

Hacia la forja del ciudadano francés durante la III^a República.

El caso de Iparralde.

Elorri Arcocha Mendinueta

Tutor: Dr. Emilio Majuelo

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Curso 2016-2017



ÍNDICE

Introducción. Objetivos, metodología y estructura del trabajo.	3
1. Algunas cuestiones en torno al nacionalismo francés de finales del siglo XIX..	5
1.1. La idea de nación.	5
1.2. Los campesinos y la política.	15
1.3. El servicio militar.....	16
1.4. Intermediarios culturales.....	22
1.5. El papel de la Iglesia en Iparralde: de la disidencia a la integración. ...	23
2. Jules Ferry y la enseñanza como base del nacionalismo.....	28
3. La forja del francés ciudadano.	33
3.1. La educación primaria y secundaria.	33
3.2. La enseñanza superior.....	41
3.3. Las lecciones de historia, la educación cívica y la educación física.....	46
3.3.1. La historia y la educación cívica.	46
3.3.2. La educación física.	56
4. Conclusiones.	58
Bibliografía.....	60

“El siglo XIX (...) es la época del aprendizaje colectivo de las formas de socialización política, de lógicas ideológicas e institucionales que (...) continúan determinando en gran parte los comportamientos políticos de la sociedad vasca contemporánea” (Itçaina, 2005: 224)¹.

Introducción. Objetivos, metodología y estructura del trabajo.

El 4 de agosto de 1789 se decidió abolir los organismos territoriales autónomos, conocidos como Biltzarrak, de las provincias de Lapurdi, Zuberoa y Nafarroa-Beherea, que en la actualidad integran la mancomunidad de Iparralde². La consiguiente división territorial de Francia integró a Iparralde junto a Bearne en un mismo departamento. Pese a las protestas de los diputados vascos, dirigidos por Dominique Joseph Garat, quienes proponían la institución de un departamento único para Iparralde “en un último intento por salvaguardar la unidad de un espacio común que consideran definido por la costumbre y la cultura” (Ahedo, 2006: 57), el 12 de enero de 1790, tras rechazarse la propuesta, Lapurdi, Zuberoa y Nafarroa Beherea pasan a formar parte junto a Bearne del Departamento de los Bajos Pirineos.

Por su parte, la consitutción de 1791 decretó que “los representantes nombrados en los departamentos no serán representantes de un departamento particular, sino de la nación entera y no se les podrá dar ningún mandato” (Ahedo, 2006: 56), eliminando así las posibilidades de expresión de demandas particulares de las regiones periféricas a la Isla de Francia, centro neurálgico de la futura República francesa. Además, la división departamental había negado a Iparralde cualquier tipo de reconocimiento administrativo y legal como región unida lingüística y culturalmente.

Esa falta de reconocimiento y la unión impuesta junto a un territorio “extraño” fueron el comienzo de la “crisis identitaria” (Ahedo, 2006: 59) que se fue acentuando a lo largo de los siglos XIX y XX, a medida que la construcción del Estado-nación en Francia requirió de la unificación política, cultural, lingüística e ideológica de todos los territorios que legalmente se reconocían como franceses. La relación personal con el producto final de esa larga y lenta transformación –que no se ha detenido-, la sociedad actual de Iparralde, ha sido el principio motivador de esta investigación. El objetivo

¹ “Le XIX siècle (...) est le temps de l'apprentissage collectif des formes de socialisation politique, de logiques idéologiques et institutionnelles qui, n'en déplaie aux approches postmodernes les moins nuancées, continuent de déterminer en grande partie les comportements politiques basques contemporains”.

² En euskera, a la región del País Vasco que se encuentra en territorio francés se le conoce como Iparralde. Esta región está integrada por tres provincias: Labort (en euskara Lapurdi), Sola (en euskara Zuberoa) y Baja Navarra (en euskara Nafarroa Beherea).

principal ha sido el análisis del proceso de aculturación que se dio en esa región a través del sistema de enseñanza y que, a partir de 1870, con el establecimiento de la III República, potenció activamente la integración de Iparralde dentro de la identidad francesa que se estaba creando paralelamente.

En primer lugar, se hace una contextualización de algunos de los aspectos más importantes sobre los que se asentó la expansión del nacionalismo francés en el último tercio del siglo XIX. El período cronológico abarcado se inicia en 1870 y llega formalmente hasta la fecha clave de 1914, con el estallido de la I Guerra Mundial. No obstante, dado que el conflicto bélico supuso un momento álgido en la fase de construcción de la “nación” (identidad) francesa, a lo largo del trabajo se hacen referencias a cuestiones que se enmarcan específicamente dentro de los cuatro años que duró la guerra. La segunda parte y núcleo del trabajo se centra en analizar una de las vías más eficaces que encontró la República para aleccionar a sus “ciudadanos”, la escuela, y más concretamente tres de sus asignaturas fundamentales, la historia, la educación moral y la educación física.

