

¿Amantes de Dios, de la patria y de la familia?

Escuela rural e identidad nacional en el País Vasco durante la Restauración¹

Lovers of God, the country and family?
Rural school and national identity in the Basque Country during the Restoration

ANDER DELGADO²
ander.delgado@ehu.eus
Universidad del País Vasco, España

Resumen:

Este artículo analiza las características de la escuela primaria pública en el medio rural vasco en el tránsito del siglo XIX y XX. Se pretende aportar nuevos elementos al debate sobre el papel del sistema educativo en la formación de la identidad nacional. A partir de un acercamiento interdisciplinar que integra aportaciones del campo de la historia con contribuciones realizadas desde la psicología social y la didáctica de las ciencias sociales, se analizan las prácticas educativas, los materiales utilizados y las características del

Abstract:

This article analyses the characteristics of rural state schools in the Basque Country in the transition from the 19th to the 20th centuries. It seeks to contribute new elements to the debate about the role of the education system in the formation of national identities. From an interdisciplinary approach integrating contributions from the field of History, Social Psychology and Social Science Didactics, the teaching practices, used materials and the characteristics of the pupils of these schools are researched. This analysis reduces the ef-

1 Este trabajo se ha realizado en el marco del grupo de investigación del Sistema Universitario Vasco IT-708-13 y el grupo de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad HAR 2014-51956-P. Una primera versión de este texto se presentó al XXI Simposio del Instituto de Historia Social Valentín de Foronda titulado "Factores de nacionalización en la sociedad española contemporánea" celebrado en Vitoria-Gasteiz los días 17-19 de junio de 2015.

2 **Dirección para correspondencia (correspondence address):**

Ander Delgado. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco. Campus de Leioa. Barrio Sarriena, s/n. 48940 Leioa (España).

alumnado de estos centros escolares. A partir de dicho análisis se limita la efectividad de la labor nacionalizadora realizada en estos centros escolares y se destaca al contexto social y cultural del alumnado como el factor clave para comprender la decantación de esta población por una identidad nacional española o vasca en aquellos años.

Palabras clave:

Educación primaria; identidad nacional; enseñanza de la historia; País Vasco.

fectiveness of the nationalizing work done in these schools and emphasises the importance of the social and political context of pupils to understand the leaning towards Spanish or Basque national identity of this population during these years.

Key words:

Primary education; national identity; history teaching; Basque Country.

Résumé:

Cet article a pour but d'analyser les caractéristiques de l'école primaire publique dans le milieu rural basque durant le passage du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle. On prétend apporter de nouveaux éléments au débat partant du système éducatif, dans la formation de l'identité nationale. À partir d'une approche interdisciplinaire qui intègre les apports du champ de l'histoire avec les apports réalisées par la psychologie sociale et la didactique des sciences sociales, sont analysées les pratiques éducatives, les matériaux utilisés, et les caractéristiques propres des élèves de ces établissements d'enseignement. Cette analyse permettrait de limiter l'efficacité des travaux nationalistes réalisés dans ces établissements d'enseignements et de souligner le contexte social et culturel des élèves comme un facteur clé pour comprendre le décanage de cette population envers une identité nationale ou basque pendant ces années-la.

Mots-clés:

Enseignement primaire; identité nationale; enseignement d'histoire; Pays Basque.

Fecha de recepción: 24-11-2015

Fecha de aceptación: 30-12-2015

Cada cierto tiempo la relación entre educación e identidad nacional sale a la palestra política y mediática española. A finales de 2012, el Ministro de Educación conservador volvió a agitar las aguas al relacionar el incremento del independentismo en algunas comunidades autónomas con *"la dirección que ha llevado el sentido educativo"* (*El País*, 2 de octubre de 2012), a lo que añadió en el Congreso, pocos días después, que el objetivo de sus reformas educativas era *"españolizar a los alumnos catalanes"* y conseguir que éstos se sientan *"tan orgullosos de ser españoles como catalanes"* (*ABC y El País*, 10 de octubre de 2012). Estas manifestaciones, que trajeron consigo las habituales polémicas cuyo del análisis no viene al caso, muestran la vigencia del debate mencionado. Este

artículo pretende, modestamente, participar en él aportando algunas reflexiones sobre el papel jugado por el sistema educativo en la formación de la identidad nacional presentando los resultados de una investigación sobre la práctica escolar en el sistema público de educación primaria en la zona rural de Bizkaia en el tránsito del siglo XIX al XX. A través del acercamiento a los materiales y prácticas educativas y las características del alumnado se pretende reflexionar sobre su posible incidencia en la percepción de la identidad nacional entre esa población. Por tanto, el centro de atención se pone en un punto, muchas veces destacado, pero no tan estudiado: análisis de la práctica escolar (Grosvenor, 1999: 248). Es decir, la vida interior y cotidiana en las aulas y la cultura escolar de los centros, entendiendo este concepto, además de por otros aspectos, como la “cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión”.³ O lo que algunos autores han denominado como la *caja negra* de la vida cotidiana del aula (Depaepe y Simon, 1995: 10).

