta ondorioz izaten (García, 2014).

8.1.2. Hezkuntzaren Museoak eta alzheimerra

Ikusi dugun moduan, gero eta museo gehiagok dituzte hizpide dugun kolekti-boari zuzendutako jarduerak, eta ez da desberdina izan museo pedagogikoen edo/eta hezkuntzaren museoek kasuan; izan ere, joera berari jarraiki, gero eta jarduera gehiago eskaintzen dituzte adineko pertsonen eta dementzia edo alzheimerra duten pertsonen eskola-aldiko edo haurtzaroko oroitzapenak bultzatzeko (Dávila *et al.*, 2022).

Ilido horretan, Barrera *et al.* (2021)-ek, oro har tratamendu ez-farmakologikoei eta zehazki muscok alzheimerra duten pertsonen bizi-kalitatean duten eraginari buruz egindako ikerketaren emaitzek, agerian utzi dute aztergai dugun kolekti-boari zuzendutako hezkuntza-proposamenen gaiei dagokienez, gaiek alzheimerra duen pertsonaren bizi-historiarekin lotura izan behar dutela. Horri, Gómez-ek (2019) denbora asko igaro duten agertokiak gogoratzea errazagoa zaiela adierazten duela gehitzen badiogu, eta, eskolan edonork bizitzan zehar igarotzen duen ordu kopurua kontuan izanik (Gómez, 2019), hezkuntzaren muscok, oro har, eta zaintzapean dituzten hezkuntzaren ondare historikoaren bildumek, zehazki, oroitzapenak eragiteko ahalmen pribilegiatua dutela esan genezake.

Ilido beretik, Agustín Escolanok ondarearen erabilera terapeutikoaren kontzeptua mahaigaineratu du (Escolano, 2010) zehazki hezkuntzaren ondare historikoari erreferentzia eginez, hau da, iraganeko eskolako arrastoak oroitzapenak gogora ekartzeko estimulu gisa erabiltzeko aukerari erreferentzia eginez. Oinarri horretatik abiatuta, hezkuntzaren muscok edo museo pedagogikoak, baliabide ezin hobeak lirateke alzheimerra edo oroimena galtzea eragiten duen bestelako dementziaren bat pairatzen duten pertsonen haurtzaroko pasadizoak, eskolako esperientziak, abestiak... azken batean, garai hartan familian, eskolan nahiz kalean bizitakoak gogora ekar ditzaten (Dávila *et al.*, 2022).

Izan ere, eskola-memoriak lotura zuzena badu eskolan igarotako orduekin, lotura bera du haurtzaroarekin edo/eta gaztaroarekin, eta gehienek, nostalgiaz gogoratzen dute aldi hori (Gómez, 2019). Horregatik, haurtzaroaren edo/eta nerabeztaroaren nostalgiaz duen botere emozional eta oroigarria aprobetxatuz, erabilera nostalgikoak eta terapeutikoak bat egiten dute hezkuntzaren ondare historikoa adinarene edo gaixotasunaren ondorioz oroimenean hutsuneak dituzten pertsonen oroitzapenak suspertzeko erabiltzen denean (Escolano, 2010; Gómez, 2019). Orduan hartzen dute hezkuntzaren muscok edo/eta museo pedagogikok edo/eta bisitek balio terapeutikoa, beren garaiko eskolako oroitzapenen bidez, parte-hartzaileei beren nortasunaren zati bat berreskuratzeko aukera ematen zaienean (Escolano, 2010; Gómez, 2019).

Ondorioz, gaur egun, hizpide ditugun pertsonen oro har Espainiako lurraldeko museo pedagogikok eta zehazki Euskal Herrian kokaturiko UPV/EHUko Hezkuntzaren Museoa egindako esperientzien hainbat adibide

aurki ditzakegu, hala nola: 2009an CEINCE-n –*Centro Internacional de la Cultura Escolar*– egindako jarduera (Escolano, 2010), Sevillako Hezkuntza Zientzien Fakultateko Museo Pedagogikoak egindako tailer terapeutikoa (Gómez, 2019), hirugarren adinekoentzako eta alzheimerra duten pertsonentzako egoitza-baliabideen edo/eta eguneko zentroen erabiltzaileentzako bisita gidatuak MUPEGA-n —*Museo Pedagógico de Galicia*— (Castro, 2012/2013), Allarizeko *Museo do Xoguetek* eta Triveseko *Museo da Escola e da Infancia*-k lankidetzan garatutako programa (García, 2014), edo ekarpen honetan hizpide dugun Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Muscoan (UPV/EHU) muscoaren eta Donostiako Udalaren arteko hitzarmen baten baitan garatutako jarduera (Dávila *et al.*, 2022).

Adituek, batzuetan alzheimerdun Gaixoen Senideen Elkartetako teknika-riekin lankidetzan diseinatu diren (psikologoak, medikuak, terapeutak, gizarte-langileak, etab.) (Escolano, 2010; García, 2014), eta beste batzuetan muscoetako langileengandik diseinatuak izan diren jarduera horiek, alzheimerra edo bestelako dementziaren bat duten pertsonentzat nahiz haien zaintzaile edo/eta senideentzat onuragarriak direla adierazi dute (Castro, 2012/2013; Dávila *et al.*, 2022; Escolano, 2010; García, 2014; Gómez, 2019), oroimenak gogora ekartzeko estimulu gisa hezkuntzaren ondare historikoaren “erabilera terapeutiko”-en (Escolano, 2010, 43 or.) edo/eta “indar berezia”-ren (Dávila *et al.*, 2022, 208 or.) balioa azpimarratuz. Zehazki hezkuntzaren muscoez jardun beharrean askotariko muscoez ari bada ere, Escobarrek (2018) onuradunen baitan antolatzen ditu onura horiek, alzheimerra duten pertsonentzakoak, haien senitarteko edo/eta zaintzaileentzakoak, eta museo eta gizartearentzakoak desberdinduz. Jarraian, egitura bera erabiliko dugu aditu desberdinek adierazitako onurak taldekatzeko:

Alzheimerra duten pertsonentzako onurei dagokienez, egileek honako hauek nabarmendu dituzte:

- Oroitzapenak berpizteko aukera (Dávila *et al.*, 2022; Escolano, 2010; Gómez, 2019), iraganaren eta orainaren arteko zubiak eraikiz (López-Méndez, 2017).
- Narriadura kognitibo bizkorra eta gaixotasunaren ondoriozko sintomak moteltzea (Barrera *et al.*, 2021; Escobar, 2018; Gómez, 2019). Sintoma horien artean, bisitan parte hartu ondoren aldartearen, umorearen eta autoestimua hobetzea aipatzen dituzte (Delgado, 2016; Escobar, 2018). Baita apatia, antsietatea, larritasuna, depresioa, oldarkortasuna, asaldura eta suminkortasuna gutxitzea ere (Escobar, 2018).
- Taldeko kideen oroitzapen pertsonalen arteko elkarreragina eta birsozializazioa (Escolano, 2010) ahalbidetzen dituzten interakzio sozialen eta ideia trukaketarako aukeren areagotzea (Escobar, 2018). Izan ere, sozializazio egoerek memoria banakako erregistroek baino gehiago sustatzen dute (Escolano, 2010).

- Eskola-tresnek mekanismo kognitiboei dagokienez duten gaitasun estimulatzailetik abiatutako (Escolano, 2010), ikaskuntza eta ezagutza berrien bidezko estimulazio intelektuala (Castro, 2012/2013; Dávila *et al.*, 2022; Escobar, 2018; López-Méndez, 2017).
- Estimulazio emozionala (Escobar, 2018; López-Méndez, 2017). Adituek diotenez, sentimenduen eta emozioen adierazpenek eta deskribapenek gora egiten dute (Escobar, 2018), eskola-tresnek adierazpen-mekanismoei dagokienez duten estimulazio-gaitasunaren ondorioz (Castro, 2012/2013; Escolano, 2010).
- Herritartasun aktiboa (Dávila *et al.*, 2022) eta ohitura osasungarriak sustatzea (hala nola, zahartze aktiboa, bizitza sozialean eta kulturalen parte hartzea, etab.) etengabeko ikaskuntzaren ikuspegitik (Barrera *et al.*, 2021; García, 2014).
- Parte-hartze soziala (Dávila *et al.*, 2022) eta inklusioa (López-Méndez, 2017) sustatzea, harreman sozialak ahalbidetzen dituzten egoeren bidez isolamenduari edo/eta gizarte-bazterketari aurre egiteko (Escobar, 2018; Gómez, 2019). Onarpena eta segurtasuna nabarmentzen diren giroan parte hartzaileak trebe bezain baliagarri sentiarazten dituen (Escobar, 2018) jarduera edota espazio baten eskaintzak eragin positiboa du partaideen autoestimuan (Delgado, 2016; Escobar, 2018).
- Parte hartzaileengan jarrera narratiboa eragitea eta (Escolano, 2010) eta mintzamenaren, hitz-jarioaren eta komunikazioaren hobekuntza hizpide ditugun jardueretan zehar (Escobar, 2018).

Senideei edo/eta zaintzaileei dagozkien onurei dagokienez, honako hauek nabarmendu dira:

- ✓ Zaintzailearen edo/eta senidearen aldartea hobetzea: umorea hobetzea, estresa gutxitzea, etab.
- ✓ Gaixotasuna pairatzen duen pertsonarekin duen harremanaren edo/eta berarekiko atxikimenduaren sendotzea, zaintzailea senidea den kasuetan familia-harremanen hobetzea aipatzen da onura gisa (Escobar, 2018).
- ✓ Ikaskuntza eta ezagutza berrien bitarteko estimulazio intelektuala (Castro, 2012/2013; Dávila *et al.*, 2022; Escobar, 2018).
- ✓ Egunerokotasunetik eta errutinatik kanpoko esperientzia berriei (elkarrekin) gozatzeko aukera ematen dien kultur-eskaintza (Escobar, 2018).

Azkenik, museoentzako eta, oro har, gizartearentzako onurei dagokienez, honako hauek nabarmentzen dira:

- Gaixotasun horrek gizartean, oro har, eta erakundeetan, zehazki, lotuta daraman estigmari aurre egitea, hizpide ditugun pertsonen ingurune hurbilenetik hasita (senideak edo/eta zaintzaileak) (Barrera *et al.*, 2021; Escobar, 2018; López-Méndez, 2017).
- Hezkuntzaren ondare historikoaren ezagutza beste audientzia eta ikusleria batzuei hurbiltzea (Dávila *et al.*, 2022).
- Zahartzeari, dementziei eta tratamendu ez-farmakologikoei buruzko ikerketa, sozializazioa eta eztabaida sustatzea (Escobar, 2018).
- Museoetako langile desberdinen (zuzendari, bitartekari, hezkuntza proiektuen disainatzaile, etab.) prestakuntzaren nahiz sentsibilizazioaren handiagotzea, komunitateko kolektibo desberdinen premiei eta gaitasunei erantzuteko, hala nola, alzheimerria duten pertsonenei (Escobar, 2018).
- Museoen eta beste eragile soziosanitario batzuen arteko lankidetzeta eta diziplinartekotasuna (Escobar, 2018), museoak, kolektibo horien arretarako eragile eta baliabideen multzoan txertatuta (García, 2018).
- Museo inklusiboak (Dávila *et al.*, 2022; Escobar, 2018).

Horrek guztiak, alzheimerria duten pertsonen eta haien zaintzaz arduratzen direnen bizi-kalitatean du eragina (Barrera *et al.*, 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014, 2015; Gómez, 2019; Monzó *et al.*, 2019), eta erantzukizun sozial handiagoko museoak ditu ondorio (Barrera *et al.*, 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014, 2015; García, 2018; Monzó *et al.*, 2019; Rechenca eta Furtado, 2012). Horregatik, arrazoi nahikoa mahaigaineratu da museoek, oro har, eta hezkuntzaren museoek edo/eta museo pedagogikoek, zehazki, hizpide dugun giza taldea barne hartzen duten jarduerak diseinatu eta garatzeko, Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoak (Dávila *et al.*, 2022) museoaren eta Donostiako Udalaren arteko hitzarmen baten esparruan egin duen bezala, jarraian ikusiko dugun moduan.

8.2. ATZOKO ESKOLA GOGOAN EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEKO HEZKUNTZAREN MUSEOAN: ALZHEIMERRA EDO/ETA DEMENTZIA DUTEN PERTSONAK AUDIENTZIA GISA

8.2.1. Helburua: Hezkuntzaren museoa alzheimerria edo/eta dementzia duten pertsonen oroitzapenak berpizteko aitzakia eta baliabidea

Alzheimerria edo bestelako dementziaren bat duten pertsonekin 2021ean Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoan egindako jarduerak honako helburu hauek zituen:

- Eskola-aldiko oroitzenak eta parte-hartzaileen haurtzaroko gogora ekartzea, hezkuntzaren ondare historikoa estimulu gisa baliatuta.
- Parte-hartzaileen autoestimua hobetzea.
- Berdinen arteko elkarrekin ahalbidetzen duten egoerak sortzea.
- Museoa oro har, eta zaintzapean duen hezkuntzaren ondare historikoa, zehazki, komunitatearen eta haren beharren zerbitzura jartzea.

8.2.2. Parte hartzaileak: alzheimerredu edo/eta demetzia duten eta lekuko elkarte baten estimulazio kognitiborako tailerren erabiltzaile diren pertsonak

Alzheimerredu edo bestelako demetziaren baten ondorioz galera kognitiborarena edo ertaina zuten 47 pertsonak hartu zuten parte, bost taldetan banatuta. Parte hartzaile guztiak Gipuzkoako Senitartekoen, Lagunen eta Alzheimerredu edo beste Demetziaren bat duten Pertsonen Elkartearen estimulazio kognitiborako tailerren erabiltzaileak ziren, eta elkarte horretako hiru psikologoak lagunduta etorri ziren jarduerara.

8.2.3. Lekua: Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa/Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

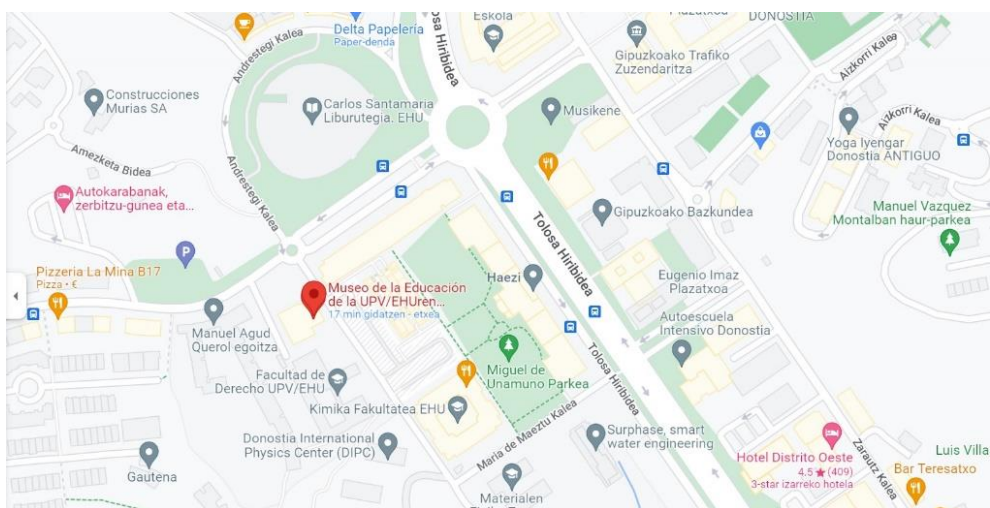
Aurkeztzen ari garen ekimena Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa (UPV/EHU) egikaritu zen, non, ekarpen honen sinatzaileok, Iker-tzaile Kontratatu plaza bat betetzeko aukera izan dugun. Museoaren sorrera 2014ko ekainaren 5ean onartu zuen Euskal Herriko Unibertsitateko Gobernu Kontseiluak (Dávila eta Naya, 2014, 2015, 2016a; Romero, 2017), eta bi urte beranduago inauguratu zen, 2016ko urrian (Dávila eta Naya, 2018; Amunarriz *et al.*, 2022), garai hartan gure unibertsitateko errektore zen Iñaki Goirizelaia zuzendutako inaugurazio-ekitaldi batekin. Inaugurazio-ekitaldi horretara, lekuko zenbait autoritate (besteak beste, Cristina Uriarte Hezkuntzako Sailburua, Markel Olano Gipuzkoako Diputatu Nagusia, Ana Arrieta Gipuzkoako Campuseko Errektoreordea eta Paulí Dávila Museoko zuzendaria) nahiz prentsa (prentsa idatzia², irratia³ eta telebista autonomikoa) bertaratu ziren (Dávila eta Naya, 2017).

Gaur egun, UPV/EHU-ko Hezkuntzaren Museoa Gipuzkoako Campusean dago kokatuta, Manuel Lardizabal kaleko 2. zenbakian, Carlos Santamaria liburutegitik eta gure unibertsitateko Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fa-

² El Diario Vasco: <https://bit.ly/3UQ2Jww> ; Noticias de Gipuzkoa: <https://bit.ly/3xXANGj>

³ Euskadi Irratia: <https://bit.ly/3SFC3g3>; Cadena SER: <https://bit.ly/3BMMwiU>

kulturatetik metro gutxira. Baina ez da beti horrela izan. Hasieran, GARAIAN Ikerketa Taldeak, taldeko hainbat kidek ikerketa-helburuekin eskuratutako materiala modu ikusgarrian jasotzeko beharra identifikatu zuen, eta horretarako, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultateak espazio txiki bat eskaini zion (Dávila eta Naya, 2016a). Aitzitik, ikerketa-taldeak berehala izan zuten espazio handiago baten beharra material bilduma guzti hori eskola-museo baten gisara erakutsi ahal izateko. Hori dela eta, 2012ko abenduan, Campuseko Errektoreordetzak, Euskal Herriko Unibertsitatearen jabetzako 250m² inguruko eraikin bat (Villa Asunción) utzi zion hezkuntzaren ondare historikoa osatzen duten eskolako tresnen erakusketa ahalbidetzeko (Dávila eta Naya, 2016b). Bertan, GARAIAN ikerketa-taldeak zenbait areto bisitagarri antolatu zituen gaur egun ezagutzen dugun museoaren aurrekari moduan (Dávila eta Naya, 2016a). Etapa horri “biltegi bisitagarria” deitu diote Dávila eta Naya (2016a) eskola-museo baten tankeran, hezkuntzaren ondare historikoa osatzen duten eskolako objektuen erakusketa eratzearekin batera, unibertsitateko ikasleen, zenbait autoritateren eta abarren bisitak ahalbidetu baitzituzten. Espazio horren lagapenak hasierako lokal txikiarekin alderatuta hobekuntza espazial ukaezina ekarri bazuen ere, azken kokapen honek, unibertsitate-campusetik kanpo —eta urrun— zegoenez, irisgarritasun-arazo nabarmenak zekartzan (Dávila eta Naya, 2016a, 2017). Museoko zuzendaritza-taldeak gardentasun osoz aitortu du aldi horren helburua, oro har gizartea eta zehazki unibertsitatea halako museoaren beharraren inguruan sentsibilizatzea zela, irakas-kuntzarako nahiz emaitzak gizartera transferitzeko baliabide gisa. Horretarako, foro, jardunaldi eta antzerako ekimen ugari egin zituzten, baita komunikabi-deen bidezko kanpaina bat ere (Dávila eta Naya, 2014, 2016a).



Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoaren kokapena.
(Iturria: Google Maps <https://bit.ly/3DbPW8>)

Era berean, aldi horretan zehar, unibertsitatearen aitortza formalaren prozesu osoa gauzatu zen, museoak UPV/EHU-ren egitura administratiboaren parte izatera igaro zen arte (Dávila eta Naya, 2016a, 2016b). 2015eko uztailean, prozesu horri amaiera emateko, museoak egungo kokapenera lekualdatu zen, hau da, campusean bertan kokatutako 350m²-ko eraikinera. Kokapen berri honi esker, museoak irabazi egin du bai espazioari dagokionean eta bai irisgarritasunari dagokionean azken kokapenarekin alderatuta, eta horrek, oso eragin positiboa izan du bisitei dagokienean (Dávila eta Naya, 2016a, 2017). Hori horrela, museoak, txertratuta dagoen komunitatearekin duen konpromezuari eta erakunde bezala dagokion erantzukizun sozialari erantzunez, ohikoak ez diren audientziak museora gerturatzeko saiakera eta ahalegina egiten ditu. Horretarako, besteak beste, jarraian datorren atalean deskribatuko dugun jarduera diseinatu zen.

8.2.4. Metodologia eta jardueraren garapena

Ekimena eksklusibotasunez gauzatzen da museoan, hau da, bisitariei arreta galazazi diezaizkeen edo/eta soinuarekin jardueraren garapena oztopatu dezakeen pertsona edo bisita gehiagorik gabe. Hori horrela, taldeak banaka etorri dira museora aurrez adostutako egun eta orduetan. Gainera, talde bakoitzeko pertsona kopurua ere mugatzen dugu, parte-hartzaile bakoitzari arreta eskaintzea ahalbidetzen diguten talde txikiak bermatzeko.

Bisita eta ondorengo tailerra museoko lau espazio desberdinetan gauzatzen dira. Izan ere, bisita hiru moduluren baitan diseinatuta dago. Lehenengoa, hezkuntzaren historiari dagokiona da; jarraian, eskala errealeko bi ikasgela ditugun aretora sartzen gara; eta ondoren, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuei —eta horretarako erabiltzen diren tresna desberdinei— eskainitako azken espazio batera. Bisita amaitutakoan, taldea sarreran elkartzen da berriro, eta ongietorria egiten zaien espazio berean tailerra egiten da.

Sarreran, harrera egiten diegu parte hartzaileei. Gune hori, museoko atea zeharkatu bezain laster topa dezakegun argi naturaldun espazio zabalari dagokio, zeina mahai eta aulkiez hornitua dagoen. Bertan, parte hartzaileek eserita itxaron dezakete gainerakoak iristen diren bitartean, beren objektu pertsonalak utz ditzakete, etab. Espazio hori, bisita hasi aurretik ongietorria egiteko erabili dugu eta, orobat, gure burua aurkeztu, eta jarraian egingo den jardueraren nondik norakoak azaldu dizkiegu eroso senti daitezen, ziurgabetasunik gabe.

Bisita “Euskararen eta Hezkuntzaren mundua” gunean hasten dugu, non, euskara ardatz hartuta, Euskal Herriko hezkuntzaren historian zehar ibilbide bat egiten baitugun (Rodríguez eta Dorronsoro, 2018), hau da, euskarari (edo euskara ezari —aldiaren arabera—) dagokionean. Bisitako lehen zati hau, jarduera hau hezkuntzaren historiako klase magistrala izatetik urrun, elkarriketan oinarritutako esperientzia interaktibo bati dagokiola (García, 2014) transmititzeko

baliatzen dugu. Galdera/erantzunaren estrategiaren bidez parte hartzea sustatzen dugu, eta parte hartzaileei eskola garaiko gertakariei buruz hitz egiteko aukerak eskaini zaizkie (García *et al.*, 2012). Horrela, bitartekariak, beren erantzunak jaso eta hezkuntzaren ondare historikoaren inguruko azalpenekin erlazionatzen ditu parte-hartzaileei museoaren kontakizunarekin pertsonalki identifikatzeko aukera eskainiz (Escobar, 2018), eta beren ekarpenei errefortzu positiboak egiten dizkie (García, 2014), hizpide ditugun pertsonen parte hartzea eta, bide batez, autoestimua hobekuntza sustatzeko. Izan ere, bisitez arduratzeko adinako hezkuntzaren historiari —gure kasuan— buruzko ezagutza duen pertsonaren posizio pribilegiatua duen norbaitek, beren ekarpenak baliozkotu eta museoako diskurtsoan integratzen dituela ikusteak, parte-hartzaileen autoestimua indartzen du. Ildo beretik, jarrera paternalista edo/eta infantilizatzaileak saihestearen eta parte-hartzaileak ahalduntzearen garrantzia nabarmentzen da, jardueraren oinarria parte hartzaileen mugetan baina, gaitasun eta indargunee-tan jartzeari esker (Monzó *et al.*, 2019).



Bisita gidatua Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa (UPV/EHU):

“Euskararen eta Hezkuntzaren mundua” deituriko espazioa.