Además de la lectura de bibliografía, se han podido consultar fuentes primarias, como los Boletines administrativos del Ministerio de Instrucción Pública del año 1890 (números 887 al 911) en la Biblioteca Nacional de París y del año 1882 (números 474 al 486) en la Mediateca de Baiona. Debido a la limitación temporal para el desarrollo del trabajo, el planteamiento final ha terminado siendo general, más cercano al análisis global del proceso de uniformización cultural en Francia a finales del siglo XIX que a un enfoque concreto sobre las consecuencias de esa uniformización en Iparralde. Hay que señalar, en todo caso, que esa perspectiva general podrá tomarse como punto de partida para profundizar y ampliar el tema de este trabajo en una futura investigación sobre el “Pays Basque nord” [País Vasco del norte].

1. Algunas cuestiones en torno al nacionalismo francés de finales del siglo XIX.

1.1. La idea de nación.

Para muchos en Europa, y más concretamente en Francia, el año 1789 supuso una ruptura, “una interrupción del continuo de la historia”, cuyo símbolo más destacado fue la suspensión del calendario tradicional cristiano por la Convención Nacional en 1792 y el establecimiento del Año Uno (Anderson, 1993: 268). La ruptura ocasionada por la I Revolución francesa fue tratada como tal, al menos hasta que la tradición liberal tuvo necesidad de legitimar su propio pasado y su derecho a prevalecer en el poder, exactamente treinta y ocho años después de la proclamación de la I República el 22 de septiembre de 1792.

Quizás se pueda entender mejor la continuidad, al menos en parte y políticamente hablando, entre el llamado Antiguo Régimen y la nueva “modernidad” inaugurada con la revolución si se trae a colación el concepto de “nacionalismo oficial”, acuñado por Seton-Watson y aplicado por Benedict Anderson (1993: 123) al proceso por el cual a mediados del siglo XIX las dinastías europeas, en serias dificultades para autolegitimarse a la antigua usanza, comenzaron a girarse hacia la “identificación nacional” para “naturalizar” su permanencia en el poder. Un “nacionalismo oficial” de esta índole, que tal y como explica Anderson (1993: 127) sirvió a los estados dinásticos para “estirar la piel de la nación, escasa y estrecha, sobre el cuerpo gigantesco del imperio”, pudo ser utilizado por el nuevo régimen republicano francés con los mismos propósitos, con las ventajas añadidas de que las nuevas tradiciones que estaban por instaurarse ya contaban con una base anterior que sólo había que retocar, enriquecer, o que incluso no convenía alterar.

En el fondo no se trataba de crear nuevas relaciones en el plano social y político, sino de un proceso de puesta al día, es decir, de “modernización” (Hobsbawm, 2002: 276) que debía conducir a una jerarquía social menos escalonada y basada en el concepto de “nación” como fundamento del nuevo estado. En palabras de Anne Marie Thiesse (2010: 12), “el verdadero nacimiento de una nación es el momento en que un puñado de individuos declara que existe y se dispone a probarlo”. No hay que olvidar, no obstante, que ese “puñado de individuos” procedía de clases políticas e intelectuales con intereses más generales y abstractos que aquellos que podían denotarse de los estamentos más bajos de la sociedad, como los campesinos, integrados por grupos diferentes, cada uno con sus propios intereses y unidos circunstancialmente por

“solidaridades comunales” muy antiguas (Weber, 1976: 367)³. En este sentido, la afirmación de la historiadora francesa parece conectar directamente con el pensamiento de Rousseau, que proporcionó un punto de partida para la construcción del nuevo estado posrevolucionario al teorizar sobre la capacidad del individuo para llegar a la libertad y a la “autonomía individual” a través del ejercicio de la razón (Ahedo, 2006: 55). Si la base del nuevo Estado francés debían ser esos individuos, ahora proclamados “ciudadanos”, no había lugar para entidades intermedias que obstaculizaran la relación vertical que se había establecido; el estado y sus ciudadanos quedaban “fundidos en la idea de pueblo, nación” (Ahedo, 2006: 54).

Fue necesaria entonces la creación de un imaginario común para todas las capas sociales, la invención de una “continuidad histórica” (Hobsbawm, 2002: 13) que debía pasar necesariamente por la recuperación y selección de un patrimonio que reflejase el sentido y la razón de ser de la nación; es decir, un proceso que articulase lo concreto – patrimonio tanto material como inmaterial- con lo abstracto –el patrimonio como herencia y legado de un pueblo-. Todo ese imaginario común se erigió en torno a la idea de la regeneración de la nación, impulsada con vehemencia por el abad Henri-Baptiste Grégoire (Birnbaum, 2001: 44), e impregnó los programas revolucionarios relacionados con la división departamental de los territorios y la supresión de los “patois”, como se denominaba en la época a las lenguas que no fueran el francés culto y “universal”.