En los estudios más clásicos sobre el nacionalismo, como los de Ernst Gellner (1988: 54 y 87), Eric Hobsbawn (2004: 100) o Eugen Weber (1976: cap. 18), es posible localizar referencias sobre el destacado papel jugado por la educación en la conformación de las identidades nacionales. En España, a principios de los años noventa, este acercamiento dio lugar a un interesante debate sobre la debilidad o no de la acción nacionalizadora del Estado y sus efectos en la mayor o menor extensión social de la identidad nacional española. Frente a los autores que destacaban la ineficacia y limitaciones del Estado liberal español del siglo XIX en la labor mencionada, lo que ayudaba a comprender la fuerza de movimientos nacionalistas alternativos en diferentes zonas de España (Riquer, 2001; Alvarez Junco, 2001), otros consideraban que la identificación nacional española era más intensa de lo que se pensaba, sobre todo si se atendía a otra serie de mecanismos nacionalizadores ajenos a los estatales (Archilés, 2002; Archilés y García Carrión, 2013). Estos planteamientos también han tenido incidencia en los estudios sobre el sistema educativo vasco. Por un lado, se ha señalado la importante función de homogeneización lingüística y cultural desarrollada en las escuelas, aunque, por otro, también se ha destacado su relativa ineficacia. A los propios problemas aducidos por los defensores de la *débil* nacionalización (escaso presupuesto, mal equipadas y masificadas aulas,

3 Escolano (2000: 202). Consultar también Viñao (2008).

maestros/as mal preparados y desconocedores del euskera...), se ha añadido la excesiva rigidez y el carácter excluyente en la aplicación de las políticas educativas como una de las razones que impidió su adaptación a las características culturales específicas del País Vasco, así como la existencia de un movimiento en defensa de una educación en vascuence como otro elemento que ayudó a limitar ese efecto (Dávila, 2005 y 2008; Ostolaza, 2002 y 2007; López Facal y Cabo, 2012).

Las líneas de investigación mencionadas, a pesar de sus diferencias y matices, confluyen en un mismo punto: destacar la importancia de la educación como agente nacionalizador. Circunstancia que se deriva de otra asunción: las identidades, entre ellas la nacional, se van definiendo a partir de la infancia, lo que atribuye especial relevancia al periodo escolar por el que transitan todos los/as jóvenes. Por todo ello, la escuela sigue siendo un elemento clave en el estudio de la nacionalización. Así, el análisis de centros escolares concretos propuesta aquí es una de las formas para profundizar en el análisis del papel de la escuela como agente nacionalizador dado que era en ellos donde se presentaban, construían, establecían y/o pugnaban diferentes proyectos y/o visiones de la nación. Los maestros/as, en su labor diaria, eran los encargados de materializar los proyectos institucionales y acercarlos a sus destinatarios. Por ello, la forma en la que trabajaban, los recursos con los que contaban y las metodologías didácticas utilizadas adquieren especial importancia por ser la forma de organizar su labor educativa y acercar los contenidos estudiados al alumnado, lo que nos puede dar información sobre la influencia de su trabajo y el cumplimiento de los objetivos nacionalizadores atribuidos a su función docente.

Un acercamiento a la vida de las escuelas rurales

Este artículo se basa en el estudio de diferentes escuelas primarias situadas en pequeñas localidades rurales vizcaínas del entorno de Gernika-Lumo, previo al inicio del proceso de creación de las Escuelas de Barriada a partir de 1917. El impacto de estas iniciativas, que supusieron un antes y después en la situación de la educación primaria rural, permite centrar la investigación en el periodo previo y presentar una serie de características válidas para ese periodo. El número de habitantes de estos municipios iba del medio millar hasta cerca de los dos mil y, salvo en

el caso de Busturia que contaba con cuatro centros, contaban con una escuela para niños otra para niñas durante el periodo de estudio. Una de las características de estas escuelas era su alto número de alumnos/as. En la *Memoria sobre el estado general de la primera enseñanza* de 1894, el Inspector de Instrucción Pública de Bizkaia mencionaba que el promedio de niños por escuela primaria pública de la provincia era de 85'88 y el de niñas de 70'12.⁴ Esta circunstancia se observa, por ejemplo, en una de las escuelas de niños de Busturia: el número de matriculados fue variando entre los 75 a los 85 niños a lo largo de 1903. Datos que eran similares al resto de las escuelas de la localidad, dado que entre las cuatro escuelas existentes —dos para cada sexo— debían atender a 301 estudiantes.⁵ Cifras, sin lugar a dudas, muy abultadas y que debían dificultar notablemente la labor de los docentes y perjudicar la atención recibida por los alumnos/as. Datos que llevaron a concluir en la memoria antes citada que era necesario “*se aumentara [...] el número de escuelas públicas y disminuyera la masa escolar que se aglomera en un local para un solo maestro*”.