(Iturria: Museoko web-orrian eskegita dagoen jardueraren harira egindako bideoa <https://bit.ly/3UAFm59>)

Ondoren, azken gune horretatik eskola gunera igarotzen gara, hau da, eskala errealeko bi ikasgela dituen aretora sartzen gara. Lehenengoa 50-eko eta 60-ko hamarkadei dagokie, eta bigarrena, 70-eko hamarkadatik aurrerako ikasgela bati. Eskola gune horiek argi eta garbi identifikatu ditzake edonork, eta beraz, oroitzapenak gogora ekartzea sustatzen dute (Monzó *et al.*, 2019). Parte-hartzaileen adina dela eta, lehenengoa erabili dugu. Parte-hartzaileak iraganeko ikasgelan sartzen dira, beren garaiko ikasmahaietan esertzen dira ikasleak zirenean bezala, arbelaren, irakaslearen mahaiaren, horman zintzilik dagoen Francoren argazkia-

ren eta gurutzearen, lamina didaktikoen, tintontzien, eskola-koadernoen eta abarren parean, beren eskola-esperientzien oroitzapena sustatzeko asmoz hezkuntzaren ondare historikoaren botere oroitzaillearen bitartez. Bisitaren zati honetan, parte-hartzaileen arteko elkarrekintzek balio berezia dute; izan ere, parte-hartzaile batek kontatutako pasarteak beste gertaera bat gogorarazten dio beste bati, eta, beraz, berdinaren arteko elkarrekintza hezkuntzaren ondare historikoari gehitzen zaio oroitzapenak suspertzeko estimulu gisa. Horregatik, jarduerak diseinatzea, antolatzea eta egituratzea bezain garrantzitsua da, era naturalean sortzen diren kontuak ahalbidetzeko nahiz jasotzeko bezain malguak izatea (Monzó *et al.*, 2019).



Bisita gidatua Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa (UPV/EHU):
50. hamarkadan girotutako ikasgela.

(Iturria: Jardueraren harira egindako eta museoko web-orrian jarritako bideoa <https://bit.ly/3UAfM59>)

Azkenik, bisita amaitzeko, irakaskuntzei eta ikaskuntzei eskainitako espazio ora sartuko gara, hau da, irakaskuntzen eta ikaskuntzen gunera. Bertan, hainbat irakasgairen irakaskuntzarako nahiz ikaskuntzarako erabili diren hainbat material eta eskola-tresna daude. Hau da, parte-hartzaileek beren eskoletan ikusi edo/eta erabili duten materialez dago hornituta, eta beraz, eskola garaiko gertakarien oroitzapenak berpiztea espero da hezkuntzaren ondare historikoa estimulu gisa erabilita. Espazio horretan, genero irakurketa ere egin ohi dugu, eskola, genero-estereotipoak transmititzeko eragile gisa ulertuta (jostailuen, ikasgai bereizien eta abarren bidez), hau da, eskola, neska eta mutil izaten irakasten duen eragile gisa ulertuta. Jarduera honen baitan gauzatzen diren bisitetan irakurketa hori gehiegi azpimarratzen ez dela egia den arren, egia da, halaber, izatez horretarako erabiltzen ditugun zenbait jostailu eta abar aurkezten zaizkicela, irakaskuntza- eta ikaskuntza-tresnekin egiten dugun era berean, oroitzapenak gogora ekartzeko. Horregatik, museoaren bildumako objektu jakin batzuek

oroitzapenak gogora ekartzeko duten ahalmenak “balio terapeutiko” handia du (Monzó *et al.*, 2019).



Bisita gidatua Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa (UPV/EHU):
Irakaskuntza eta ikaskuntzei eskainitako espazioa.
(Iturria: Museoaren web-orrian daukagun jardueraren bideoa <https://bit.ly/3UAFm59>)

Bitartekariaren figuraren garrantziak adituen adostasuna lortu du (Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014; García *et al.*, 2012), museoek zaintzapean ditudun bildumen –gure kasuan hezkuntzaren ondare historikoa osatzen duen bildumaren– eta parte-hartzaileen arteko loturak ezartzeaz arduratzen den pertsona baita. Hau da, parte-hartzaileei museoeko bilduma edo/eta diskurtsoarekin pertsonalki identifikatzea ahalbidetzen dien (Escobar, 2018), parte hartzaileek emandako erantzunak eta ekarpenak baliozkotzearen (García *et al.*, 2012), eta errefortzu positiboaren bidez (García, 2014) parte-hartzea sustatzeaz arduratzen den (Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014; García *et al.*, 2012) pertsona denez gero. Horregatik, behaketan eta entzutean oinarritutako akonpainamenduaren bidez, bitartekariak, parte-hartzaileak estimulatuta mantentzeaz gain (Escobar, 2018), taldekideen arteko interakzioa eta elkarreragina bultzatu behar ditu (Escobar, 2018; García, 2014), eta hori, parte-hartzaileak euren eskola oroitzapenak partekatuzera gonbidatuz eta animatuz egin beharko du (García *et al.*, 2012), ondoren partekatu dituzten oroitzapen horiek ondareari buruzko azalpe-ekin uztartzeko (García, 2014; García *et al.*, 2012).

Aurkeztutako hiru espazioetara –Euskararen eta Hezkuntzaren mundura, eskola gunera, eta irakaskuntzen eta ikaskuntzen gunera– bisita gidatua amaitu ondoren, sarrerara itzultzen gara, bi zeregin nagusi egitera bideratutako tailerra egiteko. Egin beharreko zereginetako bat eskola-gunean, hau da, ikasgelan, izan dituzten inpresio, zirrara, hunkipen, sentsazio eta antzerako sentipenak idazteari dagokio. Bigarren zeregina eskolako objektuen argazki sorta bat (10-12 irudi) bi

taldetan sailkatzea da, haien garaikoak edo modernoagoak diren kontuan hartuta. Honekin, jarduera amaitutzat ematen dugu, eta ebaluazio bat egiteko eskatu zaie.



Tailerra: Eskolako espazioan izan dituzten sentipenen idazlana.

Iturria: Jardueraren harira egindako eta museoko web-orrian jarritako bideoa <https://bit.ly/3UAfM59>

Jarduera hori ikuspegi kualitatibo batetik ebaluatzen da, museoko langileen behaketa parte-hartzailean eta horien landa-oharretan oinarrituta.

8.3. EMAITZAK

Hezkuntzaren ondare historikoa parte-hartzaileen eskola-aldiko eta haurtzaroko oroitzaupenak gogora ekartzeko estimulu gisa erabiltzeari dagokionez, emaitzek agerian utzi dute parte-hartzaileek oraindik ere beren eskola-aldiko eta garai hartako oroitzaupen asko mantentzen dituztela. Horregatik, garai hartako objektu jakin batzuk ikusteak, hala nola, Francoren argazkia hormatik zintzilik, *Domund*-erako itsulapikoak, ikasmahaiak, tintontziak, maisuaren zigarroak eta makila, eta abar, oroitzaupen batzuk berpizten ditu haiengan, zeinak, gainera, partekatzerara ausartzen diren.

Argazkiek, adibidez, parte-hartzaileengan erreakzioak eragin dituztela ikusi dugu. Horien artean, esaterako, Francoren argazkiak; parte-hartzaileetako batek *“siempre estaba en el colegio”* [beti zegoen eskolan] esanez erreakzionatu du, beste batek *“ese mató a más gente que...”* [horrek jende pila bat hil zuen] gehitu nahi izan du, bere taldekidearen *“quita, quita... no lo quiero ni ver”* [kendu, kendu, ez dut ikusi ere egin nahi] adierazpenarekin jarraituz. Beste parte-hartzaile bati urtero oroigarri moduan egiten eta ematen zitzaien erretratu indibiduala egin zaio deigarrien, eta hainbatek, beraiek ere etxean horrelako argazkiak zituztela gogo-

ratzen zuten. Gainera, beste parte-hartzaile batek, argazki berean, ikasleen mantala identifikatu du “*yo tenía esas batas*” [nik horrelako mantalak nituen] argazkian ikasleak soinean daraman mantalari erreferentzia eginez. Era berean, “Euskararen eta Hezkuntzaren mundua” gunean, adibidez, Sabino Arana ezagutzen ote duten galdetu zaie haren argazki bat seinalatuz. Batzuei irribarrea eragin die eta beste parte-hartzaile batek “eta Leizaola” erantzun du, Jesus M^a Leizaolaren erretratu bat areto bereko panel batean —moderatzaileak aipatu baino lehen— bereiztu duenean.

Hala ere, argazkiek ez ezik objektuek ere oroitzapen ugari berpiztu dutela esan dezakegu, borondatez partekatu dituzten pasadizoetan, kideen arteko barre konplizeetan, eta bitartekariak emandako azalpenen aurrean izan dituzten jarretan oinarrituta, besteak beste, azalpenen bitartean askok buruarekin baiezkoa egiten zutela, bitartekariak egindako galderei emandako erantzunak, eta bitartekariak aurretik beren eskola-aldiari buruzko pasarte edo iruzkin bat partekatzeke eskatu gabe ere egin dituzten esku-hartzeak aintzat hartuta. *Domund*-eko itsulapikoak, adibidez, gehienek ezagutu dituzte, eta bitartekariak aipatu baino lehen izena jartzeko eta funtzio bat esleitzeko gai dira. “*Moderador: Y, de esto, ¿os acordabais? Participante: ¡Ah sí, del Domund!*” [Bitartekaria: Eta honetaz, gogoratzzen al zineten? Parte-hartzailea: Ah bai, Domund-az!] zeinari beste parte-hartzaile batek gehitu dion “*para sacar perras*” [dirua ateratzeko]. Gauza bera gertatzen da ikasmahaiekin, hau da, objektua ikusi bezain laster hau identifikatzeko eta izendatzeko gai dira nahiz eta bitartekariak oraindik ez duen objektua aipatu: “*¡Ah! ¡Mira, pupitres!*” [Hara! Begira, ikasmahaiak!], zehazki zein motatakoak ziren gogoratuz “*Yo esos pupitres he utilizado... esos de ahí así ya no...*” [Nik horrelako ikasmahaiak erabili ditut, hango horiek bezalakoak ez ordea]. Era berean, ikasmahaietako zuloek parte-hartzaileetako baten arreta piztu dute, zeinak, zulo horien zertarakoaz berehala jabetuta, zera esan baitzuen: “*para los tinteros*” [tintontzientzat]. Ildo berari jarraituz, bitartekariak, tinta nola egiten zen gogoratzen ote duten (ikasgelako irakaslearen mahaian baliabide horiek ditugulako) galdetu die, eta hainbat parte-hartzailearen artean “*¡polvo!*” [hautsa!], “*¡agua!*” [ura!], etab. osagai desberdinak zerrendatzen hasi dira. Jarraian, tintontziak erakutsi zaizkie, eta garai hartan lumaz idazten zutenari buruz hitz egiten hasi gara. El-karrizketak norabide hau hartu duenean, batzuk oroitzapenak partekatzen hasi dira: “*era fácil pero algunas veces nos ensuciábamos*” [erraza zen, baina, batzuetan zikindu egiten ginen] edo “*yo sigo escribiendo con pluma, ya me he acostumbrado*” [nik lumaz idazten jarraitzen dut, dagoeneko ohitu naiz].

Ikusten ari garen moduan, parte-hartzaileek ezagunak dituzte museoan topatzen dituzten objektuak, eta gai dira objektu horiek identifikatzeaz gainera, hauek izendatzeko, hauekin nolabaiteko lotura duten gertakari edo pasadizo pertsonalak gogoratzeko edo/eta garai hartan izan zitzaketen funtzioak aipatzeko. Adibidez, irakaslearen mahai gaineko zigarro-paketea ikustean, parte-hartzaileetako batek garai hartako bi tabako-markaren izenak gogoratzen ditu; beste

batek, maisua jolas-orduan erretzen ikustea gogoratzen du, eta beste batek, maisuak ikasleren bat tabakoa erostera bidali izana. Baina, zalantzarik gabe, parte-hartzaileen interbentzio edo/eta parte-hartze gehien sortzen duen objektua irakaslearen makila da, zigorraren gaiak bisita guztietan sortzen diren elkarrizketen zati handi bat hartzen baitu. Makila ikusi bezain laster, hizpide ditugun pertsonak eskola-zigorraren pasadizoak kontatzen hasten dira. Izan ere, partaide baten anekdotak beste oroitzapen bat berpizten du taldekideren batengan, eta, horrela, belaunaldi oso baten memoria kolektiboa osatzen duten hainbat pasadizo, ekarpen eta abar metatzen dira. “*Con eso nos han pegado en clase*” [Horrekin jo gaituzte eskolan], esan zuen parte-hartzaile batek, “*con una regla*” [erregela batekin], erantsi zuen kide batek. “*Así, en las manos*” [Horrela, eskuetan] zioen beste batek, atzamarrak gorantz elkartzeko keinua egiten zuen bitartean. “*Te ponían de rodillas y te pegaban... con las manos así te ponían, de rodillas, así*” [Belauniko jartzen zintuzten eta jo egiten zintuzten, eskuak horrela jarrita, belauniko, horrela] azaldu nahi izan zuen beste partaide batek. Beste batek “*y te ponían libros en las manos*” [eta eskuetan liburuak jartzen zizkizuten] gehitu zuen eta “*te ponían de rodillas encima de garbanzos*” [garbantzuaren gainean belauniko jartzen zintuzten] erantzun zion beste batek. “*Se cebaban más con los pobres*” [Pobreei gehiago jotzen zieten] esan du azken batek.

Berdinen arteko interakzio-egoerak sortzeko helburuari dagokionez, bisita osoan zehar elkarreragina etengabea izan dela esan dezakegu, uncoro beren oroitzapenak partekatzerara ausartu direnez gero, bai beren berdinekin eta baita museoko langileekin ere. Gainera, bitartekariak gidatutako egoeretan ez ezik, –adibidez, *Domund*-eko itsulapikoei buruz hitz egiten ari ginela, parte-hartzaileek txantxak edo/eta isekak egin zizkieten elkarri: “*¡yo no echaba, cogía si podía!*” [Nik ez nuen botatzen, ahal nuenean hartu egiten nuen!] esan zuen batek barrez, “*¡A ti te expulsaron!*” [Zu bota zintuzten!] erantzun zion beste batek adarra joz, eta horren aurrean, lehenak, txantxa tonuarekin jarraituz “*No me echaron, me fui yo. Ellos querían echarme, pero como mi familia tenía peso, no podían*” [Ez ninduten bota, nik utzi nuen. Haiek bota nahi ninduten, baina nire familiak pisua zuenez, ezin zuten]– museoko gune batetik bestera inolako bitartekaritzarik gabe igarotzean ere parte-hartzaileen arteko elkarreragina eman zen –adibidez, areto batetik besterako joan-etorrian bi parte-hartzaile “Euskararen eta Hezkuntzaren Mundua” aretoan dagoen arbela bati begira geratu ziren eta bata besteari esan zion: “*¡Qué letra más bonita, eh!*” [Zeinen letra polita, ezta?] eta besteak “*¡Y si no tenías que repetir 100 veces eh!*” [Bestela 100 aldiz errepikatu behar!] erantzun zion–. Adibide honekin adierazi nahi izan dugun moduan, berdinen arteko elkarreragina hasieran bitartekariak sustatu badu ere, ondoren, joera hori bitartekaririk gabeko egoeratan ere mantendu dute, elkarreraginak, hezkuntzaren ondare historikoa osatzen duten objektu desberdinekin batera, oroitzapenak berrekartzea ahalbidetu baitie. Gainera, elkarteko psikologoek beraiek nabarmendu dute parte-hartze handiagoa izan dutela eta berdinen arteko elkarreragin handiagoa izan dutela

normalean baino, elkartearen estimulazio kognitiboko tailerretan izaten duten parte hartze eta elkarreraginarekin alderatuta.

Genero-irakurketa egiteko erabili ohi ditugun jolas, jostailu eta abarrek ere, berdinen arteko elkarreragin edo/eta interakzio handia eragin dute, batzuen eta besteen haurtzaroko jolasei buruzko elkarriketak sortu baitira. Ikusi bezain laster ezagutu duten kromo multzo bat dugu, adibide bat eskaintzearen, esku-ahurrarekin kolpatuz kromoei buelta ematera jolasteko. Jolasten ari ginel, emakume askok aipatu dute haurtzaroan horretan jolasten zirela, eta bitartekariak galdetu du: “*¿los chicos jugabais a esto?*” [Mutilek honetara jolasten zenuten?]. Ezetxerantzun dute eta batek argitu nahi izan du “*no estábamos juntos los chicos y las chicas*” [ez geunden elkarrekin mutilak eta neskak]. Beste gizonetako batek kaniketara gehiago jolasten zirela adierazi du, eta, beraz, bitartekariak, “*¿las chicas también jugabais a las canicas?*” [neskak ere kaniketara jolasten zineten?] galdetu du. Parte-hartzaile batek berehala erantzun dio: “*yo sí porque tenía dos hermanos. Mi madre me decía “eres un chico” porque jugaba con ellos*” [nik bai, bi anai nituelako. Amak esaten zidan marimutilla nintzela, haiekin jolasten nintzelako.]. 17 urte bete arte landa-eremuan bizi izan zen parte-hartzaile batek adierazi nahi izan du “*en el pueblo se jugaba a otras cosas*” [herrian beste gauza batzuetara jolasten zen] eta, beraz, ez zuela kromoekin edo kanikekin jolastea gogoratzen. Beste behin, ikusi dugu batzuen oroitzapenek taldeko beste kideen oroitzapenekin elkarreragiten dutela, eta, horrela, memoria kolektibo moduko bat sortzen dutela.

Era berean, hezkuntzaren ondare historikoaren botere gogorazlea ikasgelan, hau da, eskola gunean, areagotzen dela ikusi dugu, objektuak testuinguruta aurkitzen dituztelako, eta parte-hartzaileen beren posizioak ere (ikasleak zirenean bezala ikasmahaietan eserita), beren eskola-garaiko oroitzapenak gogora ekartzera bultzatzen dituelako. Zentzu horretan, parte-hartzaileek garai hartako ikastetxeetan ohikoak ziren jarduera nahiz ospakizunak gogoratu ohi dituzte, “*el mes de las flores*” [loreen hilabetea] kasu. Hori horrela, ikasgelan, bitartekariak “*el mes de mayo, ¿qué mes es?*” [maiatza, zein hilabete da?] galdetu zuenean, “*el mes de las flores*” [loreen hilabetea] edo “*el mes de María*” [Mariaren hilabetea] bezalako erantzunak jaso zituen. Era berean, “*con flores a María*” abestia jartzen diegu elkarriketak norabide hori hartzen duenean, eta askok abesten dute, hau da, letra arazorik gabe gogoratzen dute. Taldeetako batean, bitartekariak abestia entzungo zutela aipatu aurretik ere parte-hartzaile batek abestu egin zuen. Gainera, ospakizun hori zela-eta egiten zituzten jarduerak ere gogoratzen dituzte arazorik gabe, hala nola, “*se rezaba a la Virgen*” [Ama Birjinari otoitz egiten zitzaion], “*llevábamos flores*” [loreak eramaten genituen]. “*Lirios, margaritas, rosas...*” [liliak, margaritak, arrosak] zehaztu du batek, “*aunque en casa no hubiera ni para comer*” [nahiz eta etxean jateko ere ez egon] gehitu nahi izan du beste batek.



Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoko (UPV/EHU) 50.
hamarkadan girotutako ikasgelan atzoko eskola gogora ekartzen.

(Iturria: Museoko web-orrian eskegita dagoen jardueraren harira egindako bideoa <https://bit.ly/3UAfM59>)

Hainbat erritual ere oso presente dituzte hizpide ditugun pertsonen gordezten dituzten eskola-oroitzapenen artean; horregatik, adibidez, bitartekariak eskolan banderarik ba ote zegoen galdetzen dienean, berehala hasten dira erritual horren inguruko azalpenak ematen “*sí, en la entrada*” [bai, sarreran], “*cantaban el himno*” [ereserkia abesten zuten] eta abar. Erritual hau hizpide, batzuk ereserki nazionala abesteari ekin diote frankismo garaiko letrarekin, bitartekariak “*¿y el cara al sol?*” galdetu dienean, eta parte-hartzaile batek parodiazko bertsio bat abestuz erantzun dio: “*cara al sol que me pongo morena y el Flecha no me va a querer y si no me quiere el Flecha me quiere el requeté*”. Azkenik, parte-hartzaileek beraiek adierazi dute ikasgelako espazioan gogoratu dutela; izan ere, aretoa uzten ari ginela bitartekariak “*Aquí habéis vuelto a...*” [Hemen berriro...] hasitako esaldia, partaideetako batek “*...recordar*” [gogoratu dugu] batekin amaitu du.

Tailerreko lehen zereginari dagokionez, hau da, eskola-tresnen irudi multzo bat objektu bakoitzaren garaia arabera sailkatzeari dagokionez, parte-hartzaile gehienak irudi horiek sailkatzeko gai izan dira. Pertsona batzuek irudiak sailkatzeko laguntza behar izan dute ez dutelako ulertu zer egin behar zuten irudiekin, baina, arazorik gabe bereizten dute beren garaiko objektuen eta gaur egungoen artean. Sailkapena egiteko zailtasunak agertu dituzten parte-hartzaileei “*este objeto, ¿había en tu escuela o en aquella época, o crees que es más reciente?*” [objektu hori zure eskolan edo/eta garai hartan zegoen? Edo, zure ustez, berriagoa da?] galderaren bidez lagundu zaie, eta erantzunaren arabera, multzo batean edo bestean sailkatu da irudia. Hau da, kasu batzuetan dinamika egiteko laguntza behar izan duten arren, objektuak beren kabuz bereizten dituzte. Etorkizu-

neko erreplikei begira, kontuan izan beharko litzateke objektu batzuen irudiek nahasmena eragin dietela, hala nola, CD-aren irudiak. Izan ere, entziklopedia bat zirudien parte-hartzaileen aburuz eta ondorioz, beren garaikoa zela uste zuten zenbaitek. Komenigarria litzateke, etorkizunean, irudi hau ordezkatzeari, adibidez, CD-a bera irudikatzen duen irudi batengatik honen kaxa irudikatzen duen irudiaren ordeza, gaizkiulertuak saihesteko. Azkenik, jarduera honek agerian utzi ditu parte-hartzaileen arteko desberdintasunak. Alde batetik, narriadura kognitiboaren ondorio direnak, eta beste alde batetik, eskolan eman duten iraupenarekin lotura dutenak. Adibidez, parte-hartzaile batek ez du irudien jarduera egin nahi izan, bera eskolan oso denbora gutxi egon zela eta horregatik ez zekiela eta ezin izango zuela argudiatuta (jarduera egiteko laguntza eskaini zaion arren). Batzuek kontatu dute eskolara ez zirela asko joan baserriko zereginekin lagundu behar zutelako, edo/eta jarduera egin nahi ez zuten parte-hartzaile horren kasuan, adibidez, ama hil zitzaielako eta ondorioz anai-arrebak eta etxea zaindu behar zituelako.



Tailerra: Eskolako objektuen sailkapena dagokien garaia araber.
(Iturria: Jardueraren harira egindako eta museoko web-orrian jarritako bideoa <https://bit.ly/3UAfM59>)

Bukatzeko, bisitaren eta tailerraren ondoren, *feedback*-a jasotzeko jarduera gustatu zaien galdetu zaienean, erantzun guztiak positiboak izan dira. Batzuek gogoratzea gustatu zaiela aipatu dute, beste batzuek ohiko errutinatik kanpo gauza desberdinak egitea gustatu zaiela, etxean pijaman geratu beharrean jantzea eta irteteko prestatzea alegia. Beste batzuek koadrilan egotea nabarmendu dute, eta azken batzuek norbaitek entzun izana nabarmendu dute eta hitz egiteko gogoia zutela aitortu dute. Halaber, gutxien gustatu zaiena zer den galdetu zaie, eta aho batez erantzun dute ez dagoela gustatu ez zaien ezer.

8.4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Lehenik eta behin, gure emaitzek, oroitzapenak gogora ekartzeko aukera mahaigaineratu duten hainbat adituk (Dávila *et al.*, 2022; Escolano, 2010; Gómez, 2019) esandakoa berretsi dute, gure kasuan, bereziki, hezkuntzaren ondare historikoaren erabilera terapeutikoari (Escolano, 2010) erreferentzia eginez.

Ildo beretik, zehazki gure museoaren gaiak pertsona guztien bizi-historiarekin duen lotura dela-eta (Barrera *et al.*, 2021) —pertsona guztiek eskolan emandako ordu kopuruaren ondorioz (Gómez, 2019)—, hezkuntzaren museoek edo/eta museo pedagogikoek, oro har, eta Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoak, bereziki, baliabide ezin hobea osatzen dutela ondorioztatzen dugu alzheimerra edo oroimenaren galera eragiten duen beste dementziaren bat duten pertsonen, eskolako edo/eta haurtzaroko oroitzapenak gogora ekartzeko aukera izan dezaten (Dávila *et al.*, 2022).