Entre los elementos que conformaron la lista patrimonial se encontraba la historia ligada a unos ancestros tan honorables en sus hazañas como imprecisos eran sus orígenes. En el caso francés, fueron los galos quienes ocuparon el estandarte mayor de la historia. Anne-Marie Thiesse atribuye esta elección a dos motivos que tuvieron una proyección internacional. El primero de ellos tiene que ver con la moda céltica que se estaba promoviendo en Europa desde finales del siglo XVIII. El segundo motivo tiene, además, un trasfondo político. La antigua creencia de que existían dos Francias, una conformada por el pueblo galo subyugado y otra integrada por los francos avasalladores se tradujo en la confrontación entre el Tercer Estado y la nobleza (Thiesse, 2010: 50). Estratégicamente se creó la tesis sobre la existencia de una antigua religión gala, celebrada por los druidas y cuyas raíces más hondas se encontraban entre los campesinos de Bretaña. Así, una región que por su propio pasado histórico y su marcada identidad cultural pudo suponer, en algún momento, un desafío al orden

³ “Solidarités villageoises”.

republicano, “se volvió el prestigioso conservador de la más gloriosa tradición ancestral” (Thiesse, 2010: 53).

Ya en 1793, desde la prisión de Grenoble, Barnave, adelantándose al propio Marx, escribió su célebre “Introduction à la Révolution française”, que no fue publicada hasta 1843 (Jaurès, 1982: 124). Jean Jaurès le dedicó un capítulo en uno de sus escritos más emblemáticos, “Causas de la Revolución francesa”, en donde señala que la obra de Barnave es como un primer ensayo sobre el materialismo económico y las etapas del desarrollo social expuestas por Marx posteriormente. Barnave explica cómo el incremento del comercio, la penetración de las artes y el aumento de la producción industrial desplazaron poco a poco el poder basado en la explotación de la tierra, fuente de la riqueza para la aristocracia, y dieron un nuevo poder al pueblo: “la democracia burguesa sustituyó a la oligarquía de los nobles” (Jaurès, 1982: 130). Para el joven burgués, la esencia de la Revolución fue el enfrentamiento entre estos dos estamentos, por lo que no se puede concebir el estallido revolucionario y su posterior desarrollo como un hecho puntual en la historia, sino que “ha sido preparada por el movimiento que viene desde lo más hondo de los siglos, por la inmensa evolución social” (Jaurès, 1982: 133).

Esta interpretación, que además de integrar la Revolución en la historia dotaba de un pasado propio a la burguesía, fue la base de la historiografía liberal que se desarrolló a partir de 1830. A la luz de las jornadas revolucionarias conocidas como las Tres Gloriosas, “la primera de las naciones en haber proclamado su soberanía política” (Thiesse, 2010: 123) dirigió la construcción de su historia nacional hacia la búsqueda de una legitimación de su constitución y del combate por la libertad a través de la conexión con el pasado: galos contra francos o Tercer Estado contra aristócratas y nobles.

Los historiadores-políticos liberales, con François Guizot a la cabeza, fueron los descendientes del racionalismo ilustrado que, partiendo de la fidelidad a las fuentes históricas y de su estudio a conciencia, al menos en teoría, pretendieron dotar a las clases medias de una grandeza y una genealogía tan antigua como la de la nobleza (Carreras, 2003: 35). La École Nationale des Chartes fue una de las instituciones de enseñanza que bajo el ministerio de Guizot experimentó reformas importantes. Fundada en 1821 bajo el reinado de Luis XVIII, se dedicó desde el comienzo al estudio y clasificación sistemática de los manuscritos y la documentación de la Edad Media. Con Guizot, la institución reforzó su enseñanza interdisciplinar y sus alumnos pasaron a engrosar las filas de los archivos departamentales y nacionales. En España, el paralelo

de la École Nationale de Chartes fue la Escuela Superior de Diplomática, creada a mediados del siglo XIX y de donde iban a salir los futuros archiveros y bibliotecarios al servicio del Estado. En última instancia, aunque las materias impartidas en ese centro seguían cargadas de un fuerte componente literario (Pasamar; Peiró, 1987: 13), la Escuela Superior de Diplomática aumentó el número de archiveros profesionales al servicio de la administración central y con ello ayudó en la conformación de una determinada “ideología histórica” (Peiró, 1995: 43).