Esta circunstancia se podría ver compensada, hasta cierto punto, por otra de las características básicas de la educación primaria, especialmente entre las clases populares: el importante absentismo escolar. Todos los docentes no dejaban de destacar en sus memorias anuales a éste como uno de los problemas más destacados a los que se debían hacer frente. Son varias las razones que se han aducido para explicar esta situación como la lejanía de las escuelas de los caseríos, los malos caminos, las inclemencias meteorológicas y, sobre todo, la importancia del trabajo infantil en la economía de las familias campesinas. El maestro de la escuela de Nabarniz lo explicaba claramente en 1908: “*La asistencia durante el curso ha sido muy deficiente, sobre todo en verano y otoño, porque como pueblo enteramente agrícola, los padres ocupan á los niños en labores del campo; y en invierno y primavera por los malos tiempos, y que muchos tienen bastante distancia á la escuela.*”⁶ Tomando como referencia los datos sobre Busturia en 1903, la media de asistencia durante ese año fue de un 63'7%, lo que suponía que más de un tercio del alumnado faltaba regularmente al aula, con algunos picos durante el

4 Archivo Foral de Bizkaia (en adelante, AFB), Administrativo, Instrucción Pública, caja 1.030, exp. 2.

5 AFB, Municipal, Busturia, caja 61, exp. 25.

6 AFB, Municipal, Nabarniz, caja 5, exp. 4, p. 4v.

año al coincidir con determinadas tareas agrícolas.⁷ Esta circunstancia, que se puede considerar como generalizada, sin duda, ayudaría a limitar la masificación de las aulas antes citada y podría redundar en una posible mejoría en la labor de los maestros/as.

Sin embargo, estos datos se podrían interpretar desde otra óptica. Este conjunto de estudiantes que dejarían de asistir a las escuelas recibiría menos los “efectos” de la educación. Y, si a estos datos se le añaden la de aquellos niños/as que no estaban matriculados, por diferentes razones, en las escuelas todavía se reduciría más el impacto real de la educación en todos los órdenes, también en el nacionalizador aquí analizado. En el informe de 1894 citado se calculaba que en Bizkaia un 26’3% de los niños entre 6 y 12 años no estaban escolarizados, mientras en el caso de las niñas la cifra ascendía hasta el 32’4%. Aun siendo datos generales para toda la provincia, esta problemática era más destacada en el medio rural. Así lo reconocía el Diputado Provincial Victoriano Galdiz en una sesión de esta institución, quien achacaba esas cifras a la lejanía de muchas escuelas de los caseríos y barrios donde residía parte de la población o la mala comunicación de la zona rural. Para paliar esa situación propuso que la Diputación subvencionara la creación de nuevas escuelas en los barrios más alejados.⁸ Bien fuera esa la razón de esas cifras, o lo fuera por la importancia de la mano de obra infantil en los caseríos o la imposibilidad de muchas familias para hacer frente al gasto que podía suponer enviar a sus descendientes a la escuela, lo que todo parece indicar es que en el medio rural este problema era más acuciante.

Sin embargo, las aulas aún seguían estando muy concurridas y la atención al numeroso alumnado que acudía con regularidad a las escuelas seguía siendo una tarea compleja. Educar a tantos niños/as de diferentes edades y niveles debía resultar una labor dificultosa y requeriría de métodos específicos para poder guiar el aprendizaje del alumnado. Aunque se tengan pocas referencias, en varias de las escuelas estudiadas se utilizaba el sistema de enseñanza *simultáneo*, sin que se pueda aclarar

7 Cifras que concuerdan con lo observado en Gipuzkoa, Ostolaza (2000: 131-135). Resulta significativo, además, que el absentismo era más importante entre las niñas que entre los niños. En la misma escuela de Busturia, las primeras tenían un promedio de absentismo de un 44’7%, mientras los segundos llegaban al 28’4%. Además, muchas niñas, se quejaban algunas maestras, abandonaban la escuela antes de finalizar el periodo escolar establecido. AFB, Municipal, Busturia, caja 61, exp. 25 y caja 49, exp. 12; y AFB, Municipal, Ajangiz, caja 41, exp. 7.

8 AFB, Administrativo, Instrucción Pública, caja 1.030, exp. 2.

si se trataba de una excepción o una situación generalizada. Este método se basaba en separar a los estudiantes por niveles de conocimientos y dar tareas diferenciadas a cada uno de estos grupos. Organizados de ese modo era posible hacer trabajar y controlar a un mayor número de alumnos/as. Además, para facilitar la labor del maestro/a se recurría a la colaboración de estudiantes mayores y aventajados para controlar el orden de los grupos y ayudarles en sus labores. Este sistema se utilizó tanto en Busturia como en Ajangiz. Pero la efectividad de este método estaba condicionada por el número de alumnos a atender por un solo docente —más allá de 50 estudiantes resultaba muy difícil que funcionara bien— y, sobre todo, por el mantenimiento del orden.⁹ En los colegios rurales masificados, independientemente del método utilizado, uno de los principales objetivos de los docentes debía ser el mantenimiento del orden y la disciplina. Al haber niños/as de diferentes edades y niveles, mantenidos dentro del aula durante varias horas, apiñados en locales inadecuados, el orden y la autoridad del docente era un elemento clave para el funcionamiento del aula. En todas las memorias de maestros/as analizados se destacaba este factor, aunque fuera para mencionar la reducción del número de castigos impuestos en los cursos analizados. *“La disciplina á progresado mucho, pues se observa mucho silencio y orden sin necesidad de imponer muchos castigos, y cuando se dá algún castigo es de carácter privativo y nunca coercitivo”*.¹⁰ Estas menciones dejaban entrever el carácter generalizado y extendido de los castigos. Esa circunstancia debía afectar a la práctica de la enseñanza. Diferentes estudios han destacado que cuando el mantenimiento del orden es uno de los ejes de la labor del docente —y con tantos alumnos casi parece lógico que así fuera—, éste tiende a utilizar métodos que mejor consiguen esa finalidad, supeditando la práctica de la enseñanza a ese objetivo por encima de la consecución de determinados resultados de aprendizaje (Merchán, 2011: 527-8). Circunstancia que, de nuevo, incidía en la efectividad de la práctica de la enseñanza.