Dena den, hezkuntzaren museoek, eta batez ere, zaintzapean dituzten hezkuntzaren ondare historikoa osatzen duten bildumek (eskola-materiala, eskola-altzariak, argazkiak, eskola-liburuak, eskola-koadernoak, eskola-memoriak eta abar), oroitzapenak gogora ekartzeko duten ahalmenagatik leku pribilegiatua hartzen badute ere, gure ustez, horien balioa parte-hartzaileei eskaintzen dizkieten elkarrengin-aukeretan ere oinarritzen da. Izan ere, gure emaitzek agerian utzi dute parte-hartzaileen arteko elkarrekintzek —adibidez, eskola-zigorrari edo/eta haurtzaroko jolasei buruz sortutako eztabaidetan— oroitzapenak berpiztea bultzatu dutela, hau da, batzuen oroitzapenak taldeko beste kide batzuen oroitzapenekin elkarrengaitan dutela, eta, hala, memoria kolektibo moduko bat sortzen dela. Beraz, gure emaitzak bat datoz Escolano-k (2010) azaldukoarekin, elkarrekintza eta ideia-trukaketa horiek taldeko kideen oroitzapen pertsonalen arteko birsozializazioa eta elkarrengina ahalbidetzen dute, eta soziabilitate-egoerek memoriaren eremua banakako erregistroek baina gehiago sustatzen dute (Escolano, 2010).

Hala ere, parte-hartze eta elkarrekintza horiek ez dute memoriaren eremuan bakarrik eragiten; izan ere, nazioarteko hainbat itunek aitortutako eskubide baten egikaritzea ahalbidetzeaz gain, komunitatearen kultur-jardueratan parte hartzeko eskubidea kasu (Barrera *et al.*, 2021; Monzó *et al.*, 2019), kolektibo horren inklusioa hobetzen dute (Delgado, 2016; Escobar, 2018; López-Méndez, 2017; Monzó *et al.*, 2019) pairatzen duen gizarte-bazterkeriari aurre eginez (Escobar, 2018). Kontuan hartuta, gure emaitzek, parte-hartzaileek oraindik eskola-aldiko hainbat oroitzapen gordetzen dituztela berretsi dutela, erreserba kognitibo horrek (Delgado, 2016; Escobar, 2018) estimulazio kognitiborako ekimenak justifikatzen ditu, non, museoek, kolektibo horren gaitasunak/trebetasunak ezagutarazteko eta parte-hartzea sustatzeko egoerak sortzeko baliabide gisa balioa hartzen duten (Delgado, 2016).

Bitartekariak garrantzi handiko funtzioa betetzen du zentzu horretan (Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014; García *et al.*, 2012). Izan ere, parte-hartzaileek egindako ekarpenak ondoren hezkuntzaren ondare historikoaren inguruko azalpenekin erlazionatu ahal izateko jaso ditzakeen —eta jaso behar dituen— pertsona da, eta horrekin, parte-hartzeari errefortzu positiboa egin da-kiokiena eta parte-hartzaileen autoestimua hobe dezakeena (Escobar, 2018; Delgado, 2016). Azken batean, bai inklusioaren hobetzeak eta baita parte-hartzeko eta sozializatzeko aukeren handiagotzeak ere, bitartekariarena bezalako posizio pribilegiatua duen norbaitek —gure kasuan, hezkuntzaren historiari buruz bisitak egiteko ardura izateko adina ezagutza dituenak— beren ekarpenak museoko azalpenetan integratzen dituela ikustearekin batera, parte-hartzaileen autoestimua indartzen dute. Zentzu horretan, Monzó *et al.*ekin (2019) bat gatoz, horrelako jarduerak, hizpide ditugun pertsonen inguruko estigmari aurre egiteko baliabide ezin hobeak direla ondorioztatzean.

Azkenik, Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa, oro har, eta zaintzapean duen hezkuntzaren ondare historikoa, bereziki, museoa inskribatuta dagoen komunitatearen eta haren beharren zerbitzura jartzeko helburuari dagokionez, alzheimerra edo bestelako dementziaren bat duten pertsonekin lan egiten duen tokiko elkarte bati estimulazio kognitiborako baliabide gisa baliagarri izan zaiola esan dezakegu. Eta, aldi berean, hizpide dugun kolektibo horrek jasaten duen bazterkeriaren aurrean, museoak, ez duela entzungorrrarena egin (Barrera *et al.*, 2012), bere komunitatearen eta honen garapenaren zerbitzura dagoen (Barrera *et al.*, 2021; Escobar, 2018; Monzó *et al.*, 2019; Rechenca eta Furtado, 2012) erakunde gisa duen erantzukizun sozialari erantzunez (Delgado, 2016; García, 2018; Monzó *et al.*, 2019; Rechenca eta Furtado, 2012). Horregatik, garrantzitsua iruditzen zitzaigun komunitateko kolektibo guztien —haien gaitasunak edo/eta bestelako ezaugarriak dena delakoak izanik ere— (Escobar, 2018; Barrera *et al.*, 2021) partaidetza eta irisgarritasuna bermatzen dituzten ekimenen bidez (Escobar, 2018; García, 2014, 2015; García, 2018; García *et al.*, 2012; López-Méndez, 2017), gure jarduerak zaintzapean dugun bilduman bakarrik oinarritzetik gure komunitatearen beharrianetan ere oinarritzera igarotzea (Escobar, 2018), eta horrela, museoak, kolektibo horiei arreta emateko eragile eta baliabideen multzoan txertatzea (García, 2018).

Amaitzeko, esan beharra dago, nahiz eta alzheimerra edo beste dementziaren bat duten pertsonen baldintza psikosozialak nahiz inklusioa, mota askotariko museoek hezkuntza programetan txertatzen diren bisita, tailer edo/eta antzerako jardueren bidez hobetzerak bideratutako proiektuak (López-Méndez, 2017) gero eta gehiago diren, zenbait adituk ohartarazi dutela museo jakin batzuek sustatutako ekimen partikularren multzo bati dagokiola, oraindik ere eragile soziosanitario eta museoek interesak uztartzen dituzten ekimenen errealitate hedatu eta iraunkorra izatera iristetik urrun (García, 2015). Dena dela, garbi dago era horretako ekimenen inguruko ikerketa eta dibulgazio zientifikoaren beharrak akordio nabarmena eragin duela adituen artean (García, 2014; Monzó *et al.*, 2019).

ERREFERENTZIAK

- AMUNARRIZ, I., MIGUELENA, J., DÁVILA, P. eta NAYA, L.M.^a (2022). La infancia como presencia y audiencia en el museo de la educación de la universidad del país vasco. In A. MARTÍNEZ eta E. JIMÉNEZ (arg.), *Concepciones didáctico-patrimoniales en torno a la educación, la creatividad y las emociones* (117-126 or.). Verdelis.
- BARRERA, M. C., ABIGAIL, L., MELGAR, M. F. eta DE LA BARRERA, M. L. (2021). Despertar el recuerdo. El museo como espacio de inclusión para personas con Demencia Tipo Alzheimer. In M. F. Melgar eta R. C. Elisondo (arg.), *Indisciplinar los museos: experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica* (61-81 or.). UniRío.
- CASTRO, E. (2012/2013). La memoria de la escuela como recurso educativo. El caso del Museo Pedagógico de Galicia —MUPEGA—. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 103-116.
- DÁVILA, P. eta NAYA, L. M.^a (2014). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa. *Cabás* (12), 134-144.
- DÁVILA, P. eta NAYA, L. M.^a (2015). Los museos de la medicina y de la educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. In I. GARCÍA FERNÁNDEZ (arg.), *Museos Universitarios. Tradición y futuro* (473-478 or.). Universidad Complutense de Madrid.
- DÁVILA, P. eta NAYA, L. M.^a (2016a). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). In P. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (arg.), *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (243-260 or.). TREA.
- DÁVILA, P. eta NAYA, L. M.^a (2016b). El Museo de la Educación de la Universidad Del País Vasco: Espacios Histórico-Educativos. In M. GUZMÁN PÉREZ (arg.), *Patrimonio y educación, una propuesta integradora* (35-42). Granada: Universidad de Granada / Junta de Andalucía.
- DÁVILA, P. eta NAYA, L. M.^a (2017). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (36), 482-485.
- DÁVILA, P. eta NAYA, L. M.^a (2018). Los museos de la educación universitarios como recurso para la enseñanza de la historia y la educación patrimonial. In PONCE GEA, A. I. eta ORTUÑO MOLINA, J. (arg.), *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo*. Universidad de Murcia.
- DÁVILA, P., NAYA, L. M.^a eta AMUNARRIZ, I. (2022). La reactivación de la memoria a través de actividades museísticas: el caso del Museo de la Educación de la UPV-EHU. In C. PIRES, M. F. MARTINS eta M. FIGUEIREDO (arg.), XIX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Educação e Cidades: Tempos, espaços, atores e culturas. 15, 16 e 17, Setembro, 2022/Lisboa &Online. Livro de Resumos (208-209 or.). EventQualia.
- DELGADO, M. (2016). *Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3eovLmP>
- ESCOBAR, G. A. (2018). *Reflexiones museológicas a partir de procesos de memoria, identidad e inclusión en personas con Alzheimer*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia. <https://bit.ly/3RXkVlk>
- ESCOLANO, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64.
- GAMONEDA, A. (2011). Thyssen: Relaciones entre museo y salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 245-255. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36759

- GARCÍA, E. (2018). Extrarradio. Arte y Salud Mental. In M. H. OLCINA, A. ESPINOSA, J. A. SOLER, J. GARCÍA eta M. A. DOMÍNGUEZ (arg.), *Accesibilidad e inclusión en el turismo de patrimonio cultural y natural*. Actas del 3er Congreso Internacional Educación y accesibilidad en museos y patrimonio celebrado en el MARQ Vilamuseu los días 13, 14 y 15 de octubre de 2016 (268-271 or.). Diputación de Alicante: MARQ-Museo Arqueológico de Alicante.
- GARCÍA, J. (2014). Inclusión social en los museos españoles para personas con Alzheimer. In B. FERNÁNDEZ (arg.), *Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo SIAI 2013*. Libro de ponencias y comunicaciones (65-84 or.). Universidad de Almería.
- GARCÍA, J. (2015). Museo, arte y salud -como punto de encuentro y cultura inclusiva. Relaciones, experiencias y buenas prácticas en museos españoles. *HER&MUS, heritage & museography*, (16), 33-46.
- GARCÍA, J., ARNARDOTTIR, H. eta ANTÚNEZ, C. (2012). El Proyecto Alzheimer MuBAM. Accesibilidad a través del Arte. In M. ASENSIO, C. G. RODRÍGUEZ, E. ASENJO eta E. CASTRO (arg.), *SIAM. Series de Investigación Iberoamericana en Museología* (191-199 or.). Universidad Autónoma de Madrid.
- GÓMEZ, M. (2019). *El pasado no debe caer en el olvido*: Taller terapéutico para pacientes de Alzheimer en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio idUS. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3rR00FX>
- LAGO, E. eta SÁNCHEZ, P. (2015). Museos para todos y todas. El Plan de Género e Igualdad en la Rede Museística Provincial de Lugo. *HER&MUS, Heritage & Museography*, (16), 101-112.
- LÓPEZ-MÉNDEZ, L. (2017). Programa retales de una vida del Proyecto AR.S Alzheimer: Herramientas para dialogar y estimular recuerdos a través del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 139-158. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.53338>
- MONZÓ, R., JARDON, P. eta PÉREZ, C. I. (2019). Análisis de una experiencia de ocio inclusivo para mayores afectados de demencia y Alzheimer en el Museu Comarcal de L'Horta Sud (Torrent, Valencia). *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 149-162. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2040>
- RECHENEA, A. eta FURTADO, M. C. (2012). Responsabilidad social de los museos contemporáneos. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad*, (55), 56-60.
- RODRÍGUEZ, A. eta DORRONSORO, L. (2018). El euskara como eje vertebrador del Museo de la Educación del País Vasco (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU). In L. M.^a NAYA, M. A. CHATEAUREYNAUD eta P. DÁVILA (arg.), *Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia | Lengas, patrimoniu e identitats. Perspectiva educativa | Linguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa | Langues, patrimoine et identités. Perspective éducative | Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective* (231-238 or.). Delta Publicaciones.
- ROMERO, G. (2017). Los museos y las colecciones universitarias de patrimonio histórico educativo: concepto, diagnóstico y propuestas para impulsar su uso real. In M. E. CAMBIL eta A. TUDELA (arg.), *Educación y patrimonio cultural: Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (239-258 or.). Ediciones Pirámide.

Bloque 3

Derechos de los niños, niñas
y adolescentes

9

La representación social de las niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección de acogimiento en las residencias y profesionales que les atienden: compartiendo reflexiones desde un trabajo empírico

JOANA MIGUELENA TORRADO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

9.1. INTRODUCCIÓN

No hay probablemente hecho social que haya generado tantas y tan densas Representaciones Sociales (en adelante RS) como la infancia en la sociedad actual (Sánchez Parga, 2010). La primera persona en aportar luz a la literatura científica sobre la RS de la infancia fue Chombart de Lauwe (1971), en un sensible e imaginativo estudio sobre la infancia (Farr, 1983), *Un monde autre: L'enfance: Des ses représentations à son mythe*. Esta autora analizó las RS de la infancia que se pueden encontrar en autobiografías, biografías, novelas, cinematografía, televisión, publicidad y literatura infantil escrita por las personas adultas. En estas creaciones literarias y cinematográficas descubrió que la infancia aparece como “*otro mundo*”, un mundo cuyo carácter distintivo surge del hecho de ser diferente, y a veces opuesto, al mundo de las personas adultas (Casas, 2006). Sin embargo, como revelaba Chombart de Lauwe (1971), estos mundos imaginarios de la infancia son creaciones de las personas adultas. Demostró cómo, partiendo de las diversas representaciones de la infancia que se pueden encontrar en los medios de comunicación, se puede llegar a la elaboración de un mito completo acerca de la naturaleza de la infancia (Farr, 2003). Este es un mito que crean y perpetúan las personas adultas, pero que, además, tiene importantes consecuencias en los mundos reales de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), condicionando y limitándoles, la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica (Casas, 1998).

A este primer trabajo le han seguido un importante número de estudios teóricos y empíricos que han ido aportando información sobre las RS de las personas “adultas” sobre la infancia (Aguinaga y Comas, 1991; Qvortrup, 1992; Casas, 1998; 2006; 2010; Lasa y Martínez, 2003; Román, 2003; Bustelo, 2005; Llobet, 2005; 2006; Pávez, 2012; Casado y Costoya, 2013; Lay y Montañés, 2013; 2017; Dávila, 2015, entre muchos otros). La variedad de enfoques y perspectivas disciplinarias en estos estudios es amplia, desde la sociología y la psicología o desde la perspectiva del derecho de las NNA.

Ferrán Casas (2006) un profesional experto en los estudios de la infancia y su RS, ejemplarizaba la RS de la infancia con el símil de las capas de una cebolla, que no son otras que las dimensiones de las RS. En la parte más externa estarían los componentes más externos y cambiantes, que son las informaciones que circulan en un entorno concreto sobre la infancia. Estas informaciones provendrían de las distintas disciplinas que tienen como objeto de estudio la infancia (pedagogía, psicología, la pediatría, etc.) (Casas, 2006). En segundo lugar, estarían las actitudes, siendo éstas el componente más interno y resistente al cambio. En el caso de la infancia, como defiende Casas (2006), aparece un alto consenso cognitivo e incluso afectivo acerca de sus derechos, no obstante, en el plano connotativo se trata siempre de una temática de baja intensidad social, relegando siempre a las NNA a su ámbito privado, a “sus mundos”, “sus ámbitos”.

En tercer lugar, estaría el campo de representación o núcleo figurativo, el componente más difícil de captar que es muy resistente al cambio (Casas, 2006). En el caso de la infancia, una de las propuestas más productivas y consensuadas que ha aparecido la última década del siglo XX es la idea de que a las NNA se les representa como el conjunto de personas “aún no” (Qvortrup, 1992; 2009; Verhellen, 2002; Gaitán, 2006; Casas, 1998; 2006). Este núcleo es el que da sensación de consistencia a toda la RS, ya que constituye la “lógica interna” (Casas, 2006). Las NNA “aún no pueden ser” como las personas “mayores” y adultas. Se les considera como aún no “capaces”, “responsables”, “con los mismos derechos”, “con suficientes conocimientos”, “fiables”, “competentes” etc. (Casas, 1998) o como diría Bustelo (2005): *“el niño/a es un adulto en estado de reducción a una categoría “menor” o en su inverso, ser niño/a es no ser un adulto pleno”* (p. 272).

Estas personas dejarán de ser “aún no” para ser “ya sí” cuando cumplan dieciocho años, aunque el cumplir años no signifique adquirir fiabilidad, competencias, etc. De hecho, y rescatando una frase de Freeman (2007, p. 12) “si los beneficios dependieran de la competencia, muy pocas personas tendrían derechos”, o como diría Jens Qvortrup (2010) *“se a competência é o principal critério para votar, é seguro então, que todas as pessoas politicamente incompetentes são impedidas de votar, independente da idade?”* (p. 781). Evidentemente no.

Esta idea de “aún no” está estrechamente relacionada con las conocidas frases de “los niños son el futuro” o “los niños son el mañana”, siendo enraizadas en la

idea de que la infancia es un colectivo formado por personas sometido a una moratoria social (Verhellen, 1992; Casas, 1998; 2006; Gaitán, 2006; Liebel, 2006 Funes; 2008): cuentan por su futuro, por lo que serán “mañana”, pero socialmente “hoy” no cuentan, no son ciudadanas y ciudadanos como los demás, de hecho, no votan (Gaitán, 2006; Qvortrup, 2010, su potencialidad está en el futuro (Landslow, 2003; James y James, 2004; Ben-Arieh y Boyer, 2005; Casas, 2006). Al margen de estos estudios sobre la representación de la infancia no podemos dejar fuera la perspectiva del derecho ya que, es la que marca con mayor rigor los límites que determinan la minoría de edad. En este sentido, y a pesar de las diversas situaciones y experiencias personales de las NNA, se ha extendido un discurso hegemónico sobre la mayoría de edad que, en líneas generales, está compartido por los países que mayor influencia tienen a la hora de marcar los límites jurídicos internacionales. A modo de ejemplo, se puede recordar el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) donde la “infancia” llega hasta los 18 años.

Resumiendo, las RS sobre la infancia estarían estrechamente fundamentadas con las ideas de que son un *conjunto de personas de una categoría distinta e inferior*; en que son “*otro mundo*”; las “*aún no*” y son “*el futuro*”.

9.2. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES ATENDIDOS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Con respecto a la RS de las NNA atendidos en Acogimiento Residencial (AR), Casas y Montserrat (2012) 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” (p.189). No obstante, en estos últimos años, se ha reflexionado y se han realizado investigaciones interesantes, aunque no muy abundantes sobre cómo son representadas las NNA que viven en recursos residenciales de protección (Arpini, 2003; Kuznetsova, 2005; Di Iorio, 2010; Calheiros *et al.*, 2015). Por otra parte, hay quienes sí consideran que existen ciertas representaciones propias de la infancia tutelada (Gagliano y Costa, 2000; Arpini, 2003; García Molina, 2003; Di Iorio, 2010; Sitara, 2013), denominando a ésta última como infancia adjetivada, no normalizada (García Molina, 2003). 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.

En algunos de los estudios realizados en los últimos años que, directa o indirectamente, tuviesen el objetivo de conocer las RS sobre NNA en AR han dejado constancia que se les representa y se les define desde el *déficit* (Di Iorio, 2008; Aires *et al.*, 2010; Llobet, 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 et al., 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, 2001).

Por su parte, quienes han investigado las imágenes sociales y las RS que distintos agentes tienen sobre las NNA en AR revelan que éstas son mayoritariamente negativas (Kuznetsova, 2005; Sá *et al.*, 2013; Sitara, 2013; Calheiros *et al.* 2015), institucionalmente (Sitara, 2013), socialmente (Kuznetsova, 2005; Calheiros *et al.* 2015; Sá *et al.*, 2013) y también entre las y los profesionales que les atienden (Di Iorio, 2010; Sitara, 2013; Calheiros *et al.* 2015).

Todas las imágenes y RS extraídas de distintas investigaciones condicionarían a su vez, el modo en el que las personas interactuamos e intervenimos con ellas y ellos, siendo las prácticas de vigilancia y protección (Di Iorio, 2013), supervisión y el control (Sitara, 2013; Ramiro, 2015), control y asistencia (Llobet, 2010) de género, de sexualidad, de poder, valores, disciplina y normativización (Feitosa, 2012) las que se llevarían a cabo dentro de los recursos residenciales de protección a la infancia.

Tabla 1. Diferencias entre las RS de la infancia y de la infancia en AR.

Infancia	Infancia en acogimiento residencial
• Categoría diferente e inferior (Chombart de Lauwe, 1971) • “Aún no” (Qvortrup, 1992; 2009; Verhellen, 2002; Gaitán, 2006; Casas, 1998; 2006) • Moratoria social, Inversión de futuro social (Verhellen, 1992; Funes; 2008; Gaitán, 2006; Liebel, 2006).	• “Pivete”¹ (Arpini, 2003) • “Menor” (Gagliano y Costa; 2000; García Molina, 2003) • Con una atmósfera de privación, de déficit, de desamparo, de incapacidad (Costa e Gagliano, 2000) • Conflictivo (Montserrat, 2014) • Pobrecito, triste o rebelde (Calheiros et al. 2015) • Pobre e infeliz (Kusnetsova, 2005) • Heredero de carencias (Di Iorio, 2010; Sitara, 2013) • “Protección” y “reforma” = NNA problemáticas y peligrosas (Campos, 2011) • Estar bajo tutela = ser malo (Triseliotis y Rusell, 1984). • Um problema (Arpini, 2003)

Fuente: elaboración propia.

¹ Pivete es una palabra brasileña que se utiliza para denominar a los niños que no tienen edad de andar y están corriendo. Tiene una connotación negativa. Podría asemejarse a la expresión “carne de cañón”, aunque ésta última está más identificada con adolescentes.

En la Tabla 1 sintetizamos algunas de las ideas e imágenes sociales que han emergido en las distintas investigaciones con relación a la infancia tutelada y así como de la infancia en general. Esta tabla es interesante ya que la infancia tutelada tiene una serie de imágenes asociadas distintas a las de la infancia en general, siendo ésta víctima de una situación familiar.

9.3. LAS RS DE LA INFANCIA TUTELADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROPIOS NNA ATENDIDOS EN RECURSOS RESIDENCIALES DE PROTECCIÓN

Una de las funciones de las RS es la de identidad. Las personas, creamos una identidad subjetiva acorde con nuestro grupo de pertenencia². En el caso de las NNA en AR, éstas y estos también son objeto de su RS y es también desde esta pertenencia a dicho grupo, donde van conformando su identidad subjetiva (Arguello *et al.*, 2015). 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; Arguello *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).

Quienes 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

² Sobre el tema de la identidad puede consultarse la obra de Manuel Castells, La era de la información: economía, sociedad y cultura. Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). siglo XXI.

hecho entrar en ellas, convirtiéndose en un estigma (Triseliotis y Russell, 1984; Quinton y Rutter, 1988; Dell’Aglío y Hutz, 2004; De la Herrán *et al.*, 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, 2003). 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, 2003).

La sociedad confunde “protección” y “reforma” (Campos, 2011) o estar en protección con algo negativo o con algún grado de maldad (Triseliotis y Russell, 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” (Faria *et al.*, 2008; Montserrat, 2014), “pivete” (Arpini, 2003) o como diría García Molina (2003), es el momento cuando se convierten en “menores”. Mas parece tratarse de un discurso por el cual la sociedad intenta protegerse a sí misma, aunque con la argumentación de intentar protegerlos.

En líneas generales, las NNA atendidas no se ven a sí mismos como descontextualizados, ni tan carentes, de hecho, sueñan con su futuro (Sitara, 2013). 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.