Augustin Thierry, seguidor de Guizot y autor de la historia del Tercer Estado, a quien Karl Marx dio el título de “padre de la lucha de clases en la historiografía” (García, 2005: 32)⁴, declaró respecto al trabajo de los historiadores:

si el trabajo de los cronologistas nos protege de ahora en adelante de la falsedad de los documentos, hace falta un nuevo trabajo, un nuevo arte para descartar igualmente la falsedad del color y del carácter (...); se trata de saber si los hombres y las cosas han sido tal y como [los documentos] nos las presentan (...). Es ahí donde está la dificultad y el trabajo; ahí donde están las profundidades de la historia, profundidades que pasan desapercibidas para los escritores frívolos (García, 2005: 50)⁵.

Era la continuación de la tradición ilustrada, ahora renovada y con nuevos intereses, que además de clasificar y ordenar las fuentes originales, debía interpretarlas y abarcar la totalidad de la sociedad, empezando por su base y dejando a un lado las grandes crónicas de reyes y señores de los siglos anteriores. En la práctica, este nuevo interés, dirigido a la concepción de una historia nacional, se tradujo en una historia “razonada” del Tercer Estado, vinculada siempre al progreso intelectual. De hecho, para Luis Felipe, cuya legitimidad estaba más que en entredicho, la historia era su única fuente de “naturalización”. No es casualidad que cambiara el título de “rey de Francia” al de “rey de los franceses”, ni que adoptara la bandera “tricolor” (García, 2005: 35), que ya tenía su propia tradición.

Tanto para Guizot como para Thierry, la Revolución de 1830 había puesto punto final a la lucha de clases, motor histórico hasta entonces del desarrollo de Francia y Europa, con la llegada de la burguesía al poder; y aunque García corrobore la idea de Guizot de que la lucha no significaba “la victoria definitiva de una clase sobre otra”

⁴ “Père de la lutte de classes dans l’historiographie”.

⁵ Extraído por García de Augustin Thierry, 1820, Lettre V.

“Si le travail des chronologistes nous garantit désormais de la fausseté matérielle, il faut un nouveau travail, un nouvel art, pour écarter également la fausseté de couleur et de caractère (...); il s’agit de savoir si les hommes et les choses ont été réellement tels qu’on nous les présente (...). C’est là qu’est la difficulté et le travail; là sont les abîmes de la histoire, abîmes inaperçus par les écrivains frivoles (...)”.

(Garcia, 2005: 37)⁶, el historiador liberal no vio entonces (o no quiso ver) lo que Marx advirtió en 1848 en su “Manifiesto comunista” cuando, siguiendo a Barnave, alertó sobre la llegada de un nuevo movimiento (Jaurès, 1982: 135).

En cualquier caso, la ambición de una historia que abarcase las distintas dimensiones de la vida social, desde los hechos datables hasta aquellos que por su preparación histórica prolongada no se podían concretar, incluyendo la descripción de cuestiones asociadas a la moral y al carácter, no fue característica solamente de esa primera generación de historiadores liberales. Jules Michelet, el gran romántico, tuvo el mismo interés de “comprensión global del movimiento de la historia” (Garcia, 2005: 70), con un estilo mucho más literario y descriptivo que el de sus compatriotas. Para Edgar Quinet, la lectura del pasado era una condición indispensable para entender el presente y una fuente valiosa para encontrar las causas generales de la historia que condujeron al fracaso de la II República. Pese a las marcadas diferencias, el hilo conductor que enlaza la historiografía liberal francesa del siglo XIX y que, con más fuerza que nunca, se convirtió en la base de la historiografía a partir de la década de los ochenta (Garcia, 2005: 37), fue la aspiración de construir una continuidad en la historia que uniese a las generaciones en un pasado común nacional.

Como señala Ignacio Peiró (1995: 35), “en los años setenta y principios de los ochenta se produjo en toda Europa la revisión del concepto de nación”. Concretamente en Francia, donde desde la proclamación del sufragio masculino en 1848 (sustituyendo al censitario) la participación de las masas en la política había ido creciendo paulatinamente, la necesidad de desplegar una política de masas que fortaleciera los lazos y la jerarquía social se hizo patente para la burguesía. El delicado y espinoso establecimiento de la III República en 1870 comportó la invención (o mejor dicho, reinención) de una tradición oficial que incorporó elementos de la primera la tradición republicana. Eso permitió, además, anular políticamente a la derecha mediante la apelación incluso a la izquierda más “radical” en defensa de la República y de su pasado revolucionario que, no obstante, se intentaba no especificar demasiado (Hobsbawm, 2002: 280).