Existe otro factor que también afectaba a la labor diaria de los docentes y que, sin duda, incidía en su efectividad. Como afirmaba en 1909 el maestro de Busturia, *“la dichosa lengua bascongada”* era el factor que

9 Gabriel (1987: 210-211). AFB, Municipal, Busturia, caja 49, exp. 13. y Ajangiz, caja 42, exp. 28.

10 AFB, Municipal, Busturia, caja 49, exp. 28.

más dificultaba las tareas escolares.¹¹ Este problema era destacado por todos los docentes en sus memorias anuales analizadas. Y ciertamente era un problema grave cuando el alumnado no conocía el idioma en el que se le pretendía enseñar a leer y escribir o se le explicaban diferentes contenidos. Los problemas de incomunicación causados por esta situación se hacían más patentes cuando se ha calculado que un 61'8% de los docentes que ejercían en el País Vasco en 1912 habían nacido fuera de estas provincias y parece plausible considerar que no hablaran euskera (Dávila, 1993: 135). Por tanto, esta característica se convertía en un serio hándicap para el sistema educativo vasco.

Las memorias anuales estudiadas son parcas en explicaciones sobre este tema, más allá de mencionar su efecto negativo en el progreso de sus estudiantes. Sin embargo, las memorias de 1910 y 1911 de uno de los maestros de Busturia sirven para mostrar las dificultades que traía aparejada esta situación en la labor de los docentes. Melquíades Pinedo —así se llamaba este maestro— llegó a principios de 1910 a esta localidad vizcaína. Como él mismo mencionaba, no sabía ni entendía el euskera. Su primer problema fue conocer los conocimientos previos de sus alumnos. Por el poco tiempo que llevaba en la escuela no sabía fehacientemente si sus alumnos conocían lo que se les preguntaba, lo que indicaría un nivel de conocimientos más alto de lo pensado, o simplemente no contestaban a sus preguntas porque no le entendían. Por ello, lógicamente, el principal obstáculo para su labor era el total desconocimiento del castellano de, calculaba, el 95% de sus alumnos. Esa situación no sólo se daba entre los más pequeños que entraban en la escuela¹², sino que muchos de los que salían de la misma con doce años no lo conocían correctamente. Y todo se debía, según su opinión, a que los alumnos no escuchaban nada en castellano, salvo en la escuela, y, por tanto, no veían la necesidad de aprenderlo ni utilizarlo. Más aún cuando los habitantes de la localidad, aunque lo supieran, tampoco lo hablaban, salvo que no les quedase otra posibilidad para poder comunicarse. Esta circunstancia también afectaba a la forma de organizar las clases. La imposibilidad de enseñar castellano a quien no lo conocía sin poder recurrir al idioma que hablaban los alumnos obligó a este maestro

11 AFB, Municipal, Busturia, caja 61, exp. 2.

12 El maestro de Ajangiz, en 1912, afirmaba que los niños más jóvenes podían pasar sus dos o tres primeros años en la escuela sin entender una palabra de lo que se les enseñaba en castellano. AFB, Municipal, Ajangiz, caja 42, exp. 29.

a tener que recurrir a los alumnos mayores para enseñar a los menores los rudimentos del castellano. Según su opinión, los resultados no podían ser rápidos ni muy efectivos por recurrir éstos a las explicaciones en vascuence, además de crear problemas de disciplina en el aula.¹³

Los inconvenientes a los que tenían que hacer frente los docentes rurales no se limitaban a los señalados hasta aquí. Otra característica, extensible a todo el sistema educativo público, era la carencia de suficientes recursos materiales para desarrollar su labor. En todas las memorias analizadas se destacaba que el docente intentaba armonizar factores como el absentismo escolar y la mencionada falta de recursos con los *“dictados de la pedagogía, para procurar una enseñanza integral y educativa que forme, de los niños actuales, los ciudadanos del porvenir, laboriosos, instruidos, juiciosos, ágiles, robustos y amantes de Dios, de la patria y de la familia”*.¹⁴ Esas carencias iban desde los genéricos problemas de inadecuación de las instalaciones escolares, la falta de mobiliario adecuado o material escolar suficiente al que tenían que padecer todos los docentes del país.