El sentimiento surgido por tener que estar explicando en distintos contextos de su vida que viven en un recurso residencial es una cuestión que les incomoda y que refuerza el sentirse distintos a otros chicos y chicas de su edad (Mullan *et al.*, 2007; Campos, 2013). Aunque una NNA en AR intente ocultar que está atendido en un recurso de protección es muy difícil que lo consiga por la serie de protocolos, normas, etc., impuestas por el sistema de protección que tienen que seguir (Montserrat, 2014), pasando de la acción protectora a la acción de segregación y estigmatizadora (Campos, 2011). Ejemplos de esta segregación podrían

ser los siguientes: en Cataluña, las NNA atendidos tienen que llevar un permiso especial para ir a dormir en la casa de un amigo o amiga; sus educadores y educadoras, que a veces son monjas, los acompañan a escuela; rara vez invitan a amigos al hogar, tienen poco que decir sobre cómo usan su tiempo, y aún menos, oportunidades para improvisar (Montserrat, 2014). No pueden aparecer en la foto de la clase publicada en el sitio web de la escuela, no pueden andar en bicicleta ni prepararse un refresco (Montserrat, 2014) o necesitan presentar un recibo en el que conste el número de identificación fiscal (NIF) cuando realizan ciertas compras (Casas y Montserrat, 2012). Montserrat consideraba que

Lo que sucede con los niños que viven en hogares residenciales es un ejemplo de cosas que no sólo conducen al etiquetado, sino que representan una pérdida significativa de oportunidades y libertad individual (2014, p.697).

Aunque las NNA en AR perciban que se llevan a cabo algunas prácticas de segregación y no normalización en las instituciones, distintos estudios sugieren que la atención residencial (equipo educativo, recursos ofrecidos, oportunidades brindadas) es positivamente valorada por las y los jóvenes que han pasado por ellas (De la Herrán *et al.*, 2008; Faria *et al.*, 2008; Sitara, 2013; Montserrat, 2014; Melendro, 2011; 2016), sobre todo, el importante papel desempeñado por las educadoras y educadores (Bravo y Del Valle, 2003; García, de la Herrán e Imaña, 2007) y el apoyo que de ellas y ellos reciben (Dixon y Stein, 2003; Martín y González, 2007; Montserrat *et al.*, 2013).

9.4. REFLEXIONES SOBRE LA RS DE LA INFANCIA BAJO TUTELA EN LAS Y LOS PROFESIONALES QUE LES ATIENDEN: UN ACERCAMIENTO EMPÍRICO

Como hemos podido ver en los apartados anteriores, las RS tienen distintas funciones entre las que también se destaca la de ser guías para la acción, que permiten y condicionan las experiencias a los colectivos objeto de las RS. En el caso de la infancia en general el adultocentrismo y su RS marca sus posibilidades y limitaciones hasta que llegue a adultez, pero en el caso de la infancia tutelada, partimos de una hipótesis en la que puede que su RS pueda condicionar en el presente y seguir condicionando en su futuro algunas experiencias y oportunidades. Al fin y al cabo, son personas para quienes la mayoría de edad marcan un antes y un después, tienen que egresar del sistema de protección estén o no preparadas, pero, su condición y RS de persona tutelada, ¿puede condicionar su vida y oportunidades presentes y futuras? Viven en recursos residenciales donde son profesionales quienes deben hacer valer y garantizar sus derechos, ¿qué RS tienen estas y estos profesionales? ¿limitan sus derechos y oportunidades presentes y futuras?

En este capítulo queremos compartir algunas reflexiones que tienen su base en algunos de los resultados de una investigación llevada a cabo entre los años

2015-2019 en el Territorio Histórico de Gipuzkoa-País Vasco, cuyo objetivo principal era conocer la incidencia de la RS de la infancia tutelada en AR que tenían las y los profesionales que les atendían en los derechos de estas NNA (Miguelena, 2019).

Para ello, diseñamos una investigación cualitativa con una metodología mixta, combinando un cuestionario creado *ad hoc* (n=73) y entrevistas en semi-estructuradas a profesionales (n=15); entrevistas semi-estructuradas a jóvenes egresados del sistema de protección que tenían entre 18 y 22 años (n=15) y tres *focus groups* de jóvenes y profesionales (dos de jóvenes y uno de profesionales). A través de dichos instrumentos y técnicas generadoras de información, se analizaron las prácticas y los discursos de profesionales desde una perspectiva de los derechos de la infancia, ya que, en función de la RS que existe se les permite/deniega experiencias a estas NNA. Comenzando con las reflexiones,

Cuando nos planteamos el estudio de la RS de las NNA bajo una medida de protección quisimos centrarnos en la perspectiva de las y los profesionales, siendo estos los encargados de garantizar y hacer valer los derechos de las NNA. No obstante, toda la primera parte de la investigación estuvo dedicada a conocer, desde el punto de vista teórico, la significación de las perspectivas teóricas de la infancia, de sus derechos y del sistema de protección. Es decir, que *la RS del colectivo que trabaja en estos contextos no podía desvincularse de la concepción general que existe en la sociedad y también la hegemonía de los derechos de las NNA que quedan perfectamente reflejados en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989*. Asimismo, recogimos aquellos estudios teóricos y empíricos que también estudiaban la RS de la infancia tutelada (algunos de ellos expuestos en los apartados anteriores). En este sentido, la mayoría de estudios destacaban, al igual que ocurre en el nuestro caso, que la RS hegemónica en la sociedad sobre las NNA en situación de protección es negativa, en tanto que se asocia a una imagen de personas de previsible riesgo social. Es decir, estaríamos hablando de una metáfora como “carne cañón”, “pivete” y donde la infancia es considerada en función del horizonte futuro que se espera de ellos. Imágenes como la de “pobrecito” también han sido mencionadas, pero no es la mayormente destacada entre los discursos de ambos colectivos cuando hacen referencia a la RS de la sociedad. Esto puede deberse también a que la mayoría de jóvenes entrevistados habían estado atendidos durante su adolescencia y la mayoría de profesionales trabajaban en recursos donde eran atendidos adolescentes. No hace falta decir que esta imagen es muchas veces fabricada por los medios de comunicación y denota hasta qué punto esta imagen social es asumida socialmente, e incluso, llega a contaminar la percepción que tiene el propio colectivo. La realidad nos muestra que el colectivo es mucho más heterogéneo que la representación que se vehicula en los medios, aunque es cierto que el morbo de estos mismos subraya los rasgos negativos en una política, que raya, en muchos casos, la xenofobia. El caso más evidente es el colectivo de los adolescentes migrantes sin referente familiar que, al

sufrir una doble discriminación, no es consciente de esta imagen social porque para este colectivo es más discriminador la pertenencia a un colectivo de jóvenes que provienen del Magreb que por estar residiendo en un recurso de protección.

Entrando ahora en la *RS de las NNA atendidas en las y los profesionales*, ésta difiere de la transmitida por los medios de comunicación y de la imperante en la sociedad, siendo ésta *más positiva*. No obstante, en sus discursos se pueden apreciar algunos indicadores de una representación social *distinta a la de la infancia hegemónica*. Como hemos expuesto en los apartados anteriores de este capítulo, distintos autores comparten que la RS infancia pivota sobre tres grandes núcleos figurativos: una categoría distinta e inferior; que son la “aún no” y que es una inversión de futuro, esto es, su valor está en lo que serán el día de mañana y no en lo que son hoy. *En el caso de las NNA en AR, hablaríamos que se comparten los dos primeros núcleos figurativos*, esto es, que son una *categoría distinta e inferior* y que son considerados como los “aún no”. Son una categoría distinta e inferior, principalmente, porque sus relaciones son jerárquicas: en la parte superior de la pirámide está el equipo educativo (y la administración) y en la inferior, las NNA. Como hemos podido ver en el capítulo de los resultados, muchas veces son los profesionales (tanto desde los recursos como desde la administración) quienes deciden en cuestiones que afectan a la vida de las NNA atendidos, estén éstas y estos de acuerdo o no con ello y hayan o no participado en el proceso de toma de decisiones.

Unido a esta falta de participación o de consideración de las opiniones de las NNA en ciertos asuntos estaría el segundo núcleo figurativo: los “aún no”. Las y los profesionales consideran que estas NNA están en proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de su intervención. Todavía no tienen la madurez o la competencia necesaria para poder tomar decisiones de un modo autónomo sobre su vida. Un ejemplo muy claro de esta imagen de “aún no” es cuando hablamos de la negociación de consecuencias o normas de un recurso. Asimismo, se vislumbra una imagen de personas con necesidad de control. Se les controla a todas horas: cuándo salen, cuándo entran, con quién, la ropa que llevan, etc. Además, es un control sistematizado a través de informes, diarios, etc. Este control es vivido por las NNA, según sus propias voces, como un indicador de desconfianza hacia ellos, que les invade su intimidad, que les genera intranquilidad y malestar por sentirse como un ratón de laboratorio. Este control también es criticado por profesionales, no porque no le vean la utilidad para el trabajo en equipo, sino por la carga administrativa que supone en su jornada laboral en detrimento de la intervención directa con NNA.

Entrando ahora en las imágenes y RS propias de las NNA en ARR, hablaríamos de una *imagen de una persona carente*. En los discursos se ha podido ver cómo profesionales, les describen como a personas a quienes les faltan algunas experiencias por vivir (otras tienen de sobra), con falta de límites, problemas con la

autoridad, carencias académicas, problemas al relacionarse, etc. Estas carencias, en cierto modo, serían piedras que estas NNA llevarían desde una edad temprana a su espalda. Asimismo, esta mochila tendría que ver con la desigualdad con la que parten, por ejemplo, en el ámbito educativo, desigualdad a la que se enfrentarán también tras salir de los recursos a los 18 años de edad. Esos 18 años, y la obligada salida del sistema de protección, estén o no preparados y cuenten o no con apoyos para ello, hace que algunos procesos de intervención de profesionales se vean acelerados. Y es aquí donde hablamos de la diferencia más clara entre una persona menor de edad en acogimiento residencial y alguien que no lo está: *la significación de la mayoría de edad*. El tercer elemento de la RS de la infancia normalizada es el de que las personas adultas consideramos y actuamos entorno a la firme creencia de que *el valor de las NNA está en el futuro*. En el caso de quienes están en un recurso residencial, también se interviene con perspectiva de futuro, aunque el “ahora”, marcado por “el antes” está muy presente. El futuro de estas NNA es un futuro inmediato, de meses, de años, pero nunca más allá de que cumplan 18 años. Se podría decir que para quienes trabajan en protección este colectivo tiene una muerte prematura a los 18 años. Esta idea atraviesa el modo de actuar con ellas y ellos, pasando de ser una simple idea a convertirse en una serie de acciones. Un ejemplo muy claro es el ámbito educativo, que, aunque la historia de vida y otros factores influyan en él, la incertidumbre de los 18 años dirige a este colectivo a determinados itinerarios educativos, privándole/privándose de otros como la de la educación superior. Los equipos educativos tienen claro ese límite de edad, no porque para ellos “mueran” a los 18 años y no vuelvan a tener contacto con ellos, sino porque su intervención y los recursos que en ella se utilizan cesan con esa edad. Por ello, los equipos educativos deben preparar a estas NNA para los 18 años, como si todo terminase allí para ellos y comenzase o naciese en ese momento para las propias NNA o para otros profesionales como los que trabajan en los recursos y programas dependientes de la sección de inserción de la DFG.

Hablaríamos, por tanto, de *una representación social compartida y diferenciada a la vez de la de infancia*: una clase distinta e inferior, “aún no”, pero con una mochila marcada por su pasado que influye en su presente y que lo hará en su incierto futuro.

Los conceptos de niña, niño, menor no son ni significan lo mismo. Otra diferencia que sí es compartida por la sociedad y también mayoritariamente en los discursos de profesionales y jóvenes es la utilización de la palabra menor para referirse a las NNA atendidas en AR, mientras que para referirse a NNA que conforman lo que se denomina infancia hegemónica lo hacen como niñas, niños, adolescentes, chavales “normales”, los que viven con sus familias normales, etc. Esta *dicotomía entre normal y no normal*, también es un reflejo de una RS distinta entre ambos colectivos. A la palabra menor también podríamos sumarle palabras técnicas, no del todo habituales en un colectivo de NNA. Palabras como menor,

pernocta, MENA, autóctono, vínculo, etc. son percibidas por el colectivo de jóvenes como un aspecto que les diferencia y etiqueta de las NNA de la población normalizada.

Aunque no podemos detenernos en cada uno de los conceptos, 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), ya que la palabra menor era una palabra que retumbaba en cada entrevista. Como se puede observar en la siguiente ilustración (Ilustración 1) donde se recoge un análisis de frecuencias, las palabras más utilizadas por el colectivo de jóvenes son las de *menor* y 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* (Fig. 8.1).

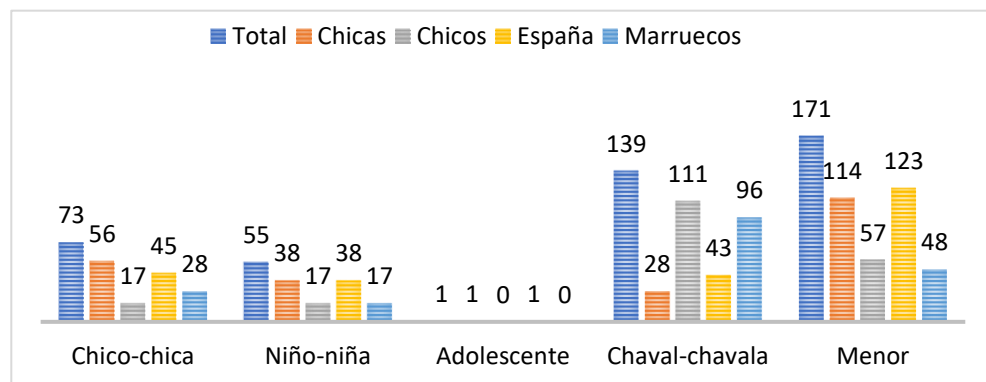


Figura 8.1. Frecuencias de las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor entre el colectivo de profesionales

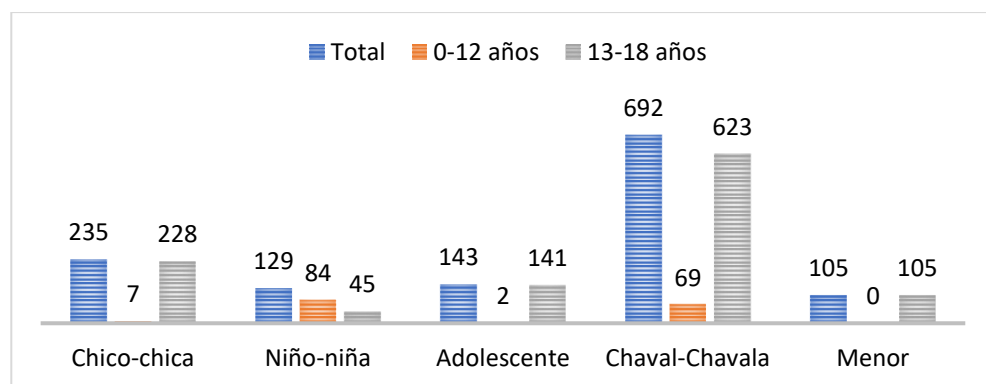


Figura 8.2. Frecuencias de las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor entre el colectivo de profesionales.

En cambio, si hacemos el mismo análisis de frecuencia entre el colectivo de profesionales, en sus entrevistas podemos observar cómo, son las palabras de *chaval-chavala* y *chico-chica* las más utilizadas y la de *menor* la menos utilizada (Fig. 8.2). Si hacemos una lectura en función de la edad de las NNA atendidas en los recursos donde trabajan se puede apreciar cómo se observa un incremento del uso de la palabra niño-niña entre quienes trabajaban en recursos donde son atendidas niñas y niños de entre 0 y 12 años en comparación con quienes trabajan con adolescentes.

Por otra parte, no podemos olvidar que, al margen de las RS, el propio marco del sistema de protección a la infancia y la adolescencia en el caso de Gipuzkoa marca la realidad. La existencia de una serie de normas comunes, de protocolos, etc. pretende, aparte de establecer unas directrices de actuación e intervención, conseguir una cierta homogeneidad entre los recursos residenciales de protección. En los resultados se pudo evidenciar que, aunque exista unas directrices o pautas escritas comunes en la red de AR, la interpretación y la puesta en marcha de estas difiere de unas empresas a otras, de unos recursos a otros e incluso de unos profesionales a otros. Sean empresas, recursos o profesionales, todos tienen un mayor o un menor margen de actuación. Ejemplarizando estas diferencias, en los recursos gestionados por algunas empresas las y los adolescentes allí atendidos tienen que pedir factura cuando realizan ciertas compras, teniendo que señalar el CIF de la empresa y en otros recursos esta práctica no es necesaria y únicamente es necesario entregar un ticket. Suponemos que esto tendrá relación con las obligaciones fiscales de la empresa, pero es un elemento que permite una identificación del colectivo en su vida cotidiana. Otro ejemplo podría ser la entrega de una guía de convivencia donde aparezcan derechos y obligaciones.

Continuando con algunos ejemplos de las diferencias entre recursos, en todos no funcionan igual las asambleas; en algunos son los educadores quienes redactan las actas, en otros, las NNA; en unos recursos se utilizan para “echar la bronca”, en otros para trabajar algunos temas o hacer talleres (sexualidad, etc.), en otros se hacen asambleas ordinarias y especiales, etc. Cada recurso tiene su propio funcionamiento. Otro ejemplo podría ser el de la ubicación del corcho; en la mayoría estaba en el salón, pero había recursos que estaba en el despacho del equipo educativo; o que otras NNA puedan ir a los recursos a pasar allí la tarde con las NNA atendidas y en otros no.

Por su parte, también existen diferencias considerables entre profesionales. Estas diferencias son evidenciadas tanto por jóvenes como profesionales. Cuando el colectivo de jóvenes narraba cómo era su participación en los Proyecto Educativo Individualizado, o cómo eran las tutorías con su educadores o educadoras tutoras, cómo pedían ciertos permisos y a quién, cómo les motivaban para estudiar, etc. distaban mucho las experiencias de unos con las de otros. Del mismo modo, el colectivo de profesionales narraba cómo hacían tutorías, como participaban las NNA en los Proyectos Educativos Individualizados, etc. Hay

profesionales que son proclives a promover la participación, hay quienes son más laxos en los horarios, también hay quienes son más exigentes respecto al ámbito académico, otros más conformistas, etc. Es una cuestión personal.

Otra de las reflexiones emergentes de la investigación fue el *contraste entre la práctica educativa y la representación de la misma*. Un ejemplo claro fue el principio de la normalización, principio que busca que las NNA tengan una vida lo más normalizada posible (acuden a colegios públicos, utilizan servicios públicos, participan en actividades de la comunidad, etc.). En cambio, la cantidad de protocolos, normas, etc. que regulan la vida diaria de estas NNA en AR imposibilita en muchas ocasiones este principio de la normalización. Son NNA que no pueden tener llaves, no pueden estar solos en el recurso residencial, no pueden montar en coches, ni en motos, ni tener moto, no hacer deportes que fomenten la violencia como el *Kickboxing*, no pueden acceder a comerse una onza de chocolate si les apetece, no tienen cuchillos de sierra a mano, sino que están bajo llave, tampoco pueden tomar Coca-Cola, Red Bull o Monster, etc. Algo que llama a atención también es que saben concretamente la ropa que tienen y saben cuáles son los mínimos que deben tener para estar “cubiertos”, esto es, saben cuántos pantalones, jerséis, ropa interior tienen que tener para cubrir esos “mínimos”. Asimismo, son personas que podríamos denominarles “multitask”, esto es, “multitarea”: tienen un horario que, como han indicado los profesionales, se necesita hacer un cubo de Rubik para poder organizar sus horarios de la cantidad de tareas que tienen semanalmente: terapia psicológica, visita familiar, colegio, Crono, actividades extraescolares, asamblea, tutorías, Izeba, etc.

Unido a la organización del tiempo, estas NNA tienen que hacer planes con un plazo mínimo de antelación, lo que les impide en ocasiones, poder apuntarse a los planes que realizan sus amigas y amigos. Nos surge la duda de si estas prácticas van en la línea de lo que significa un principio de normalización.

Otro *contraste* puede ser también el tema de las *expectativas, muy unido a las RS*. El colectivo de profesionales es consciente de que hay que depositar expectativas en las NNA, aunque la mayoría de jóvenes y profesionales han indicado que, tanto las expectativas percibidas como las depositadas, en general, son bajas. Un ejemplo claro de las bajas expectativas lo hemos encontrado en el ámbito educativo, donde un porcentaje mayoritario de profesionales se imaginaba a las NNA en AR con estudios obligatorios, pero esta imagen mayoritaria iba decreciendo considerablemente a medida que se los debían imaginar en itinerarios superiores como estudios postobligatorios o en la universidad. En cierta medida el tránsito por los recursos residenciales tiene predeterminada unas expectativas que, de alguna forma, también tiene la propia sociedad en cuanto a la formación educativa orientada al empleo. Desde la perspectiva de derechos hemos apreciado que, si determinadas prácticas, sobre todo en el ámbito educativo, pudieran modularse, sería posible que se abriese un horizonte de expectativas mayor.

9.5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos querido compartir algunas reflexiones derivadas de una investigación que pretendía conocer la RS de NNA en AR entre las y los profesionales que les atendían y ver cómo esta RS afectaba a los derechos de estas NNA. Hemos podido ver que existe una RS en parte, similar y compartida con la de la infancia en general, y en parte, diferente y diferenciada (y diferenciadora), pero una RS que guía la intervención profesional, construye la propia identidad de estas NNA en AR y afecta de manera directa los derechos de éstas y estos.

Estos resultados nos invitan a replantearnos muchas de las prácticas que se realizan en los recursos residenciales de protección y también en los imaginarios de las y los profesionales que les atienden en los recursos residenciales, saliendo de imaginarios de NNA carentes, repetidores de historias familiares y con pocas posibilidades de futuro para comenzar a crear e intervenir desde imaginarios de NNA resilientes, críticos y con muchas y merecidas oportunidades de futuro (oportunidades que habrá que ir conquistando).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUINAGA, J. y COMAS, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- ARGUELLO, J., GONZÁLEZ, M. y JOUBERT, M. (2015). Niños institucionalizados: como desarrollan la identidad y el apego. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-015/339.pdf>.
- ARPINI, D.M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 70–75.
- BEN-ARIEH, A., y BOYER, Y. (2005). Citizenship and childhood: The state of affairs in Israel. *Childhood*, 12 (1), 33-53.
- BRAVO, A. y DEL VALLE, J. F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- BUSTELO GRAFFIGNA, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud colectiva*, 1, 253-284.
- CALHEIROS, M. M., y PATRÍCIO, J. N. (2014). Assessment of needs in residential care: Perspectives of youth and professionals. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 461-474.
- CALHEIROS, M. M., GARRIDO, M. V., LOPES, D., y PATRÍCIO, J. N. (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 a la institucionalización. In *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 195-220). Los Libros de Catarata.