Tras la catástrofe de Sedán y sobre todo tras la derrota definitiva contra Prusia, cuya consecuencia más terrible para Francia fue la pérdida de Alsacia y Lorena, los

⁶ “La victoire définitive d’une classe sur l’autre”.

historiadores positivistas o “metódicos”⁷, como prefiere calificarlos Patrick Garcia, incluso aquellos de difícil catalogación y poco afines al concepto de democracia, como Taine, ayudaron a forjar una de las grandes tradiciones laicas que sustituyó a la sagrada Iglesia y que fue una vía fundamental para transmitir la idea renovada de “nación”: la educación (Hobsbawm, 2002: 281). Sin tratarse de un texto de teoría política, aproximadamente once años después de la catástrofe de 1870-1871, el discurso que ofreció Ernest Renan en la universidad de la Sorbona, “Qu’est-ce qu’une nation?” [¿Qué es una nación?], se convirtió en una especie de texto refundador para la III República. Joxe Azurmendi le dedicó una extensa y completa monografía, “Historia, arraza, nazioa. Renanen eta nazionalismoaren inguruko topiko batuzk” [Historia, raza y nación. Algunos tópicos en torno a Renan y al nacionalismo], en la que analiza la ambigüedad y la oportunidad de los argumentos expuestos por el historiador francés en relación con el contexto político y social de Francia a finales del siglo XIX y los compara con los de sus homónimos alemanes.

Bajo la autoridad de Napoleón III, el emblema de la política exterior francesa había sido el “principio de las nacionalidades” (Azurmendi, 2014: 241-262), que sirvió sobre todo para avivar las revoluciones que a partir de 1848 se estaban sucediendo en Europa y que podían beneficiar a Francia en tanto que causaban estragos dentro de los imperios austro-húngaro y otomano. Para Francia significaba, además, perpetuar la universalidad que le había concedido la I Revolución y la declaración de la soberanía de los pueblos que surgió de ella, según la creencia muy extendida entre los autores franceses.

El “principio de las nacionalidades”, según el cual “a cada nación le corresponde su Estado” (Azurmendi, 2014: 244)⁸, o al menos tiene el derecho a decidir a qué otras naciones quiere unirse (para formar un estado), iba indisolublemente ligado al derecho de la autodeterminación, concepto surgido con la Ilustración y que dio pie a la conquista -y consiguiente anexión- de territorios, un proceso que terminaba “democráticamente” con la manifestación libre y voluntaria de esos territorios de ser anexados. Para eso se

⁷ Garcia (2005: 97) prefiere el apelativo de “corriente metódica” o “historiadores metódicos” al de “positivismo”. Por una parte, así fue como el propio Charles Seignobos calificó su procedimiento de trabajo (“La méthode historique appliquée aux sciences sociales”, 1901); y por otra, como explica el propio Garcia, “la denominación positivista se refiere a las tesis defendidas por Auguste Comte (...). Además, éste inserta la historia en una teleología mientras que, precisamente, el rechazo de cualquier filosofía explícita de la historia es uno de los elementos fundamentales de la postura metódica” [“La dénomination positiviste renvoie quant à elle même aux thèses soutenues par Auguste Comte (...). Or, ce dernier inscrit l’histoire dans une téléologie alors que, précisément, le rejet de toute philosophie explicite de l’histoire est l’un des éléments fondamentaux de la posture méthodique”].

⁸ “Nazio bakoitzari bere Estatua dagokiola”.

inventaron los plebiscitos. Cuando convenía, “el principio de la voluntad” podía estar por encima de la unidad lingüística y cultural, y también de la historia” (Azurmendi, 2014: 230). Así se entiende que historiadores como Renan y Fustel de Coulanges reprocharan a Prusia el haberse apoderado de Alsacia y Lorena sin el consentimiento de estas dos regiones (Azurmendi, 2014: 242).

Después de la guerra, se hizo evidente la ambigüedad y la inconsistencia del “principio de las nacionalidades”. Desde que salió a la luz la primera edición del “Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle” [Gran Diccionario universal del siglo XIX, 1866-1867] de Pierre Larousse, la entrada sobre el “principio de las nacionalidades” - que posteriormente desaparecería- especificaba que si una nación tenía consciencia de sí misma tenía también el derecho a la soberanía, incluso a lograrla mediante la lucha. Por otra parte, en esas fechas Larousse todavía daba por sentado que el derecho a la soberanía se aplicaba a cualquier “nacionalidad” (la conveniencia o no de la decisión también la dejaba en manos de los “nacionales”). Sin embargo, esos rasgos dejaron abiertas muchas incógnitas que podían “malinterpretarse” -como hizo Prusia, según los franceses, al anexionarse Alsacia y Lorena-, porque no se definía exactamente qué características debían tener las reivindicaciones de soberanía para ser legítimas (Azurmendi, 2014: 258-260). Por eso Renan sólo volvió a mencionar una vez en su discurso de la Sorbona el “principio de las nacionalidades” y lo hizo, como señala Azurmendi (2014: 355), para manifestar que no era legítimo utilizar tal principio en contra de la verdadera voluntad de los alsacianos.

