

El Vasceuce en los actuales niños de Guipúzcoa*

Creemos que hasta la fecha no ha habido oportunidad de conocer el porcentaje de niños que hablan vasceuce en cada municipio porque ello hubiese requerido la confección de una encuesta a la población guipuzcoana y, al menos por ahora, no se hacen este tipo de estudios en nuestra provincia.

Nuestra encuesta a los maestros ha presentado la oportunidad de conocer al mismo tiempo que otras cuestiones, ésta del uso normal del idioma.

Es una estadística muy interesante porque refleja buena parte de lo que será del vasceuce en un futuro próximo.

Resumiéndola, diremos que un 54,1 % de los alumnos de Enseñanza Primaria de Guipúzcoa hablan exclusivamente castellano y un 2,6 % exclusivamente vasceuce. El 43,3 % restante es de uno u otro modo bilingüe.

En la zona rural los porcentajes de vasceuce son lógicamente mucho más elevados que en la urbana.

Vamos a presentar esta estadística en primer lugar por municipios y en segundo lugar por comarcas guipuzcoanas.

Algunos municipios no figuran porque o bien no contestó ningún maestro a la encuesta o bien no rellenó la pregunta del idioma. Esto sucede con 7 municipios, de manera que en nuestra lista aparecen, en vez de los 82 con que cuenta Guipúzcoa, solamente 75. Los que faltan son: Aduna, Alzo, Beizama, Cerain, Irura, Larraul y Mutiloa.

* Solamente se publica aquí la parte que se refiere a la lengua. El trabajo completo está editado bajo el título de: *Así está la enseñanza primaria*, San Sebastián, Madrid, 1969.

Debemos advertir también que los resultados obtenidos no pueden considerarse exactos. Hay municipios en los que el error es manifiesto: En Aizarnazabal aparece que los niños o hablan exclusivamente vascuence o exclusivamente castellano, cosa que es prácticamente imposible. El margen de error por municipio depende, como es natural, del número de maestros que han respondido en él a la encuesta (ver capítulo II) y de la zona, rural o urbana, en que desarrollan su labor.

Hecha esta salvedad, estimamos que, en líneas generales, estos datos merecen un gran crédito.

*Idioma que hablan los alumnos de Enseñanza Primaria en Guipúzcoa
(Curso 66-67) - Por municipios*

MUNICIPIOS	Castellano	C. bien		C. mal	Vascuence
	Sólo	V. mal	V. bien	V. bien	Sólo
Abalcisqueta	—	—	—	100,0	—
Aizarnazabal	11,2	—	—	—	88,8
Albítzur	—	—	—	100,0	—
Alegría de Oria	20,5	7,3	19,4	44,5	7,8
Alquiza	—	—	—	100,0	—
Alzaga	44,4	—	55,6	—	—
Amézqueta	18,6	—	21,2	52,3	7,9
Andoain	71,9	14,5	7,8	5,8	—
Anoeta	5,7	—	69,3	25,0	—
Anzuola	35,2	5,3	44,7	14,2	0,5
Arama	35,3	—	64,7	—	—
Arechavaleta	47,4	23,6	13,6	12,6	2,8
Asteasu	5,6	27,7	16,7	36,1	13,9
Ataun	23,9	—	1,8	14,9	57,4
Aya	9,9	2,0	7,1	67,1	13,9
Azcoitia	16,8	3,2	29,9	43,6	6,5
Azpeitia	15,7	3,9	28,2	46,9	5,3
Beasain	70,0	14,6	9,6	5,3	0,5
Belaunza	—	—	—	100,0	—
Berástegui	0,7	0,7	7,2	79,2	12,2
Berrobi	30,6	9,7	40,3	19,4	—
Bidegoyan	—	1,7	16,4	68,1	13,8
Cegama	6,5	4,4	57,9	29,8	1,4

Cestona	13,2	6,4	20,9	48,1	11,4
Cizúrquil	13,2	9,0	34,0	23,6	20,2
Deva	25,3	26,6	6,5	36,2	5,4
Eibar	62,4	16,6	15,5	4,2	1,3
Elgóibar	60,7	15,1	13,6	9,6	1,0
Elgueta	15,2	5,1	65,8	13,9	—
Escoriaza	51,7	—	48,3	—	—
Fuenterrabía	53,8	11,9	29,9	4,2	0,2
Ezquioga-Ichaso	29,9	7,5	32,8	29,8	—
Gainza	—	—	11,1	80,6	8,3
Gabiria	14,8	10,2	37,0	26,9	11,1
Guetaria	18,2	0,4	1,6	77,3	2,5
Hernani	71,1	11,5	10,6	5,8	1,0
Ibarra	32,2	5,6	40,0	20,0	2,2
Hernialde	3,4	1,7	3,4	84,6	6,9
Idiazábal	18,9	5,1	44,9	28,7	2,4
Iruerrieta	1,7	1,8	17,6	57,9	21,0
Irún	88,7	6,2	3,9	0,8	0,4
Isasondo	8,9	—	—	89,3	1,8
Lazcano	73,8	10,3	15,3	0,6	—
Leaburu-Gaztelu	23,3	3,3	6,7	66,7	—
Legazpia	59,9	25,0	11,2	3,9	—
Legorreta	40,7	19,6	31,9	5,3	2,5
Lezo	40,6	6,6	41,7	7,9	3,2
Lizarza	—	—	—	100,0	—
Mondragón	55,0	23,1	20,6	1,3	—
Motrico	8,4	2,4	66,9	16,4	5,9
Olaberria	54,3	—	18,6	—	27,1
Oñate	18,5	42,7	28,9	6,0	3,9
Oreja	—	—	—	74,1	25,9
Orio	23,4	8,5	57,2	10,9	—
Ormáiztegui	10,8	13,5	75,7	—	—
Oyarzun	12,7	9,5	12,0	62,9	2,9
Pasajes	88,6	5,9	5,0	—	0,5
Placencia	41,0	38,5	14,5	4,4	1,6
Régil	—	—	11,5	45,2	43,3
Rentería	77,9	5,6	11,9	2,9	1,7
Salinas de Léniz	35,7	—	64,3	—	—

San Sebastián	81,9	6,4	7,7	3,5	0,5
Segura	66,6	—	18,5	14,9	—
Tolosa	50,4	10,9	22,3	14,2	2,2
Urnieta	55,2	7,5	29,4	5,3	2,6
Usúrbil	18,6	8,7	32,4	36,7	3,6
Vergara	43,7	17,8	23,2	13,9	1,4
Villabona	11,3	35,7	3,5	38,2	11,3
Villafranca	66,2	15,1	11,5	5,9	1,3
Villarreal	77,9	12,7	6,6	2,8	—
Zaldivia	24,0	3,3	16,5	51,3	5,0
Zarauz	27,6	23,5	34,7	12,7	1,5
Zumárraga	72,0	10,1	15,3	2,6	—
Zumaya	41,0	21,8	27,2	9,0	1,0
Elduayen	—	6,1	44,9	32,7	16,3
TOTAL	54,1	12,2	17,2	13,9	2,6

*Idioma que hablan los alumnos de Enseñanza Primaria de Guipúzcoa
(Curso 66-67) - Por comarcas y por zonas rural y urbana*

COMARCA I: SAN SEBASTIAN

Castellano sólo	73,1 %
Castellano bien y vasco mal	7,3 %
Castellano bien y vasco bien	12,0 %
Castellano mal y vasco bien	6,7 %
Vasco sólo	0,9 %

COMARCA II: TOLOSA

Castellano sólo	35,2 %
Castellano bien y vasco mal	11,6 %
Castellano bien y vasco bien	18,5 %
Castellano mal y vasco bien	29,5 %
Vasco sólo	5,2 %

COMARCA III: GOYERRI

Castellano sólo	58,9 %
Castellano bien y vasco mal	11,9 %
Castellano bien y vasco bien	16,0 %
Castellano mal y vasco bien	11,6 %
Vasco sólo	1,6 %

COMARCA IV: MONDRAGON

Castellano sólo	39,3 %
Castellano bien y vasco mal	30,4 %
Castellano bien y vasco bien	23,6 %
Castellano mal y vasco bien	4,7 %
Vasco sólo	2,0 %

COMARCA V: EIBAR

Castellano sólo	52,8 %
Castellano bien y vasco mal	17,7 %
Castellano bien y vasco bien	19,4 %
Castellano mal y vasco bien	8,7 %
Vasco sólo	1,4 %

COMARCA VI: UROLA-COSTA

Castellano sólo	17,5 %
Castellano bien y vasco mal	9,4 %
Castellano bien y vasco bien	27,1 %
Castellano mal y vasco bien	36,8 %
Vasco sólo	9,2 %

GUIPUZCOA RURAL

Castellano sólo	26,6 %
Casellano bien y vasco mal	9,0 %
Castellano bien y vasco bien	22,3 %
Castellano mal y vasco bien	34,8 %
Vasco sólo	7,3 %

GUIPUZCOA URBANA

Castellano sólo	65,0 ‰
Castellano bien y vasco mal	13,3 ‰
Castellano bien y vasco bien	15,0 ‰
Castellano mal y vasco bien	5,8 ‰
Vasco sólo	0,9 ‰

TOTAL GUIPUZCOA

Castellano sólo	54,2 ‰
Castellano bien y vasco mal	12,1 ‰
Castellano bien y vasco bien	17,1 ‰
Castellano mal y vasco bien	13,9 ‰
Vasco sólo	2,7 ‰

Documentos sobre el bilingüismo en la enseñanza.

Sobre el tema del bilingüismo en la enseñanza se ha escrito y discutido mucho y por lo tanto cabría aportar informaciones abundantes. Sin embargo hemos preferido recoger sólo algunos documentos muy actuales y no demasiado extensos, para que su lectura resulte más amena.

Los textos que presentamos son los siguientes:

- 1) Documento dirigido al Ministerio de Educación el 22 de febrero de 1967 por un grupo de sacerdotes del arciprestazgo de Azpeitia.
- 2) *La lengua valenciana en la escuela*, artículo de C. Miguel y F. Zurriaga, publicado en el número de julio de 1967 de la revista «Cuadernos para el Diálogo».
- 3) *Escuela e idioma materno*, artículo de Octavio Fullat, publicado en el mismo número de «Cuadernos para el Diálogo».
- 4) *El catalán en la Enseñanza Primaria*, dos notas publicadas por los periódicos «Unidad» (29-5-67) y el «Diario Vasco» (15-9-67).
- 5) *Bilingüismo para Galicia*, fragmento del libro *Galicia: éxodo y desarrollo*, de Alberto Miguez, citado por la revista de Pamplona «Príncipe de Viana».

- 6) *Enseñanza del castellano en las escuelas públicas norteamericanas*, dos notas publicadas en el «Diario Vasco» del 22-7-67 y 5-1-68.
- 7) *Los otros analfabetos*, nota escrita por un equipo de redacción y publicada en «Cuadernos para el Diálogo» de agosto-septiembre de 1967.
- 8) *Bilingüismo y biculturalismo en Canadá*, artículo de Guillermo Díaz Plaja publicado en «Cuadernos para el Diálogo» de diciembre de 1966.
- 9) *Los idiomas nacionales en la URSS*, artículo de la revista «Pliegos Euzkeralógicos», editada por Jelalde, en Bilbao en 1964.

Consideramos que la lectura de estos documentos enriquece considerablemente y enmarca cuanto podamos tratar en los capítulos siguientes sobre el bilingüismo en la enseñanza.

1) *Documento dirigido al Ministerio de Educación por un grupo de sacerdotes del arciprestazgo de Azpeitia*

Excmo. Sr.:

«Los aquí firmantes, sacerdotes de la diócesis de San Sebastián pertenecientes al arciprestazgo de Azpeitia, provincia de Guipúzcoa, tenemos el honor de dirigirnos a V. E.

EXPONIENDOLE:

- 1) Que acabamos de enterarnos con alegría de la favorable acogida que ha tenido en ese Ministerio de Educación y Ciencia la solicitud apremiante de la Academia de la Lengua Vasca, sobre el bilingüismo en las escuelas.
- 2) Que en nuestro ministerio pastoral tropezamos constantemente con el problema de la mayoría de nuestros niños, que son instruídos en las escuelas en una lengua que apenas captan: se les enseña todo en castellano desde el primer día y pierden años sin asimilar la cultura, que pretende darles la escuela, quedando frecuentemente tarados para toda su vida, hasta tanto que muchos de ellos terminan la escolaridad medio analfabetos.

- 3) Que todos ellos salen de la escuela totalmente analfabetos en la lengua vasca, a pesar de ser éste el idioma que ha de utilizar habitualmente la mayoría. De ello resulta que, estando todo su ambiente impregnado de terminología vasca, carecen, por otra parte, de todo cultivo que les ayude a interpretar esa cultura popular, en la que han de vivir inmersos.
- 4) Que, a nuestro entender, atendiendo las exigencias del principio pedagógico de IR MEDIANTE LO CONOCIDO A LO DESCONOCIDO, estarían en mejores condiciones de aprender el castellano y toda su cultura, si se les cultivara primeramente en su propia lengua vasca.
- 5) Que creemos, también, que la convivencia positivamente pacífica entre los naturales del País y los inmigrantes, exige que éstos vayan abriéndose a la cultura vasca, mediante el conocimiento de la lengua, a la vez que los vascos vayan asimilando las aportaciones positivas de aquéllos, siempre que no destruyan la idiosincrasia del País.
- 6) Que, además de todas estas razones de ética, no se nos oculta que la lengua vasca es el monumento nacional vivo más antiguo, de cuya custodia es responsable el Gobierno, custodia que sería imposible, a nuestro juicio, sin el cultivo de la misma en las escuelas.

Por todo ello, pues, y siguiendo la doctrina de la encíclica «Pacem in Terris», que dice así en su tercera parte: «Responde, en cambio, del todo a lo que pide la justicia, el que los Poderes Públicos se apliquen eficazmente a favorecer los valores humanos de dichas minorías, especialmente su cultura, su lengua, tradiciones...» corroborada también por el Concilio Vaticano II, especialmente en su Constitución «Gaudium et Spes», y creyendo que así lo exige el Derecho Natural, que todos admitimos, queremos colaborar en la solución de estos problemas.

SUPPLICANDO

Que ese Ministerio de Educación y Ciencia tome las medidas eficaces oportunas para que LOS NIÑOS VASCOS PUEDAN SER CULTIVADOS EN VASCUENCE y llevados, a través del mismo, al conocimiento más perfecto del castellano; y para que los que comiencen su cultivo en castellano, SEAN LLEVADOS AL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA VASCA y de su cultura, en todo el ámbito del País Vasco.

Dios guarde a V. E. muchos años.

Azpetia, 22 de febrero de 1967.

EXCMO. SR. MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA - MADRID

2) *La lengua valenciana en la escuela*

(Artículo de C. Miguel y F. Zurriaga, publicado en el número de julio de 1967 de la revista «Cuadernos para el Diálogo»).

«El valenciano es una variante regional de la lengua catalana, lengua que, además de en la mayor parte de nuestro reino de Valencia, se habla en el Principado de Cataluña, en las Islas Baleares, en casi todo el departamento francés de los Pirineos Orientales, en los valles de Andorra, en el margen oriental de Aragón y en la ciudad de l'Alguer, de la isla de Cerdeña».

Se han ensayado diversas clasificaciones de las variedades regionales del catalán. La más aceptable parece la siguiente (1):

Grupo oriental:

Rosellonés.
Catalán central.
Mallorquín, menorquín, ibicenco.
Alguerés.

(1) SANCHIS GUARNER: *La llengua dels valencians*, pág. 17.

Grupo occidental:

Ribagorzano.
 Pallarés.
 Leridano.
 Tortosín.
 Valenciano general.
 Valenciano «apitxat».

En el País Valenciano, las fronteras lingüísticas no coinciden con los límites político-administrativos. Según estadísticas demográficas, podemos afirmar que los habitantes de las zonas lingüísticas valencianas son en número de:

<u>Valenciano</u>	<u>Castellano</u>	<u>Bilingüe</u>
1.240.000	350.000	770.000

De donde, considerando como real y efectivo que la población bilingüe se reparta en un porcentaje equivalente en los dos grupos, resulta:

— un total de habitantes de habla valenciana de 1.625.000	
— » » » » castellana 735.000	

Ante esta realidad nos planteamos la cuestión de nuestra lengua en la escuela. En Valencia resulta insólito que se pueda emplear el valenciano en la enseñanza. Se extrañan al oírlo los maestros, las autoridades, los padres y los mismos niños. Parece que el valenciano haya de servir para las ocasiones folklóricas, los recuerdos históricos y las charlas más o menos coloquiales, pese a que su uso por el pueblo es bien vivo (caso aparte en la ciudad de Valencia, ejemplo claro de bilingüismo y donde la vitalidad de la lengua se decide por sectores o barrios). Y nuestro pueblo valenciano sufre y sufrirá las consecuencias de este error (como lo sufren los otros pueblos que tienen una lengua materna distinta de la oficial).