Estas limitaciones resultaban especialmente significativas atendiendo a las características idiomáticas de la mayoría del alumnado rural. Para aumentar la efectividad de la escuela hubiera sido conveniente contar con materiales que partieran de esa realidad lingüística.¹⁵ Eran numerosas las voces que señalaban lo perjudicial de esta carencia y el inconveniente de no tomar en consideración la realidad lingüística del alumnado para construir a partir de ella todo el proceso educativo, incluido, el aprendizaje del castellano. Como ejemplo de estas demandas, que ya las propias diputaciones vascas iniciaron en la segunda mitad del siglo XIX, se pueden mencionar las aportaciones realizadas por personalidades como Eduardo Landeta en los tres primeros Congresos de Estudios Vascos celebrados entre 1918 y 1922, al presentar la problemática general aquí apuntada al preguntarse *“¿Cómo transmitir a un niño vasco ideas o conocimientos de cualquier especie, si para realizarlo se emplean pa-*

13 AFB, Municipal, Busturia, caja 49, exp. 13.

14 AFB, Municipal, Busturia, caja 61, exp. 2.

15 A pesar de ello, tres maestros utilizaron cartillas y gramáticas en vascuence en sus respectivas escuelas en 1889 y 1903, así como doctrinas en 1911, lo que sin duda refleja que algunos docentes también sabían euskera y lo utilizaban en su labor educativa. AFB, Municipal, Busturia, caja 27, exp. 39 y caja 49, exp. 8 y Ajangiz, caja 41, exp. 29.

labras y frases cuyos sentidos ignora y cuya relación con los respectivos objetos no les es dado entender?"¹⁶

Ante esta situación los docentes debían buscar el equilibrio entre lo dispuesto por la legislación educativa, su (des)conocimiento del euskera y las características del alumnado para poder desarrollar una práctica educativa que aportase una mínima instrucción al alumnado. Varios de maestros destacaban su opción por unas *"enseñanzas de utilidad más inmediata, como son la Aritmética, Gramática, etc."*¹⁷ Cuando se concretaban las materias impartidas se destacaban a la lengua castellana (leer, escribir y gramática), la aritmética, la Doctrina y la Historia Sagrada sobre las demás. Añadiendo este mismo maestro en 1911 que seguía dando preeminencia al aprendizaje del castellano en su labor diaria, sin olvidar la aritmética, la geografía, agricultura y moral *"que son las materias que por el carácter agrícola del pueblo han de reportarles en su día mayores utilidades"*. Aunque no por ello dejara de lamentarse de que a pesar del gran esfuerzo realizados por él y los niños, los resultados fueran escasos, salvo excepciones. Aun así reconocía que en el contexto en el que le tocaba trabajar la única forma en la que podía lograr enseñanzas duraderas era a través de una *"enseñanza racional y práctica, única que esta escuela puede darse por la imposibilidad de hacer estudiar por sí solos, á los niños en un idioma que desconocen."*¹⁸

De lo presentado anteriormente se deduce un hecho importante: los estudios de historia y geografía no parecen reflejados en las memorias analizadas. Ello nos lleva a plantear una posible situación, que investigaciones posteriores debieran confirmar: la falta o escasez de contenidos de historia entre las materias impartidas en las escuelas rurales de primaria. Esta circunstancia, de poder ser constatada de forma más general, sí podría ser considerada como una importante carencia en la configuración de la educación como un agente nacionalizador destacado en el mundo rural, atendiendo al papel atribuido a la enseñanza de la historia en el desarrollo de la identidad nacional. Como es sabido, la historia de la "nación", de sus orígenes míticos, de sus victorias y derrotas, de sus enemigos tradicionales, de su permanencia a pesar de las vicisitudes a lo largo del tiempo, es un elemento importante en la justificación del ca-

16 Landeta (1919: 885).

17 Opción que las Juntas Locales de Primera Enseñanza también compartían a la hora de realizar sus exámenes. AFB, Municipal, Nabarniz, caja 5, exp. 3.

18 AFB, Municipal, Busturia, caja 49, exp. 13.

rácter de nación de un determinado territorio y sus habitantes. Conocer dicha historia nacional, por tanto, es un factor destacado para conseguir la transmisión e identificación social con dicha nación. Para cumplir con la función apuntada era necesario que amplios sectores de la población pudieran, cuando menos, conocerla, lo que convierte a la educación y la enseñanza de la historia, así como a los libros de texto de historia, en un factor relevante en dicha transmisión.¹⁹

A pesar de su importancia, la falta de menciones en los informes de la impartición de dichos contenidos puede ser interpretada como el reflejo de su escasa presencia en las escuelas rurales analizadas. O, quizás, cuando estuvieran presentes estos contenidos lo fuera a través de breves menciones que no fueran lo suficientemente relevantes como para ser consignadas en las memorias. Esta situación no parece ser exclusiva de los municipios analizados. En Gipuzkoa y Araba también se ha podido comprobar la escasa atención a los contenidos históricos en las enseñanzas impartidas en las escuelas rurales.²⁰ Eduardo Landeta, por su parte, destacaba que esta materia estaba totalmente desatendida y, además, cuando se impartía no se trabajaba nada la historia local, ni provincial —más cercana y significativa para alumnado— en el aula, camino considerado como la mejor forma de asentar y permitir la extender los conocimientos históricos (Landeta, 1919: 883).