En “Qu’est ce qu’une nation?” Renan (2001, 25-29), sin más preámbulos, sentencia cuáles son las naciones que existen:

la rápida preponderancia que adquirió el imperio franco rehizo por un momento la unidad de Occidente; pero este imperio se rompió irremediablemente hacia mediados del siglo IX; el tratado de Verdún traza unas divisiones en principio inamovibles, y desde entonces Francia, Alemania, Inglaterra, Italia, España se encaminan (...) hacia su plena existencia nacional, tal y como la vemos afirmarse hoy en día.

Esas son las naciones/estado a las cuales el tratado de Verdún dotó de un sentido político territorial moderno y al servicio de las cuales debía estar la ciencia histórica, con el objetivo de construir la memoria nacional, basada en una mitología que justificase la propia existencia de esas naciones/estado.

Cuando Renan habla de nación, está hablando claramente del Estado. Cuando dice que la unidad de la raza, la lengua, la religión no es un componente definitorio se está refiriendo al Estado (...). No dice en ningún momento que para la (nuestra) nación esos no sean componentes esenciales (Azurmendi, 2014: 393-394)⁹.

“La nación moderna es (...) [el] resultado histórico inducido por una serie de hechos que convergen en un mismo sentido” (Renan, 2001: 39). Vistas así, las naciones (estado) eran el producto de la historia que, en el caso de Francia, era el fruto de la conquista del rey apoyado por una aristocracia militar, dos estamentos introducidos por las invasiones germanas y que, para Renan, nunca dejaron de ser la verdadera base de las naciones.

La raza, la religión y la lengua no podían ser “componentes esenciales” en la creación del estado/nación en tanto que, dice Renan (2001: 35), “el olvido, diría incluso el error histórico, es factor esencial en la creación de una nación” y, unas páginas después, concluye que “ningún ciudadano francés sabe si es burgundio, alano, taifalo, visigodo...” (Renan, 2001: 39). El olvido era fundamental porque la “reunión” de los distintos pueblos a menudo acarreó violencia y masacre. La historia era la encargada de dotar de una razón de ser al fruto de esa violencia y, por eso, “según la forma en la que se sostiene la unidad [nacional] se fabrica y se tiene que fabricar la memoria, la historia” (Azurmendi, 2014: 363)¹⁰. Si los componentes “objetivos” de la nación eran la raza, la lengua y la religión, la “conciencia nacional” era la que dotaba de coherencia y unidad a esos componentes. Sirva como referente el sentido de “nacionalidad” de Antonio Cánovas del Castillo, entendida como “la conciencia de una nación de su propia nacionalidad y de su soberanía” (Azurmendi, 2014: 405)¹¹. Eso, que no es otra cosa que la formulación del concepto de nacionalismo – y que algunos llaman “patriotismo”-, era lo que, a fin de cuentas, debía extenderse como un manto sobre la frágil estructura estatal.

En la reformulación que hizo Renan del concepto de nación estuvo presente constantemente el caso de Alsacia. Si, como se ha dicho antes, para él la nobleza y el rey siempre fueron la esencia de la nación, a finales del siglo XIX tuvo que apartar esa

⁹ “Renanek nazioa esaten duena, Estatua da argi eta garbi. Estatuarentzat bakarrik esaten du, arrazaren, hizkuntzaren, erlijioaren batasuna ez dela derrigorrezko ezaugarria (...). Sekula ez du esan (gure) nazioarentzat haiek berezko ezaugarriak ez direnik”.

¹⁰ “Elkartasunari eusteko moduan fabrikatzen da eta behar da fabrikatu memoria, historia”.

¹¹ “Bere naziotasunaz kontziente eta burujabetasunaren gogoz den nazioa”.

idea, al menos públicamente, porque justificaba el principio de la conquista, tan legítimo para los antiguos reyes franceses como para la moderna Prusia. Y si para Renan el pueblo llano era incapaz de expresar ningún tipo de conciencia, y menos nacional, no lo quedó otra manera de describir la nación que en términos metafísicos (Azurmendi, 2014: 378): “una nación es un alma, un principio espiritual” (Renan, 2001: 85). En este sentido es muy acertada la observación de B.C. Shafer que cita Azurmendi (2014: 280)¹²:

pese a que Renan comenzó por la Historia, llegó a una explicación de la Nación que sobrepasó el hecho histórico para alcanzar una fuerza metafísica profunda (...). El sabio escéptico y crítico que solía ser abandonó el misticismo divino y puso en su lugar el misticismo histórico.