Hay unas razones psicológicas y pedagógicas de orden general en pro del empleo de las lenguas maternas en la escuela. El organismo actual de más prestigio en materia pedagógica, la UNESCO, se ha ocupado de este problema y publicó el año 1956 el libro «Empleo de las vernáculos en la enseñanza» (Col. «Monografías sobre la educación fundamental», VIII). En la introducción a este libro, y refiriéndose a la naturaleza del lenguaje, señala:

«La cuestión del lenguaje puede estudiarse desde distintos ángulos. Para un filósofo constituye un producto biofísico formado por un determinado número de unidades de sonidos; para un antropólogo es una característica cultural heredada; para un sociólogo es un medio para la transmisión de los sentimientos y las ideas y los conocimientos que pueden resumirse en la denominación de hábitos sociales o cultura. Puesto que el hombre es al mismo tiempo causa, transmisor y receptor de la cultura, su lengua refleja tanto la cultura y la personalidad del individuo como la del grupo». Y concretamente al tratar de la lengua vernácula, en la misma introducción dice:

«Es un axioma afirmar que la lengua materna constituye el medio ideal para enseñar a un niño. Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos que funciona de manera automática en su cerebro y le permite expresarse y comprender. Sociológicamente es un medio de comunicación e identificación entre los miembros de la comunidad a la cual pertenece. Desde el punto de vista instructivo, el niño aprende más de prisa empleando esa lengua que cualquier otra con la cual no está familiarizado». Y es tanta a importancia que da que hasta recomienda crear un alfabeto en las lenguas primitivas que aún no lo tengan.

Importancia de la lengua materna en la formación del pensamiento y como expresión de una cultura

Dice Menéndez y Pelayo que «nada hay más inviolable y santo en la conciencia humana que el «nexus» en que viven la palabra y el pensamiento. Nó hay mayor sacrilegio y al mismo tiempo más inútil que pretender encadenar lo que Dios ha hecho espiritual y libre: la palabra», porque, como remarca Octavi Fullat, «el lenguaje no puede separarse del pensamiento, no se trata de un útil, de un instrumento del espíritu, sino que el pensamiento ya es lenguaje, lenguaje interior, y es por eso que el pensamiento es comunicable, porque previamente ya es comunicación, ya es habla» (2). Y cada hombre empieza a expresar sus ideas sobre él mismo y sobre el mundo en que vive por medio de su lengua materna.

Los lazos entre hombres y lengua son tan íntimos que ésta le da un acento peculiar, que se manifiesta siempre en su forma de hablar, por eso K. Bülher señala que «la lengua autóctona aún respira el aire

(2) OCTAVI FULLAT: *Reflexions sobre l'educatio*, Ed. Nova Terra, pág. 61.

y vive el espíritu de aquella concepción premecanicista, y ésta es la razón por la que los sonidos de las palabras se parecen al rostro de las cosas, penetrando en su ser íntimo que traducen en su propia fisonomía. Esto, como vemos, implica el profesar una elevada opinión de la virtud y función de la creación verbal, y a través de ella, de toda la actividad representativa del lenguaje» (3).

Toda autoobservación, todo conocimiento de nuestros propios estados interiores, está condicionado y dirigido por la lengua en una intensidad muy superior de lo que comúnmente nos damos cuenta. El pensamiento no sólo es, como dice Platón, «una conversación del alma consigo misma», sino que hasta en el dominio de la intuición y de la percepción, hasta lo más hondo del sentimiento vuelve a encontrarse esta unión, esta amalgama insoluble, con el lenguaje.

Por otra parte, la moderna psicología del pensamiento convierte la «adherencia del pensamiento a la palabra en (Worthaftigkeit) su principio rector» (4).

Según J. Bram, «para apreciar la afección profunda de la lengua nativa, hay que recordar que la viva emoción causada por el descubrir y nombrar los fenómenos del mundo es una cosa que sucede sólo una vez en la vida del individuo. No importa los idiomas que una persona pueda aprender posteriormente, éstos nunca tendrán la profundidad de asociaciones emotivas poseídas por la lengua de la primera infancia. La lengua materna queda tan arraigada en nuestro interior como los primeros amores y, dentro del marco freudiano, como nuestros complejos edípicos (5). Y sigue diciendo «que el lenguaje mismo es uno de los principales componentes de una cultura que el individuo aprende a manejar. Los símbolos verbales permiten que el hombre trascienda lo inmediato y lo real. Este proceso no se realiza erráticamente y al azar, sino dentro del marco de las posibilidades culturales y lingüísticamente circunscritas», porque el medio en que vive un individuo es gran colaborador del dinamismo vital y el dinamismo neuronal, no obstante la iniciativa de este dinamismo viene dada por una herencia colectiva que configura un grupo humano. Y es que el lenguaje desempeña una función unidora de tiempo, porque es una herencia recibida de las experiencias pasadas.

(3) K. BÜLHER: *La onomatopeya y la función representativa del lenguaje*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1960, pág. 67.

(4) E. Cassirer: *Psicología del lenguaje*, Ed. Paidós, pág. 39.

(5) J. BRAM: *Lenguaje y sociedad*, Ed. Paidós, págs. 99-100.

El niño, al recibir el habla, recibe el instrumento de pensar. Un idioma es la expresión de una cultura y ésta es la interpretación que hace un grupo de hombres frente a una realidad concreta. «La cultura es fruto del esfuerzo, es el resultado de la noble lucha del hombre por dominar el conocimiento de las cosas», dice Badia Margarit (6). Todos nacen y se educan dentro de un ambiente cultural, dentro de unos hábitos sociales y la lengua es al mismo tiempo factor integrante y expresión de este ambiente y por tanto, de la cultura popular, la cual «es, pues, la de un pueblo, la elaborada por las clases humildes de cada país, por los labradores y artesanos enraizados en la tierra cultivada, indiferentes a la moda que siempre ha subyugado a los señores de las ciudades» (7), pues, recordando a Octavi Fullat, diremos que «cada uno, por el solo hecho de venir del pasado, ya está en cierta manera predisuesto para una lengua y una cultura concretas, es decir, para una lógica matizada —idioma interior— y para un habla específico —manifestación pública del idioma interno—. Cuando el hombre nace su cerebro está inacabado, tardará años en conseguir su plenitud. Ahora bien, un cerebro humano ha de madurar en un medio social y cultural, de lo contrario perderá todas sus posibilidades humanas. El ideal es que esta maduración se realice en el propio medio cultural, para el cual ya está más o menos dispuesto.

Podemos decir, pues, que es un error enseñar más de un idioma durante los años de maduración cervical —faltaría unidad funcional— o enseñar un idioma que no es el propio (8).

Y ésta es la suerte que están sufriendo los niños de los países en los que la lengua materna no se usa en la escuela. Esta es la suerte de los niños valencianos.

El bilingüismo en la educación

Para estudiar este problema, el año 1928 se celebró en Luxemburgo un Congreso. Las ponencias fueron publicadas por la Oficina Internacional de Educación.

(6) A. N. BADIA I MARGARIT: *Llengua i cultura als Països Catalans*, Ed. 62, pág. 124.

(7) M. SANCHIS GUARNER: *Els pobles valencians parlen uns dels altres*, Ed. L'Estel, págs. 13-15.

(8) OCTAVI FULLAT: *ob. cit.*, pág. 66.

Al Congreso acudieron representantes de casi todos los países bilingües europeos. Representando a Cataluña acudió el señor Alexandre Galí.

Hay distintas clases de bilingüismo y la situación lingüística de cada país es distinta. El bilingüismo más corriente es el de aquellos que tienen una lengua materna, pero la oficial es otra y en esta segunda lengua les enseñan en la escuela.

Otro caso es el del bilingüismo dentro de la familia, es decir, padre y madre hablan lenguas diferentes, y el niño está acostumbrado a oír desde siempre ambas lenguas. Branhausen, que es quien trata este problema en la conferencia, alude a defensores y detractores de este tipo de bilingüismo: Lauri, «es imposible que el niño pueda vivir en el marco de dos lenguas distintas, en todo caso se retarda el crecimiento de la inteligencia»; Stern, «adquirir otra lengua favorece por los actos de comparar y diferenciar que implica. Cita Branhausen casos en que el bilingüismo ha influido de manera positiva y otros de manera negativa. ¿Explicación? Los niños a quienes no afectó negativamente eran más inteligentes que los otros.

Cuando la lengua materna es diferente a la que se emplea en la escuela

Todos los representantes que acudieron al Congreso habían realizado previamente unos tests entre los niños de sus diferentes países. Los tests eran variados y las circunstancias de cada país distintas, pero todos coincidieron en lo siguiente:

- El niño que al entrar en la escuela oye que le hablan en una lengua distinta a la que él está acostumbrado a expresarse, experimenta un fuerte «shock» psicológico, cree que su lengua no es aprovechable y adquiere un complejo de inferioridad, mostrándose retraído e introverso.
- El niño bilingüe está en desventaja frente al monolingüe, y su rendimiento es la mitad de lo normal y su retraso se manifiesta no sólo en el grado de instrucción, sino también en el desarrollo de su inteligencia.
- Las niñas tienen más aptitud para los idiomas que los niños, por lo cual no les afecta tanto este problema.

Podría pensarse que la solución al problema es eliminar totalmente las lenguas minoritarias. Pero, aparte del derecho que tiene todo pueblo a conservar su lengua, según Toussaint, esto es imposible. En virtud de una imposibilidad psicológica, no puede abandonarse la lengua materna. Y confirma Frank Smit que «la lengua materna es el fundamento de la propia personalidad». Refiriéndose a la situación de una lengua minoritaria frente a una oficial que intenta eliminarla, afirma que esto es difícil y no se hace sin pasar antes por un largo período de lucha en la cual se experimentan avances y retrocesos parecidos a los que se dan entre dos ejércitos en campaña. Si la lengua minoritaria tiene una cultura y una literatura propias, la desaparición es menos posible.

Nadie en el Congreso da soluciones, pero en las conclusiones se afirma: «Es norma de la Pedagogía que la enseñanza debe hacerse en lengua materna. Esto es un axioma, pero ¡cuántas veces los maestros han ignorado aquellas palabras de Pestalozzi! cuando dice: «Al niño hay que enseñarle partiendo de lo que ya conoce, de su propio mundo, de sus vivencias y, sobre todo, de su propio lenguaje». Y el representante del País de Gales señala: «Sugerimos, pues, que la introducción de la segunda lengua debe ser diferida hasta la edad mental de nueve años, porque hasta esa época la curva que representa el vocabulario del niño sufre un ascenso abrupto».

Y a este respecto dice también Toussaint: «Tengamos nuestra lengua y aprendamos las otras más tarde, cuando nuestra personalidad esté formada».

Algunas reflexiones en torno al problema de Valencia

Fácilmente puede observar cualquier maestro en Valencia el retraso de nuestros niños en la escuela. Su vocabulario es pobre y lleno de barbarismos (tanto en valenciano como en castellano); su timidez, cuando han de expresarse en castellano delante de sus compañeros (pese a la influencia del cine, los «tebeos», etc.).

El párvulo valenciano sufre, efectivamente, un fuerte «shock» al comenzar la vida escolar. Ya de por sí los niños sufren un desfase al salir de la vida familiar, y por eso las escuelas maternas deben ser lo más parecidas a las casas de los niños. Para el pequeño que empieza a ir a la escuela, la maestra se le representa como otra madre. Pero resulta que esta madre habla una lengua que él no entiende.

Una muestra de lo lejana que está la escuela de la vida del niño valenciano, es que nuestros niños, cuando se mandan «cartitas» en clase, lo hacen en valenciano. Es un valenciano maltratado, con una ortografía pésima. No sabemos si entristecemos por este mal trato a su lengua o alegrarnos por su fidelidad a ella, pese a desconocer por completo sus normas ortográficas.

¿Hemos pensado en el conflicto que se produce en la mente del niño valenciano que empieza a leer y que para enseñarle la letra U le dibujen una cosa que él conoce por «raim» y no por «uva»?

Nuevas corrientes pedagógicas nos dicen que el estudio de la Gramática debe hacerse partiendo de las conversaciones espontáneas de los niños. Pero las conversaciones de los niños son en valenciano y la gramática que enseñamos es la castellana.

Pese a todo, cuando nuestros niños nos oyen hablar valenciano nos preguntan si somos de Valencia. Parece absurda esta pregunta, pero está cargada de lógica: si los maestros no hablan en valenciano será porque no hay ninguno valenciano, piensan los pequeños.

Sabemos que el problema es complejo y de difícil solución por ahora. Pero lo que no podemos hacer nosotros, educadores que queremos contribuir a la formación íntegra de hombres auténticos, es esconder la cabeza bajo el ala, sabiendo, además, que nos lo exigen unas razones pedagógicas de peso y derecho natural. Como dice Juan XXIII en la «Pacem in Terris»: «Toda acción dirigida a suprimir y sofocar la vitalidad y desarrollo de estas minorías es una gran violación de la justicia y lo es mucho más si va dirigida a hacerlas desaparecer. Responde, en cambio, a una exigencia de justicia que los poderes públicos aporten su contribución a promover el desarrollo humano de las minorías, con medidas eficaces en favor de su lengua, de su cultura, de sus costumbres, de sus recursos y de sus iniciativas económicas».

3) *Escuela e idioma materno*

(Artículo de Octavio Fullat, publicado en el número de julio de 1967 de la revista «Cuadernos para el Diálogo»).

«Nos acostumbramos, a veces hasta a la injusticia, como si se tratara de lo más normal: hasta tal punto acontece esto, a fuerza de hábito, que a lo justo llegamos a apellidarlo injusto. Tal confusión, debida a la costumbre, puede darse en muchas realidades humanas; una de

éstas es el idioma empleado o impuesto en las escuelas. Como en España estamos exentos de confusionismo, también en nuestra área geográfica se produce el desorden ético en lo referente al idioma escolar.

Antes de entrar en materia conviene hacer la salvedad de que un idioma es un fenómeno complejo, a la vez físico, social y cultural, y que no puede despacharse con aquella frase simplista según la cual «el idioma sirve para entendernos». Verdad es que una de las funciones lingüísticas es la intelectual, pero quedan aún la expresiva por la que uno se pone al descubierto, y la unitiva, por la que se tiende a comulgar con los demás.

A una lengua pueden acontecerle accidentes que por muy adjetivos que le sean no dejan, a veces, de causarle muy perniciosos inconvenientes. Así a un idioma, que es algo espontáneo y que avanza sometido a presiones normales, puede sobrevenirle algo ajeno a él mismo, como, por ejemplo, que se le declare idioma oficial de un Estado, privilegiándolo entre otras formas lingüísticas del mismo Estado que pasan a ser, por este hecho sobreañadido, lenguas esclavas frente a la lengua matrona. Este es el caso español, en el que se ha entronizado el castellano —y no el «español», como algunos dicen, pues no existe como idioma, como no existen el belga o el suizo—, dejando en situación de menoscabo a los otros idiomas hispánicos: el gallego, el vasco y el catalán. En ocasiones el factor político va más lejos y pretende la «asimilación» de los idiomas no entronizados con la oficialidad. Ni qué decir tiene que las escuelas se resienten inmediatamente de la actitud política que un Estado adopta frente a las lenguas habladas bajo su dominio.

Veamos ahora qué principios éticos, reconocidos por la teórica internacional —la praxis anda siempre más acongojada—, hallamos referentes a la lengua materna, o vernácula, y educación. Poseemos un documento con afirmaciones contundentes sobre los derechos de las minorías: se trata de la «*Pacem in Terris*» de Juan XXIII donde leemos: «Todo cuanto se haga para suprimir la vitalidad y el desarrollo de las minorías étnicas, viola gravemente la justicia». Creo que no es científicamente aventurado afirmar que el hecho de no permitir la enseñanza en la lengua propia de un grupo humano es una manera de reprimir la vitalidad y el desarrollo de este grupo y, por tanto, una manera de lesionar la justicia según Juan XXIII. Y en España tenemos prohibidos, en la escuela, los idiomas gallego, vasco y catalán; nor lo menos prácticamente prohibidos, pues parece ser que en la línea legal nada

se dice. Más explícito, tal vez, resulte otro texto de la «*Pacem in Terris*», que dice así: «Responde del todo a lo que pide la justicia, el que los poderes públicos se apliquen eficazmente a favorecer los valores humanos de las minorías, especialmente su lengua, cultura...», ¿dónde mejor que en la escuela podrán los poderes públicos desarrollar la lengua y la cultura de un grupo humano, a fin de conformarse a la justicia?