Esta situación también se constata analizando los inventarios de las escuelas. De su análisis se desprende que los libros de texto de historia casi no aparecen. Dada la falta de recursos económicos denunciada constantemente por los docentes, resulta lógico que las compras se dedicaran a lo básico y el más abundante estuviera compuesto por diferentes materiales y libros de texto para ejercitar la lectura y la escritura, gramáticas, aritmética y religión e historia sagrada. Así, en los inventarios de las escuelas de Busturia, hasta 1911 no aparece la primera referencia de la compra de una docena de libros de historia de España, sin mayor detalle. Anteriormente, en 1894, hay una mención a la adquisición de un "*mapa simbólico de H^a de España*", que más adelante deja de aparecer. En Ajangiz hay que esperar a 1915 para constatar la compra de libros de historia de España.²¹ Por tanto, una cosa es el análisis de los

19 Smith (1997: 12-13); Boyd (1997); López Facal (2007); y Carretero (2001).

20 Garmendia (2004: 91) y Ladrón de Guevara (2000: 131-132 y 186-187. Boyd (2001: 864) considera, en términos generales, que no se prestaba excesiva atención a la enseñanza de la historia en los planes de estudios de España del siglo XIX.

21 AFB, Municipal, Busturia, caja 48, exp. 7 y caja 49, exp. 8, y Ajangiz, caja 42, exp.

proyectos de nación aparecidos en los libros de historia y otra diferente es su utilización en la actividad escolar, que aquí parece que no se daba excesivamente.

En el caso de la geografía se da una situación algo diferente y algo más compleja de valorar. Solo el maestro de Ajangiz mencionaba haber impartido conocimientos de geografía en el aula, aunque en una inspección realizada paralelamente —en 1911— no apareciera dentro del programa de asignaturas impartidas en esa escuela. Lo que de nuevo permite ser interpretado como una referencia de su carácter secundario dentro de dicho centro.²² Circunstancia que, de nuevo en palabras de Eduardo Landeta, reflejaba la escasa atención prestada a esta materia en Bizkaia, a lo que añadía el deficiente tratamiento de la misma cuando se realizaba. Por lo general se trabajaba esta materia a través de la memorización de un libro de texto y no se comenzaba por el entorno local *“para comprender luego más fácilmente la de la nación”* (Landeta, 1919: 883). A pesar de estas afirmaciones que reflejan esta poca importancia de la geografía, en la mayoría de estas escuelas se contaban con un mapa de España desde la década de los años ochenta del siglo XIX, lo que refleja la presencia de dichos contenidos en el aula. En las escuelas de Busturia, además, se contaba con *“mapas mundi”*, de los diferentes continentes, de Bizkaia, esferas terrestres e, incluso, un mapa de itinerarios marítimos, muy útil para una localidad de tradición marinera como ésta. Pero la falta de menciones en las memorias de los maestros de esta materia de nuevo indica su carácter secundario.²³

No se puede finalizar con este acercamiento a las aulas de las escuelas públicas rurales sin mencionar otro aspecto: aunque en todas las escuelas no se ha podido documentar, parece que en ellas se contaba con una bandera española, así como un escudo. En Busturia, por lo menos, desde 1899 y en Ajangiz las referencias son posteriores, de 1909, pero además de la bandera, en ese año se adquirió un retrato de Alfonso XIII para la escuela de niños y otra para la de niñas. En la escuela de niñas de Ereño también contaban con este retrato del Rey, por lo menos en 1907 y 1909, aunque en el inventario de esos años no apareciera

29. Incluso en los inventarios de las escuelas de la capital vizcaína, mejor surtidos de libros de texto, los de historia y geografía sólo suponían un 3% del total entre 1883 y 1899 y en torno a un 9% entre 1900 y 1912 del total de los textos existentes en esos centros (Ruiz de Loizaga, 2015: 229-242).

22 AFB, Municipal, Ajangiz, caja 41, exp. 8 y 9, y caja 42, exp. 28.

23 AFB, Municipal, Busturia, cajas 27 y 49.

mencionado ninguna bandera española.²⁴ Hechos que indican que, a pesar de otras limitaciones mencionadas, algunos símbolos nacionales y representaciones del jefe del Estado también estaban presentes en las escuelas rurales.

Algunos comentarios finales

La formación de la identidad nacional es un tema complejo de analizar por existir numerosas formas de acercarse a dicho proceso. Siguiendo planteamientos psicológicos como los de Jean Piaget, se ha considerado que su desarrollo va parejo al proceso interno, que atraviesa diferentes estadios, de transformación y maduración cognitiva de los niños/as. Sin embargo, el psicólogo soviético Lev Vigotsky puso mayor énfasis en el contexto sociocultural para comprender la conducta humana y su desarrollo psicológico. Ese acercamiento ha servido para destacar la influencia de los factores “macroculturales” (cultura, instituciones, política...) en la formación de los procesos psicológicos superiores, entre ellos, la identidad nacional. Entre estos factores se podrían situar los procesos sociales de los grupos sociales, pero también a la actividad desarrollada desde los ámbitos institucionales, entre ellos la educación, para difundir y extender la identidad nacional en la sociedad.²⁵

Aunque en esta investigación se preste atención al acercamiento macrocultural mencionado, resulta necesario tomar en consideración el proceso de construcción de la identidad nacional desde la infancia a la adolescencia. Una interrogante relevante en este tema sería conocer cuándo se puede afirmar que el proceso de conocimiento de la propia patria ha podido llegar a configurarse. En uno de los pioneros estudios sobre este tema, Jean Piaget y Anne-Marie Weil afirmaban que ese proceso ocurría “*relativamente tarde en el niño normal*”. Sería a partir de los diez-once años cuando se comenzaría a sistematizar correctamente la idea de la propia nación, dado que su asimilación requiere un grado de abstracción suficiente en el niño/a.²⁶ Entre los objetivos de este trabajo no está el proporcionar más elementos de juicio sobre este tema, pero