Según Azurmendi (2014: 383)¹³, y de acuerdo con la teoría de Philippe Forest, la fuente de la que bebió el autor de “Qu’est ce qu’une nation?” fue el romántico Michelet:

negando la importancia de la geografía, de la raza o de la lengua, Renan define la Nación como un plebiscito cotidiano. En cuanto a Michelet, en el Prefacio a su Historia de Francia de 1869 escribió: Francia ha hecho a Francia (...). Ella es hija de su libertad. En el progreso humano la parte esencial es la fuerza viva, eso que llamamos hombre (...).

Francia se convierte así en un ente por encima de la propia sociedad, algo que siempre ha estado ahí y que no es el producto de la construcción social, sino, muy al contrario, ella es la que define el sentir del “pueblo”, de la nación (Azurmendi, 2014: 385). Con la famosa sentencia “la existencia de una nación (...) es un plebiscito cotidiano, al igual que la existencia del individuo es una afirmación perpetua de la vida”, Renan (2001: 87) no hace más que dar un soplo de aire a la frágil República. El plebiscito no es una llamada al referéndum para la autodeterminación de una nación - algo que, además de peligroso, implicaría una democracia más allá de una teoría ideal-

¹² Cita extraída de Shafer, B.C. (1964), *La Nationalisme. Mythe et réalité*, París. “Bien que Renan débutât aussi par l’Histoire, il arriva à une explication de la Nation qui dépassa le fait historique pour atteindre une force métaphysique profonde (...). Le savant sceptique et critique qu’il était écartait le mysticisme divin pour mettre le mysticisme historique à sa place”.

¹³ Cita extraída de Forest, Ph. (1991), *Qu’est-ce qu’une nation? Littérature et identité nationale de 1871 à 1914*, París. “Niant l’importance de la géographie, de la race ou de la langue, Renan définit la Nation comme un plébiscite de tous les instants. Michelet, quant à lui, dans le Préface de 1869 à son *Histoire de France* écrivait: La France a fait la France (...). Elle est fille de sa liberté. Dans le progrès humain, la part essentielle est à la force vive, qu’on appelle homme”.

sino la legitimación de la Francia de su tiempo, un Estado camino de convertirse en lo que actualmente se conoce como estado/nación. Como señala Azurmendi (2014: 382)¹⁴:

la existencia del individuo (=la vida) es la afirmación de la vida (=de la existencia); el que vive confirma la vida. En la misma lógica (...), la existencia (diaria) de la nación, es la prueba o el plebiscito de la afirmación de la nación (...); tu existencia es la prueba de mi españolidad/la manifestación del plebiscito; tu existencia, [es la prueba] de tu francofonía.

La rutina diaria de las personas es la legitimación de la nación y de la República, el plebiscito es el “ímpetu de la historia”¹⁵. Renan sustituyó así a la nobleza y concedió cierta centralidad a la “República de los campesinos” de Jules Ferry como esencia de la nación. No hay que olvidar, no obstante, que todo era parte de un ideal que en la realidad socio-política no tuvo aplicación práctica (ni se pretendía que la tuviera).

En el terreno lingüístico y cultural, la equívoca pero oportuna teoría de Renan justificó una aparente unión de los “regionalismos” que debían constituir la base de la nación francesa y que acabó siendo, en palabras de Anne Marie Thiesse (2010: 238), “una integración jerarquizante” de los distintos territorios que componían el Estado francés y de sus respectivas tradiciones culturales. De acuerdo con Mona Ozouf, “las diferencias de Ferry son estéticas, psicológicas, arqueológicas –el gran mérito que él ve en las sociedades provinciales es el de escarbar el suelo de nuestras provincias; jamás etnográficas -de Estrasburgo a Toulouse el colectivo campesino tiene siempre el aspecto de ser idéntico a él mismo-; jamás lingüísticas tampoco” (Ozouf, 1985: 64-64)¹⁶. Otra vez se trata de una quimera para los discursos y para las aulas escolares, porque, como advierte Ozouf, si Ferry, en todos sus discursos e intervenciones, nunca hizo mención a la cuestión de la variedad lingüística fue a causa de su propia obsesión en el plan de generalizar el francés, no sólo como el idioma oficial del gobierno y las administraciones, sino también como idioma vehicular.

¹⁴“Individuoaren existentzia (=bizitza), bizitzaren (=existentziaren) baiespena da; bizi denak bizitza baiesten du. Gisa logiko berdinean (...) nazioaren (eguneroko) existentzia, nazioaren baiespenaren froga edo plebiszitua da (...); zure existentziak, nire espainoltasunaren proba/plebiszitua adierazten du; zure existentziak, zure frantsesitasunarena”.