No es un principio novedoso el que anuncia Juan XXIII; ya Pío XII había expuesto idénticas ideas en varios documentos. Basta leer la alocución pronunciada en la Navidad de 1939 y el Mensaje de Navidad de 1941.

En el párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en 1948, se asevera que la educación tendrá por objeto el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos. Mal andará una educación que se imparte lesionando el derecho del educando a ser enseñado en su propio idioma. Además, en el párrafo 3 del mismo artículo se lee que «los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos»; parece ser que una de las cosas que pueden escoger es el idioma en que se educará a su descendencia, siendo cuestión de un idioma hablado en su Estado.

Considero que es una discriminación idiomática privilegiar escolarmente a un grupo lingüístico imponiendo el idioma de este grupo a los otros. El niño castellano, en nuestro caso, se halla con mayores facilidades para la cultura que los de otras áreas lingüísticas. Tal distinción no dice con el principio 1 de la Declaración de los Derechos del Niño, Declaración de las Naciones Unidas fechada el 20 de noviembre de 1959.

También el Vaticano II se ha pronunciado en el sentido aquí expuesto, pero quiero traer solamente un documento específico, el de la educación cristiana, en el que se consigna que la educación debe conformarse a la cultura y tradiciones patrias del educando, párrafo 1 del documento.

Para mayor abundamiento, y desde un ángulo pedagógico y no jurídico esta vez, copio del libro «*L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*», publicado por la UNESCO, la siguiente afirmación categórica: «*Le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle de l'élève, adulte au enfant*».

Hasta aquí no hemos hecho otra cosa que contemplar el Derecho Natural tal como viene interpretado por instituciones públicas de tanta solvencia y respeto como son la Iglesia Católica, la ONU y la UNESCO.

Veamos, ahora, cuál es nuestra peculiar situación. No considero que sea divulgar secreto alguno si digo que en España, además de hablarse la lengua castellana, se hablan también los idiomas gallego, vasco y catalán y si añado que estos tres últimos idiomas no son idiomas escolares, sino que en todos los centros educativos se enseña en castellano, salvo algunas excepciones raras que se hacen en francés, inglés, alemán..., pero no en los supradichos idiomas hispánicos.

Limitándome a la lengua catalana, por conocer mejor el caso, débese tener presente que es un idioma hablado por seis millones de personas —a pesar de los muchos apuros que ha tenido que padecer— en sus cinco importantes dialectos: catalán oriental, catalán occidental, valenciano, balear y rosellonés. La geografía del habla catalana abarca el Principado de Cataluña, una franja de Aragón que oscila entre los quince y los treinta kilómetros y que va de Norte a Sur, casi todo el antiguo Reino de Valencia, las Islas Baleares, el Principado de Andorra, el Rosellón francés y la ciudad de Algheró en Cerdeña con una población de 12.000 habitantes.

Dentro del terreno de los datos, resulta interesante saber si la población que habla en catalán tiene voluntad de que sus hijos estudien en tal idioma o no. Poseemos al respecto una encuesta que, a pesar de algunas deficiencias técnicas, dado el gran número de gente preguntada por toda Cataluña nos ofrece una excelente aproximación a la realidad. Es cuestión de una encuesta realizada masivamente en 1965; pues bien, ante la pregunta: ¿está usted de acuerdo con la situación de ausencia total de la lengua catalana en la escuela?, responde afirmativamente tan sólo un 9 % de los encuestados, siendo en Barcelona ciudad sólo de un 8,1 %. Los demás reclaman la presencia del catalán en las escuelas, en alguna forma. Si tenemos presente que desde 1961 a 1965 el número de inmigrados a Cataluña representa el 15 % de la población total de ésta, el resultado de la encuesta puede valorarse mucho más, habida cuenta, por otro lado, del estado de postergación en que se ha tenido la lengua catalana, eliminada del cine, radio, televisión, diarios y escuela.

La UNESCO reconoce que la lengua catalana es un idioma literario que goza de una literatura extraordinariamente desarrollada —obra citada antes, pág. 48— y al presentar la lista de las lenguas románicas dentro del tronco idiomático del indoeuropeo no olvida en manera alguna el catalán, pág. 157 de la obra citada.

Son muchos los Estados que respetan, aunque en diferentes grados, el derecho de los idiomas maduros a ser lengua escolar y, a veces, hacen

esto aun tratándose de idiomas poco evolucionados, poco hablados y sin prestancia literaria, que no es el caso del gallego, ni del vasco, ni del catalán.

La Unión Soviética es uno de los Estados que más respeto ha tenido por los idiomas hablados en su vasto territorio a pesar de tratarse de más de cien lenguas principales. La política educativa ha tendido a asegurar la enseñanza en los idiomas vernáculos, teniendo presente que se han tenido que crear alfabetos y gramáticas en lenguajes que sólo eran hablados. Francia, a pesar de su centralismo borbónico, permite el empleo de los idiomas vernáculos en las escuelas primarias cuando los interesados lo piden a fin de aprender el francés; además, tales lenguajes figuran en los programas de las Normales y se consideran materias facultativas en los programas de las enseñanzas secundaria y universitaria. En el Reino Unido, el galés se emplea en la enseñanza, así como el maltés en la Isla de Malta y el lituano en Polonia. En Suecia se utiliza el lapón en la enseñanza. De todos es conocido como en Bérgica se producen hasta disturbios para reclamar aun extremosamente el derecho de la lengua escolar, y todos sabemos que en Suiza los cuatro idiomas, alemán, francés, italiano y romanche son idiomas escolares. Pero un caso que me ha llamado recientemente la atención se da en los Países Bajos, en los que existe la Frisia, una pequeña región de unos 150.000 habitantes, donde se utiliza la lengua frisona en la enseñanza a pesar de ser un número tan exiguo los que la hablan.

De la excursión que acabamos de realizar, aunque un tanto precipitadamente, se desprende que el gallego, el vasco y el catalán, como idiomas, tienen derecho a ser lenguas de enseñanza, y que el ejercicio de tal derecho no es cosa ni complicada ni peligrosa, pues hemos visto que son varios los Estados que así lo hacen sin mayores contratiempos. Esperamos con optimismo ver reconocido el derecho escolar de la lengua en España y sin tener que aguardar mucho tiempo».

4) *El catalán en la Enseñanza Primaria*

(Dos notas publicadas por los periódicos «Unidad» (29-V-67) y «El Diario Vasco» (15-IX-67).

«Unidad», 29-5-67:

«El «Instituto d'Estudis Catalans» ha hecho público hoy el texto de un escrito elevado al Ministerio de Educación y Ciencia solicitando

la enseñanza de la lengua catalana en los centros de educación del Estado en tierras catalanas. El acuerdo de enviar este escrito fue tomado en una reunión celebrada el 30 de noviembre último, en el Ateneo barcelonés, al que asistieron las Reales Academias de Barcelona de Buenas Letras, Medicina y Cirugía, y Bellas Artes, además del propio «Institut d'Estudis Catalans», acuerdo al que se sumaron días después las Academias de Ciencias y Artes, Jurisprudencia y Legislación, Farmacia y Ciencias Económicas y Financieras, que no pudieron asistir a la reunión.

La solicitud, según ha contestado el subsecretario de Educación y Ciencia —de ello informa hoy la «Hoja del Lunes»—, se encuentra en estudio de la comisión designada al efecto.

«El Diario Vasco», 15-9-67:

«En «La Vanguardia» de Barcelona leemos una amplia información de la que transcribimos a continuación sus primeros párrafos:

El curso escolar que está a punto de iniciarse, trae una sugestiva novedad pedagógica en las tareas de las escuelas municipales de Barcelona: la enseñanza con carácter voluntario y gratuito del idioma catalán. La iniciativa despertó desde el primer momento singular interés y abre amplias posibilidades para proyectar el conocimiento de la lengua vernácula en las nuevas generaciones. Punto de partida éste que arranca de las aulas municipales que sin duda tendrá en el futuro mayores áreas de penetración en los demás grados de la enseñanza. Por ahora, como primer paso hacia objetivos más dilatados, son los alumnos de Enseñanza Primaria y en el ámbito de las escuelas dependientes del Ayuntamiento, quienes podrán añadir al programa general de estudios, la asignatura del idioma catalán.

Como se recordará, fue el «Institut d'Estudis Catalans», recojiendo el sentir y las aspiraciones de los distintos sectores de la vida catalana, quien, amparado por las reales academias de Barcelona, trasladó al Ministerio de Educación y Ciencia, el pasado mes de mayo, la correspondiente solicitud para que autorizase la enseñanza de la lengua catalana en los centros de educación del Estado radicados en Cataluña.

Una comisión designada al efecto estudia la propuesta, y en tanto llega la respuesta del Ministerio, en la que se ha de contemplar la petición a escala general, atendiendo así el contenido y el espíritu del escrito promovido por el «Institut d'Estudis Catalans», saludamos con satisfacción y esperanza la presencia de profesores del idioma catalán en las escuelas municipales.

Naturalmente, el conocimiento del catalán no ha de estar limitado al lenguaje, es decir, al modo de expresarse. Como es lógico, ha de comprender aspectos diversos del arte, la literatura y el resto de los conocimientos de la vida y la historia catalanas, proporcionando al alumno una visión conjunta del área idiomática que estudia. Se comprenderá, por tanto, hasta qué punto la tarea de ordenar ese programa o plan de estudios ha requerido una dedicación intensa y profunda por parte de un grupo de pedagogos que, bajo la dirección del catedrático de Lengua Catalana de la Universidad de Barcelona, doctor don Antonio Comas, ha trabajado pacientemente para ofrecer al Ayuntamiento una ordenación de materias que han de integrar la enseñanza del catalán en las escuelas municipales, a excepción de parvularios.

El plan de estudios está prácticamente terminado, y con toda seguridad —así nos lo ha manifestado la señorita Montserrat Tey-Planas, concejal presidente de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria, quien nos ha facilitado también el resto de las notas informativas que se recogen en este reportaje—, con toda seguridad, repetimos, será presentado a la consideración del próximo pleno municipal, para trasladarlo seguidamente al Ministerio de Educación y Ciencia, a fin de que dé su conformidad al mismo.

Falta, pues, este requisito legal, pero, no obstante, las clases para la enseñanza del catalán en las escuelas municipales comenzarán puntualmente el próximo mes de octubre, como se había previsto en el momento de poner en marcha esta iniciativa.

La información que hemos reproducido en parte, da más detalles. Dice, por ejemplo, que la duración de las clases será de una hora diaria, y que se espera por las consultas realizadas, que un 70 % de la matrícula actual asistirá a las clases de catalán».

5) *Bilingüismo para Galicia*

(Fragmento del libro «Galicia: éxodo y desarrollo», de Alberto Miguez, citado por la revista de Pamplona «Príncipe de Viana»).

«Como seguramente mis lectores no ignoran, en la Unión Soviética se utilizan para la enseñanza la totalidad de sus cien lenguas vernáculas.

La enseñanza es dada en lengua local, tanto en las repúblicas federadas o autónomas como en los territorios autónomos. El ruso se enseña en todas partes a partir del segundo año, pero como una lengua

extranjera, a la vez que otra —inglés, francés o alemán— es enseñada lo mismo que en Rusia a partir del quinto año. Así, un niño ruso sale de la escuela hablando teóricamente dos lenguas; al paso que un niño armenio sabe tres: la suya, el ruso y la otra.

En Bélgica gozan de paridad en la enseñanza el flamenco y el francés.

En Suiza, el romanche se iguala al alemán, italiano y francés.

En Francia, por Ley número 51-46 de 11 de enero de 1951, se autoriza el uso de las lenguas vernáculas en la Enseñanza Primaria y en las escuelas normales, escuelas secundarias y universidades, como asignatura facultativa.

En el Reino Unido se utiliza el galés en la Enseñanza Primaria; el lituano en Polonia; el lapón en Suecia, etc.

Por su parte, la UNESCO, cuya autoridad no es fácil de poner en duda, aconsejaba en su conferencia general de 1951, que es «preciso esforzarse en impartir la educación en la lengua materna, hasta el grado más avanzado posible. Es particularmente conveniente que los niños inicien su enseñanza en la lengua materna, pues esta práctica abrevia la brutal transición entre el hogar y la escuela. Si la aprehensión de ideas y conceptos nuevos suponen para el niño un esfuerzo, este esfuerzo será doble y retardará su progreso intelectual si tiene que asimilarlos en un idioma que no es el suyo familiar. Si la lengua de la escuela es la misma que la del hogar, la unidad entre ambos ámbitos sociales será cumplimentada, con lo que la vida familiar y el proceso docente tenderán a cooperar más racionalmente».

En Galicia este problema se ve con claridad meridiana. La Enseñanza Primaria en Galicia se ha realizado siempre o casi siempre en castellano. Pero Galicia, ya lo hemos dicho, es un país bilingüe, con dominio del gallego, en cuanto a número e importancia. En el campo gallego, donde nadie o casi nadie habla en castellano, se enseña en esta lengua. En las escuelas normales se forman las promociones de futuros maestros y maestras que irán a trabajar al campo gallego, no hay ninguna asignatura de lengua y literatura gallega, etc.».

6) *Enseñanza del castellano en las escuelas públicas norteamericanas*

(Dos notas publicadas en «El Diario Vasco» del 22-7-67 y 5-1-68).

«*El Diario Vasco*», 22-7-67:

«El representante Jacob H. Gilbert, demócrata por Nueva York, abogó hoy por una legislación que permita la enseñanza intensiva del idioma español a más de dos millones de niños en las escuelas públicas de su nación.

Gilbert pidió al Subcomité de Educación del Senado créditos para ayudar a las escuelas públicas en el desarrollo de programas bilingües en los niveles elementales y secundarios y en la preparación de maestros de español.

El legislador que presentó un proyecto de ley en ese sentido, manifestó que hay 90.000 niños en las escuelas públicas de Nueva York que no tienen suficientes conocimientos de inglés para poder seguir los estudios de la escuela secundaria. Sólo en la ciudad de Nueva York, dijo Gilbert, existen 225.000 niños de origen portorriqueño o hispanico en las escuelas públicas.

«Mientras se obliga a los niños de origen hispanico a estudiar sólo en inglés en las escuelas, lo que muchas veces les ocasiona retrasos, vemos cómo irónicamente se insiste en enseñar idiomas extranjeros», agregó.

Gilbert concluyó: «Vivimos en una época donde la educación no es un lujo, sino una necesidad, y por lo tanto es necesario aprobar un proyecto de ley que establezca programas de enseñanza de español en las escuelas públicas de la nación».

«*El Diario Vasco*», 5-1-68:

«El presidente Johnson firmó el martes una ley por la que se dará enseñanza en español a los niños de origen hispanico de la nación en escuelas primarias y secundarias.

Se considera que hay unos tres millones de niños de habla española que se podrán beneficiar con la serie de proyectos que el Gobierno Federal auspiciará. en cooperación con los respectivos Estados, y entre ellos están las tres cuartas partes de los niños que residen en los Estados del Sudoeste de Estados Unidos (Tejas, Nuevo Méjico, Arizona, Nevada y California).

La medida prevé que los distritos escolares solicitan ayuda económica al Gobierno Federal sometiendo previamente un plan al efecto.

La ley concede 15 millones de dólares para el año fiscal terminado el 30 de junio de 1968, 30 millones para 1969 y 40 millones en 1970.

El proyecto de ley fue auspiciado principalmente por el senador Ralph Yarborough, demócrata por Tejas. Los senadores que coauspiciaban la iniciativa fueron: Robert Kennedy, demócrata, y Jacob Javits, republicano, por Nueva York; Edward Kennedy, demócrata, por Massachusetts; Thomas Kuchel y George Murphy, republicanos, por California; Paul Jones Fannin, republicano, por Arizona; Harrison Williams, demócrata, por Nueva Jersey, y John Tower, republicano, por Tejas.

En la Cámara, los congresistas Jacob Gilbert, James Scheuer, demócratas, por Nueva York, y el también demócrata Edward Roybal, por California, se distinguieron por la aprobación de dicho proyecto de ley».