- CAMPOS, G. (2013). Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Accesible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13014>. (Consultado el 6 de febrero de 2021).
- CASADO, D. y COSTOYA, G. (2013). De víctimas y ciudadanos. Las temáticas del niño en la prensa escrita española. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 12(3) 103-121.
- CASAS, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- CASAS, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. accesible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44681409/23779-23798-1-PB_1.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549479590&Signature=kI6go6DRC9nXFYorRb1ifNGPwuw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInfancia_y_representaciones_sociales_Chi.pdf (Consultado 28 de mayo de 2023).
- CASAS, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-18.
- 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*, 30(2), 185-206.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1979) Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe (2e. édition 1979 ed.). Payot, 1971.
- COSTA, M. y GAGLIANO, R. (2000) Las infancias de la minoridad, en DUSCHATZKY, S. (Comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- DÁVILA, P. (2015). El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 7-16. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/etc.2015.002.001.001>
- GARCÍA, C., DE LA HERRÁN, A. e IMAÑA, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- DE LA HERRÁN, A., BARRIOCANAL, C. G., y MARTÍNEZ, A. I. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: la vivencia de los jóvenes y sus familias. *Tendencias pedagógicas*, (13), 193-216.
- DELL'AGLIO, D. y HUTZ, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- DI IORIO, J. (2010). Representación social de infancia institucionalizada: Estado, familia y ONG's. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires.
- DI IORIO, J. (2013). *Infancia, representaciones y prácticas sociales: la vida cotidiana en instituciones convivenciales* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- DIXON J. y STEIN M (2003). Leaving care in Scotland: the residential experience. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 2, 7-17.
- FARIA, S., SALGUEIRO, A. G., TRIGO, L. R. y ALBERTO, I. (2008). *As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Percepções em torno das vivências de institucionalização*. Atas eletrônicas do Congresso Internacional em Estudos da Criança, organizado pelo Instituto de Estudos da Criança e realizado na Universidade do Minho. Accesible em

- <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12930/1/As%20narrativas%20de%20adolescentes%20institucionalizadas.pdf> (Consultado el 28 de mayo de 2023).
- FARR, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 641-658.
- FARR, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En Castorina, J. A. (Comp.): *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimiento infantiles* (pp.153-176). Gedisa.
- FEITOSA, A. G. (2012). A infância abrigada: impressões das crianças na Casa Abrigo. Em L. Dorneles y N. Fernandes (Org.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas da dialogicidade luso-brasileiras* (pp.201-212). Edição Electrónica. Universidade do Minho
- FREEMAN, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5-23.
- FUNES, J. (2008). *El lugar de la infancia*. Graó.
- GAITÁN, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), pp, 9-27. Accesible en <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625> (Consultado el 28 de mayo de 2023).
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- JAMES, A. y JAMES, A. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Palgrave Macmillan.
- KUZNETSOVA, T. I. (2005). Social stereotypes of the perception of graduates of children's homes. *Russian Education and Society*, 47, 19-30
- LANSDOWN, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño. Siena: Centro de Investigaciones Innocenti*. Accesible en <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf> (Consultado el 28 de mayo de 2023).
- LASA, J. A. y MARTÍNEZ, M. (2003). Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia: Revista de Trabajo Social*. 3, 49-65.
- LAY, S. y MONTAÑÉS, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, 4(3), 304-316.
- LAY, S. y MONTAÑÉS, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Académica? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), 323-349.
- LIEBEL, M. (2006). Entre protección y emancipación. *Derechos de la Infancia y políticas sociales, monográfico 1*. Accesible en http://herbogeminis.com/IMG/pdf/Serie_teorica_1_UCM.pdf (Consultado el 28 de mayo de 2023).
- LLOBET, V. (2005): *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Novedades Educativas.
- LLOBET, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 149-176.
- MARTÍN, E., y GONZÁLEZ, M. S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 25-38.
- MELENDRO, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- MELENDRO, M. (dir.). (2016) *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Accesible en <https://www.researchgate.net/>

publication/320595864_Jovenes_sin_tiempo_Riesgos_y_oportunidades_de_los_jovenes_extutelados_en_el_transito_a_la_vida_adulta_Investigacion_Young_people_without_time_Risks_and_opportunities_of_the_extutlated_youth_into_the_. (Consultado el 14 de abril de 2023)

- MIGUELENA, J.; NAYA, L.M.^a y DÁVILA, P. (2021). *Derechos de la infancia y sistemas de protección*. Delta Publicaciones.
- MONTSERRAT, C. (2014). The child protection system from the perspective of young people: Messages from 3 studies. *Social Sciences*, 3(4), 687-704.
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., y MALO, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21.
- MULLAN, C., MCALISTER, S., ROLLOCK, F., y FITZSIMONS, L. (2007). "Care just changes your life": Factors impacting upon the mental health of children and young people with experiences of care in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 13(4), 417-434.
- PÁVEZ, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- QUINTON, D. y RUTTER, M. (1988) *Parenting Breakdown: The Making and Breaking of Inter-generational Links*. Avebury.
- QVORTRUP, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: Ideas sobre el programa de infancia en el Centro Euroco de Viena. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (15), 169-186.
- QVORTRUP, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, 36(2), 631-644.
- ROMÁN, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.
- SÁNCHEZ PARGA, J. (2010). Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia, *Universitas, Revista de Ciencias sociales y humanas*, 13, 95-130. <http://www.redalyc.org/pdf/4761/476147381005.pdf> (Consultado el 28 de mayo de 2023).
- SITARA, M. (2013). *De los niños en peligro a los niños peligrosos Control social, tratamiento institucional y prácticas socio-educativas hacia adolescentes entre la protección y el castigo*. Repositorio de la Universidad de Barcelona. Accesible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51189/1/01_SITARA_1de2.pdf (Consultado el 28 de mayo de 2023).
- TRISELIOTIS, J., y RUSSELL, J. (1984). *Hard to place: The outcome of adoption and residential care*. Heinemann Educational Publishers.
- VERHELLEN, E. (2002). *La Convencion Sobre Los Derechos Del Nino: Transfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principales*. Garant.

10

El derecho a la educación como factor protector de las niñas, niños y adolescentes en dificultad social

AINTZANE RODRÍGUEZ POZA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

En la actualidad, la educación, además de ser un derecho reconocido de todo ciudadano, resulta ser un factor protector para las niñas, niños y adolescentes, tanto para su futura integración social como para el tránsito a la vida adulta que estas y estos deben realizar (Mallon, 2007; Jackson y Cameron, 2012; Montserrat *et al.*, 2011; Melendro *et al.*, 2017). Sin embargo, según los últimos datos de la UNESCO del año 2018, 258 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el mundo no asistían a la escuela, esto es, el 17% del total se encontraba privado de este derecho (UNESCO, 2020).

El objetivo de este artículo es dar a conocer la educación como derecho y factor protector de las niñas, niños y adolescentes tuteladas y jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Así, en primer lugar, analizamos la evolución del término educación desde una perspectiva legislativa, puesto que este enfoque nos permite definir la educación como un derecho fundamental de todo ciudadano. En segundo lugar, estudiaremos uno de los hándicaps sociales que influye en algunas y algunos alumnos, el fracaso escolar, incidiendo en los factores que lo causan y en las consecuencias que experimentar este fenómeno puede ocasionar. Finalmente, estudiamos la realidad educativa de las niñas, niños y adolescentes atendidos bajo la medida de protección del acogimiento residencial, centrándonos en los desafíos educativos a los que deben enfrentarse y en los factores que influyen en los itinerarios educativos que realizan estas y estos.

10.1. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

Es en 1948 cuando la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos y, ciertamente, es en este texto oficial donde se define y reconoce por primera vez, en su artículo 26, la educación como derecho fundamental. A partir de la aprobación de esta declaración, se van a ir reconociendo los derechos que las y los ciudadanos tienen en las constituciones de muchos de los países, no obstante, las vulneraciones hacia estos derechos también han sido constantes en el tiempo (Caballero, 2006).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada a su vez por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989, es el actual marco legal de referencia respecto a los derechos de la infancia. Cabe mencionar que este tratado es el más apoyado a lo largo de la historia del derecho internacional, ya que la totalidad de los países lo han ratificado salvo Estados Unidos de América (Cardona, 2020). En la actualidad, diversos estudios señalan que la CDN proporciona un cambio de paradigma en la percepción de la infancia, otorgándole un nuevo estatus socio-legal, puesto que pasan de ser un mero objeto al que proteger a sujetos con derechos (Verhellen, 2002; Dávila y Naya, 2011; Moody, 2014; Miguelena *et al.*, 2021; Tobón e Isaza, 2021), es por ello que este tratado es considerado un texto oficial fundamental, donde se definen las intervenciones respecto a la infancia a diversos niveles tanto político, social como educativo (Moody, 2016 y 2022). Respecto al ámbito educativo, la CDN reconoce el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes (NNA), esto es posee un carácter educativo, ya que son diversos los artículos que directa (artículos 28 y 29) o indirectamente (artículos 17, 19, 23, 30, 31, 32, 37, 39 y 40) hablan sobre la educación (Rodríguez, 2022).

El derecho a la educación, en opinión de expertos en materia de Derechos de la Infancia, debe ser uno de los vértices de todos los derechos humanos, puesto que es “la expresión máxima de sus características, en cuanto a su indivisibilidad e interdependencia” (Dávila *et al.*, 2006, p. 233). En este marco, se hace imprescindible citar a la primera Relatora del Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski, y exponer su planteamiento de las “4 Aes”. El planteamiento de Tomasevski resulta un instrumento eficaz para conocer la situación del derecho a la educación en las escuelas, a través del cual se puede analizar las características que debe tener cada una de ellas en cuanto a la: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (Dávila *et al.*, 2006).

Dávila y Naya (2009), expertos en derechos de la infancia, sintetizaron en el siguiente esquema (ver Gráfico 1) las consecuencias de las cuatro categorías, anteriormente señaladas, en el ámbito educativo y escolar. A través de este, podemos interpretar la significación de este derecho, puesto que se señalan las obligaciones de los Estados parte, subrayando que estos deben intervenir en el

ámbito educativo, en la infraestructura de las escuelas y en el mantenimiento para afianzar la *asequibilidad/disponibilidad* de todos los centros escolares, poniendo el foco en todas sus necesidades: garantizando el *acceso*. Además, estos autores exponen que los Estados parte deben establecer normas en educación para que esta sea *aceptable* con los derechos humanos fundamentales y *adaptable* a todas las culturas existentes en cada una de las escuelas.

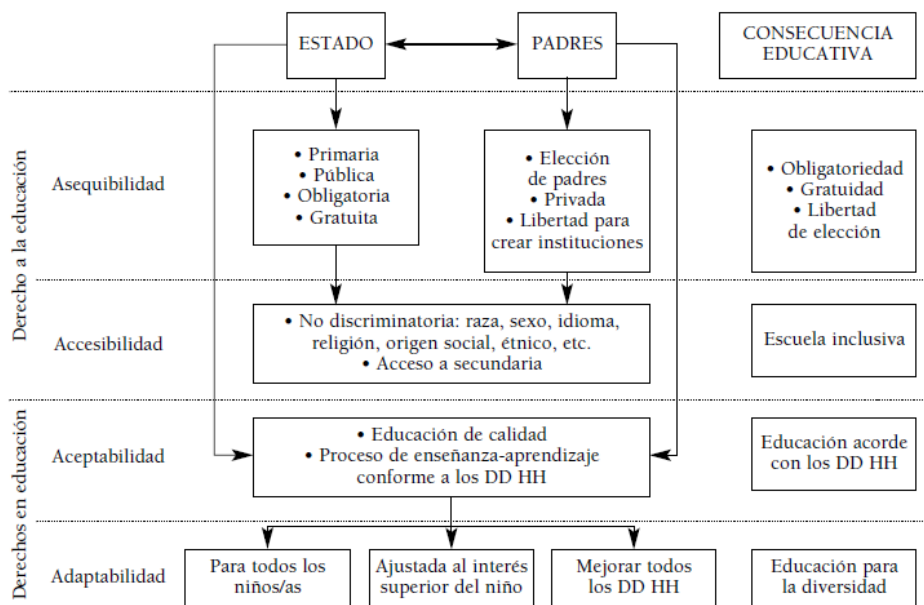


Gráfico 1. Las Cuatro Aes y sus consecuencias escolares y educativas

Nota: Tomado de El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño (p. 64), por Dávila y Naya, 2009, Bordón, 61(1).

En la actualidad, al hablar sobre el derecho a la educación, es imprescindible detenernos en los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Estos objetivos fueron creados para abordar y superar los grandes retos de las sociedades presentes, cabe mencionar que en la actualidad son 197 países los que se han comprometido a que estos objetivos se cumplan para el año 2030. El derecho a la educación es mencionado en el *Objetivo 4. Educación de calidad*. La finalidad de este cuarto objetivo es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Aunque la educación tenga un objetivo específico entre los diecisiete ODS, este derecho juega un papel relevante en la consecución de otros objetivos que se plantean, puesto que resulta ser un instrumento que puede servir para luchar contra la pobreza, así como contra las de-

sigualdades sociales y crear una sociedad de tolerancia basada en la igualdad de oportunidades (Ibáñez, 2021).

Melendro (2009, p. 70) hace suyas las palabras de Antoni Zabaleta (1999) para definir el objetivo de la educación desde una perspectiva social y expresa que “la finalidad de la educación es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla”. En definitiva, entendemos la educación como un derecho fundamental de toda persona, no obstante, como ha quedado mencionado, en el caso de las NNA se convierte en un factor protector para su presente y futuro (Jariot *et al.*, 2015; Campos, 2013; Melendro *et al.*, 2017). Sabemos que casi un 20% del total de estas y estos están privados de este derecho (UNESCO, 2020), por lo tanto, carecen de este factor protector.

10.2. EL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR: FACTORES Y CONSECUENCIAS

La educación es un instrumento que tiene la capacidad de generar o eliminar las desigualdades. Si bien es cierto, que la prioridad de este derecho debe tener como objetivo luchar a favor de la igualdad de oportunidades, las disposiciones, las políticas y prácticas que se llevan a cabo, en ocasiones, se dirigen hacia el polo opuesto, y perpetúan estas desigualdades (Torres, 2008). En este sentido, queremos iniciar este segundo apartado analizando los factores que inciden en el éxito o el fracaso escolar y las consecuencias que puede tener este último. Así pues, trataremos de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué sucede con las y los jóvenes que abandonan el sistema educativo obligatorio sin obtener las competencias necesarias para acceder a una vida personal y profesional con éxito?

La Comisión de la Unión Europea declaró el año 1996 como el Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente. La Asamblea General de la UNESCO decidió crear una comisión internacional, constituida por 15 profesionales del ámbito educativo. Como presidente figuró Jacques Delors, y cuyo fin era el de reflexionar sobre los objetivos que debían perseguir los sistemas educativos en el siglo XXI. Los estudios y trabajos realizados concluyeron en un informe titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), también conocido como Informe Delors (Monasterio y Naya, 2001; Lago, 2015). Este informe señala los cuatro pilares de la educación y de su conocimiento: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; aprender a ser. En la tercera parte de este informe, se establece un imperativo de interés respecto al éxito y fracaso educativo “*combatir el fracaso escolar*”, sin embargo, no concreta el proceso a seguir para alcanzar dicho objetivo (Delors, 1996).

La importancia de combatir el fracaso escolar quedó recogida en la Estrategia Europea de Empleo (EEE). Es de mención que la EEE es posterior al Libro

Blanco de Delors (1993), es más se podría decir que la EEE tiene su precedente en este libro y nace como resultado del Tratado de Ámsterdam (1997) en la Cumbre de Luxemburgo sobre el empleo (1997). La finalidad de la EEE era reducir el desempleo a nivel europea, a través de políticas nacionales en materia de empleo, así los Estados miembros se debían de comprometer a alcanzar una serie de metas respecto a cuatro pilares: la empleabilidad, el espíritu empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades (De Pablos y Martínez, 2008). Es en el primer pilar, el denominado “la empleabilidad” donde también se presenta la lucha contra el abandono escolar.

La lucha contra el desempleo se presenta posteriormente en el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (23-24 de marzo de 2000). El objetivo de la Estrategia de Lisboa se centraba en que los estados miembros de la UE, en el transcurso de una década, se transformara en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Según el Consejo Europeo de la UE, esto exigía, por un lado, cambios en la economía europea y, por otro lado, la reforma de los sistemas educativos. El informe europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar también fue significativo. Este fue adoptado por los ministros de educación de 28 países europeos en Bucarest en junio de 2000, reconociendo las tasas de deserción escolar como uno de los dieciséis indicadores de calidad de la educación escolar. Una de las respuestas del gobierno español por alcanzar este objetivo fue la promulgación del Real Decreto 1631/2006, que estableció las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) e incorporar a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sustituyendo los Programas de Garantía Social, dirigidos a jóvenes mayores de 16 años que no han obtenido el título en Educación Secundaria Obligatoria.

En 2008, la Comisión Europea (Comisión Europea, 2008), publicó un informe sobre la evolución de los objetivos de la Estrategia de Lisboa. En este, se da a conocer la situación del Estado español acerca del abandono escolar, situación que no mejora entre los años 2000 y 2007 sino que el abandono aumenta con unos porcentajes del 29,1% al 31% respectivamente, y se posiciona entre los más altos de la UE, aunque las diferencias entre Comunidades Autónomas son significativas. Los jefes de Estado y primeros ministros de la UE, a través de una reunión celebrada en 2008, recuerdan al Estado español la necesidad de dar respuesta a la alta tasa de abandono escolar, especialmente en vista a que la tasa de los países europeos oscilaban entre el 14% y 15% y la finalidad era alcanzar el 10% en el año 2010 (Montserrat y Casas, 2010).

El abandono temprano de la educación y la formación, actualmente, es definido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional como “el porcen-

taje de la población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación”¹. Según los últimos datos oficiales publicados en el año 2020, en el Estado español esta cifra asciende al 20,2% en el caso de los hombres. Esta cifra es la más alta de abandono temprano de la educación en comparación con los otros países de la Unión Europea. Respecto a las mujeres, esta cifra desciende hasta el 11,6%, sin embargo, sigue siendo una de las más altas dentro de la Unión Europea, detrás de Rumanía (16,6%), Malta (13,9% y Bulgaria (12,1%) (ver Gráfico 2).

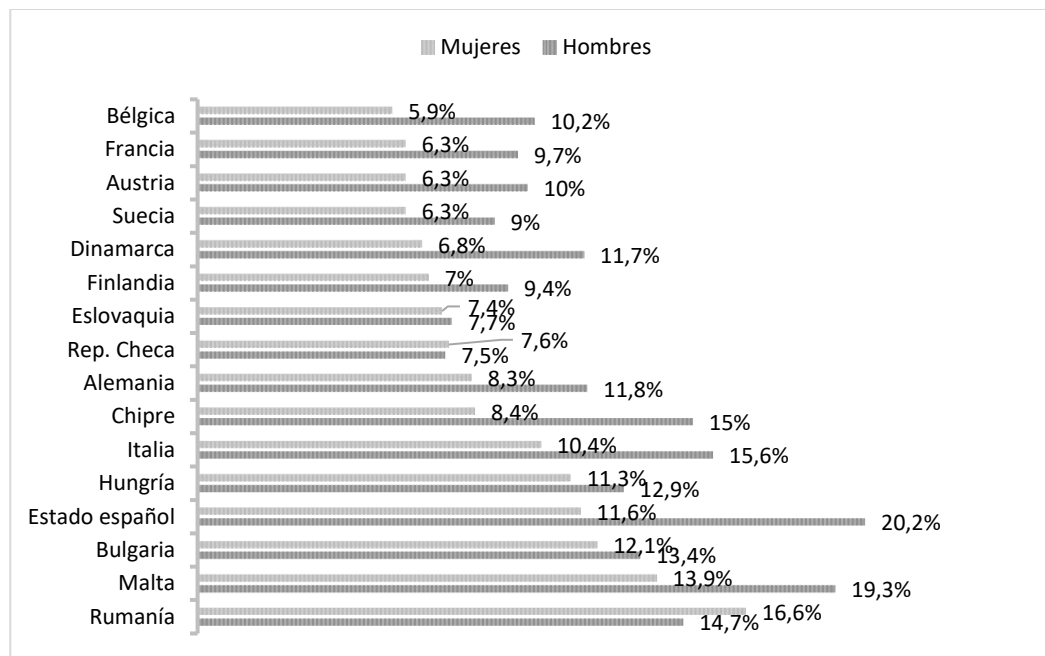


Gráfico 2. Abandono temprano de la educación Unión Europea, 2020.

Nota: Adaptado de Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE, 2020, por el Instituto Nacional de Estadística.

Sabemos que las comparaciones que se realizan a nivel internacional o por comunidades, suponen un análisis interesante para generar debate sobre la calidad de la educación en todo el mundo, sin embargo, a nuestro juicio, se deben contemplar otros elementos que puedan evaluar cada uno de los sistemas educativos, puesto que el objetivo de la educación no debe ser superar un examen u obtener los mejores resultados en él (Melendro, 2009), sino el de dirigir y ayudar a formar al alumnado en toda su totalidad, en los diversos ámbitos de sus vidas presentes y futuras.

¹ Página web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

El término fracaso escolar, sigue siendo objeto de debate por motivos de diversa índole. Para empezar, por el significado, ya que no existe una definición consensuada de este (Ovejero, 2019), hay quienes consideran que el fracaso escolar es no concluir la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), otros añaden más factores a esta ecuación como las repeticiones, retrasos o suspensos. Varios autores delimitan este fenómeno a los objetivos marcados por las instituciones educativas, esto es, lo definen como la situación en la cual el alumnado no alcanza estos objetivos (Fernández, 2011; Stevens y Stiven, 2016). Sin embargo, generalmente, el término fracaso escolar hace referencia a la etapa de ESO, concretamente, a no concluir con éxito esta etapa educativa y no obtener el título correspondiente (Fernández, 2011; Longás y Riera, 2011). Evidentemente, escoger una u otra definición respecto a este fenómeno va a influir en la tasa del fracaso escolar, puesto que, si escogemos incluir los retrasos, los porcentajes serán más altos que si concebimos el fracaso escolar como el abandono del sistema educativo sin la obtención del título (Ovejero, 2019). El segundo motivo de debate es por su connotación, ya que, generalmente, este término supone la descalificación y la estigmatización de un colectivo (Fernández, 2011). Por un lado, la connotación negativa de la palabra se relaciona directamente con la idea de perder y puede condicionar la autoestima de quienes no obtienen el título y estigmatizar un colectivo (Lago, 2015). Por otro lado, la palabra deja entrever que el responsable de la situación es únicamente el o la alumna, es decir, parece ignorar la responsabilidad de otros agentes, pero como sabemos, en este fenómeno intervienen múltiples factores (Martínez, 2009).

Existen diversos estudios que analizan este fenómeno educativo y no todos lo hacen desde el mismo enfoque teórico. Por mucho tiempo, el análisis del abandono escolar centraba su atención exclusivamente en la persona, sin tener en cuenta los factores que pueden estar asociados a este abandono como los políticos, sociales y organizativos, en consecuencia, bajo este enfoque la responsabilidad de la situación recae sobre el alumnado. Esta perspectiva estudia este fenómeno analizando los factores de riesgo relacionados con las características y experiencias propias del alumnado como pueden ser los problemas de conducta, las bajas calificaciones y expectativas, entre otros (Domínguez *et al.*, 2009).

Encontramos otro enfoque denominado perspectiva de exclusión que permite tener una visión más holística de este fenómeno. Los resultados de los estudios que se basan en este enfoque sugieren que las investigaciones que analizan únicamente los factores personales del alumnado no son concluyentes, puesto que dejan de lado los factores sociales (Navarrete, 2007), familiares (Perrassi, 2009), políticos (Ovejero, 2019) y escolares, los cuales también son significativos (Fernández, 2011; Martínez-Otero, 2009; Stevens y Stiven, 2016). Domínguez *et al.* (2009, p. 243) aclara que las raíces de este fenómeno:

Se nutren al mismo tiempo de elementos personales, familiares y sociales y, desde luego, también de valores, criterios y reglas de juego que corresponden al orden escolar

dominante en los centros, en las relaciones y prácticas pedagógicas, en las políticas educativas y sociales.

Desde este prisma, el fracaso escolar se entiende como el abandono del sistema educativo reglado sin haber obtenido el título ni haber adquirido las competencias necesarias, lo cual, sin duda, puede repercutir negativamente en el presente y futuro de cada persona (Domínguez *et al.*, 2009). La perspectiva de exclusión aclara que existe una ambigüedad en el término fracaso escolar, y que esta se explica por la interacción de los diversos factores que influyen en el concepto como son los determinantes individuales, políticos, sociales y escolares. En este marco, surge la necesidad de desarrollar un modelo que permita analizar este fenómeno desde esta perspectiva holística, analizando todos los elementos que influyen en el abandono temprano de la educación (Longás y Riera, 2011).

En definitiva, la bibliografía respecto a este fenómeno educativo deja en evidencia que el fracaso escolar está condicionado por diversos motivos, elementos y prácticas y, sin duda, la representación social que se tiene de este, hablamos de la importancia que se le da, el modo de verlo, los debates entrono a este fenómeno, el lenguaje para referirse a él determina la respuesta que se le da al mismo (Domínguez *et al.*, 2009). En este sentido, la dicotomía que existe entre el éxito y el fracaso escolar es una construcción social, un reflejo de la relación del alumnado con el contexto educativo (Ovejero, 2019).

Las escuelas como instituciones socioeducativas deben procurar desarrollar en su alumnado las competencias de socialización necesarias, por lo que es un instrumento clave para el proceso de inclusión o exclusión social de las NNA y jóvenes. Uno de los contextos donde se desarrolla el proceso de exclusión es la escuela, en general, y la educación secundaria obligatoria, en particular, por lo que, la escuela resulta ser un contexto clave para general la inclusión socioeducativa de las personas, más aún si estas sufren en otros entornos, como puede ser la familia, las barreras de exclusión. Es en la escuela donde las personas adquieren las competencias y acreditaciones necesarias para tener una inserción socio-laboral de éxito, esto disminuye, en muchas ocasiones, la oportunidad de encontrarse en una situación de riesgo de exclusión. Con todo ello, podíamos afirmar que el fracaso escolar es un indicador de riesgo de exclusión de las y los jóvenes (Longás y Riera, 2011). El fenómeno del fracaso escolar oculta un proceso de etiquetaje del alumnado, devaluándolos y dirigiendo a estas y estos a programas, profesorado y grupos especiales, lo cual termina dejándoles secuelas académicas y personales y afectando, posiblemente, en su futuro, no sólo en el ámbito académico, sino también, en itinerarios de la vida como ciudadanos (Domínguez *et al.*, 2009; Lago, 2015).