24 AFB, Municipal, Ajangiz, caja 42, exp. 24 y Ereño, caja 4, exp. 5.

25 Scourfield *et al.* (2006: 4 y 7-9) y Esteban-Guitart, Vila y Ratner (2013: 28).

26 Piaget y Weil (1983: 326 y 329). Un acercamiento a los estudios posteriores sobre este tema en Torres (1994). Cullingford (2000: 216) también sitúa en los once años el momento en el que la etnicidad y el prejuicio hacia otras etnias adquiere verdadera

resulta interesante reflexionar sobre cómo es el proceso del desarrollo de la idea de nación en el niño/a y mostrar que es a partir de su segunda década de vida cuando se establece más firmemente. Y ello sirve para relacionar la edad de abandono de los estudios de educación primaria por la mayoría de los estudiantes del mundo rural. Circunstancia que, de nuevo, nos debe hacer reflexionar sobre la capacidad nacionalizadora de la educación en este contexto a un colectivo de niños/as, quizás, excesivamente jóvenes para definir todavía los ejes básicos de su identidad nacional.

Los aspectos descritos y mencionados más arriba nos llevan a proponer algunas reflexiones sobre el papel de la escuela primaria en el entorno objeto de estudio. En el análisis precedente se ha podido constatar las dificultades con las que debía desarrollar el docente su labor, a pesar de lo cual se puede considerar que existía un proyecto nacionalizador español en el ámbito educativo. Si se entiende el proceso de nacionalización el intento de hacer partícipes a los habitantes de un entorno geográfico de la idea de formar parte de una nación, se puede considerar que existió en sus aspectos más básicos. Mapas, libros de texto, banderas... estaban presentes en estos centros escolares. Sin embargo, su mera presencia no debiera llevar a aceptar directamente su capacidad de configurar la identidad nacional de los alumnos/as.

En el caso analizado se observa la existencia de una serie de factores que dificultaban la labor del docente y su práctica educativa y, en consecuencia, restaban efectividad a la posible acción nacionalizadora realizada desde la escuela. Aunque la constatación en el pasado de unos aspectos tan etéreos como los aquí analizados resulta una tarea difícil, cabe proponer que las características analizadas restarían efectividad a la escuela en este ámbito. La masificación de las aulas, el absentismo escolar, la falta de recursos, la problemática lingüística con el euskera y, sobre todo, la casi total falta de contenidos históricos y geográficos en los programas educativos, eran características a las que debía hacer frente el docente y dificultaban la consecución de los posibles objetivos nacionalizadores de la escuela. Más aún cuando en el mundo rural era habitual el abandono de los estudios en primaria para empezar a trabajar. Estas características de la educación primaria son las que habría que tomar en consideración para valorar la influencia de la escuela en

relevancia en los niños/as, aunque antes ya estuvieran establecidos elementos como la diferencia o la preferencia sentimental con una etnia.

la conformación de su identidad nacional. Reflejo de esta situación sería la presencia en el País Vasco de dos identidades nacionales diferentes y, la mayoría de las veces, contrapuestas en un mismo entorno geográfico. Por ello, cabría proponer que el sistema educativo con las características mencionadas no consiguió extender socialmente la identidad española cuya promoción era consustancial al sistema educativo, ni evitar que un sector social cada vez más destacado se decantase por una identidad nacional alternativa. Por ello, podría ser conveniente incidir en el contexto social, político y cultural, por tanto en el ámbito de los procesos sociales de base, para entender la decantación de los individuos por una u otra opción.

A tenor de lo afirmado, cabría proponer que en el caso del mundo rural vasco es al contexto sociocultural al que hay que prestar más atención para comprender el desarrollo de las identidades nacionales, más que a la labor educativa. Hace algún tiempo el profesor Cullingford (2000: 46-47 y 205-206) mencionó que la escuela no era la fuente de información más importante para el conocimiento de los niños/as de su propio país y de los "otros", destacando la importancia de la familia y de los amigos/as, además de los medios de comunicación en este proceso. De hecho, añadía, el currículo escolar no trababa muchos de los aspectos relevantes para ayudar a los niño/as a formar sus opiniones sobre sí mismos y los "otros", para conocer el contexto cercano y mundo en el que vivían. Por ello, como propuesta, se puede situar en este contexto las claves del proceso de construcción identitaria aquí analizado. Un ejemplo claro de esta situación, para un momento posterior, podría ser la educación franquista donde los planteamientos nacionalistas españoles estaban firmemente establecidos en el currículo escolar y en la práctica educativa, pero en determinadas zonas no consiguió limitar la importancia de las identidades nacionales alternativas, como en el País Vasco o Cataluña. O en otros contextos donde la historia enseñada no pudo contrarrestar la historia conocida en la familia (Pérez-Agote, 1984: 89-91 y Tulviste, 1994: 121-126).

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). El nacionalismo español: las insuficiencias en la acción estatal. *Historia Social*, 40, 29-51.