7) *Los otros analfabetismos*

(Nota escrita por un equipo de redacción y publicada en «Cuadernos para el Diálogo» de agosto-septiembre de 1967).

«El día ocho de septiembre se ha celebrado el Día Internacional de la Alfabetización. El significado de esta fecha ha de buscarse, fundamentalmente, en la progresiva toma de conciencia del papel irremplazable que un determinado nivel cultural tiene en el vital aspecto de proporcionar una posibilidad de comunicación y de participación en los múltiples aspectos de una realidad cada vez más rica.

Se ha dicho que hoy 678.000 españoles no saben leer ni escribir —pequeña cifra considerada en relación con el total de la población—, y que se confía que en 1970 el analfabetismo haya desaparecido de España.

Pero esto es muy discutible en un aspecto de sumo interés. Hoy, múltiples grupos nacionales: gallegos, vascos y catalanes, mantienen en su seno incontables individuos que son «analfabetos de idioma materno». Una visión chata y de compromiso de los graves e importantísimos problemas de la alfabetización y el desarrollo cultural, que ha descuidado, por desgracia, la realidad y la vida de las culturas «autónomas», y ha cerrado los ojos a la radical evidencia de la variedad lingüística del país ha provocado sensibles destrozos en el patrimonio cultural y

humano, en las posibilidades de expresión y de comunicación de muchos españoles. No se pone en tela de juicio la necesidad de una lengua oficial, que por diversas circunstancias históricas y políticas debe ser y seguir siendo el castellano. Pero nunca se debió poner en tela de juicio la viabilidad y el valor, y las posibilidades de enriquecimiento que el vasco, el catalán y el gallego, con añeja historia y valiosísimas aportaciones literarias suponen para el acervo cultural de España. Ahora se anuncia que se va a permitir la enseñanza del vascuence en las escuelas, y también del catalán —que ha subsistido victoriosamente en condiciones increíblemente difíciles—, así como la creación, en la Universidad de Barcelona, de una especialidad de filología catalana. Todo ello es elogiabile. Pero no se puede por menos de pensar en el dudoso conocimiento de la realidad cultural española de unos responsables de la educación que, al «castellanizar», uniformando, han puesto en peligro el más valioso medio que un hombre posee para desarrollarse en el mundo: su idioma materno; así se evidencia en este triste ejemplo el error, la inoperancia de una concepción «unitarista» de la comunidad nacional. Los niños vascos o catalanes, tendrán ahora que permanecer en clase después de hora, para algo que, al colocarlo como un aditamento, se presenta en apariencia como extraordinario, como «adorno». He aquí otro fallo que es preciso remediar. Porque el temor es que se cambie la «táctica», pero no se haya revisado a fondo el sutil colonialismo lingüístico de que muchos castellanos parlantes nos avergonzamos profundamente».

8) *Bilingüismo y biculturalismo en Canadá*

(Artículo de Guillermo Díaz-Plaja publicado en «Cuadernos para el Diálogo» de diciembre 1966).

«En uno de los primeros números de «Cuadernos para el Diálogo» publiqué las cuartillas destinadas a servir de prólogo a un libro que bajo el título suficientemente claro de «Para entendernos», se propone establecer las bases informativas necesarias para comprender el biculturalismo peninsular. El tema hasido abordado aquí también, pero no oculto la decepción que me produce el manejo, de un lado y de otro, de tópicos ya estériles en las plumas de los nuevos polemistas. Ello me confirma en la condición ardua del trabajo emprendido y en la cautela con que deben manejarse los datos, los inciertos datos que es posible, por el momento, poseer. Por este motivo juzgo de enorme interés explicar la actitud previa que me ha sido dado recoger, en una reciente estancia en

el Canadá, ante el problema que tiene planteado aquel grande y hermoso país».

«Un viento de fronda sacude el pacífico territorio que recorre el Norte de los Estados Unidos, de mar a mar. La policía reprime, con su especial dialéctica, los desórdenes que provocan unos jóvenes especialmente «airados». Hace poco ha sido en Montreal. Enarbolan estos jóvenes una bandera que trae una cruz y unas flores de lis. Pero esta bandera es lícita: es la insignia de la provincia de Quebec. Unicamente que en los edificios oficiales ondea junto a la bandera del Canadá, que, como es sabido, ha sido cambiada el año pasado, sustituyendo los colores de la «Union Jack», con tres bandas (rojo-blanco-rojo), en cuyo centro se recorta una hoja de arce. La sustitución de esta bandera es ya un acto significativo de la presión de un grupo de canadienses a quienes molestaba el sentido británico de los colores anteriores. Este grupo es el que ahora se ha manifestado llevando sobre sus cabezas, esta vez sola, sin la bandera común, la enseña flor delisada, que recuerda que los primeros pobladores de una gran parte del Canadá fueron los franceses.

He aquí planteados, sumariamente, los términos del problema. Un sector de ciudadanos del Canadá, cuyo origen se remonta a 1604, se siente incómodo dentro del «status» que rige actualmente la comunidad canadiense, cuya evidente mayoría se constituye por gentes de habla inglesa (anglófonos), en proporción de un 67 % frente a un 30 % de habla francesa (francófonos). Es importante señalar que dentro de esta colectividad, más de la mitad (tres millones y medio) sólo habla francés, siendo el resto (dos millones y medio) prácticamente bilingües.

Estos canadienses se sienten ciudadanos de segunda clase: el idioma de las oficinas públicas es el inglés, y lo que es más grave, el progreso de la vida profesional, los grandes puestos técnicos y administrativos exigen la expresión inglesa. Nótese que se trata tanto de un sistema político como de un hábito social.

Las reclamaciones de estos «autres canadiens» han seguido toda la gama: del sentimentalismo al culturismo, del culturismo al autonomismo, del autonomismo a la franca secesión. Sus revistas «Quebec Libre», «Part Pris» y otras muchas más manejan todos los trémolos que empuja la pasión dialéctica. La situación no mejora en modo alguno.

En estas circunstancias, lo temible es la imprecisión de los términos que permiten estimar la mayor o menor gravedad del problema. Los gritos de los más estridentes, ¿tendrán fuerza para arrastrar a las

posiciones más tibias o neutras? A la manera como existe ese «glissement a gauche» por el cual el liberal siempre teme no ser considerado bastante liberal, los movimientos autonomistas se apoyan y se agravan por esa marcha hacia el extremo que los tibios no se atreven a contradecir cuando la decisión se perfila en el horizonte.

Esta necesidad de conocer es, pues, la que se ha impuesto. Y, en efecto, en mayo de 1963, el Gobierno del Canadá nombró una «Real Comisión de Encuesta sobre el bilingüismo y el biculturalismo», cuyo informe —bellamente editado— acaba de aparecer en Ottawa, bajo la reseña de Roger Duhamel, «impresor de la reina».

Constituían la Comisión diez personalidades de distintas procedencias profesionales y geográficas, que se aprestaron a realizar una serie de calas de profundidad por todo el país, realizando sesiones públicas en una treintena de ciudades, a las que asistieron un promedio de unas cuatrocientas personas, a las que los miembros de la Comisión presentaron las siguientes cuestiones:

—Los dos pueblos del Canadá, el anglófono y el francófono, ¿quieren y pueden vivir unidos?

—¿En qué nuevas condiciones?

—Dichas condiciones, ¿estarían dispuestos a aceptarlas?

El informe de la «Real Comisión» canadiense es un prodigio de prudencia, de equidad y buen sentido. Cuando sus dirigentes se enfrentaban con los diversos públicos se apresuraban a decirles que intentaban conocer su propio país «estudiar el Canadá», en modo alguno imponer o sugerir soluciones. No se han obtenido soluciones. No se han obtenido «conclusiones», insistiéndose en el carácter «preliminar», de base previa documental, para ulteriores diligencias.

De ahí que el texto del «Informe» sea, en sí mismo, tan contradictorio como la realidad demográfica a la que se aplica. En las regiones absolutamente anglófonas, la reacción era de estupor. ¿A qué vienen ustedes? ¿Por qué quieren que hablemos en francés? ¿Se proponen ustedes balkanizar el Canadá? En las zonas de mayoría absoluta de francoparlantes, especialmente en Quebec, la reacción era la contraria, que —como hemos indicado más arriba— los más «duros» y apasionados, constreñían y reducían al silencio a los partidarios de fórmulas equidistantes de cualquier extremismo. El problema se complica, además, porque el factor religioso contribuye a la diferenciación, siendo la zona de Quebec más predominantemente católica que el resto del país.

Un tercer elemento de perplejidad lo ofrecen las zonas intermedias: es decir, las que presentan una población francesa importante pero minoritaria (y viceversa, los grupos anglófonos de Quebec). ¿Qué hacer entonces? Para los partidarios de la absorción, el ejemplo de los Estados Unidos es grato de aducir. ¿No son los Estados de la Unión un gigantesco «melting pot», un enorme crisol en el que se funden, con evidente rapidez —aunque no de modo fulminante—, las corrientes inmigratorias que, infatigablemente, vierten sus torrentes humanos en la gran democracia norteamericana?

Estas masas heterogéneas exigen verdaderos programas de «conversión» para el inmigrante, bien a través de una mitología nacionalista que se sirve en la escuela, bien a través de «cursos de americanización» que se ofrecen gratuitamente al inmigrado en todas las ciudades de los Estados Unidos.

Pero esta argumentación no convence a los «quebecois», población multiseccularmente cohesionada en un ángulo del territorio canadiense, «socio fundador» diríamos del complejo político que se denomina «Confederación del Canadá». Estos cinco millones de canadienses, ¿cómo deben ser gobernados?

El problema es de tal entidad que desde el Acta de constitución del país en 1867 no se ha producido circunstancia tan grave. Tanto que, en diversas de las contestaciones recogidas en el «Informe», se habla pura y simplemente de la liquidación del Canadá, incorporando las zonas anglófonas a los Estados Unidos y dejando la zona de Quebec en el pleno ejercicio de su libertad política y cultural.

El problema puede enfocarse también, claro está, en forma de diálogo entre «dos naciones», «dos lenguas» y «dos culturas», y éste es el sentido que tiene el título del Informe de la «Comisión Real». Pero para llegar a ese diálogo, dicen los «quebecois», los canadienses anglófonos deberían abandonar unos hábitos mentales que son en ellos como una segunda naturaleza. Uno de ellos es el obstinarse en considerar el Canadá francés como una realidad artificial o, en cualquier caso, como un elemento de distorsión política. (Se hace hincapié en los errores fonéticos y léxicos del francés de Quebec, el llamado «joual», a lo que los llamados «quebecois» responden exigiendo una enseñanza completa, sufragada por el Estado, en la lengua francesa en su plenitud lingüística y cultural.)

Pero tampoco esto resuelve las cuestiones planteadas. Más allá del terreno de la administración, existe en los medios anglófonos una ten-

dencia a discriminar, un manifiesto prurito de cerrar el paso a los francófonos en los puestos de responsabilidad. El problema —y de ahí su gravedad— es, pues, sociológico.

Por esta razón, la «Real Comisión» de encuesta ha multiplicado sus entrevistas para obtener cuantos matices sean posibles en un problema de por sí difícil de resolver. Otros problemas secundarios —el de otras minorías importantes (tal la ucraniana) y el atroz sentido de la responsabilidad recogido al plantearse el problema de las reservas de los indios, ¡los auténticos canadienses!, reducidos en una lamentable condición de pueblo olvidado y en trance de desaparecer— completan los datos que el «Informe» nos ofrece, documentado admirablemente de buen sentido y de espíritu de equidad, necesidad apremiante y previa para conocer con la mayor exactitud posible los términos de un problema cuya solución por vía pacífica, y en lo posible armónicamente vinculada a la tradición liberal de la patria común canadiense, hemos todos de desear».

9) *Los idiomas nacionales en la URSS*

(Artículo de la revista «Pliegos Euzkeralógicos» editada por Jelalde en Bilbao en 1964).

«Paseando la vista sobre el mapa de minorías étnicas dentro de Estados europeos y comprobando la acción de éstos sobre aquéllas, nos sorprende el contraste que ofrecen los llamados cristianos y occidentales en oposición a la meca del comunismo europeo: la URSS.

Es como una alienación o contradicción más entre el sistema titulado capitalista o imperialista y el que sigue en campeón de la llamada «democracia popular». O dicho al revés de libertad, occidentalismo o cristianismo. Pero para nosotros, minoría étnica, contradicción manifiesta y dolorosa.

Sin querer recargar tintes sombríos, abriendo un poco los ojos, observamos que en la zona occidental se desprecian, si no se persiguen, los idiomas maternos, minoritarios o de minorías étnicas. Mientras tanto, ¿qué ocurre en la URSS?

Ese inmenso Estado de 21.500.000 kilómetros cuadrados con más de 210.000.000 de habitantes, dentro del que existen numerosas minorías étnicas, se ha enfrentado con el problema de los idiomas maternos étnicos, y les ha dado la siguiente solución:

En los establecimientos pre-escolares, para niños de tres a siete años, el objetivo principal es el de aprender la lengua materna.

Las escuelas elementales, de siete a diez años, comprenden cuatro clases, pasando a la escuela media, que comprende hasta los dieciséis años. A esta edad comienza la enseñanza superior. El estudio de la lengua oficial, el ruso, no se comienza hasta la edad de ocho años, dedicando entonces dos horas semanales a ese fin. Al año siguiente, en lugar de dos horas son cuatro horas las que semanalmente se dedican a este objeto, siguiendo así el ciclo de las enseñanzas de la lengua oficial, el ruso. Mientras tanto, los niños siguen sus estudios, orales y escritos, de su lengua materna, nacional, realizando simultáneamente estudios de historia y geografía de su propia nación.

Consecuencia de ello. Que hoy en día se cultivan en la URSS además de la lengua oficial, el ruso, 106 lenguas nacionales, cuya enseñanza es obligatoria, y se publican periódicos y revistas en un centenar de idiomas distintos».

Necesidad del bilingüismo en nuestra enseñanza primaria.

Se ha escrito mucho sobre el bilingüismo aplicado a la enseñanza, tanto en relación con nuestra Península como en relación con todo el mundo.

El capítulo anterior recoge algunos artículos que dan una noción de las ideas que últimamente y de un modo concreto se barajan en torno a este tema. Creemos que su lectura es una útil introducción en el asunto.

Nosotros haremos en el presente capítulo y en el siguiente una defensa del bilingüismo, que a nuestro juicio es imprescindible hacer desde un punto estrictamente pedagógico y desde un punto de vista sociológico. No podemos hacer una exposición exhaustiva del problema, porque ello desbordaría nuestro estudio, pero procuraremos tocar todos aquellos puntos que a nuestro entender tienen un mayor interés.

Bases falsas y bases válidas para defender el bilingüismo en la enseñanza primaria

Como veremos más adelante, nuestra defensa del bilingüismo se fundamenta en argumentos de tipo más bien práctico, dando a esta palabra el sentido de un desarrollo completo de las personas, no un senti-

do estrecho de carácter inmediato o utilitario. Pero no se fundamenta sin embargo en argumentos de tipo sentimental.

Los sentimientos son válidos como argumento cuando se inscriben en un proceso racional. Tales sentimientos no sólo deben respetarse, sino incluso defenderse y desarrollarse. Sin embargo, los sentimientos de tipo nostálgico, que carecen de una base y proyección racionales en todo su contexto, no pueden sustentar una línea de actuación que sea defendible en medida alguna.

Con esto no tratamos de descartar el papel que juega en esta materia lo que podríamos llamar un voluntarismo y sentimiento políticos, en todas sus muy diferentes versiones. Por un lado su existencia es absolutamente innegable y por otro alguna de sus versiones es perfectamente válida. Ahora bien, ni es a esto a lo que nos referimos en el párrafo anterior ni forma parte alguna de nuestro estudio. Sólo tenemos en cuenta, como se irá viendo, los aspectos pedagógicos y sociológicos de la cuestión, pero no los políticos, a pesar de su fuerte incidencia en ella.

Con referencia, pues, a las argumentaciones sentimentales y culturalistas, tenemos que empezar por decir que el idioma propio no es simplemente, únicamente, «algo querido» ni «un tesoro cultural». Sin dejar de ser eso, es mucho más que eso. Los lingüistas actuales —los lógicos, los semánticos, los estructuralistas— nos ponen de manifiesto la gran complejidad de este problema y lo absurda que resulta en consecuencia cualquier simplificación. Ello hace que desestimemos por completo de entrar en él.

Un idioma es antes que nada una necesidad, una necesidad social. Esto sí debe destacarse. Todos los idiomas son una necesidad concreta; por eso existen.