Como hemos podido comprobar, el fracaso escolar es un hándicap que pueden sufrir algunas y algunos adolescentes (Melendro, 2009), pero sabemos que

no afecta a todas las clases sociales por igual, esto es, no es un fenómeno neutral, sino que influye especialmente a grupos de nivel socioeconómico y cultural más bajo, donde el riesgo de exclusión es más alto (Longás y Riera, 2011; Ovejero, 2019; Fernández-Simo y Cid, 2020). Una proporción alta del colectivo de jóvenes que sufre en analizado fracaso escolar, proceden de contextos familiares complicados, como familias desestructuradas o de hogares rotos (Comisión Europea, 2001). Esto puede suponer la dificultad de adquirir las competencias para la vida adulta, al igual que supone, en ocasiones, renunciar o perder contactos y referentes importantes que les hagan sentir escuchados y apoyados en el ámbito educativo. En este sentido, si a una situación personal difícil como las bajas expectativas o poco interés, le añadimos un entorno social difícil, podemos hablar de la falta de interés por parte de las personas adultas próximas respecto a la educación, indiferencia por la adquisición de las competencia o dificultades económicas y ser parte de un grupo de iguales con poco interés por lo educativo, iremos construyendo una situación con la que se encuentran habitualmente muchos profesionales, idónea para que se produzca el abandono temprano de la educación. A esto se le puede añadir, en algunos casos, una baja autoestima, dificultades en el aprendizaje, problemas de disciplina, etc. (Longás y Riera, 2011). Estas situaciones deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar estrategias educativas, más aún si queremos que las y los jóvenes desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo un tránsito a la vida adulta segura (Melendro, 2009). Melendro (2009, p. 71) expresa que:

“Para quien se encuentra escasamente estimulado en su entorno familiar y social y carece de unos recursos personales, sociales, instrumentales incluso –acceso a la lectura, a la conversación constructiva, a actividades culturales como el cine, el teatro, los viajes...- de poco sirven las clases magistrales, los libros de texto que solo hablan de cuestiones distantes, alejadas de su entorno real, actividades que plantean objetivos inciertos y a largo plazo y que chocan con la inmediatez, la espontaneidad, el corto plazo del adolescente en dificultad social.”

Fernández-Simo y Cid (2020) consideran que el fracaso escolar es una realidad construida por diferentes agentes y que puede estar configurada, hablando en términos etimológicos, por diferentes causas como las socioculturales, familiares, institucionales e individuales. Estos autores exponen que no todo el alumnado parte de la misma situación, sin embargo, en las escuelas sigue existiendo la tendencia a exigir los mismos objetivos a todos por igual, lo que significa que la realidad educativa de cada alumna y alumno no parece ser responsabilidad del ámbito escolar. Sin embargo, estos autores aclaran que las escuelas no pueden ser ajenas a la realidad del alumnado, esto es, no pueden exigir los mismos objetivos ni resultados académico a alumnas y alumnos que no tienen las mismas oportunidades. Así pues, homogeneizar la educación tiene como consecuencia el abandono temprano de la educación y el anteriormente analizado fenómeno del fracaso escolar (Corchuelo-Fernández y Cejudo, 2013).

En este punto, podemos recuperar la pregunta que planteábamos al inicio de este apartado: ¿qué sucede con las y los jóvenes que abandonan el sistema educativo obligatorio sin obtener las competencias necesarias para acceder a una vida personal y profesional con éxito? Sabemos que un porcentaje relativamente alto de adolescentes que tienen una experiencia de fracaso escolar pasa a ser parte del colectivo de jóvenes en edad laboral que trabaja. El abandono temprano de la educación puede suponer la falta de preparación académica, lo que implica menos oportunidades laborales. Asimismo, el fracaso escolar influye en las expectativas de estas y estos jóvenes, esto es, pueden presentar niveles de aspiración más bajos y menor confianza en las capacidades que tienen para enfrentarse al mundo laboral. La falta de formación supone, en muchos casos, una mayor inestabilidad laboral, donde se va construyendo un colectivo especialmente vulnerable, que no estudia y tiene serias dificultades para acceder al mercado laboral (Lago, 2015; Ovejero, 2019) o que accede a trabajos mal remunerados y precarios (Melendro, 2009).

Queremos centrarnos en uno de los colectivos que afecta el fenómeno de fracaso escolar, concretamente las y los jóvenes que han sido atendidos por el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Cabe mencionar que diversos estudios manifiestan la falta de datos sobre el éxito o el fracaso escolar de esta población, lo que se traduce en un fenómeno de invisibilidad estadística (Montserrat *et al.*, 2011; Montserrat *et al.*, 2015). Hasta hace poco, la realidad educativa de esta población se ha mantenido invisible tanto en investigaciones como en el ámbito políticos, esto ha contribuido a una falta de conciencia sobre el problema y a no desarrollar programas de intervención necesarios para dar respuesta a las necesidades de estas y estos jóvenes (Montserrat *et al.*, 2015). Si bien es cierto que existe una invisibilidad estadística respecto a este colectivo, existen estudios que afirman que este colectivo es uno de los primeros en salir del sistema educativo reglado (Melendro, 2009). Esta salida del sistema educativo tiene consecuencias directas en el tránsito a la vida adulta de esta población, ya que, como hemos observado, el mercado de trabajo se caracteriza por la precariedad y el nivel formativo puede ser considerado uno de los primeros criterios que se tienen en cuenta al seleccionar las personas para puestos de trabajos. Así, la formación se considera uno de los factores clave para la integración sociolaboral de las y los jóvenes, más aún en un país como en el que nos encontramos, donde la tasa de paro es tan alta (Comasòlivas *et al.*, 2018).

10.3. LA REALIDAD EDUCATIVA DE NNA TUTELADOS Y JÓVENES EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN EN LA CAPV

El ámbito educativo de las NNA tuteladas y jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, como señalan diversos autores y

autoras, sigue bajo un manto de invisibilidad estadística (Casas, 1998). Justamente, la situación escolar del colectivo atendido bajo una medida de protección ha recibido escasa atención en el pasado, por parte no solo de la comunidad científica sino también de las políticas sociales sobre la infancia (Montserrat *et al.*, 2015). Sin embargo, las investigaciones que, directa o indirectamente, han tenido como objeto analizar su ámbito educativo, han puesto en evidencia una situación, poco alentadora, dibujando a un colectivo con grandes desafíos educativos (Tilbury, 2010).

Reino Unido fue uno de los primeros países en analizar y mostrar los datos de manera sistemática sobre los itinerarios educativos de este colectivo, haciendo así visibles las desigualdades de oportunidades educativas que sufren. Se podría decir que es en el estudio de Jackson y Martín (1998) en el que se publican por primera vez los resultados educativos de las NNA atendidas en la medida de protección del Acogimiento Residencial (AR). Los resultados mostraron las desventajas educativas en la que se encontraba este colectivo frente a sus iguales, que vivían en situaciones normalizadas. Además, las autoras también estudiaron la influencia que tiene la educación en la futura adaptación social: de las NNA que habían salido sin estudios del AR, el 72,7% se encontraba en paro; por el contrario, de quienes habían salido con estudios, profesionales o académicos, únicamente el 2,6% estaba en situación de paro. Así, ponen en evidencia que la educación se convierte en un factor protector clave en la futura integración social de este colectivo.

Las publicaciones de dos estudios llevados a cabo por Montserrat *et al.* (2013; 2015) destacan las diferencias estadísticas significativas en el nivel escolar entre los diferentes tipos de medidas: tasa de idoneidad más baja en las y los jóvenes que se encuentran en AR en comparación con AF extensa o ajena, los datos aclararon que sólo un 23,4% de los y las alumnas que viven en AR se encontraban en el curso correspondiente a su edad, en comparación con un 40% y 45,5% de los y las alumnas de acogimiento en familia extensa o ajena, respectivamente; un elevado número de jóvenes en AR que cursan en escuelas de educación especial en comparación con las otras medidas; las y los jóvenes en AR presentan una tasa más alta de absentismo escolar, en cuanto a la asistencia a clase, en el segmento de 11-16 años, el 84% de los adolescentes asisten regularmente a clase, en cambio, a los 16 años de edad la asistencia regular decrece hasta el 70,9%, así se puede apreciar que existe más absentismo escolar entre los adolescentes de mayor edad. Los resultados obtenidos entre el colectivo de jóvenes que se encuentran atendidos bajo alguna medida de protección, en comparación con la población normalizada, revelan datos significativamente preocupantes. La investigación desarrollada por Montserrat *et al.* (2013), aclara que los resultados del colectivo tutelado son peores en todos los aspectos en comparación con la población en general en Cataluña a nivel de la ESO (tasa de idoneidad, obtención del grado escolar, repetición de algún curso académico, etc.).

Existen pocos estudios que analicen el ámbito educativo de este colectivo en la CAPV. Uno de ellos es el que llevaron a cabo Muela *et al.* (2013) en el que se analizó el ajuste social y escolar de 318 jóvenes de edades comprendidas entre los 13 y 18 años que se encontraban bajo la medida de protección de AR. Para poder realizar el estudio, se analizó la información de cada caso (expedientes de los jóvenes a través del SICMI), y se llevaron a cabo distintas pruebas de evaluación a las y los jóvenes, tutores escolares, y, en algunos casos, a sus educadores de referencia y en otros, a alguno de los progenitores. Por último, también se realizó el mismo procedimiento con jóvenes que no habían pasado por el AR para poder comparar los datos obtenidos. Se puso de manifiesto que, independientemente de la situación de desprotección infantil en la que se encontrasen las y los jóvenes, este colectivo mostraba mayor dificultad de adaptación social y escolar que los jóvenes de la población normalizada. En definitiva, presentaron mayores dificultades académicas que incluyen problemas de motivación, atención, aprendizaje y cognición. A pesar de los resultados obtenidos en las evaluaciones y que el profesorado considerase que el colectivo de jóvenes bajo esta medida de protección presenta mayores problemas de aprendizaje, en la valoración que hacen las y los jóvenes sobre su propia adaptación escolar, no se observan grandes diferencias entre ambos colectivos.

Por su parte, Epelde (2016) analizó, entre otros, el ámbito formativo de las y los jóvenes egresados del sistema de protección que habían migrado sin referentes familiares a la CAPV. Esta autora explica que la mayoría de jóvenes que participó en su investigación no habían tenido acceso al sistema educativo en su país de origen y, de quienes tuvieron dicha oportunidad, solo había completado los estudios básicos, excepto uno que había concluido con éxito el primer curso de bachillerato en Marruecos. Sin embargo, las y los educadores entrevistados en esta investigación, aclararon que no suele ser lo más común. La autora aclara que, según los datos de su estudio, una vez que estas NNA y jóvenes llegan al Estado español, la mayoría opta por estudiar cursos y/o programas de cualificación profesional, también existe quienes están obteniendo el graduado escolar o lo han obtenido ya. Finalmente, sus resultados sostienen la realidad de que, por lo general, esta población estudia hasta llegar a la mayoría de edad, momento en que cesa su formación, puesto que el objetivo con el que inician su proceso migratorio es el de acceder al mercado laboral tan pronto como sea posible para poder ganar dinero, mantenerse económicamente y ayudar a su familia. En este marco, es evidente que, en muchos casos, aunque su deseo sea seguir estudiando la realidad en la que viven no les permite realizar estudios de larga duración. En consecuencia, optan por estudios básicos que ofrecen acceso al mercado laboral nada más llegar a la mayoría de edad.

El Grupo de Investigación Garaian de la UPV/EHU, tuvo la oportunidad de recoger y analizar los datos sobre el ámbito educativo de las NNA que se encontraban bajo la medida de protección de AR en Gipuzkoa durante el curso escolar

2018/2019. Cabe mencionar que estos datos se vienen recogiendo desde curso tras curso desde el 2015/2016. Los resultados de esta investigación aclaran que las NNA tuteladas se enfrentan a mayores desafíos educativos que quedan patentes en los porcentajes presentados en relación a diferentes aspectos de su recorrido educativo: tienen un porcentaje de repetición superior al de la población normalizada, una tasa de idoneidad inferior en todos los cursos, presentan una mayor tasa de absentismo escolar y, también, es un colectivo que tiene un mayor porcentaje de necesidades educativas especiales en comparación con la población normalizada de la misma edad. De la misma manera, este estudio muestra que este colectivo de NNA en AR se dirige mayoritariamente a itinerarios de corta duración, que les permita una inserción sociolaboral rápida, mientras que la población normalizada cursa estudios formativos de mayor duración, generalmente bachillerato. Siguiendo con las diferencias entre NNA tuteladas y quienes se encuentran en familias normalizadas, llama la atención que estas NNA cursan, en menor medida, estudios en modelo D. Es reseñable que, a lo largo de los cursos académicos analizados, se han observado cambios en distintos aspectos: se observa una ligera subida de NNA en modelo D o una disminución del absentismo escolar. Sin embargo, no se observan tendencias claras en las tasas de matriculación, tasa de repetición o itinerarios educativos.

A través de su investigación, Miguelena (2019) identifica una serie de propuestas para mejorar, desde una perspectiva de derechos de las NNA, la vida en estos recursos residenciales. Los resultados de esta investigación dejan en evidencia que existe un cúmulo de factores que influyen en los itinerarios educativos de las NNA atendidas en AR como: las experiencias previas antes de ser atendidas y atendidos en los recursos residenciales; factores relacionados con las y los propios NNA (motivación, expectativas, etc.); factores relacionados con los equipos educativos (motivación, la priorización de la cuestión educativa); expectativas que se depositan entorno a las NNA (orientaciones, exigencias); apoyo académico en los propios recursos residenciales (material escolar, espacio adecuado para realizar las tareas, refuerzo académico, etc.); factores relacionados con el sistema de protección (ubicación de los recursos); factores relacionados con los centros educativos (coordinación entre el sistema de protección y el sistema educativo, la adaptabilidad de los centros educativos, etc.); y factores relacionados con la red de iguales.

Los mismos resultados obtiene la tesis de Rodríguez (2022). Esta investigación tiene como objetivo analizar los itinerarios educativos de jóvenes egresados de la medida de protección del AR y los factores que influyen en estos. A través de los resultados de esta investigación, queda patente la clara diferencia en el ámbito educativo del colectivo de jóvenes autóctonos y jóvenes migrantes. De acuerdo con este estudio, el primer perfil, esto es, el colectivo de jóvenes autóctonos suele experimentar una situación de fracaso escolar en la educación reglada y, habitualmente, realizan una formación complementaria, es decir, están matri-

culados en la ESO, pero simultáneamente están realizando algún Curso de Formación Profesional Básica (CFPB). Diversos estudios han mostrado que este colectivo suele tener un nivel formativo más bajo (Tilbury, 2010), la tasa de idoneidad suele ser más baja, suelen contar con un número más alto de repeticiones y mayor absentismo escolar, en comparación con la población normalizada (Martin y Jackson, 2002; Cardoso y Dalbosco, 2010). En cuanto al segundo perfil, el colectivo de jóvenes migrantes, los resultados de este estudio, al igual que los de Epelde (2016), hablan de una falta de educación reglada, esto es, hay quienes no han podido acceder al sistema educativo en su país o, en todo caso, la mayoría ha cursado estudios básicos, esto es, disponen de un nivel formativo bajo (Núñez y Arqué, 2020). En todo caso, al igual que expresan los diversos estudios mencionados anteriormente (Montserrat *et al.*, 2011; Montserrat *et al.*, 2013; Miguelena, 2019), los resultados obtenidos a través esta tesis doctoral revelan que, en ambos colectivos de jóvenes, tanto migrantes como autóctonos, por norma general, la trayectoria educativa suele concluir una vez acaban los CFPB o, en menor proporción, los Cursos de Formación de Grado Medio (CFGM).

A través de la triangulación de los datos, la autora da a conocer, nuevamente, que no existe un único factor que incida en los itinerarios educativos de este colectivo, sino que es una combinación de distintos factores los que entran en juego. En este sentido, identifica los siguientes factores: los relacionados con las características de las y los jóvenes, los relacionados con el país de origen, los relacionados con la red de apoyo, los relacionados con el sistema educativo, los relacionados con el sistema de protección, los relacionados con el tránsito a la vida adulta y los factores relacionados con la COVID-19.

Existen investigaciones que se han centrado en estudiar e identificar los factores que influyen en los itinerarios educativos de este colectivo, entre otros, podemos destacar los siguientes: el disponer de una buena red de apoyo (Mallon, 2007; Montserrat *et al.*, 2010), las bajas expectativas educativas que tienen los equipos educativos de los recursos residenciales (Montserrat *et al.*, 2011; Ferrandis, 2009), el apoyo educativo que se les brinda desde el centro educativo (Montserrat *et al.*, 2011), los frecuentes cambios de recursos residenciales y/o de centros escolares (Montserrat *et al.*, 2013; Ferrandis, 2009; Montserrat *et al.*, 2015), los factores personales como la fuerza de voluntad, aspiraciones (Casas y Montserrat, 2012), el autoconvencimiento, el querer ir en contra de la etiqueta de tutelado-fracasado, el buen comportamiento, su propia motivación (Montserrat *et al.*, 2010), entre muchos otros.

10.4. A MODO DE RESUMEN

Si bien es cierto, que la educación se reconoce como derecho en diversos textos legales, aún existe una cierta vulneración hacia esta, puesto que no todas las NNA

y jóvenes tienen la posibilidad de ir a la escuela y recibir educación. Cabe señalar que la educación es un instrumento que tiene el poder para luchar contra las desigualdades sociales, además de ser un factor protector para el presente y futuro de las personas y todavía más si hablamos de la población que se encuentra en riesgo o en situaciones de vulnerabilidad, donde el abandono temprano de la educación puede tener consecuencias significativas tanto en la obtención de las competencias necesarias como para la futura inclusión sociolaboral.

Según los datos de la Comisión Europea, la tasa de abandono temprano de la educación en la Estado español es una de las más altas de la Unión Europea, lo que significa que muchas y muchos jóvenes concluyen sus estudios sin haber obtenido la tan necesaria titulación de la ESO y no siguen ningún otro tipo de formación. De la misma manera, hemos observado que el fracaso escolar se produce a causa de varios factores relacionados con los diferentes ámbitos de la vida de las NNA, sin embargo, este hándicap educativo no se da en todas las clases sociales por igual, sino que se produce en mayor medida en contextos vulnerables. En este sentido, sabemos que el colectivo de las NNA atendidas en la medida protectora de AR, es uno de los primeros colectivos en dejar el sistema educativo reglado, esta población es, por lo tanto, uno de los colectivos que experimentan este abandono temprano de la educación.

Hemos querido estudiar la realidad educativa de las NNA tuteladas y jóvenes egresados de la medida de protección del AR, incidiendo en los itinerarios educativos que sigue este colectivo. Diversas investigaciones analizadas aclaran que la realidad educativa de este colectivo se caracteriza por los grandes desafíos educativos y las desventajas de oportunidades a las que deben hacer frente, como que la tasa de idoneidad es más baja, existe un porcentaje alto de absentismo escolar, las expectativas respecto al ámbito educativo son bajas, por norma general se dirigen a estudios profesionalizantes de corta duración, por lo que un porcentaje muy pequeño se dirige a estudios superiores o universitarios.

Finalmente, hemos comprobado que existen diferentes factores que influyen en el ámbito educativo y en los itinerarios formativos del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. Asimismo, podemos decir que muchos de estos factores no operan de manera individual, sino que son elementos que intervienen conjuntamente en el ámbito educativo de este colectivo, esto es, la combinación de estos factores puede facilitar u obstaculizar el éxito del itinerario educativo de este colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

CABALLERO, A. (2006). De la declaración universal de los derechos humanos a la declaración de los derechos del niño en la comunidad autónoma andaluza. En L. M.^a

- Naya, y P. Dávila (Coord.), *El derecho a la educación en el mundo globalizado (II)* (pp. 215-229). Erein.
- CAMPOS, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Internacional UAM.
- CARDONA, J. (2020). La Convención de Derechos del Niño y la legislación española de protección a la infancia. *Presupuesto y Gasto Público*, (98), 35-48.
- CARDOSO, A. y DALBOSCO, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- CASAS, F. (1998). Infancia: Perspectivas psicosociales. Paidós.
- CASAS, F. y MONTERRAT, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206.
- COMASÒLIVAS, A., SALA-ROCA, J. y MARZO, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (31), 125-13. Disponible en: https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.). (2001). *Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project*. Office for Official Publications of the European Communities. Disponible en: http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf
- COMISIÓN EUROPEA (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Office for Official Publications of the European Communities.
- CORCHUELO-FERNÁNDEZ, C. y CEJUDO, A. (2013). Una escuela alternativa, una Escuela de Segunda Oportunidad. *Revista de Educación Social*, 16.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2009). El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño. *Bordón*, 61(1), 61-75.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2011). Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina. Granica.
- DÁVILA, P., NAYA, L. M. y ZABALETA, I. (2006). El derecho a la educación en Europa a través de la Convención sobre los Derechos del Niño. En L. M. NAYA. y P. DÁVILA (Coord.), *El derecho a la educación en el mundo globalizado (II)* (pp. 230-250). Erein.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- DE PABLOS, J. C. y MARTÍNEZ, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 77, 105-133.
- DOMÍNGUEZ, B. M., MENDIZÁBAL, A. y PÉREZ-SOSTOA, V. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 239-271.
- EPELDE, M. (2016). *Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatutuen ohien gizarteratze prozesuak. Gizarte laguntasuneko esku-hartzeak aztergai* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI.
- FERNÁNDEZ, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cader-nos de Pesquisa*, 41(144), 732-751. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>

- FERNÁNDEZ-SIMÓ, D. y CID, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A educación social nos camión do empoderamento*. Andavira.
- FERRANDIS, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En C. VÉLAZ DE MEDRANO (Coord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp. 83-153). Graó.
- HARVEY, A., MCNAMARA, P., ANDREWARTHA, L. y LUCKMAN, M. (2015). *Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers*. Report for the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). DOI: 10.13140/RG.2.2.18845.72164
- IBÁÑEZ, J. (2021). La educación en los indicadores de la Agenda 2030. *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, (82), 27-31.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [INE]. (2020). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE, 2020* [conjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística INE). Recuperado el 22 de marzo de 2022, de [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalle¶m3=125992482288#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%202020%20la,27%20\(11%2C8%25\)](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalle¶m3=125992482288#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%202020%20la,27%20(11%2C8%25).).
- JACKSON, S. y CAMERON, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>
- JACKSON, S. y MARTÍN, P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of adolescence*, 21(5), 569-583. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0178>
- JARIOT, M., SALA-ROCA, J. y ARNAU, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP- Revista española de orientación y psicopedagogía*, 26(2), 90-103. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- LAGO, M. I. (Coord.). (2015). *Una alternativa al fracaso escolar: escuelas de segunda oportunidad*. Lulú Press.
- LONGÁS, J. y RIERA, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social*, (49), 147-160.
- MALLON, J. (2007). Returning to Education after Care: Protective Factors in the Development of Resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/030857590703100115>
- MARTIN, P. Y. y JACKSON, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. Disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie510622>
- MELENDRO, M. (2009). Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible. Editorial UNED.
- MELENDRO, M., CABRERA, A., CAMPOS, G., CUENCA, E., GOIG, R., MARTÍNEZ, R., RODRÍGUEZ, A. y VASCO, M. (2017). *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

- MIGUELENA, J. (2019). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI.
- MIGUELENA, J., NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (2021). *Derechos de la infancia y sistemas de protección*. Delta Publicaciones.
- MONASTERIO, X. y NAYA, L. M.^a (2001). Hezkuntza altxor ezkutua: XXI menderako hezkuntzari buruzko txostena. En L.M. Naya, *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional* (pp. 171-182). Erein.
- MONTERRAT, C. y CASAS, F. (2010). Educación y jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educación XX1*, 13(2), 117-138. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- MONTERRAT, C., CASAS, F. y BAENA, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- MONTERRAT, C., CASAS, F. y BERTRÁN, I. (2010). *Informe sobre la situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, família extensa o aliena en Catalunya*. Disponible en: https://drets-socials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/07infanciaiadolescencia/DEST_columna_dreta/enllasos/situacio_escolar_adolescents_acollits.pdf
- MONTERRAT, C., CASAS, F. y BERTRÁN, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-454. Disponible en: <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- MONTERRAT, C., CASAS, F., MALO, S. y BERTRÁN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3689_d_itinerarios.pdf
- MOODY, Z. (2014). Transnational Treaties on Children's Rights: Norm Building and Circulation in the twentieth century. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(1), 151-164. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.872682>
- MOODY, Z. (2016). *Les droits de l'enfant : genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Éditions Alphil -Presses universitaires suisses.
- MOODY, Z. (2022). Des droits à la protection aux droits humains des enfants : perspectives transnationales sur les questions éducatives. En L. M.^a NAYA, P. DÁVILA, D. GROUX y E. VOULGRE (Coord.), *Une éducation inclusive pour un développement durable*. (pp. 23-40). L'Harmattan.
- MUELA, A., BALLUERKA, N. y TORRES, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197-205. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124941>
- NAVARRETE, L. (Dir.). (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Instituto de la Juventud.
- NÚÑEZ, H. y ARQUÉ, P. (2020). Las propuestas de formación para jóvenes migrantes en Cataluña. Una propuesta por la educación social. *Quaderns d'animació i Educació Social*, (31).
- OVEJERO, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47636/FracasoEscolarYReproduccionSocial.pdf?sequence=1>
- PERASSI, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65-80. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie500661>

- RODRÍGUEZ, A. (2022). *Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la CAPV* [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)]. Repositorio Institucional de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- STEVENS, D. y STIVEN, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Psicoespacios*, 10(16), 239-259. Disponible en: <https://doi.org/10.25057/21452776.720>
- TILBURY, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35(4), 7-13. DOI:10.1017/S1035077200001231
- TOBÓN, L. E. e ISAZA, J. P. (2021). Tensiones en el marco ideológico de la construcción de los derechos de los niños en la Convención de 1989. *Revista Jurídicas*, 18(1), 109-120. Disponible en: <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.1.7>
- TORRES, N. (2008). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. *Revista Educare*, 12(1), 83-92. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/rec.12-1.6>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- VERHELLEN, E. (2002). *La Convención sobre los Derechos del Niño: trasfondo, motivos, estrategias*, Temas Principales. Garant.