- ARCHILÉS, F. (2002). ¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización española y los historiadores. En Forcadell, C. et al. (coords.). Usos públicos de la historia. Vol. 1, Zaragoza: PUZ-IFC. <http://ifc.dpz.es/publicaciones/ver/id/2503>
- ARCHILÉS, F. y GARCÍA CARRIÓN, M. (2012). En la sombra del Estado. Esfera pública nacional y homogeneización cultural en la España de la Restauración. *Historia Contemporánea*, 45, 483-518.
- ARRIEN, G. (1987). *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia (Escuela y autonomía, 1898-1936)*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- BOYD, C. P. (1997). *Historia patria. Politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton: Princeton U.P.
- BOYD, C. P. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, 209, 859-878.
- CARRETERO, M. (2001). La construcción de una identidad nacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 52-56.
- CULLINGFORD, C. (2000). *Prejudice. From individual identity to nationalism in young people*. Londres: Kogan.
- DÁVILA, P. (1993). *La profesión de magisterio en el País Vasco (1857-1930)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- DÁVILA, P. (2005). The educational system and national identities: the case of Spain in the twentieth century. *History of Education*, 34 (1), 23-40.
- DÁVILA, P. (2008). Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca. *Historia de la Educación*, 27, 215-243.
- DEPAEPE, M. y F. Simon (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31 (1), 9-16.
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, nº ext., 201-218.
- ESTEBAN-GUITART, M., Vila, I. y Ratner, C. (2013). El carácter macrocultural de la identidad nacional. *Estudios de Psicología*, 34 (1), 27-35.
- GABRIEL, N. de (1987). Escolarización y sistemas de enseñanza. *Historia de la Educación*, 6, 209-227.
- GARMENDIA, J. (2004). *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los ayuntamientos 1900-1950*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GELLNER, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- GROSVENOR, I. (1999). 'There's no place like home': education and the making of national identity. *History of Education*, 28 (3), 235-250.
- HARDWICK, S. W., MARCUS, R. y ISSAK, M. (2010). Education and national identity in a comparative way. *National Identities*, 12 (3), 253-268.
- HOBSBAWN, E. (2004). *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Barcelona: Crítica.
- LADRÓN DE GUEVARA, E. (2000). *La conformación del sistema educativo en Álava (1860-1936). Centralización y foralismo*. Vitoria: Diputación Foral de Álava.
- LANDETA, E. (1919). *Estado actual de la escuela en el país vasco.- sus remedios inmediatos.- organización de la escuela vasca de conformidad con las condiciones locales*. En I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza.

- LÓPEZ FACAL, R. (2007). *La historia enseñada en España*. En C. Taibo (dir.). Nacionalismo español. Esencias, memoria e instituciones (pp. 329-350). Madrid: Catarata.
- LÓPEZ FACAL, R. y CABO, M. (2012). *Enseñanza primaria y nacionalización de la población española (1850-1931)*. En R. López Facal y M. Cabo (eds.). De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización. Estudios en homenaje a Justo Beramendi (pp. 111-127). Granada: Pomares.
- MERCHÁN, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 521-535.
- OSTOLOZA, M. (2000). *Entre religión y modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- OSTOLAZA, M. (2002). Educación y proceso de nacionalización en el País Vasco (1876-1936). *Historia Social*, 43, 33-57.
- OSTOLAZA, M. (2007). *La Nación española en el País Vasco, 1857-1931: el papel de la escuela*. En L. Castells, A. Cajal y F. Molina (eds.). El País Vasco y España: identidades, nacionalismos y estado (siglos XIX y XX) (pp. 163-184). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- PÉREZ-AGOTE, A. (1984). *La reproducción del nacionalismo. El caso vasco*. Madrid: CIS.
- PIAGET, J. y WEIL, A.-M. (1983). *El desarrollo, en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero*. En J. Delval (comp.). Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente (pp. 325-342). Madrid: Alianza.
- RIQUER, B. de (2001). *Escolta, Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*. Madrid: Pons.
- REPÁRAZ, V. (1907). *Vizcaya en la mano. Completo y verdadero anuario de toda la provincia para 1907*. Bilbao: Imp. Re. Bilbao.
- REPÁRAZ, V. (1922). *Vizcaya en la mano. Anuario comercial, industrial, profesional y corporativo de Vizcaya y comercial e industrial de Guipúzcoa*. Bilbao: Imp. Ugalde.
- RUIZ DE LOIZAGA, M. (2015). *Primeras letras, «revolución social» y modernización en Bilbao (1876-1920)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- SCOURFIELD, J. et al. (2006). *Children, place and identity. Nation and locality in middle childhood*. Londres: Routledge.
- SMITH, A. D. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama.
- TORRES, E. (1994). *La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales*. En M^a J. Rodrigo (ed.), Contexto y desarrollo social (pp. 305-344). Madrid: Síntesis.
- TULVISTE, P. (1994). History taught at school versus history discovered at home: the case of Estonia. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (1), 121-126.
- VIÑAO, A. (2008). *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*. En J. Mainer (coord.). Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas (pp. 83-118). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- WEBER, E. (1976). *Peasants into frenchmen. The modernization of rural France, 1870-1914*. Standford: Standford U.P.