Hay que añadir inmediatamente que tal necesidad es dinámica y que por tanto evoluciona con el tiempo en diferentes aspectos, tanto superficiales como fundamentales.

Está muy extendida la defensa del vascuence por motivos nostálgicos unas veces y por motivos de erudición otras (su antigüedad, su carácter de «reliquia sagrada», etc.). Ello da pie lógicamente a la defensa de la «conservación» del idioma, que a nuestro juicio representa una postura contradictoria. «Conservar» el vascuence es condenarlo a muerte. Porque de la proclamación de que se hace necesario «conservar» el vascuence se pasa irremediamente por un proceso que tiene mucho de lógico a abogar por un tipo de medidas tímidas, titubeantes e insuficientes. Lo que en un primer momento constituye una real voluntad de

conservación del idioma se convierte así inexorablemente en un siguiente paso en su aniquilamiento.

El idioma no se conserva. Se utiliza. Se desarrolla. En realidad nada se conserva. Incluso aquello que se conserva en latas termina por comerse o por pudrirse.

El idioma evoluciona en su utilización, inmerso en un mundo de necesidad y cambios, adaptándose a ellos, sirviendo en la actuación sobre ellos, desarrollándose.

«Renovarse o morir» es una frase que encaja perfectamente en este problema, como en el fondo de todos los problemas.

Un idioma debe desarrollarse para servir mejor y potenciar a la colectividad que lo posee. Si queda circunscrito a una capacidad expresiva limitada, no se actualiza y no sirve a esta colectividad, frenando en cambio su desarrollo. Esto es muy claro en el caso del vascuence.

El vascuence no debe considerarse un idioma doméstico y rural, aunque por diversos motivos lo sea en la situación presente. Si se lo considera así, si se acepta esta situación, se condena a la colectividad que lo utiliza a un desarrollo lastrado.

Hemos dicho que el idioma es una necesidad social y que es una necesidad dinámica. No valen por tanto frases como la del escritor Roque Barcia, que describía y encomiaba así el vascuence:

«...esos vascos activos, laboriosos, briosos y vehementes, cuya lengua han conservado fielmente, a través de los siglos, con el sello antiguo que la distingue; apareciendo inmóvil e inalterable en su culto al pasado».

Aunque caben muchas citas de ese tenor, nos limitaremos a añadir a título de muestra los verbos que utiliza sobre el vascuence el editorial del «Diario Vasco» del 8-3-67:

- *Salvar* a toda costa la «lingua navarrorum».
- *Ir en socorro* del vascuence.
- El euskera *no debe morir*.

Mucho más corrientes son aún los términos «conservación», «mantenimiento», etc. Entiéndase que si criticamos el deseo de «conservar» el idioma es porque a nuestro juicio tal deseo tiene un carácter insuficiente y contradictorio, pues quede claro que somos partidarios del máximo desarrollo del vascuence en todos los órdenes, aspectos, niveles y formas. Y ello en razón de su actual necesidad social. Por otro lado, si nos parecen plenamente criticables las argumentaciones de la «conser-

«vacación» no nos lo parece en cambio el voluntarismo político que frecuentemente las emplea. Hecha, pues, esta salvedad debemos insistir en que el desarrollo de un idioma o se fundamenta en una *necesidad* o no se plantea.

Los partidarios de la «conservación» del idioma responderán sin duda a esto:

—«Se diga lo que se diga, el vascuence no es ya, hoy en día, una necesidad. Debemos conservarlo porque es algo nuestro, algo querido, una herencia sagrada de nuestros padres y un gran tesoro cultural no sólo para nuestro pueblo sino también para los demás. Pero necesario, por suerte o por desgracia, no lo es. Hay que ser realistas».

Nuestra opinión es en cambio que la falta de un mayor desarrollo del vascuence es un elevado coste social. Hace que los vascos-parlantes pierdan horas y más horas en la escuela sin entender las lecciones primarias de historia, cuentas, etc., etc., que les son dadas en castellano, cuando lo que les debería enseñar en todo caso es el propio castellano. Se calcula que cada niño vasco-parlante pierde por esta razón en la escuela uno o dos años. Ello por sí sólo constituye evidentemente un coste social elevadísimo.

Se retrasan formaciones intelectuales, se frena la revelación de capacidades y aptitudes, se crean complejos e inhibiciones.

Del mismo modo, y ya fuera de la escuela, el vasco-parlante de medios rurales se ve forzado a perder tiempo y energía en cada decisión y en cada paso que desea dar en el medio social-hispano-parlante, y ello por falta de cauces normales de comunicación bilingües; el servicio militar, por ejemplo, es frecuentemente una verdadera tragedia para estos chicos y además una lamentable pérdida de tiempo.

Consideramos muy importante que todos los niños del País Vasco aprendan castellano (como lo consideramos el que todos aprendan vascuence). Lo que nos parece un despilfarro social es la forma en que está instituido el aprendizaje del castellano y la falta de cauces bilingües que permitan un acceso gradual de conocimientos en todos los órdenes.

Los aspectos que con más dureza ponen de manifiesto el perjuicio social que esto origina, en aquello que se refiere a la Enseñanza Primaria, se desarrollan en los apartados siguientes de este mismo capítulo. Las razones que aparecen en ellos, junto con las que hemos indicado aquí, son las que explican nuestra afirmación de que el desarrollo del vascuence es una necesidad social.

Es una necesidad en sentido estricto para la población vasco-parlan

te. Constituye el remedio del despilfarro social producido hoy en día. Una sociedad *realmente* bilingüe, como es la nuestra, no puede ser *formalmente* monolingüe, como lo es también la nuestra. Exige por el contrario una institucionalización cultural bilingüe.

Pero aparte de esta necesidad en sentido estricto para la población vasco-parlante, el desarrollo del vascuence entre la población hispano-parlante del País Vasco es también una necesidad, si bien en un sentido ya más amplio: su necesidad de una compenetración más real y directa con la población vasco-parlante. Una mayor comunicación social generalizada da pie al reforzamiento de la unión de intereses en aquello que efectivamente tienen de común.

El desarrollo general del vascuence entre la población hispano-parlante del País Vasco no puede considerarse tal vez según esta perspectiva como una «necesidad en sentido estricto», a la manera que decíamos al hablar de la población vasco-parlante (supresión de un despilfarro social), pero sí como una verdadera necesidad social, entendido este término en un sentido desde luego más amplio y sin embargo a nuestro entender perfectamente válido.

Aun refiriendo estrictamente al terreno escolar esta segunda vertiente del problema, podemos aportar algún dato interesante.

«Poseemos al respecto una encuesta que, a pesar de algunas deficiencias técnicas, dado el gran número de gente preguntada por toda Cataluña, nos ofrece una excelente aproximación a la realidad. Es cuestión de una encuesta realizada masivamente en 1965; pues bien, ante la pregunta: «¿Está usted de acuerdo con la situación de ausencia total de la lengua catalana en la escuela?» responde afirmativamente tan sólo un 9 % de los encuestados, siendo en Barcelona ciudad sólo de un 8,1 %. Los demás reclaman la presencia del catalán en las escuelas, en alguna forma. Si tenemos presente que desde 1961 a 1965 el número de inmigrados a Cataluña representa el 15 % de la población total de ésta, el resultado de la encuesta puede valorarse mucho más, habida cuenta, por otro lado, del estado de postergación en que se ha tenido la lengua catalana, eliminada del cine, radio, televisión, diarios y escuela» (9).

Recientemente se ha efectuado en Guipúzcoa una encuesta parecida, pero no dirigida como la catalana a la totalidad de la población, sino exclusivamente a los trabajadores inmigrantes. En el anexo de este

(9) Del artículo de Octavi Fullat que reproducimos como documento número 3 del capítulo anterior.

capítulo describimos el valor y características de las muestras de población consultadas.

Con esta encuesta se trata de medir el grado y forma de integración del trabajador inmigrante en el nuevo medio social en que se encuentra. Entre otras, se le formulaba para ello la siguiente pregunta: «¿Le parece que el vascuence se debe enseñar en las escuelas?» Como vemos, está formulada de un modo más directo y radical que la hecha por los catalanes.

Pues bien, a pesar de ello, el porcentaje de obreros inmigrados partidarios de un modo positivo de que el vascuence se enseñe en las escuelas ha oscilado entre un 73 % y un 80 %, según las distintas muestras.

A nuestro modo de ver este dato es contundente. *La población hispano-parlante de Guipúzcoa desea conocer el vascuence, desea que lo hablen sus hijos (véase el anexo de este capítulo), y desea para ello que se enseñe en las escuelas.*

Dejamos para más adelante el profundizar en estas dos razones que a nuestro entender deben potenciar la defensa de un fuerte desarrollo del vascuence y de su implantación en la escuela. Recordemos, para resumir, que las dos únicas motivaciones válidas para nosotros son las siguientes si dejamos —injustamente— de lado un sano voluntarismo político.

- a) Una mayor promoción de la población vasco-parlante, por entender que el monolingüismo institucionalizado actualmente frena tal promoción.
- b) El conocimiento del vascuence por parte de la población hispano-parlante facilitaría la comunicación social, el equilibrio psicológico individual y el establecimiento de una serie de uniones reales y directas de intereses entre sectores vasco-parlantes e hispano-parlantes.

El actual retraso de los vasco-parlantes

En un aula de niños que hablan habitualmente vascuence, el bilingüismo es una necesidad vital desde un punto de vista estrictamente pedagógico.

La comunicación entre alumnos y maestro es la base de la educación. Sin comunicación no puede haber educación. Y sin idioma común no puede haber comunicación.

En los medios rurales existen zonas en donde se habla castellano mal, pero se habla, y otras, poco numerosas hoy en día, en donde se desconoce por completo. Las dificultades de comunicación se producen tanto en las primeras como en las segundas, y como es lógico mucho más agudamente en estas últimas.

En ocasiones la incomunicación llega a extremos graves. Recordamos la anécdota citada en el capítulo XIII de un maestro que no podía siquiera mandar a hacer un encargo a uno solo de sus alumnos.

Más frecuentemente la incomunicación, sin llegar a tales extremos, origina un sinfín de dificultades para los alumnos y para el maestro y el consiguiente retraso en la educación de aquéllos.

En el Congreso que se celebró el año 1928 en Luxemburgo sobre el bilingüismo en la educación, organizado por la Oficina Internacional de Educación y en el que participaban personalidades del mundo de la enseñanza de muy diferentes países, se llegó entre otras a la siguiente conclusión:

«El niño que al entrar en la escuela oye que le hablan una lengua distinta a la que él está acostumbrado a expresarse, experimenta un fuerte «shock» psicológico, cree que su lengua no es aprovechable y adquiere un complejo de inferioridad, mostrándose retraído e introvertido».

Para la psicología del niño la escuela es la prolongación de la casa. Tiende a ver a ésta en aquélla, lo mismo que tiende a ver a su madre en la maestra. Por eso hay día se propugna que las aulas destinadas a los niños que entran el primer año en la escuela se decoren a base de una ambientación un tanto doméstica.

Sobre estas ideas, mal puede aceptarse que la maestra sea incapaz de comunicarse con el niño en su propio idioma por lo menos en los primeros años de la escolarización, pero más grave es aún la cosa si ni siquiera puede comunicarse con él en un idioma que el niño conoce mal.

El paso de un nivel a otro de conocimientos debe hacerse por un proceso continuo de lo conocido a lo desconocido. Lo conocido es el mejor medio de acceder a lo desconocido en el doble sentido de que permite un acceso más rápido y al mismo tiempo más profundo.

Recordemos sobre este punto las palabras del famoso pedagogo Pestalozzi:

«Al niño hay que enseñarle partiendo de lo que ya conoce, de su propio mundo, de sus vivencias y sobre todo, de su propio lenguaje».

El actual procedimiento de enseñanza del castellano en la escuela por medio de un corte brusco con el idioma anterior del niño es por lo tanto antieducativo.

Son éstas las razones que han llevado a la UNESCO —el organismo internacional que más ha trabajado sobre el tema de la enseñanza— a recomendar la utilización de la lengua materna en los primeros cursos de la Enseñanza Primaria (10):

«Es un axioma afirmar que la lengua materna constituye el medio ideal para enseñar a un niño».

«Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos que funciona de manera automática en su cerebro y le permite expresarse y comprender. Sociológicamente es un medio de comunicación e identificación entre los miembros de la comunidad a la cual pertenece».

«Desde el punto de vista instructivo, el niño aprende más de prisa empleando esa lengua que cualquier otra con la cual no esté familiarizado».

Más adelante el mismo texto llega a recomendar la creación de alfabetos en aquellas lenguas que no lo tienen aún. Tal es la importancia que da la UNESCO a la lengua materna como vía educativa.

Si existen maestros que sienten poco aprecio por la comunicación en la clase, por el diálogo, por la compenetración de alumnos y maestro, por el trabajo de los alumnos en equipos, etc., es porque muchos son aún partidarios de procedimientos pedagógicos anticuados en los que el maestro es el único que habla, mientras el alumno se limita a escuchar, sin una mayor participación.

En algunas aulas las normas sobre el silencio son incluso demasiado rígidas, llegándose con frecuencia al extremo de no permitir preguntar las dudas al maestro.

Sobre un clima de miedo y de incomunicación es lógico que pierda importancia la cuestión del idioma empleado, pero es que en realidad se está quitando importancia a la propia educación en sí. Como repetimos reiteradamente a lo largo de nuestro informe, casi todos los aspectos de la enseñanza —y por tanto también éste del idioma— se relacionan inmediatamente con la concepción general que se tenga de ella.

(10) «Monografías sobre la educación fundamental», n.º VIII, «Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza».

En una escuela de carácter pedagógico antiguo, la enseñanza bilingüe puede parecer un lujo. En otra de carácter pedagógico moderno, que revitaliza fuertemente el valor general del diálogo, el bilingüismo se convierte automáticamente en una necesidad para cualquier sociedad bilingüe.

Pero por otra parte, al dar la enseñanza en castellano a los niños vasco-parlantes no sólo se les crean fácilmente inhibiciones, complejos y dificultades psicológicas que pueden suponer un serio perjuicio a todo lo largo de su vida futura (una deformación, cuando a la escuela va precisamente a formarse), sino que además se les hace perder uno o dos años.

Si el aprendizaje del castellano fuese gradual —el conocimiento del castellano es imprescindible hoy para los niños del País Vasco— y se plantease como una enseñanza en sí misma (punto de llegada, no punto de partida) no perdería el tiempo en clases de matemáticas, geografía, de historia, etc., en que por dificultades idiomáticas no entienden nada o entienden mal y en que todo lo que hacen es aprender algo de castellano y de mala manera.

La pérdida de tiempo que impone a los niños semejante procedimiento de aprender castellano constituye para ellos y para toda la sociedad un perjuicio muy serio y por tanto una pérdida económica y social.

Esta consideración de pérdida que hacemos puede que resulte por desgracia muy poco gráfica. Sería necesario que relatásemos casos y anécdotas, que son muy frecuentes, o bien, todavía mucho mejor, que fuésemos con el lector a escuelas de alumnos vasco-parlantes para comprender el desbarajuste de los primeros años de la formación del niño y el perjuicio que esto ocasiona en su contexto social. Pero no podemos extendernos a pormenorizar tales aspectos y tenemos que quedarnos con la consideración general de que el procedimiento actual supone una pérdida notable para estos niños y consecuentemente —de un modo más o menos directo— para sus familiares y la sociedad entera.

Tal es sin duda el pensamiento del diputado americano Jacob H. Gilbert que al presentar en julio de 1967 el proyecto para la introducción del bilingüismo castellano-inglés en las aulas hispano-parlantes existentes en Estados Unidos pronunció las siguientes palabras:

«Hay 90.000 niños en las escuelas públicas de Nueva York que no tienen suficientes conocimientos de inglés para poder seguir los estudios de la escuela secundaria».

«Sólo en la ciudad de Nueva York asisten 225.000 niños de origen portorriqueño o hispánico a las escuelas públicas».

«Mientras se obliga a los niños de origen hispánico a estudiar sólo en inglés en las escuelas, lo que muchas veces les ocasiona retrasos, vemos cómo irónicamente se insiste en enseñar idiomas extranjeros».

«Vivimos en una época en que la educación no es un lujo, sino una necesidad, y por lo tanto es necesario aprobar un proyecto de ley que establezca programas de enseñanza en español en las escuelas públicas de la nación». (El subrayado es nuestro.)