11

Horizontes económicos y tanatopolíticos detrás del principio de supervivencia y desarrollo de la Convención sobre los derechos del niño. Apuntes sobre su historia, trasfondos y aplazamientos

CAMILO BÁCARES JARA
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

*“Si hay niños como Luchín
Que comen tierra y gusanos
Abramos todas las jaulas
Pa’ que vuelen como pájaros
Con la pelota de trapo
Con el gato y con el perro
Y también con el caballo”.*

Luchín, Víctor Jara

*“la Señora es buena para los pobres,
decían, contemplando la moneda en la palma de la mano”.*

Los Santos inocentes, Miguel Delibes

Pasados treinta y tantos años de la Convención sobre los derechos del niño (CDN) casi que es un perogrullo hablar de un principio de este instrumento internacional —el de la supervivencia y desarrollo— analizado hasta la saciedad y recalcado en cada compromiso político y jurídico por obra de los entes de la gobernabilidad global. En efecto, repetir el artículo 6 de la CDN para reinterpretarlo es una tarea ya superada. Son otras las cuestiones pendientes frente a este derecho bisagra o basamento de los derechos sociales más básicos de la infancia: salud, alimentación, vivienda, agua potable, etc. Por ejemplo, la movilización y la presión social cuando los presupuestos públicos para la niñez son mínimos en circunstancias económicas que pueden dar más, incluso en América Latina y en la misma Europa donde las cifras oficiales dicen que el porcentaje de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA)¹ en situación de pobreza es superior a la tasa de los adultos (Unicef, 2016:

¹ Se utilizará tanto en singular como en plural a lo largo del texto.

76). La trampa del párrafo 2 del artículo 6 de la CDN que reza que “Los Estados Parte garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño”, en ocasiones ha derivado en una excusa o en un límite que termina siendo discrecional frente a presupuestos de otros rubros como los de defensa y seguridad.

De tal modo, lo que empieza sin músculo financiero termina de manera previsible, pues derechos desfinanciados conducen a un laberinto sin salida o a reafirmar las críticas de los derechos de los NNA como mera retórica (Barna, 2012; Magistris, 2013). Bien lo preguntan y lo responden Vásquez y Mendizábal (2002): “¿Cómo saber si el gobierno cumple con su compromiso de respetar los derechos de los niños y las niñas? La respuesta: observando si elabora presupuestos públicos donde se vea que los niños y las niñas son el destino del gasto social” (p.31). Además, de la exigencia social y política de respaldos presupuestales de mayor calado, el fenómeno de la justiciabilidad es una tarea abierta para procurar otros resquicios y resonancias. O sea, la demanda jurídica de los derechos humanos ante instancias judiciales nacionales e internacionales contra las decisiones de entidades administrativas gubernamentales que violenten, en este caso, la supervivencia y desarrollo de los NNA. Esta “exigibilidad judicial de los derechos humanos, es decir, la posibilidad de poder acudir a un juez o un tribunal invocando los tratados de derechos humanos como fundamento de derechos” (León, 2006: 9), invita a cambiar o a ensanchar la estrategia. En concreto, a mixturar la acción política con la búsqueda de sanciones y orientaciones judiciales contra quienes organizan deficientemente los recursos para los derechos de los NNA.

Pero más allá de lo esbozado, volver a pensar el principio de la supervivencia y desarrollo de la CDN conlleva a preguntarse por su hegemonía en el mundo de los derechos de los NNA y por la tras escena de su administración. Pese a la idea de la indivisibilidad —que sugiere que no hay un derecho superior a otro— los derechos sociales son por mucho la mayor preocupación e inversión de los Estados y de la cooperación internacional. En un segundo renglón están el tópico de la participación y la viabilidad del aparataje de los derechos que hablan de la libertad de expresión, de opinión, de libertad de culto y de pensamiento, de asociación, de información, de intimidad, etc. Prueba de ello son los casos aislados y las buenas prácticas que a menudo Unicef resalta y la falta de datos a nivel cualitativo y cuantitativo respecto del conjunto de los derechos enunciados en la CDN. Posiblemente, es más difícil saber cuántas organizaciones de NNA —o que tan validado está el derecho a asociarse— en España o en el País Vasco en parangón de informaciones que sí existen en correspondencia a cuántos NNA gozan de servicios de salubridad, de vacunaciones a temprana edad, etc.

Por otra parte, la preeminencia de la supervivencia y desarrollo de los NNA como ítem central de los derechos de la niñez trae a cuestras una dificultad o ambivalencia inherente. Mientras, por lo general, sobresalen un conjunto de esfuerzos para prevenir la mortalidad y la desnutrición de los NNA, a la par de

estos coexiste una tolerancia o permisividad con el deceso de muchos de ellos por enfermedades prevenibles, hambrunas, conflictos armados, etc. Dicha operación es propia de la tanatopolítica o de la administración de la muerte de los NNA (Bustelo, 2011). De acuerdo con esta premisa, las muertes de NNA que escapan a las intervenciones de protección son colaterales o efectos residuales. No se trata de que no mueran, sino de que no fallezcan tantos, que sean parte de cifras aceptables, menores, o por debajo de los índices de medición anual que sirven para demostrar los logros de los Estados y del trabajo de organismos internacionales como Unicef en torno al paradigma de los derechos de los NNA. En efecto, esta tendencia logra ser estructural y se agudiza a partir de la clase social, el género, la etnia, el territorio, etc. Las diferencias son constatables: “el 20% de los niños más pobres del mundo tienen alrededor del doble de probabilidades que el 20% de los más ricos de sufrir retraso en el crecimiento debido a la mala alimentación, y de morir antes de su quinto cumpleaños” (Unicef, 2015: 4). En Colombia, verbigracia, hace nada la tanatopolítica se expresó en 13.549 niños y niñas con desnutrición crónica entre los cero y cinco años y con 197 muertos por inanición, oriundos en su mayoría de regiones periféricas y alejadas del centro del país y pertenecientes a estratos socioeconómicamente empobrecidos y a poblaciones indígenas (Ramírez Torres, 2022).

Planteado esto, el presente texto busca examinar los intrincados políticos y los trasfondos económicos que rigen el principio de la supervivencia y desarrollo de la CDN. El por qué y el para qué de su funcionamiento en la política pública global y local. Y con ello, repasar su aplicación acotada, paulatina, lenta. Dos serán las secciones del documento. En primer lugar, un apartado habla acerca del desarrollo histórico y político de los derechos sociales en el contexto de los grandes acuerdos internacionales que siguieron a la CDN y que a su turno fueron la matriz de los planes nacionales de acción por la infancia que continúan apareciendo en los Estados suscribientes. En el segundo acápite se abordan algunas de las razones o pilares detrás de la inmediata puesta en escena de los derechos agrupados en la supervivencia y desarrollo —frente a los de otro tipo— o del deber de garantizar la existencia física y social de los NNA que los Estados adquirieron cuando firmaron la CDN.

11.1. DESARROLLO HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA SUPERVIVENCIA Y DESARROLLO: LA FÓRMULA DEL POCO A POCO

La cotidiana conculcación de los derechos de los NNA pareciese sugerir que la supervivencia y desarrollo de la CDN es un eje machacadamente aplazado. No obstante, hay muchos matices en las lecturas dicotómicas que pudieran surgir. Es cierto que todavía en 2017 cada cinco segundos murió un NNA menor de quince

años por causas prevenibles en el mundo (Unicef, 2018), pero a la vez que hubo avances, dado que en 1990 la tasa de mortalidad por cada mil nacidos vivos fue de 124 y más tarde de 43 en 2017 en Asia central y meridional, o en el mismo periodo de 55 y luego de 18 en América Latina (Unicef, 2018: 10). Igualmente, es verdad que los pronósticos son desalentadores: para el 2030 “casi 70 millones de niños y niñas podrían morir antes de cumplir cinco años” (Unicef, 2016: 8).

Aun así, por paradójico que suene la supervivencia y el desarrollo ha sido el componente y mandato de los derechos de los NNA más abrazado e impulsado políticamente de la CDN. Y es que, hay cuatro grandes hechos de consenso político que demuestran este impulso. El punto de partida, y tal vez el de mayor importancia y ambición fue la Cumbre mundial en favor de la infancia de 1990 que contó con la participación de 71 mandatarios para tratar por primera vez la desnutrición y la protección del desarrollo físico y mental de los NNA como un asunto de Estado. De esta reunión emanaron dos documentos que han sido el mapa de navegación hasta el momento: la Declaración sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño y el Plan de acción para la aplicación de la Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990. En este último texto se plantearon 36 metas, de las cuales 7 fueron tasadas como primordiales para erradicar sustancialmente la mortalidad y la desnutrición de los NNA, y para ampliar el acceso universal de agua potable, el saneamiento y la educación básica de primaria para el año 2000². Con los años, lo discursivo perdió su halo de promesa. Los datos disponibles indican que en las metas más importantes los progresos fueron limitados. Por decir algo, la meta 1 que tenía trazado reducir en 70 por 1.000 nacidos vivos la muerte en menores de cinco años, en lo concreto, consiguió pasar de 94 niños en 1990 a 81 en el 2000. Caso similar denota la meta 3 dedicada a la reducción de la tasa de desnutrición infantil. En 1990 el 32% de la infancia menor de 5 años estaba desnutrida crónicamente y en el 2000 se redujo al 27% (Unicef, 2002: 9-24).

Por esta razón, la asamblea general de las naciones unidas convocó el segundo hito político de la supervivencia y desarrollo de la historia: la sesión especial en favor de la infancia de 2002. Esta macro cita multilateral tuvo lugar para evaluar y verificar las metas pactadas en la cumbre recién nombrada de 1990. Como los re-

² Las siete metas principales son las siguientes: 1) La reducción de la tasa de mortalidad de menores de cinco años en una tercera parte o a un nivel de 70 por 1.000 nacidos vivos. 2) Reducción de la tasa de mortalidad materna en un 50% con respecto al nivel de 1990. 3) Reducción de la tasa de desnutrición grave y moderada de los menores de cinco años en un 50% con respecto al nivel de 1990. 4) Acceso universal de agua potable y a los servicios sanitarios de eliminación de excrementos. 5) Acceso universal a la educación básica y terminación de la enseñanza primaria de al menos el 80% de los niños en edad escolar. 6) Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos al menos a la mitad del nivel registrado en 1990, concediendo particular importancia a la alfabetización de las mujeres. 7) Protección de los niños en circunstancias especialmente difíciles, sobre todo en situaciones de conflictos armados (Unicef, 1991: 5-6).

sultados demostraron que el impacto fue limitado, descoordinado y prácticamente aplazado, de nuevo los Estados se comprometieron a complementar y mejorar lo acordado en el marco de los objetivos del milenio con una declaración acompañada de un plan de acción global conocido como Un Mundo Apropiado para los Niños, que en su momento, ordenó una hilera de metas y objetivos intermedios en el curso del decenio 2000-2010 con sustento en 10 principios y 4 grandes temas de acción³.

Evidentemente, por un sinfín de razones militares, políticas, económicas, culturales y epistemológicas (Bácares, 2012, 2019), otra vez, lo prometido se hizo aguas. En lo que respecta, a la tasa de mortalidad de menores de cinco años por cada 1.000 nacidos vivos, por fin se bordeó la cifra que se quería para el año 2000. En 2006, promedió 72 a nivel mundial. Empero, la estadística señala como oculta. Al desagregarse los números por regiones emergen los anclajes y las grandes distancias. África Subsahariana donde la tasa fue de 160 en 2006 —cerca de 4.8 millones de NNA— estuvo muy lejos de los 27 por cada 1.000 nacidos vivos de Latinoamérica, o en números absolutos, de los 300.000 niños que no superaron los cinco años de edad (Unicef, 2008). Asimismo, el uso de la lupa en la meta de educación gratuita universal en primaria conduce a contrastes. Si bien la cobertura global pasó de 82% en el 2000 a un 86% en 2006, “hay países y regiones donde queda una enorme labor por hacer, como África subsahariana y Asia meridional, donde unos 41 millones y 31,5 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria, respectivamente, se encuentran desescolarizados” (Unicef, 2007: 12).

Semejante crisis de organicidad, relativa al incumplimiento de lo establecido, obligó a que la asamblea de las naciones unidas citara a una reunión política para ponerse al día en los adelantos alcanzados y para tomar cartas ante los retrasos acumulados. A este evento se le conoce como la sesión especial en favor de la infancia de las naciones unidas de 2007, de la que emanó una declaración conjunta de 140 delegaciones conocida como Un mundo apropiado para los niños + 5. Son tres páginas que consignan frases hechas y lugares comunes de acento diplomático, que a la larga refrendaron los objetivos antes concordados y su materialización sin pretextos para 2015:

Para lograr los objetivos del período extraordinario de sesiones sobre la infancia serán imprescindibles una respuesta intersectorial intensificada de los gobiernos, una mayor cooperación internacional y unas relaciones de colaboración más amplias y con una

³ Los principios concertados fueron los siguientes: 1) Poner a los niños siempre primero, 2) Erradicar la pobreza: invertir en la infancia, 3) No permitir que ningún niño quede postergado, 4) Cuidar de todos los niños, 5) Educar a todos los niños, 6) Proteger a los niños de la violencia y la explotación, 7) Proteger a los niños de la guerra, 8) Lucha contra el VIH/Sida, 9) Escuchar a los niños y asegurar su participación, 10) Proteger a la tierra para los niños. Asimismo, los 4 grandes temas de acción contenidos en el Plan de acción de “Un mundo apropiado para los niños” son: 1) Promoción de una vida sana, 2) Acceso a una educación de calidad, 3) Necesidad de proteger a los niños de los malos tratos, la explotación y la violencia, y 4) Lucha contra el VIH/SIDA (Unicef, 2002).

orientación más concreta, incluso con los medios de comunicación y el sector privado, así como iniciativas en el plano mundial, regional y nacional. Reafirmamos nuestra determinación de tratar de alcanzar los objetivos y las medidas acordados a nivel mundial con el fin de movilizar recursos para la infancia, de conformidad con lo establecido en el documento titulado “Un mundo apropiado para los niños” (Unicef, s.f.: 75).

Llegada esa fecha los compromisos políticos internacionales por la supervivencia y el desarrollo de los NNA dejaron de especializarse o de acudir a la promulgación de declaraciones en eventos dedicados sólo a los derechos de los NNA. Ahora, con el constatado fracaso a cuestas de Un mundo apropiado para los niños y de los ocho objetivos del milenio, la salida fue crear una vez más un plan de acción con sus respectivos indicadores de verificación. Justamente, en 2015 la asamblea general de las naciones unidas aprobó mediante la resolución A/Res/70/1, La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. De allí vienen los 17 objetivos y 169 metas que hoy por hoy tratan de regir las políticas públicas nacionales y que imponen, como lo sugiere su nombre, al 2030 como plazo para consolidarse. En todo ese andamiaje, donde el cambio climático, la protección de los océanos, los mares y los ecosistemas terrestres cobran una gran relevancia, la supervivencia y desarrollo de los NNA permanece como una preocupación notable. Sobre todo, en las aristas de alimentación, salud y educación:

De aquí a 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones de vulnerabilidad, incluidos los niños menores de 1 año, a una alimentación sana, nutritiva y suficiente durante todo el año.

De aquí a 2030, poner fin a todas las formas de malnutrición, incluso logrando, a más tardar en 2025, las metas convenidas internacionalmente sobre el retraso del crecimiento y la emaciación de los niños menores de 5 años, y abordar las necesidades de nutrición de las adolescentes, las mujeres embarazadas y lactantes y las personas de edad.

De aquí a 2030, poner fin a las muertes evitables de recién nacidos y de niños menores de 5 años, logrando que todos los países intenten reducir la mortalidad neonatal al menos a 12 por cada 1.000 nacidos vivos y la mortalidad de los niños menores de 5 años al menos a 25 por cada 1.000 nacidos vivos.

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (Asamblea General Naciones Unidas, 2015).

Cabe anotar, que este largo proceso puede ser de nunca acabar. En esencia, porque los derechos de los NNA en sí mismos son insuficientes para transformar la realidad debido a que la dinámica de poder que los rige funciona tanto de arriba hacia abajo como al revés por resistencias locales que los inhabilitan, restringen, modifican y reinterpretan (Liebel, 2013; Magistris, 2018; Villalta y

Llobet, 2015). Aunque, la trama del asunto de la contradicción tanteada es que la supervivencia y desarrollo está atada transversalmente a la tanatopolítica y por ende a la irrealización constante de los derechos sociales. Basta recordar que de la Cumbre mundial en favor de la infancia de 1990 surgieron 117 planes de acción nacionales en los Estados parte de la CDN, una suerte de letra muerta y de formalidad política que careció de grandes ecos y de evaluaciones posteriores (Unicef, 2000: 15). La fórmula dispuesta fue —y seguirá siendo como lo recalca la perspectiva histórica— la de hacer reuniones políticas de gran envergadura de las que salen compromisos con fechas determinadas de ejecución, y así sucesivamente, cuando se confirma el incumplimiento de lo pactado con anterioridad. De esa forma, los derechos sociales agrupados en la supervivencia y desarrollo perduran en clave de promesa, o de una experiencia por llegar, mientras se burocratiza y administra quiénes viven, quiénes mueren, en dónde, cuándo, cuántos, etc.

Queda por decir, que esta lógica política y administrativa de la supervivencia y desarrollo reafirma patrones de dominación colonial. O mejor, los obvia, los naturaliza. A los países del sur, occidente en su conflicto con los soviéticos le impuso el paradigma de los derechos de los NNA en el contexto del fin de la guerra fría (Pilotti, 2000), y, en consecuencia, un cúmulo de acciones para consolidar un imaginario eurocéntrico de una infancia feliz, escolar y remitida al mundo privado. En este sentido, “el Norte global asume un rol parental sobre el Sur global, donde el adulto Norte puede otorgar derechos y obligaciones al joven Sur y, si éste falla en cumplimentarlos, puede implementar sanciones” (Barna, 2012: 13). La profunda descontextualización de lo firmado y las periódicas obligaciones atadas a la infinidad de tratados y declaraciones acarrearán estigmas para los Estados infractores y borran de tajo larguísimas historias de explotación, colonialismo y la inequitativa distribución de la riqueza y del plusvalor que rige el decurso del mercado actual. Por eso, creer que con estos arquetipos el África subsahariana, Latinoamérica y el Caribe, o el Asia del sur solucionarán las condiciones de subsistencia y vida de los NNA resulta de una ingenuidad ahistórica o propia de la sobreestimación de las políticas sociales residuales que se expresan a través de la cooperación internacional y del trabajo de ONG en el entramado del neoliberalismo⁴. Al final, las responsabilidades, presiones, revisiones, etc. recaen sobre los países empobrecidos; en cambio las naciones europeas y anglosajonas que rigen este

⁴ Piénsese en Haití, al cual es más sencillo denominarlo como un Estado fallido, antes que revisar el colonialismo que marcó su inestabilidad económica y política. Tras su independencia de los franceses en 1804, Carlos X le exigió en 1825 una reparación económica de 150 millones de francos bajo la amenaza de una guerra de no realizarse el pago. Acto seguido Haití obtuvo un préstamo de bancos franceses para pagar la deuda que se extendió durante 64 años y que en total sumó 560 millones de dólares actuales. Este endeudamiento le costó a “Haití entre 21.000 y 115.000 millones de dólares en crecimiento perdido a lo largo del tiempo” (Nagourney, 2022).

sistema casi que están libres de rendiciones de cuentas y de categorías de medición deliberadas en exclusivo para los otros, puntualmente, los países enmarcados en el sur global⁵.

11.2. FUNDAMENTOS Y RAZONES DE LA PRIORIZACIÓN POLÍTICA DE LA SUPERVIVENCIA Y DESARROLLO: ¿QUÉ ESCONDE LA NUEVA ÉTICA POR LA INFANCIA?

Dejando de lado el devenir histórico de la supervivencia y desarrollo y de los mecanismos y estructuras con los que se ha puesto en marcha desde el mundo cosmopolita, a continuación, nos centraremos en los entramados y factores que auparon su respaldo político y retórico. Mal que bien, en comparación con el principio de la participación, las fuerzas y recursos destinados a los derechos sociales han sido millonarios y provienen de los principales actores e instituciones políticas del mundo. Habría que preguntarse entonces ¿si ese llamado a la inversión nació de un interés meramente humanitario o si se inspiró en un afán legalista por cumplir con los derechos sociales de la CDN? De entrada, creemos que, de ninguna manera o para ser multidimensionales, las soluciones son más profundas y anidan en otro tipo de coordenadas. Para asir algunas respuestas de carácter holístico recurrimos a una interpretación interdisciplinar que toma elementos de la historia, la economía, la política y el derecho. Con base en estos enfoques, postulamos cuatro eslabones, unos de características contingentes, y otros propios de racionalidades instrumentales, que explican este despliegue publicitario y pretendidamente universal de la supervivencia y desarrollo de los NNA.

Para empezar, esta primacía surgió por el desconocimiento de la CDN, por ser un instrumento recién aprobado y desprovisto de interpretaciones o marcos explicativos inmediatos. Ello trajo consigo el continuismo de lo que venía de atrás, el proyecto por la inmunización del 80% de los NNA habitantes de países en vía de desarrollo que estaba implementando la Organización mundial de la salud (OMS) por esa época. Ciertamente, a principios del ochenta, en plena discusión y creación de la CDN, “poco más del 15% de los niños del mundo en desarrollo estaban inmunizados” (Unicef, 1991: 14). Y esa urgencia se impuso. La arquitectura jurídica que señala que el sujeto de derechos propuesto por la CDN requiere de una protección integral —cuidados fisiológicos y prevenciones

⁵ Nos referimos a las variables presentes en los estados mundiales de la infancia que publica anualmente Unicef siempre al final de sus páginas en la arista de nutrición. Algunas de ellas son: Bajo peso al nacer %; iniciación temprana a lactancia materna %; incorporación de alimentos sólidos, semisólidos o blandos 6 a 8 meses %; alimentación mínima aceptable (6 a 23 meses%); etc. Esto datos son proveídos por los países beneficiarios de la cooperación internacional. Caso contrario, los países cooperantes en esas tablas tienen un signo de guion que significa que no hay datos disponibles o que no están obligados a reportarlos.

estructurales, más escenarios para sus libertades y voces— fue relegada. Quizás, la primerísima comprensión de la CDN hizo creer que en ella solamente había unas normas mínimas concernientes a la atención en salud, al acceso al agua, al control de las enfermedades, a la promoción de la escuela, etc., como otrora lo habían hecho la declaración de Ginebra de 1924 y la declaración de los derechos del niño de 1959.