Así como las inhibiciones de los alumnos o el clima de incomunicación en la escuela son muy difíciles de medir, por no decir imposibles, el problema de la pérdida de tiempo en los alumnos se puede medir más fácilmente.

Sobre este punto hemos consultado a los maestros de Guipúzcoa, tanto en las conversaciones mantenidas con ellos como en la encuesta escrita.

Advertimos de entrada que el problema del idioma y el bilingüismo en la enseñanza presenta una doble faceta: por un lado se implican en él cuestiones y opiniones de tipo general, como pueden ser las mencionadas en el apartado anterior, y por otro plantea un problema estrictamente pedagógico.

Ello hace que la opinión de los maestros en primer lugar deba merecernos una gran atención y en segundo lugar no debemos considerarla definitiva, por las cargas afectivas que puede contener en el maestro, ajenas al planteamiento pedagógico, que es el único que nos interesa ahora.

Además habría que ponderar de una manera diferente, ante ciertas preguntas, el valor de las respuestas dadas por los maestros que tienen alumnos que desconocen prácticamente el castellano y el valor de las dadas por otros que carecen de tales alumnos, aunque comprendan el problema de un modo teórico.

Hechas estas salvedades, veamos las preguntas que hacíamos en la encuesta sobre este tema. Las dos primeras se refieren al tiempo que pierden los alumnos vasco-parlantes por falta de bilingüismo. Las dos siguientes pasan a preguntar por la actitud que se deriva en el maestro, con respecto al problema, a partir del hecho anterior. Estas cuatro preguntas se formulaban, pues, así:

- 1) ¿Cree que los niños que sólo dominan bien el vascuence —los que están en su clase o los de otros maestros y escuelas de Guipúzcoa— resultan perjudicados en cuanto al nivel cultural que alcanzan por el hecho de que las clases sean en castellano?
 Sí No
- 2) En caso afirmativo, ¿cuántos años de retraso cree que ello les supone a estos niños?
 Un año
 Dos años
 Tres años
 Cuatro años
- 3) ¿El asunto del idioma en el País Vasco le parece un problema pedagógico difícil?
 — Me parece un problema grave sin resolver, al menos en algunas zonas
 — No creo que resulte demasiado problema
- 4) Supongamos que una parte de la Enseñanza Primaria se desarrolla en vascuence, bien a base de que algunas de las asignaturas sean en este idioma, bien a base de que se dé alguna clase complementaria para enseñanza del vascuence, o bien por algún otro procedimiento combinado, parecido o diferente, ¿le parecería mejor de esta forma una enseñanza con cabida para el vascuence o juzga más conveniente en este sentido la situación actual?
 — Con cabida para el vascuence de alguna forma
 — Situación actual

Sobre la primera pregunta veamos lo que contestan los maestros estatales, los no estatales y luego el conjunto de todos ellos.

¿LAS CLASES DE CASTELLANO RETRASAN A LOS ALUMNOS VASCO-PARLANTES?

MAESTROS ESTATALES

	nacidos en Guipúzcoa			nacidos en Alava Vizcaya y Navarra			nacidos en otras provincias		
	rural	urbano	total	rural	urbano	total	rural	urbano	total
SI	69,7 %	59,4 %	64,4 %	80,0 %	55,9 %	64,9 %	73,5 %	66,7 %	69,5 %
NO	30,3 %	40,6 %	35,6 %	20,2 %	44,1 %	35,1 %	26,5 %	33,3 %	30,5 %

MAESTROS NO ESTATALES

	nacidos en Guipúzcoa			nacidos en Alava Vizcaya y Navarra			nacidos en otras provincias		
	rural	urbano	total	rural	urbano	total	rural	urbano	total
SI	82,4 %	49,1 %	57,4 %	80,0 %	35,7 %	43,5 %	37,5 %	36,5 %	36,5 %
NO	17,6 %	50,9 %	42,6 %	20,0 %	64,3 %	56,6 %	62,5 %	63,5 %	63,5 %

TOTAL DE MAESTROS

	nacidos en Guipúzcoa			nacidos en Alava Vizcaya y Navarra			nacidos en otras provincias		
	rural	urbano	total	rural	urbano	total	rural	urbano	total
SI	72,3 %	55,0 %	62,1 %	80,0 %	44,9 %	54,7 %	70,9 %	56,7 %	61,0 %
NO	27,7 %	45,0 %	37,9 %	20,0 %	55,1 %	45,3 %	29,1 %	43,3 %	39,0 %

El resumen final del último cuadro sería a su vez el siguiente:

TOTAL DE MAESTROS

respuesta	rural	urbano	total
SI	73,2 %	53,3 %	59,8 %
NO	26,8 %	46,7 %	40,2 %

De manera que un 60 % de la totalidad del Magisterio piensa que los niños vasco-parlantes pierden tiempo por falta de una enseñanza bilingüe. La cosa es muy grave. Sobre todo si tenemos en cuenta que entre ellos está incluido un número muy elevado de maestros, desde luego la mayoría, que no palpa por sí mismo el problema en toda su crudeza, por enseñar en medios urbanos o en zonas donde el castellano se conoce suficientemente.

Los maestros estatales ven más problema que los no estatales.

Los rurales ven también, como es lógico, más problema que los urbanos.

En cuanto al lugar de nacimiento, entre los maestros estatales es éste un aspecto que no influye en su consideración de la cuestión. Es más, contra lo que suele creerse, los nacidos fuera del País Vasco lo reconocen en mayor proporción que los nacidos en él.

Entre los no estatales, en cambio, hay una relación estrecha entre su lugar de nacimiento y su visión del problema. Los guipuzcoanos lo ven más que los nacidos en el resto del País Vasco y ambos grupos lo ven más que los nacidos fuera de él.

Y pasemos con esto a la segunda de las preguntas planteadas, a la medición del tiempo que la falta de bilingüismo hace perder a los alumnos a juicio de aquellos maestros (60 % del total) que opinan efectivamente que ello les origina un retraso.

¿CUANTOS AÑOS DE RETRASO OPINA QUE SUPONE A LOS NIÑOS VASCO-PARLANTES EL QUE LA ENSEÑANZA SEA EN CASTELLANO?

años	nacidos en Guipúzcoa	nacidos en Álava Navarra y Vizcaya	nacidos en otras provincias	total
1	21,1 %	14,0 %	29,2 %	24,3 %
2	56,6 %	70,2 %	60,2 %	61,2 %
3	18,4 %	12,3 %	8,8 %	11,8 %
4	3,9 %	3,5 %	1,8 %	2,7 %

Las tres cuartas partes de los maestros que creen que ello ocasiona una pérdida de tiempo en los alumnos (es decir, un 45 % del total del Magisterio) cree que la falta de bilingüismo hace perder a los alumnos vasco-parlantes dos o más años.

El dato nos parece abrumador.

Opinar en estas condiciones que el vascuence es una reliquia amada pero que «ya no es una necesidad» nos parece sencillamente insostenible.

La restante cuarta parte de los maestros que responden a esta pregunta (otro 15 % del total del Magisterio) considera además que los niños vasco-parlantes pierden un año.

De manera que la clasificación completa de las opiniones de todo el Magisterio sobre este punto sería así:

¿OPINA USTED QUE LA FALTA DE BILINGÜISMO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA HACE PERDER TIEMPO A LOS NIÑOS VASCO-PARLANTES?

<i>Respuesta</i>	<i>Total de maestros</i>
No les hace perder tiempo	40 %
Les hace perder 1 año	15 %
Les hace perder 2 años o más	45 %
TOTAL	100 %

La importancia del problema crece enormemente en las zonas rurales en que un 7,3 % de los niños hablan exclusivamente vascuence y otro 34,8 % más habla el castellano mal.

Las zonas rurales de Guipúzcoa están atendidas por escuelas unitarias, que proporcionan una enseñanza de calidad muy baja, cuentan con edificios y medios muy pobres, padecen una alta rotación del Magisterio que entorpece fuertemente la labor docente, carecen de centros de enseñanza media y además la falta de una enseñanza bilingüe y el aprendizaje escalonado del castellano hacen que los niños pierdan uno o dos años inútilmente. Realmente casi todas las deficiencias estructurales de nuestra Enseñanza Primaria se agudizan en las zonas rurales y producen una discriminación en el mejor de los casos excesiva con respecto a las urbanas.

A partir de consideraciones sobre el problema del bilingüismo y sobre otras cuestiones relacionadas más o menos con él —algunas de las cuales hemos señalado nosotros más arriba—, el maestro adopta una actitud ante él por un lado y ante la posible solución por otro. Veamos cuál es una y otra a través de las dos preguntas siguientes de la encuesta:

EL ASUNTO DEL IDIOMA EN EL PAIS VASCO ¿LE PARECE UN PROBLEMA PEDAGOGICO DIFICIL?

MAESTROS ESTATALES

<i>Nacidos en</i>	<i>Rural o urbano</i>	<i>Respuesta</i>	
		<i>Sí</i>	<i>No</i>
Guipúzcoa	R	50,7	49,3
	U	50,0	50,0
	T	50,4	49,6
Vizcaya, Alava y Navarra	R	52,9	47,1
	U	36,7	63,3
	T	42,6	57,4
Otras provincias	R	50,5	49,5
	U	40,5	59,5
	T	44,4	55,6
TOTAL	R	51,0	49,0
	U	41,9	58,1
	T	45,7	54,3

MAESTROS NO ESTATALES

<i>Nacidos en</i>	<i>Rural o urbano</i>	<i>Respuesta</i>	
		<i>Sí</i>	<i>No</i>
Guipúzcoa	R	55,0	45,0
	U	47,0	53,0
	T	49,3	50,7
Vizcaya, Alava y Navarra	R	50,0	50,0
	U	30,2	69,8
	T	33,8	66,2
Otras provincias	R	30,0	70,0
	U	21,3	78,7
	T	22,2	77,8

<i>Nacidos en</i>	<i>Rural o urbano</i>	<i>Respuesta</i>	
		<i>Sí</i>	<i>No</i>
TOTAL	R	47,7	52,3
	U	31,3	68,7
	T	34,3	65,7

TOTAL DE MAESTROS

<i>Nacidos en</i>	<i>Rural o urbano</i>	<i>Respuesta</i>	
		<i>Sí</i>	<i>No</i>
Guipúzcoa	R	51,7	48,3
	U	48,8	51,2
	T	50,0	50,0
Vizcaya, Alava y Navarra	R	52,0	48,0
	U	33,3	66,7
	T	38,6	61,4
Otras provincias	R	48,7	51,3
	U	34,1	65,9
	T	38,8	61,2
TOTAL	R	50,4	49,6
	U	37,6	62,4
	T	41,9	58,1

El problema les parece difícil a menos de la mitad de los maestros, a un 40 % del total.

Entre los estatales la cifra pasa al 45 %, mientras entre los no estatales pasa al 34 %. Nuevamente, pues, ven más el problema los primeros que los segundos. De todas formas debemos reconocer que la pregunta está planteada de un modo ambiguo porque puede interpretarse en dos sentidos: si cree que existe problema (ésta quería ser nuestra pregunta) o si cree difícil de solucionarlo. Creemos que es esta ambigüedad la que ha hecho que menos de la mitad vean aquí un problema, mientras más de la mitad son partidarios, como veremos luego, de la introducción del vascuence en la enseñanza.

Los rurales lo aprecian mejor que los demás.

En cuanto al lugar de nacimiento del maestro, vemos otra vez que es una cuestión que apenas afecta en la opinión que pueden tener los maestros estatales, mientras que afecta fuertemente en la de los no estatales.

Sigamos adelante. ¿Cómo enfocan la solución del problema los maestros? En el próximo apartado nos detendremos en esta cuestión, pero vamos a presentar desde ahora el cuadro que la enmarca de un modo general:

¿SE DEBE DAR CABIDA AL VASCUENCE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA?
MAESTROS ESTATALES

<i>Nacidos en</i>	<i>Rural o urbano</i>	<i>Respuestas</i>	
		<i>Dar cabida</i>	<i>Situación actual</i>
Guipúzcoa	R	79,4	20,6
	U	90,1	9,9
	T	84,9	15,1
Vizcaya, Alava y Navarra	R	67,6	32,4
	U	58,7	41,3
	T	61,8	38,2
Otras provincias	R	41,2	58,8
	U	47,5	52,5
	T	45,1	54,9
TOTAL	R	58,3	41,7
	U	60,1	39,9
	T	59,4	40,6

MAESTROS NO ESTATALES

<i>Nacidos en</i>	<i>Rural o urbano</i>	<i>Respuestas</i>	
		<i>Dar cabida</i>	<i>Situación actual</i>
Guipúzcoa	R	95,0	5,0
	U	88,1	11,9
	T	89,9	10,1
Vizcaya, Alava y Navarra	R	86,6	13,4
	U	52,8	47,2
	T	58,6	41,4
Otras provincias	R	75,0	25,0
	U	61,1	38,9
	T	62,2	37,8
TOTAL	R	88,4	11,6
	U	65,6	34,4
	T	69,3	30,7

TOTAL DE MAESTROS

<i>Nacidos en</i>	<i>Rural o urbano</i>	<i>Respuestas</i>	
		<i>Dar cabida</i>	<i>Situación actual</i>
Guipúzcoa	R	83,0	17,0
	U	89,2	10,8
	T	86,7	13,3
Vizcaya, Alava y Navarra	R	73,5	26,5
	U	55,6	44,4
	T	60,3	39,7
Otras provincias	R	43,6	56,4
	U	68,0	32,0
	T	49,7	50,3
TOTAL	R	63,6	36,4
	U	62,5	37,5
	T	62,8	37,2

Son partidarios de dar cabida al vascuence en la Enseñanza Primaria el 63 % de todos los maestros.

Para dar todo su valor a este porcentaje, debemos tener muy en cuenta que muchos maestros desconocen el vascuence y, por lo tanto, el abogar por su introducción les supone enfrentarse con sus propios intereses.

Apenas existe disparidad de opiniones sobre esta cuestión entre los que trabajan en zonas rurales y los que lo hacen en zonas urbanas.

Al contrario de lo que sucedía en las preguntas anteriores, el lugar de nacimiento guarda una estrecha relación entre todos los maestros, tanto estatales como no estatales con su opinión sobre si debe o no dar cabida al vascuence.

A nuestro modo de ver, ello no se deriva simplemente de consideraciones y sentimientos ajenos al problema pedagógico por parte del Magisterio —lo cual en alguna medida es inevitable que ocurra siempre en cuestiones como ésta—, sino también porque los maestros nacidos en el País Vasco conocen mucho más a fondo sus peculiaridades y dificultades, que han vivido desde pequeños y pueden por tanto juzgarlas con un mayor conocimiento de causa.

Veamos para acabar el capítulo otra versión curiosa. A la pregunta sobre si la enseñanza monolingüe en castellano perjudicaba a los niños vasco-parlantes ha contestado que sí un 60 % de los maestros. A la pregunta sobre si hay que dar cabida al vascuence en la Enseñanza Primaria, contesta afirmativamente un 63 %. Podíamos pensar que ambos porcentajes comprenden prácticamente a los mismos maestros y sin embargo no es así.

Hay una buena proporción de maestros (el 21 % del total) que opina que sí en la primera cuestión y que no en la segunda. Como hemos visto, esto, que a nuestro juicio es una enorme contradicción, se produce sobre todo entre los maestros nacidos fuera del País Vasco.

En sentido inverso hay otra buena proporción de maestros (el 23 % del total) que opina que no en la primera y que sí en la segunda. Son los que desean la implantación del vascuence en la enseñanza, pero quizá no tanto por motivos de necesidad pedagógica como por otras razones de orden más sentimental y culturalista. Se da este caso sobre todo entre los maestros nacidos en el País Vasco.

El cuadro resumen de esta observación es el siguiente (maestros estatales y no estatales):

<i>Creen que la enseñanza monolingüe perjudica a los vasco-parlantes</i>	<i>Creen que no debería introducirse el vascuence en la enseñanza</i>	<i>Porcentajes</i>
SI	SI	44
SI	NO	21
NO	SI	23
NO	NO	12

Como hemos dicho antes, el grupo que resulta más difícil de entender es el de los maestros (21 %) que mientras piensan que la enseñanza sólo en castellano perjudica a los niños vasco-parlantes, opinan sin embargo que el vascuence no debe introducirse en la escuela.

Como hemos visto antes, sobre la necesidad o no del bilingüismo y de la enseñanza en el idioma materno es necesario remitirse antes que nada a la opinión de, por ejemplo, la UNESCO, por ser más internacional, desapasionada y científica, o al testimonio sobre los hispano-parlantes en Estados Unidos, pero a través de los datos que aca-

bamos de presentar se demuestra que el problema no sólo se puede enunciar de un modo internacional y libresco, sino que lo viven, palpan y reconocen actualmente y de un modo efectivo los maestros de Guipúzcoa.

ANEXO

ENCUESTA ENTRE LOS TRABAJADORES INMIGRANTES DE GUIPUZCOA

Con el fin de estudiar el grado de integración de los trabajadores inmigrantes de Guipúzcoa en su nuevo medio cultural, se han efectuado dos series de encuestas, la primera entre diciembre de 1966 y febrero de 1967 y la segunda entre julio y octubre de 1967.

La primera serie de encuestas comprendió un total de 35 y la segunda un total de 100. Para dar una idea, aunque sea muy somera y muy poco científica, del grado de representatividad de estos 135 obreros encuestados, comparamos su lugar de origen con el que realmente corresponde al conjunto de obreros inmigrantes existentes en Guipúzcoa.

	<i>Lugar de origen de los 35 encuestados en febrero 67 (en %)</i>	<i>Lugar de origen de los 100 encuestados en octubre 67 (en %)</i>	<i>Lugar de origen del conjunto de obreros inmigrantes de Guipúzcoa</i>
Castilla-León	51,42	53	58,4
Galicia	22,85	16	13,4
Extremadura	20,00	20	11,0
Andalucía	5,71	6	7,4
Aragón	—	2	3,5
Cataluña	—	—	2,0
Asturias	—	—	2,0
Valencia	—	1	1,0
Murcia	—	2	0,8
Otros	—	—	0,5
TOTAL	100,00	100	100,0

Vemos, por tanto, que el parecido entre el origen de los obreros encuestados y el de todos los inmigrados que viven en Guipúzcoa es muy alto. Es un buen indicio, aunque incompleto, de la representatividad de las muestras.

Los 35 primeros encuestados contestaron así a las preguntas que nos interesan en el presente estudio:

— *¿Quiere usted que sus hijos hablen vascuence?* El 80 % contestó que quiere, el 8,57 % que no quiere, el 5,71 se mostró indiferente y otro 5,71 no contestó a esta pregunta.

— *¿Le parece que el vascuence se debe enseñar en las escuelas?*

El 80 % contestó afirmativamente, el 8,57 negativamente, el 5,71 como indiferentes y el 5,71 no contestó a esta pregunta.

Los 100 encuestados de la segunda serie contestaron así:

— *¿Quiere usted que sus hijos hablen vascuence?* El 78 % contestó que quiere, el 2 % que no, el 16 % se mostró indiferente y un 4 % no contestó a esta pregunta.

— *¿Le parece que el vascuence se debe enseñar en las escuelas?* El 73 % contestó afirmativamente, el 6 % negativamente y el 21 % como indiferentes.

Estos resultados creemos que son muy reveladores.

Por lo demás la encuesta se efectuó sin el menor tipo de coacción de ninguna clase que pudiese empujar a los encuestados (forma en que se hace la pregunta, persona que se la hace, etc.) a unas determinadas respuestas.

SOLUCION AL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO

En general existen tres posibles soluciones al problema del idioma, si se admite que al vascuence se le debe dar cabida en la Enseñanza Primaria:

- a) que se den clases *en* vascuence *dentro* del horario escolar;
- b) que se den clases *de* vascuence *dentro* del horario escolar;
- c) que se den clases *de* vascuence *fuera* del horario escolar.

En el caso «a» las clases tratarían unas veces sobre el propio idioma y otras sobre temas diferentes, como matemáticas, geografía, etc. Es

la fórmula conocida internacionalmente como «bilingüismo» y que consiste en que las clases se den combinando, entre unas y otras, los dos idiomas.

La fórmula «b» es más suave y no presupone que los alumnos conozcan de entrada el vascuence. Trata de que lo aprendan, o bien lo perfeccionen, lo escriban, etc. Al darse las clases de vascuence dentro del horario escolar, se hacen obligatorias para todos los alumnos.

La fórmula «c», al plantear las clases fuera del horario escolar, hace que sean voluntarias y que las reciba sólo una parte del alumnado.

Pero el entrar en la fórmula de solución presupone la aceptación o no del principio enunciado de que la introducción del vascuence en la Enseñanza Primaria es una necesidad. Al final del primer apartado del capítulo anterior se dan las dos razones que existen a nuestro juicio a favor de dicha introducción: la mayor promoción de los vasco-parlantes y la mayor integración de los hispano-parlantes en el medio social y cultural del actual País Vasco.

Realmente el que se proponga una u otra fórmula de solución está muy determinado por el tipo de planteamiento que se hace de la cuestión. Es decir, a nuestro modo de ver no se trata tanto de buscar soluciones para un problema ya suficientemente planteado, sino más bien de plantear antes que nada suficientemente un problema que por ahora está insuficientemente planteado.

A cada tipo de planteamiento le corresponde —aunque no de un modo mecánico e inmediato— un tipo de soluciones y no otro.

Si se defiende la «conservación» del vascuence por razones de tipo sentimental y culturista, se aboga fácilmente por la fórmula «c». En cambio, si se propugna un desarrollo del vascuence sobre bases más reales (en el sentido explicado antes de la «necesidad sociológica»), se tiende a abogar por las fórmulas «a» y «b».

Y esto es lógico. Quien acepta el planteamiento de «necesidad sociológica» de la enseñanza del vascuence, ve en seguida que las clases voluntarias de vascuence fuera del horario escolar no resuelven ese problema, ni en la vertiente de los vasco-parlantes ni en la de los hispano-parlantes. En efecto, el problema del actual salto brusco al castellano por parte de los niños vasco-parlantes seguirá intacto; y la actual imperfecta comunicación entre vasco-parlantes e hispano-parlantes también.

En cambio, para quien desea la introducción del vascuence por motivos de «conservación», la fórmula «c» es suficiente y las otras son excesivas.

Más adelante volveremos sobre estos mismos puntos desde una perspectiva general. Pasamos de momento a dar a conocer la opinión expresada por los maestros de Guipúzcoa como respuesta a las cuatro preguntas siguientes que les formulábamos en nuestra encuesta:

«Si ha contestado «con cabida para el vascuence de alguna forma» en la pregunta anterior, ¿le parecería bien alguna forma de bilingüismo? (Enseñanza en vascuence o del vascuence en horas dentro del horario escolar).

Creo que no

Creo que sí

Si «cree que sí» en la pregunta anterior:

(señale uno de estos 2 cuadros)

En todos los grados

Sólo en parvularios o cursos inferiores

(y también uno de estos dos)

En toda Guipúzcoa

Sólo en las zonas rurales

Si a la pregunta 40 b ha contestado «creo que no», ¿le parecería tal vez mejor una clase complementaria de vascuence fuera del horario escolar?

Sí No

Otra fórmula que le parezca mejor que las dos anteriores (brevemente)».

Estas preguntas se hacen sólo a aquellos maestros (63 % del total) que se mostraban partidarios de dar cabida al vascuence en la enseñanza en alguna forma.

Entre los cuatro presentan tres caminos para realizarlo: el bilingüismo, las clases complementarias voluntarias o bien otras fórmulas a desarrollar por el maestro. Se han simplificado de esta forma para evitar excesivas subdivisiones en las preguntas y en las respuestas. Así, se comprenden como bilingüismo dos fórmulas distintas, las que más

arriba hemos denominado «a» (que es el verdadero bilingüismo) y «b» que no lo es propiamente. Nuestra división de soluciones en la encuesta responde por tanto más bien al criterio de «clases dentro del horario escolar» y «clases fuera del horario escolar», que es probablemente la división más importante de cara a sus posibilidades de aplicación.

Vamos a ver las respuestas de los maestros a la primera de las cuatro preguntas mencionadas:

¿Es usted partidario de alguna forma de bilingüismo?

Maestros estatales

Guipúzcoa	R	88,9	11,1
	U	81,3	18,7
	T	84,7	15,3
Vizcaya, Alava y Navarra	R	73,9	26,1
	U	75,7	24,3
	T	75,0	25,0
Otras provincias	R	54,8	45,2
	U	49,4	50,6
	T	51,3	48,7
TOTAL	R	74,0	26,0
	U	66,3	33,7
	T	69,4	30,6

Maestros no estatales

Guipúzcoa	R	78,9	21,1
	U	79,3	20,7
	T	79,2	20,8
Vizcaya, Alava y Navarra	R	38,5	61,5
	U	60,5	39,5
	T	54,9	45,1
Otras provincias	R	33,4	66,6
	U	43,9	56,1
	T	42,9	57,1
TOTAL	R	57,9	42,1
	U	60,8	39,2
	T	60,2	39,8

Total de maestros

Guipúzcoa	R	86,3	13,7
	U	80,3	19,7
	T	82,6	17,4
Vizcaya, Alava y Navarra	R	61,1	38,9
	U	68,0	32,0
	T	65,8	34,2
Otras provincias	R	52,1	47,9
	U	47,0	53,0
	T	52,1	47,9
TOTAL	R	70,1	29,9
	U	63,8	36,2
	T	65,8	34,2

Son partidarios de que se implante el vascuence dentro del horario escolar un 66 % de los maestros que desean alguna forma de implantación del vascuence (que a su vez eran el 63 % del total del Magisterio), o sea, el 40 % de todos los maestros. Y no olvidemos que a muchos maestros, por desconocer el vascuence, la defensa de esta opinión les supone un perjuicio profesional difícil de prever, pero acaso importante.

Los maestros de zonas rurales son más partidarios de esta fórmula que los de las zonas urbanas, lo que por cierto no ocurre entre los maestros no estatales.

Los maestros estatales lo son más que los no estatales.

El lugar de nacimiento del maestro guarda estrecha relación con su opinión sobre este tema: los guipuzcoanos desean el bilingüismo en proporción superior a los restantes vascos y ambos grupos más que los de las otras provincias.

La siguiente pregunta se refería a la forma de implantación de este sistema. Por un lado, si debe hacerse en toda Guipúzcoa o sólo en sus zonas rurales. Por otro, si se debe establecer en todos los cursos o también únicamente en los primeros.

¿Cómo establecería usted el bilingüismo?

Maestros estatales

SI	SI	53,4
SI	NO	8,3
NO	SI	14,0
NO	NO	24,3

Maestros no estatales

SI		71,6
SI	NO	3,4
NO	SI	13,8
NO	NO	11,2

Total de maestros

SI	SI	60,2
SI	NO	6,5
NO	SI	13,9
NO	NO	19,4

Aunque estos cuadros reúnan ambas cuestiones en conjunto, podemos completarlas separadamente.

La mayoría de los maestros opta por la implantación del vascuence en todos los cursos. La defienden así sobre todo los no estatales.

En cuanto al área geográfica de aplicación, el 74 % de los maestros se inclina por la totalidad de Guipúzcoa y el 26 % restante por sólo las zonas rurales. También en esto los no estatales son más partidarios de la extensión que los estatales.

La segunda fórmula de solución presentada en la encuesta, después de las clases de vascuence *dentro* del horario escolar, era la de que se diesen fuera de dicho horario.

Los resultados en cuanto a esta segunda posibilidad los vamos a presentar junto con los de la primera (11).

(11) En los porcentajes que se presentan ahora se ha procedido a un pequeño ajuste que produce diferencias respecto a los recién presentados sobre bilingüismo. Se ha hecho así para eliminar de momento a aquellos maestros que han escogido una tercera fórmula: «otras maneras de dar cabida al vascuence». En resumen, pues, tanto los cuadros anteriores como éstos están bien, por más que existan contradicciones aparentes.

¿Es usted partidario de que se dé vascuence dentro o fuera del horario escolar?

Maestros estatales

Guipúzcoa	R	88,8	11,2
	U	83,3	16,7
	T	85,8	14,2
Vizcaya, Alava y Navarra	R	73,9	26,1
	U	75,0	25,0
	T	74,6	25,4
Otras provincias	R	59,1	40,9
	U	52,9	47,1
	T	55,4	44,6
TOTAL	R	75,2	24,8
	U	69,4	30,6
	T	71,8	28,2

Maestros no estatales

Guipúzcoa	R	80,0	20,0
	U	75,0	25,0
	T	76,2	23,8
Vizcaya, Alava y Navarra	R	41,7	58,3
	U	59,5	40,5
	T	55,1	44,9
Otras provincias	R	33,3	66,7
	U	43,1	56,9
	T	42,1	57,9
TOTAL	R	60,5	39,5
	U	60,5	39,5
	T	60,5	39,5

Total de maestros

Guipúzcoa	R	86,5	13,5
	U	79,2	20,8
	T	81,8	18,2
Vizcaya, Alava y Navarra	R	62,9	37,1
	U	67,1	32,9
	T	65,7	34,3
Otras provincias	R	56,0	44,0
	U	48,7	51,3
	T	50,9	49,1
TOTAL	R	71,7	28,3
	U	65,2	34,8
	T	67,4	32,6

Los dos tercios del Magisterio que han escogido dar cabida al vascuence en la enseñanza, escogen también que ello se haga dentro del horario escolar.

Tengamos siempre muy en cuenta al considerar todos estos cuadros —y pedimos disculpas por la reiteración en este punto— que el Magisterio desconoce en buena parte el vascuence, con lo que su opinión en darle cabida en la enseñanza es anticorporativa, lesiona sus intereses materiales como clase profesional. Por eso las respuestas partidarias del vascuence no sólo nos parecen elevadísimas en su proporción, sino además muy dignas de mérito.

Sobre todo son los maestros estatales los que se inclinan por la introducción del vascuence dentro del horario escolar. En particular la proporción crece entre los que trabajan en zonas rurales.

Como es habitual, el lugar de nacimiento del maestro tiene mucha relación con su opinión sobre este punto.

Y pasando ya a la cuarta pregunta que hacíamos, relativa a otras fórmulas diferentes a las anteriores para introducir el vascuence en la enseñanza, los maestros han contestado un poco de todo. Además de otras fórmulas, han indicado otros aspectos de la cuestión. A pesar de ello, reproduciremos todas las respuestas obtenidas tal como venían expresadas:

Ideas sobre la institucionalización de la enseñanza del vascuence con independencia de las dos fórmulas que se proponían en la encuesta

(Relación de ideas y número de veces que aparece cada una):

— que se enseñe el vascuence como asignatura	13
— enseñanza en vascuence hasta los 9 años y a partir de entonces bilingüe	10
— enseñanza bilingüe hasta los 6 años y después establecer clases complementarias	9
— empezar por que aprendan vascuence los propios maestros ...	9
— establecer clases complementarias obligatorias	7
— que el clero dé clases en la escuela con cierta regularidad ...	6
— que toda la enseñanza —incluso media y superior— pueda cursarse en vascuence	3
— que los propios padres se ocupen de buscar el profesorado ...	2
— que se practique el vascuence en casa	2
— que se traslade a los niños de las zonas rurales a otras donde se hable castellano	2
— creación de un Instructor local que dirija todas las clases ...	2
— que se empiece la enseñanza primaria antes de los 6 años ...	1
— que se traslade a los niños que no saben vascuence a las zonas rurales para que lo practiquen	1
— enseñanza del vascuence en verano	1
— aplicación del bilingüismo a partir de los 11 años	1

Verdaderamente, en el momento de considerar la solución al problema, lo que debe destacarse antes que nada son dos tipos de respuestas: las desconectadas respecto a un planteamiento general que fundamente las razones por las que se defiende la introducción del vascuence en la enseñanza y las respuestas demasiado simples.

Sobre el primero de estos puntos hemos dicho ya algunas cosas. Lo peor de todo nos parecía que se tomaran algunas medidas, tímidas e insuficientes, con las que el problema no sólo se soluciona de una manera únicamente aparente, sino que, por ello mismo, su verdadera solución —para resolver aquello que el problema tiene de real— quedaría olvidada para siempre o por muchos años.

La fórmula que hemos denominado «c» (clases fuera del horario escolar) es un ejemplo de este tipo de soluciones a nuestro entender insuficientes y contradictorias.

Sirven para «conservar» el idioma, con la consecuencia de que de esta forma se impide la aplicación de fórmulas más enérgicas y se termina así, en dos generaciones más, por «no conservar» el idioma, incluso desde la perspectiva «conservadora».

Si al terminar el horario escolar, los alumnos optan entre quedarse en la escuela o marcharse a jugar a casa, la gran mayoría preferirá lógicamente lo último; y los que por una u otra razón se quedan en la escuela estarán deseando salir afuera y dejar las «clases complementarias» lo mismo que sus compañeros. ¿Qué se habrá conseguido? Nos parece que nada absolutamente.