Obviamente, esta falta de conocimiento de la CDN coincidió con la segunda razón a la mano: una gigantesca crisis humanitaria de la niñez que precisaba apoyar a la CDN como el camino más expedito para solucionarla. Centroamérica es una muestra paradigmática de esto. En 1988 un encuentro interparlamentario con representantes de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua hizo público que en la región iban a morir aproximadamente 100.000 NNA por causas atendibles como la diarrea, la desnutrición, la tuberculosis y la tos ferina (Valencia, 1999: 82). Vaticinio que fue refrendado por la Organización de la salud panamericana que estimó que “de los 850.000 niños nacidos cada año en América Central, 100.000 morirán antes de los cinco años y dos tercios de aquellos que sobrevivan sufrirán de malnutrición, acompañados de problemas de desarrollo tanto físicos como mentales” (Chomsky y Dieterich, 2002: s.p)⁶.

Debido a esta situación, pocas salidas se palparon en el horizonte, en especial porque había que solucionar con apremio los efectos negativos del desarrollismo y adecuarse a las reglas del neoliberalismo en ciernes creando políticas públicas focalizadas para los grupos poblacionales afectados por los recortes en el gasto público. Los países en desarrollo venían de un endeudamiento gigantesco por seguir al pie de la letra el llamado plan de trato de justo que Harry Truman planteó en 1949 para resolver 105 problemas de las “áreas subdesarrolladas” por la vía de la industrialización, urbanización, tecnificación de la agricultura, educación, etc. (Escobar, 2004: 19-20). Ese lineamiento internacional que prometía progreso, prosperidad y paz, derivó en el mediano plazo en un retroceso y en la anulación de las políticas sociales conquistadas con estos empréstitos cuando los intereses crediticios y las presiones de los acreedores desbarataron cualquier posibilidad de pago que no afectara la inversión social de esos años⁷.

En esta medida, la premura por apoyar la supervivencia y desarrollo fue un subterfugio o una disposición pensada para amortiguar el cambio de modelo sus-

⁶ El ambiente más dramático para los NNA en los ochenta se dio en Asia meridional: “Un 40% de los niños de corta edad que mueren anualmente en el mundo, el 40% de los niños desnutridos, el 35% de los niños no escolarizados y más del 50% de los que viven en condiciones de pobreza absoluta residen en sólo tres países: Bangladesh, India y Pakistán” (Unicef, 1990. p. 13). Del mismo modo, en los países ricos la desigualdad estaba creciendo. El número de niños que vivían en condición de pobreza aumentó en más de tres millones de un 11% de la población infantil en 1979, a un 15% en 1989 en los Estados Unidos (Unicef, 1990. p. 12).

⁷ En los ochenta, 7.000 millones de dólares fue lo que percibía cada diez días el mundo industrializado en concepto de pago de la deuda externa (Unicef, 1991, p.12).

citado por una seguidilla de reformas económicas, fiscales, tributarias y sociales orientadas por el Fondo monetario internacional y el Banco mundial para ajustar las economías, dar estabilidad a los pagos de la deuda, y reorientar al Estado en su función de garantizar los derechos sociales (Burgos, 2009). Algo, por cierto, contradictorio, ya que los Estados parte de la CDN adquirieron la obligación jurídica de hacer verídicos los derechos de los NNA, y en una contraparte antagónica, el modelo de desarrollo en vigor apuesta por reducir o debilitar esas capacidades estatales para protegerlos (De Sousa, 2005). La tensión propuesta, a la postre terminó siendo ganada por la segunda vertiente o posiblemente encontró un punto de equilibrio a favor de ella con dos líneas de trabajo imperantes hasta la fecha. Por un lado, los derechos sociales dejaron de ser universales, para concentrarse reactivamente en las poblaciones más vulneradas con programas compensatorios y de emergencia para los NNA —de alimentación, salud, educación— y programas de transferencias condicionadas para sus familias (Vásquez, Cortez y Riesco, 2000). De otra parte, para fortalecer el discurso de los derechos de los NNA o renovar su aura de legitimidad, Unicef creó la campaña de ajuste estructural con rostro humano, según la cual “ninguna teoría económica o ideología política puede justificar ni siquiera temporalmente el sacrificio del desarrollo físico y mental de la infancia” (Unicef, 1990: 11). Gracias a esta estrategia *a posteriori* de la CDN se dio la Cumbre mundial en favor de la infancia de 1990 y todos los micropactos que le siguieron con el propósito de dar un nuevo aire simbólico a los derechos de los NNA, y establecer pautas de acción, gestión y evaluación de los compromisos de los Estados parte con la supervivencia y desarrollo.

Por supuesto, los incumplimientos han sido la regla, pero ello no implica que se haya claudicado en la tarea. ¿A causa de qué persiste este proyecto? La tesis humanitaria es una explicación válida, así como la legalista que enseña que esta empresa es producto de que los NNA son en teoría sujetos de derechos. Sin embargo, muy en el fondo, y a pesar de los compromisos internacionales y los llamamientos desaforados que exigen protecciones especiales para los NNA o de la consolidación de una nueva ética que respalda su derecho a nacer y crecer (Dávila y Naya, 2003), los derechos sociales de los NNA tomaron cuerpo —políticamente hablando— por una preocupación incesante, o hasta por el descubrimiento, de que sin NNA sanos la seguridad y el desarrollo económico de los Estados-nación están en riesgo:

Como suele suceder, los argumentos éticos son en última instancia inseparables de los de orden práctico. Una pobreza y un sufrimiento en tan gran escala tendrán consecuencias bien conocidas a largo plazo [...] La desnutrición se traduce en retrasos del desarrollo físico y mental, un bajo rendimiento escolar y laboral, y en la perpetuación de la pobreza de generación en generación. Una alta mortalidad infantil lleva aparejada una alta natalidad y un crecimiento demográfico rápido; la falta de instrucción impide contribuir plenamente al desarrollo de la propia comunidad y país y beneficiarse plenamente de los frutos del mismo; la desesperanza y la falta de oportunidades socavan la autoestima y

siembran los gérmenes de problemas sociales prácticamente insolubles para las futuras generaciones; las injusticias firmemente arraigadas y la ostentación de riquezas inalcanzables ante las miradas de los pobres provocan inestabilidad y violencia que a menudo adquieren vida propia [...] En consecuencia, la realización de un gran esfuerzo renovador encaminado a proteger la vida y el desarrollo de la infancia, y a acabar con los peores aspectos de la pobreza, representaría la más importante inversión a largo plazo que puede hacer la especie humana a favor de su futura prosperidad económica, estabilidad política e integridad ecológica” (Unicef, 1990: 4).

Es el tema de siempre. La racionalidad instrumental haciendo de las suyas. Antes que nada, para controlar el temor al estallido de la cuestión social que amenaza el *statu quo*. Históricamente, el peligro representado por los hijos de la plebe suscitó la arquitectura de la institucionalización para aislarlos de lo público, reeducarlos y brindarles un asistencialismo para retrasar rebeliones y cuestionamientos del orden social (Platt, 2006). Esa fue la base de la era del tutelarismo; castigar con anticipación a un posible infractor del mañana. Después, mucha de la lógica de esta ecuación pervivió en el apoyo a la supervivencia y desarrollo. Privilegiar los derechos sociales de los NNA apareció como un anticipado método para evitar que se materializara esa aprensión descrita a raíz de la insatisfacción popular de ingentes masas de NNA muertos y de otros tantos postergados de hospitales, medicinas, alimentos, escuelas, etc. En una frase, lo importante era brindar una asistencia social con fines de contención política. Había que incluir a las nuevas generaciones como beneficiarios de derechos sociales, sin permitir con ello que la pobreza —y sus causas— dejaran de ser un constituyente o un mecanismo de poder, control y sanción sobre las infancias subalternas (Bustelo, 2011: 29-34).

Adicionalmente, la instauración del Estado neoliberal, que por su naturaleza atropella o contiene a los derechos de los NNA, enfrenta una paradoja: velar por la CDN ayuda a la rentabilidad y maximización económica. En otras palabras, el desarrollo individual de un NNA está concatenado al desarrollo social, político, cultural y económico de un país. Esta es la verdadera razón que subyace a las cumbres y las metas de la supervivencia y desarrollo de los NNA, la de imponer una avanzada utilitarista basada en la figura infantil para un bien colectivo por llegar. Se actúa por su valor futuro antes que por su humanidad presente. De hecho, ese fue el primer recordatorio mencionado en la resolución A/RES/31/169 de las Naciones Unidas que decretó el año internacional del niño en 1979: la de la relevancia que “revisten en todos los países, tanto en desarrollo como industrializados, los programas que benefician a los niños, no sólo para el bienestar de éstos sino también como parte de esfuerzos más amplios para acelerar el progreso económico y social”. El lenguaje delata a la perfección como los gobiernos y los organismos internacionales leen a la infancia de esta forma. Para referirse a ella e invocar la necesidad de cuidarla apelan a términos y frases que avalan estas intenciones, como las de “oportunidad estratégica, la mejor área de inversión, o una palanca de desa-

rollo” (Glockner, 2018: 120). Ni que decir del sostén o la justificación de las tan de moda políticas públicas para la primera infancia, que están inspiradas mayormente en proteger a la niñez por su potencia económica y por su probable gravitación para el ahorro presupuestal en materia educativa, penitenciaria, y asistencial. La preponderancia de esta última cruzada se enmarca en una tradición de la medicina —que con la naciente pediatría— y la puericultura en el siglo XIX insistieron en cuidar el capital humano de las naciones mediante un tratamiento y cuidado “científico” de la naturaleza infantil (Colangelo, 2019). Por ese tiempo las orientaciones provinieron sobre todo de los médicos, psicólogos e higienistas, pero en la actualidad el discurso prevalente ha sido capturado por los economistas que a su turno han instalado argumentos y presagios para convencer al mundo político de invertir en los NNA bajo el juramento de obtener en los años venideros beneficios netos, ingresos anticipados, tasas de retorno por cada dólar invertido, ahorros en programas sociales, etc. (Perczek, 2010; Young, 1996)⁸. Un adalid sobresaliente de las razones de fondo de que la supervivencia y desarrollo esté teniendo lugar para la primera infancia es el premio nobel de economía del 2000, James Heckman. En sus tesis los derechos de los NNA son lo de menos y el espíritu rentista o la fórmula de costo-oportunidad se impone. La orientación que lo rige apunta a que problemas sociales como la delincuencia, la falta de productividad, o la deserción estudiantil, son solucionables destinando recursos a la alimentación, salud, a entornos protectores, y al fortalecimiento de las capacidades cognitivas y las habilidades socioemocionales —disciplina, autoestima, perseverancia, etc.— de los niños y niñas de corta edad:

“Las intervenciones tempranas en el ciclo de vida de los niños desfavorecidos tienen retornos económicos mucho mayores que las intervenciones posteriores como reducción de la proporción alumnos-maestro, capacitación para empleos públicos, programas de rehabilitación de convictos, programas de alfabetización de adultos, subsidios de matrícula o gastos en policía [...] Cuanto más espere la sociedad para intervenir en el ciclo vital de un niño desfavorecido, más costoso será remediar la desventaja” (Heckman, 2008: 4).

⁸ A grandes rasgos el cambio de actores o de disciplinas no supuso un gran desvío del paradigma esbozado en el campo de las políticas públicas. Con o sin economistas, la atención en los niños muy pequeños siguió inspirándose en un “enfoque anticipatorio (Qvortrup, 2009), donde los bebés aparecen valorados por su potencial desenvolvimiento futuro [...] Lo que ocurre en la primera infancia importa por sus consecuencias en las demás etapas del curso vital y en el desarrollo de una sociedad, es decir, en tanto capital humano” (De Grande y Remorini, 2019: 11). Sin embargo, a partir de 1980-1990 surgió otra óptica propiciada por sociólogos y antropólogos —todavía sin peso en la política pública— “que no tiene como preocupación central su desarrollo y salud ni su impacto en los niveles de morbi-mortalidad de una sociedad, sino que está interesada en dar cuenta de las realidades y conflictos de los bebés en el entramado cotidiano entre sus familias, comunidades e instituciones. Estas investigaciones [...] de enfoque vivencial, constituyen una producción académica orientada a comprender cómo las personas y sus entornos sociales despliegan sus estrategias de vida, en la cual los bebés son considerados actores en esos contextos culturales complejos. De este modo, los bebés interesan “en tiempo presente” (De Grande y Remorini, 2019: 11-12).

Con esto en mente, la hipótesis histórica del sentimiento por la infancia es bastante discutible como el único fundamento de la sociedad adulta para centrarse en los NNA; pasa lo mismo con la variable del humanitarismo que se queda corta para brindar un cuadro total de la problemática abordada. Cada generación es requerida y exaltada en el discurso político por considerársele cimiento del progreso. Y esa visión —lo viva que esté en una sociedad puntual— define a cuestas la correlación política con este conocimiento y con las alarmas encendidas para no desaprovechar una camada de NNA funcionales a proyectos económicos, territoriales, sanitarios, de seguridad, etc. Vale precisar, que esta postura no nace puntualmente con los derechos del NNA, por más usufructo que haga de ella. Es tan vieja como la invención de la infancia moderna, o del intento estatal de sacarle crédito a los NNA bajo su tutela. Los expósitos son por mucho una reiterada comprobación de esta concepción. En la matriz de la lucha contra el infanticidio y la puesta en escena de lo hospicios para NNA abandonados, lo que intervino fue una lucha por sacarlos de la mendicidad, la autonomía, y lo público para aprovecharlos como fuerza de trabajo al servicio del Estado. Los NNA de nadie pasaron con esa comprensión, como lo ejemplifican varios proyectos de las autoridades españolas del siglo XVIII y comienzos del XIX —entre ellos el repoblamiento de Alta California con NNA huérfanos y el uso de menesterosos para portar la vacuna de la viruela en la Expedición Balmis— a ser “una suerte de frontera móvil (una línea de colonización continua): seres transferibles, cuyas circunstancias de vida los pondrían al servicio de los proyectos institucionales, de modo que eran recuperados por su utilidad y por los beneficios que podían reportar” (Alcubierre, 2017: 115).

Queda por decir, que esta lectura probada del NNA como motor del desarrollo económico y de otras garantías de orden público, alentada con estadísticas por sus promotores, ni es lineal ni se libra de otros intereses y elementos en juego —adultocentrismo, corrupción, deudas externas, falta de recursos, primacía de dineros para la defensa militar— dado que conociéndose los riesgos que trae su desatención todavía estamos lejos de cualquier validación definitiva. La evidente omisión y la abulia política frente a la advertencia profética de Richard Jolly, director ejecutivo adjunto de Unicef, en el XIV Congreso internacional de nutrición realizado en Seúl en 1989, es un testimonio de sobra de que en este trasfondo de la supervivencia y desarrollo también anidan diversos factores estructurales, ideológicos y culturales de irrealización de los derechos de los NNA, y un razonamiento de talante tanatopolítico que hace de las vidas de los NNA, *nuda* vida (Glockner, 2012: 96), o sea, vidas despojadas de valor, que paradójicamente son prescindibles y al unísono “insacrificables” por la vigencia discursiva de los derechos de los NNA:

El capital humano es un factor más importante para el crecimiento económico que el capital físico [...] La inversión en capital humano en forma de nutrición, enseñanza básica y salud no puede aplazarse: o se realiza a una edad adecuada cuando verdadera-

mente se necesita o no se realiza. Para el niño no hay una segunda oportunidad. La desapercibida tragedia de la desinversión en capital humano de la década de los ochenta reside en que sus consecuencias se prolongarán hasta bien entrado el siglo XXI en forma de retrasos en el desarrollo infantil y una instrucción deficiente (Unicef, 1990: 11).

11.3. REFLEXIONES FINALES

La premisa que orientó al artículo entre manos fue la de que los derechos de los NNA no son neutros como tampoco realizables del todo. En su fabricación hubo fines adultos y geopolíticos que influyeron decididamente en la textualidad de la CDN y en las cortapisas que le son inherentes. De igual forma, en las políticas públicas, las concertaciones políticas y las resoluciones administrativas que intentan ponerlos al alcance y vivencia de los NNA coexisten conflictos, preferencias y utilidades en disputa. Detrás de ellas confluyen intereses, diversos saberes, y tradiciones institucionales que hacen imposible un análisis unidimensional o muchos menos diáfano a partir de alguna unicausalidad oficial como la del evolucionismo humanitario (Barna, 2012).

Por decirlo así, detrás del apoyo a los derechos de los NNA hay muchas más cosas que la simple intención de validar la ordenanza del NNA como sujeto de derechos. Tomamos como referencia de este examen el principio de la supervivencia y desarrollo de la CDN para demostrarlo. Gran parte de su historia ha estado marcada por cumbres internacionales y planes de acción para alcanzar cifras tolerables o socialmente aceptables en torno a la muerte de NNA por desnutrición, enfermedades, falta de agua potable, servicios médicos, etc. Este proceso inició relativamente pronto, tras la oficialización de la CDN, y con el tiempo se fue posicionando como la actividad central para poner en funcionamiento los derechos sociales de los NNA en desmedro de los derechos conocidos como de participación. A la hora de los saldos, como los logros no se cumplieron del todo, la decisión tomada fue la de darle continuidad a la promesa de alcanzar esos datos ideales. En la actualidad, el 2030 aparece como la fecha tope para cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible o con las otrora metas iniciales que se acordaron en la Cumbre mundial en favor de la infancia de 1990.

¿Qué sucederá si llegado ese momento, dentro de ocho años las metas no fueran alcanzadas? Lo más seguro es que seríamos testigos de una nueva reunión multilateral, una declaración conjunta y un intento más por juramentar la derrota del hambre y las muertes prevenibles de NNA. Dando paso con esto, a un círculo vicioso de implementaciones a medio camino de la supervivencia y desarrollo mientras los titulares de los derechos se convierten en realidad en destinatarios aplazados de la CDN. A ciencia cierta, los enclaves estructurales, culturales, políticos, jurídicos y culturales que conculcan los derechos sociales de los NNA son más enérgicos que la pretendida fuerza de un consenso escrito en un papel

(Bácares, 2012, 2019, 2020). A esto súmese que, cuando los acuerdos de la sobrevivencia y desarrollo se hicieron el peso de los ajustes estructurales estaban ya sobre la mesa. Cada Estado parte de la CDN comprometido con bajar los índices de pobreza, desnutrición, desescolarización, etc., simultáneamente estaba atado a directrices macroeconómicas que le dictaminaban crear políticas sociales subsidiarias para aquellos que no alcanzan a validar sus derechos en el mercado.

De esta suerte, los paradigmas salvacionistas del pasado revivieron en la interpretación y ejecución de los derechos de los NNA. Como en las mejores épocas de la filantropía y el proteccionismo privado la misión asumida por los Estados y los canales de la cooperación internacional (Dávila y Naya, 2006), a grandes rasgos, está orientada a satisfacer hasta donde sea posible las necesidades fisiológicas de los NNA de las clases populares. Oficialmente, el principal argumento para hacerlo, desde luego son los derechos de los NNA resumidos en la supervivencia y desarrollo, y en un corolario, un contrato ético global para erradicar niveles de vida inadmisibles para la humanidad. La versión que exige mirar más a fondo manifiesta otras señales de corte utilitarista. Invertir, proteger y garantizar los derechos sociales de los NNA cobra sentido porque es una forma anticipada de que una sociedad se provea de autoprotección social, seguridad, ahorro, y de rendimientos económicos en el futuro. Lo llamativo de esta posición tan aplaudida, es que carga un engaño o una cláusula de evasión permanente que a la larga hace de la supervivencia y desarrollo una historia interminable: si no se invierte en una generación, siempre habrá otra para intentarlo, y otra, y otra, y otra...

BIBLIOGRAFÍA

- ALCUBIERRE, B. (2017). *Niños de nadie. Usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Bonilla Artigas Editores.
- ASAMBLEA GENERAL NACIONES UNIDAS (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Recuperado de https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- BÁCARES, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los derechos del niño*. Lima: Ifejant.
- BÁCARES, C. (2019). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancia Imágenes*, 18(1), 51-67.
- BÁCARES, C. (2020). Un estado del arte analítico de las publicaciones sobre los derechos del niño en español. A propósito de tres tendencias bibliográficas: la negacionista, la oficial y la contraoficial. *Derecho PUCP*, 85, 473-515.
- BARNA, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 16 (29), 1-19.
- BURGOS, G. (2009). *Estado de derecho y globalización: el Bando Mundial y las reformas institucionales en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Ilsa.

- BUSTELO, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (2002). *Los vencedores*. Ciudad de México: Editorial Joaquín Mortiz.
- COLANGELO, M. A. (2019). *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los derechos del niño. *Revista española de educación comparada*, 9, 83-133.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M.^a (2006). La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93.
- DE GRANDE, P. y REMORINI, C. (2019). ¡Es un bebé! Miradas de las ciencias sociales a los primeros años de vida. *Desidades. Revista científica de la infancia, adolescencia y juventud*, 25(7), 10-26.
- DE SOUSA, B. (2005). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. Buenos Aires: Clacso.
- ESCOBAR, A. (2004). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- GLOCKNER, V. (2012). Niños migrantes y trabajadores: una reflexión sobre los márgenes del Estado y las nuevas modalidades del gobierno. En Castro Neira, Y. (coord.). *La migración y sus efectos en la cultura* (pp. 83-108). Ciudad de México: Consejo Nacional para la cultura y las artes.
- GLOCKNER, V. (2018). Enfance et politiques de lutte contre la pauvreté au Mexique: regard sur les 25 dernières années. *Problèmes d'Amérique Latine*, 1 (108):109-122.
- HECKMAN, J. (2008). *Schools, skills, and synapses*. IZA: Bonn.
- LEÓN, A. (2006). *La aplicación de los tratados de derechos humanos por los tribunales nacionales: el derecho internacional como fuente de derechos y obligaciones en el derecho interno*. Bogotá: Ilsa.
- LIEBEL, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- MAGISTRIS, G. (2013). *El magnetismo de los derechos. Desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires: Clacso.
- MAGISTRIS, G. (2018). La construcción del niño como sujeto de derechos y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales*, 6(11), 6-28.
- NAGOURNEY, E. (2022). Seis conclusiones sobre el alto precio que Haití pagó a Francia por su libertad. *The New York Times*. 20 de mayo de 2022. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2022/05/20/espanol/haiti-deuda-francia-reparaciones.html>
- PERCZEK, R. (2010). La primera infancia y el desarrollo económico y social. En Rincón, M. (ed.), *Congreso Nacional de Lectura. ¡Los niños son un cuento! Lectura en la primera infancia* (pp. 33-49). Fundalectura, Bogotá.
- PILOTTI, F. (2000). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. El contexto del texto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, División de Desarrollo Social.
- PLATT, A. (2006). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- RAMÍREZ TORRES, S. (2022). Desnutrición infantil en Colombia sigue subiendo: ya van 13.549 casos en 2022. Recuperado de <https://www.elcolombiano.com/colombia/desnutricion-infantil-en-colombia-se-incremento-en-2022-EF18599184>

- UNICEF (1990). Estado mundial de la infancia. Recuperado de <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210598040>
- UNICEF (1991). Estado mundial de la infancia. Recuperado de <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210598057>
- UNICEF (2002). Un mundo apropiado para los niños y las niñas. Objetivos de desarrollo para el milenio. Documentos de la sesión especial en favor de la infancia. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/264_d_Un_mundo_apropiado_para_los_ninos_y_las_ninas.pdf
- UNICEF (2007). Progreso para la infancia. Examen estadístico de un mundo apropiado para los niños y las niñas. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/PFC6_SP_LoResPDF_11212007.pdf
- UNICEF (2008). Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210598224>
- UNICEF (2015). Estado mundial de la infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/5861/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202015%20-%20PUBLICACION%20N.pdf>
- UNICEF (2016). Estado mundial de la infancia https://www.unicef.org/media/50091/file/UNICEF_SOWC_2016_SP.pdf
- UNICEF (2018). *Levels & trends in child mortality. Report 2018. Estimates developed by the Un Inter-agency group for child mortality estimation.* <https://weshare.unicef.org/Package/2AMZIFV567G1>
- UNICEF (s.f). Un mundo apropiado para los niños y las niñas. Recuperado de <https://www.unicef.org/venezuela/media/291/file/Un%20mundo%20apropiado%20para%20nosotros,%205%20a%C3%B1os%20despu%C3%A9s.pdf>
- VALENCIA, J. (1999). *Derechos humanos del niño en el marco de la doctrina de la protección integral*. Lima: Acción por los niños y Rädda Barnen.
- VÁSQUEZ, E. y MENDIZÁBAL, E. (2002). *¿Los niños...primero? El gasto público social focalizado en niños y niñas en el Perú: 1990-2000*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Save the Children Suecia.
- VÁSQUEZ, E., CORTEZ, R. y RIESCO, G. (2000). *Inversión social para un buen gobierno en el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.
- VILLALTA, C. y LLOBET, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 167-180.
- YOUNG, M. E. (1996). *Desarrollo del niño en la primera infancia: una inversión en el futuro*. Washington: Banco Mundial.