Lo probable es que los chicos que quedan en la escuela tengan la sensación de estar castigados, y si en los primeros meses de estudio el «castigo» se hace soportable por la novedad de las clases o por el deseo real de perfeccionar el vascuence, en los últimos meses, a fin de curso, estas motivaciones irán perdiendo fuerza.

Sin embargo cuesta trabajo a mucha gente admitir fórmulas mejores en la introducción del vascuence en la enseñanza y ello es debido en buena parte a que no se separan como es debido los problemas de las aulas vasco-parlantes de las hispano-parlantes y de las mixtas. Lo cual ocurre a su vez, como hemos dicho, por falta de planteamientos generales y bien asentados de la cuestión.

En las clases vasco-parlantes, por las razones apuntadas en el capítulo anterior, la enseñanza debe empezar por ser sólo en vascuence y pasar, a través de una fase de enseñanza del castellano como idioma, poco a poco a un desarrollo plenamente bilingüe. Nos referimos al proceso a lo largo de los distintos cursos, al ciclo completo. Es el proceso de lo conocido a lo desconocido, propuesto por la UNESCO, la solución dada a la enseñanza de los hispano-parlantes en Estados Unidos; es la única fórmula que presenta un carácter racional y pedagógico, que evita las inhibiciones y complejos en el alumno vasco-parlante, que permite una real y moderna comunicación en un aula. Son razones que obedecen a una lógica estrictamente pedagógica.

No puede confundirse esto, sin embargo, con la solución de las aulas hispano-parlantes, en las que no se plantea el problema en términos pedagógicos. Al contrario, por razones igualmente pedagógicas, las clases deben darse en castellano.

Aquí es donde interviene, a nuestro modo de ver, un criterio extrapedagógico de tipo sociológico general, al que damos mucho valor; la necesidad del conocimiento del vascuence por parte de toda la población del País Vasco con objeto de facilitar una mayor y mejor comunicación y compenetración social. Partimos de la fundamental y muy real consideración de que vivimos en un país bilingüe; y además con una delimitación de zonas lingüísticas muy poco precisa.

Si la Enseñanza Primaria debe preparar al niño en aquellos aspectos fundamentales que le permitan luego una vida lo más plena posible, no puede limitarse a asignaturas teóricas e indiferentes (predeterminadas) respecto a cada realidad social. El programa debe estar, por el contrario, totalmente insertado en cada realidad social en todos sus aspectos.

El inconveniente de que el programa se ve «recargado» puede superarse, como ocurre en la Unión Soviética, donde hemos visto que mientras los niños rusos aprenden sólo el ruso (el idioma oficial), los niños no rusos aprenden y utilizan en la escuela, además de éste, su propio idioma materno.

Por eso la solución de estos problemas depende mucho menos de las dificultades prácticas con que tropiezan que de la importancia que se le dé globalmente al bilingüismo y del planteamiento en que se le base.

La «necesidad sociológica» de un bilingüismo generalizado e institucionalizado en el País Vasco lleva en las zonas hispano-parlantes a una enseñanza que se iniciaría sólo en castellano y que, a través de una fase de enseñanza del vascuence como idioma, pasaría poco a poco a un planteamiento bilingüe. Como vemos, la solución se parece en su mecánica y en su desarrollo a la apuntada en las aulas vasco-parlantes, sólo que el sentido del proceso de idioma a idioma es lógicamente inverso.

Lo que se hace necesario para todos los alumnos según esta perspectiva es el conocimiento de ambos idiomas tanto hablado como escrito, así como el conocimiento de ambas gramáticas.

Creemos que habrá quien admitirá nuestro planteamiento para las aulas vasco-parlantes y no admitirá en cambio el que hacemos para las hispano-parlantes por considerar que el aprendizaje del vascuence para los hispano-parlantes debe ser voluntario y no obligatorio. Esto opinan quienes no consideran como nosotros una «necesidad social» el aprendizaje generalizado del vascuence.

Reconocemos que se debe admitir una separación de las dos cuestiones, pues una de ellas obedece a razones estrictamente pedagógicas y la otra o no obedece a tales razones, o bien lo hace en un sentido mucho más amplio.

Ya hemos visto en el capítulo anterior que incluso la población inmigrada desea mayoritariamente que los hijos sepan vascuence y que lo aprendan en la escuela. Cuando hablamos de «necesidad social» no creemos por tanto estar haciendo referencia en absoluto a algún concepto previo ni a ninguna idea vaga, poco precisa, difícil de localizar.

Como de todos modos esta segunda cara de la cuestión no obedece a razones de estricta pedagogía, su decisión no compete a los pedagogos tanto como en la primera, sino al conjunto de la población. Nosotros entendemos que la complejidad del problema —complejidad de planteamiento mucho más que de soluciones— exige un amplio debate público en que tengan cabida absolutamente todos los pareceres.

Dentro de esto, pensamos que nuestro punto de vista, pedagógico y sociológico, tanto en lo referente al planteamiento como en lo referente a las soluciones, está expresado con suficiente claridad.

Lo único que hemos dejado de tratar es el caso frecuentísimo de aulas mixtas, en que concurren hispano-parlantes y vasco-parlantes. Recordemos que en las aulas monolingües nuestra solución era en tres fases a lo largo del ciclo escolar primario.

1. Se inicia la enseñanza monolingüe en el idioma que conocen los alumnos.
2. Se sigue con enseñanza monolingüe pero dando las clases *del* idioma desconocido por los alumnos.
3. Enseñanza plenamente bilingüe, con algunas clases dadas *en* uno de los idiomas y otras *en* el otro.

Por lo tanto nos inclinamos tanto en uno como en otro caso (aulas vasco-parlantes y aulas hispano-parlantes) por una combinación de las fórmulas que al principio del capítulo hemos llamado «a» y «b», descartando del todo la fórmula «c».

El problema que presentamos ahora es el de aquellas aulas en

que participan a la vez niños pertenecientes a dos o más de las siguientes categorías:

- que hablan sólo castellano;
- que hablan castellano bien y vascuence mal;
- que hablan bien castellano y vascuence;
- que hablan castellano mal y vascuence bien;
- que hablan vascuence sólo.

Aquí es necesario recurrir a una mecánica de desarrollo más compleja mediante una combinación de medidas diferentes. El planteamiento muy detallado de este problema no debe merecer nuestra atención en este estudio porque nunca sería lo suficientemente detallado para resolverlo del todo en todas sus variantes y modalidades y porque no constituye ni mucho menos el problema principal en la actual fase en que se encuentra esta cuestión.

Sí nos parece en cambio necesario resaltar para todo ello la necesidad de una gran flexibilidad en las medidas que puedan adaptarse. Cada comarca, cada municipio, cada escuela, cada aula pueden presentar peculiaridades que habrán de resolverse desde allí, adoptando y combinando fórmulas diferentes y siempre abiertas.

A nuestro juicio, cualquier intento de introducción del vascuence en la Enseñanza Primaria deberá hacerse a través de una fuerte descentralización tanto en las numerosas decisiones que ella exige como en toda su administración. La razón de esto está en que un programa de bilingüismo exigiría una cantidad tan enorme de pequeñas decisiones de detalle para su aplicación en cada pueblo y en cada barrio, que se haría absolutamente imprescindible una participación muy fuerte de los maestros, alumnos y familiares y de las Corporaciones locales.

Nos referimos a que la forma de encauzar el bilingüismo habría de variar casi en cada aula según el grado de conocimiento del vascuence y del castellano por parte de los alumnos y de la proporción de alumnos de cada nivel de conocimiento. Junto con esto la redistribución de maestros y tal vez de alumnos, los posibles transportes derivados, etc., plantearían mil pequeños problemas que habrían de resolverse muchas veces a escala municipal e incluso de aula.

Al hablar del horario escolar, hemos visto que es uno de los aspectos que cuenta con un mayor consenso; prácticamente la totalidad de los alumnos y de los maestros están satisfechos con el actual horario

de las clases. Ello se deriva de que la fijación de los horarios es una descentralización, que corresponde a los Ayuntamientos.

Exactamente lo mismo —y con mayor razón, por su mayor complejidad— hay que decir del vascuence. Su introducción exige inevitablemente una gran descentralización de decisiones.

Tal vez haya quien considere que las fórmulas que hemos propuesto tanto para las aulas vasco-parlantes (basadas en razones pedagógicas) como para las hispano-parlantes (basadas en razones sociológicas) son excesivas. Ya hemos dicho que, en efecto, son excesivas —y al mismo tiempo paradójicamente insuficientes— para el planteamiento de que hay que «conservar» el idioma. Pero que en cambio son totalmente necesarias si se trata de resolver los fuertes problemas e insuficiencias que origina de un modo muy real el actual estado de la cuestión, y que hemos descrito sobre todo en el capítulo anterior.

Si una solución muy amplia, extendida además a todo el ámbito de Guipúzcoa, comporta inevitablemente problemas, creemos que su resolución está más en el empeño por afrontarlos que propiamente en su dificultad.

Por salvar la vida de una persona se hace cualquier cosa y se da lo que sea. Por evitarle un resbalón se hace algo, pero no cualquier cosa. Las medidas que se adoptan dependen sobre todo de la mayor o menor importancia que se atribuya al problema, es decir, de la mayor o menor necesidad que se ve de resolverlo y de la forma en que se plantea.

La introducción del vascuence en la Enseñanza Primaria sobre las bases que hemos desarrollado, que a nuestro juicio señalan el único camino racional y coherente, no es un problema difícil en el sentido de complicado, de difícil de plantear. Ni es difícil plantearlo ni tampoco señalar las medidas concretas para su resolución, aunque sea, eso sí, extraordinariamente voluminoso el trabajo de ejecutarlas. Nos parece que es un problema más bien grande que difícil. Diríamos que es algo así como una ecuación de pocas incógnitas pero con cifras muy altas.

Lo único que requiere es, más que «soluciones», y una vez más, dinero y descentralización.

ALGUNOS PROBLEMAS DERIVADOS

Muy honestamente el Magisterio ha dado sus opiniones en torno al problema del bilingüismo, opiniones que, como hemos visto, son favorables a éste a pesar de que muchos maestros desconocen el vascuence.

También en esto hay que combinar fórmulas. Algunos maestros saben vascuence, otros podrían aprenderlo en los veranos, de un modo acaso más o menos organizado o institucionalizado. Se podría dar alguna intervención en las escuelas a profesores de vascuence que no fuesen maestros; pero esta fórmula, que como medida de emergencia nos parece válida, la consideramos mala a largo plazo. Es el propio maestro que trabaja en el País Vasco el que debe hablar vascuence.

Provisionalmente se podría pensar también en una cierta reestructuración del escalafón del Magisterio (acompañada de fuertes primas) para que los maestros vasco-parlantes iniciasen la enseñanza en vascuence en las zonas vasco-parlantes, que son las que requieren una solución más urgente.

Es fundamental que salgan nuevas promociones de maestros del País Vasco, ya que o bien sabrán vascuence o bien tendrán mayor facilidad para aprenderlo. Para esto es necesario por una parte que se pague al maestro del País Vasco con un módulo distinto al de otras provincias y de acuerdo con el nivel de vida de aquí. Y, por otra, que exista un escalafón propio del País Vasco que permita al maestro nacido en él ejercer en él; el hecho de tener que ejercer la profesión en Aragón, Andalucía, Cataluña, etc., frena en su deseo de ejercer la carrera, como hemos visto antes, a innumerables posibles maestros del País Vasco.

Ya hemos dicho en otro lugar que en Francia existen escalafones de Magisterio independientes en cada Departamento.

Esa es la fórmula ideal. Cada maestro enseña cerca de su casa y de sus familiares y amigos, desarrolla su trabajo en un medio social que le es más conocido, incluso con un clima, un paisaje, etc., a los que está habituado. Su trabajo es así más agradable y más eficaz; socialmente más rentable desde todos los ángulos.

Es el único modo de evitar la rotación tan alta que experimenta el Magisterio en Guipúzcoa —ya se ha estudiado en otro lugar—, sobre todo en las zonas rurales y tan a menudo por razones de desambientación, con un gran perjuicio para los pueblos, para los alumnos y para los propios maestros.

Cuando hablamos aquí de escalafón propio del Magisterio para el País Vasco no estamos significando la separación de este escalafón del Ministerio de Educación, sino que, manteniendo su dependencia de este Ministerio, cuente con las suficientes facultades para resolver la particular problemática que se plantea aquí, y entre las cuales figuraría una forma de designación del Magisterio al estilo francés, navarro, etc.; una remuneración bastante más alta que la actual, etc., etc.

Uno de los motivos que plantea con más fuerza la necesidad de un escalafón propio del País Vasco es la necesidad de que los maestros sepan vascuence.

El maestro debe sentirse muy dentro del pueblo si quiere desarrollar una labor interesante y no burocrática, y, además de sentirse, debe estarlo realmente. Es eso ni más ni menos lo que ocurre con el sacerdote, es una exigencia de su cometido, de una comunicación muy real y muy directa con el medio humano que le rodea.

Por ello en el Seminario es obligatorio el aprendizaje del vascuence y por ello mismo debería serlo también en las Escuelas de Magisterio de las cuatro provincias vascas.

El requisito más inmediato para este tipo de medidas que exige la implantación del bilingüismo es una fuerte descentralización de la administración de la Enseñanza Primaria.

Sin ella es imposible pensar en un escalafón de Magisterio propio para el País Vasco. Es imposible dar a la tramitación de las solicitudes de las escuelas el ritmo que exigen los nuevos tiempos (ya hemos hablado del burocratismo y lentitud a que da pie la actual centralización de estos permisos). Es imposible aplicar el bilingüismo, porque tal aplicación, sin ser difícil, requiere una gran flexibilidad y adaptación al caso concreto y por tanto una gran proximidad física y mental a ese caso concreto.

Sin ella es imposible sobre todo pensar en una «planificación de la Enseñanza Primaria» a escala del País Vasco, que es absolutamente imprescindible si se quieren abordar seriamente los problemas graves y particulares que existen en esta materia: sueldos de los profesores, redistribución, bilingüismo, rotación, dirección de un escalafón propio, construcción de nuevas escuelas, previsión de movimientos demográficos, adecuación de la metodología escolar al estilo del país, etc.

En otro lugar hemos citado una interesante frase del Proyecto Regional Mediterráneo elaborado entre la O. C. D. E. y el Ministerio de Educación que reproducimos también aquí:

«Hay que señalar la escasa participación de estas últimas (Ayuntamientos y Diputaciones) en la financiación de la enseñanza. En la actualidad no dedican a este fin sino el 6 % de sus ingresos. Ello es debido, en parte, a sus escasos recursos económicos, que ha traído consigo el que procuren, cada vez más, descargar sus obligaciones en este terreno sobre la Administración Central. Esa tendencia es muy perjudicial en la Enseñanza Primaria, donde lógicamente las corporaciones locales deberían participar más intensamente. Debido a la dispersión de esta enseñanza, es muy difícil que la Administración Central pueda encargarse sola de su administración».

En algunos países (Bélgica, Gran Bretaña, Suiza, etc.), dejando aparte los dos grandes colosos de Estados Unidos y Unión Soviética, la descentralización de la administración educativa es muy fuerte, llegando en ocasiones a programas escolares propios para cada país y región.

Si en general una cierta descentralización potencia las iniciativas y el desarrollo de las tareas, en concreto para la Enseñanza Primaria es aún mucho más necesaria, por ser esta enseñanza la más repartida a todo lo largo y ancho del país, la que llega a todos los rincones, incluso a los más intrincados.

Nos parece importante en esta línea el reforzamiento de los Consejos Escolares Primarios de cada Municipio.

También consideramos necesario, para el desarrollo propio de las soluciones que hemos mencionado, la creación de una comisión nueva que dependa de las cuatro Diputaciones vascas y se ocupe de dirigir la planificación en ellas de la Enseñanza Primaria, del control del escalafón del propio Magisterio, de la implantación del bilingüismo, remuneración del Magisterio, construcción escolar, etc., etc. Esta comisión habría de contar con las facultades suficientes para llevar a cabo su cometido en el marco de la legalidad común.

Por otro lado, la idea no es nueva, porque de esto mismo ya se hablaba en los tres Congresos de Estudios Vascos que se celebraron los años 1918, 1920 y 1922 bajo el patrocinio de las cuatro Diputaciones vascas.

La verdad es que sin tal comisión el tratamiento del problema del bilingüismo sería tan superficial como irreal.

Gaur S. C. I.