¹⁵ “Historiaren joaira” (Azurmendi, 2014: 383).

¹⁶ “Les différences de Ferry sont esthétiques, psychologiques, archéologiques -le grand mérite qu'il voit aux sociétés provinciales est de "fouiller le sol de nos provinces "-; jamais ethnographiques -de Strasbourg à Toulouse le paysan collectif a toujours l'air d'être identique à lui-même-; jamais linguistique non plus”.

1.2. Los campesinos y la política.

Las costumbres campesinas se volvieron referentes éticos para la construcción de la nación. Su sabiduría popular, su relación pura y longeva con la naturaleza eran las anclas que garantizaban la antigüedad y la inalterabilidad del ser nacional frente a los cambios socioeconómicos de la modernidad. En los cuadros y en los estudios sobre la cultura popular se omitieron todos los detalles referentes a la crudeza de la vida campesina y a sus hábitos, considerados arcaicos hasta hacía poco. Por el contrario, los campesinos se representaban como “seres de sabiduría y de competencia profesional, libres y felices, que viven pacíficamente en comunidades armoniosas” (Thiesse, 2010: 153).

En política esto se tradujo en la búsqueda del apoyo de las masas campesinas, que todavía a finales del siglo XIX eran muy numerosas en Francia y constituían el porcentaje más alto de propietarios del país. Tras los sucesos de la Comuna, Ferry sintió una profunda desconfianza de las masas de obreros parisinos, consideradas por él como radicalizadas, y buscó el apoyo de los campesinos de las provincias.

La República [...] está hecha por el consenso de intereses y de voluntades, por el espíritu de transacción, por el amor al orden y al progreso, por la confianza laboriosamente y definitivamente conquistada por este gran pueblo de campesinos de Francia (...). La República será la República de los campesinos o no será” (Lelièvre, 1999: 52)¹⁷.

Trabajando en esta dirección, Ferry, partidario de la centralización estatal de las grandes cuestiones como la organización militar e industrial, el sistema de salud pública y, naturalmente, la educación (Ozouf, 1985: 67), abogó por una cierta descentralización administrativa y promovió la creación de los consejos municipales, “instalaciones comunales de poder”. Ferry pretendía consolidar la participación colectiva de los campesinos en la política a nivel local para crear una red de ayuntamientos por toda Francia que afianzara las bases de la República.

La implicación política del campesinado tenía, además, la misión de crear un consenso moral a nivel nacional sobre el valor de la democracia y la unidad, a la vez

¹⁷ “La République [...] s'est faite par l'accord des intérêts et des volontés, par l'esprit de transaction, par l'amour de l'ordre et du progrès, par la confiance laborieusement et définitivement conquise de ce grand peuple des paysans de France (...). La République sera la République des paysans ou elle ne sera pas”. Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand Colin et Cie., 1896.

que, mediante los consejos y los ayuntamientos, se le ponía un “rostro humano” (Ozouf, 1985: 70) a la representación local del poder estatal. Eugen Weber, en el capítulo dedicado a los campesinos y la política de uno de sus libros más reconocidos, “La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale 1870-1914” [“El fin de los terruños. La modernización de la Francia rural 1870-1914”], advierte que la política nacional continuó siendo, aún así, “una distorsión de la política local” durante mucho tiempo (Weber, 1983: 375)¹⁸. Esto quiere decir que los campesinos, tanto si se debía a su capacidad limitada de abstracción, como si tenía que ver con el pragmatismo que se deriva de la escasez y la necesidad, relacionaban la resolución de sus problemas con una persona de carne y hueso, generalmente alguien con prestigio en el pueblo: un médico, un notable... Las conflictos nacionales no interesaban sino parcialmente, a veces, de hecho, pasaban totalmente desapercibidos y las instituciones como el gobierno y la escuela se entendían como representaciones de la voluntad de una única persona.

No es de extrañar que un periódico republicano haya escrito con amargura en 1878 que los campesinos seguían creyendo que Napoleón III era el responsable de las buenas cosechas de los años imperiales, y sentían todavía que debían tener como líder un hombre que debía ser, en cierta medida, un taumaturgo (Weber, 1983: 372)¹⁹.

De ahí que el voto de los campesinos fuese directa e intencionadamente buscado por todos los partidos; el trueque era provechoso para las dos partes, un voto a cambio de un favor concreto.

1.3. El servicio militar.

Bajo Napoleón III, el servicio miliar no era obligatorio para todos. Cada cantón debía presentar un cierto número de reclutas, elegidos “par tirage au sort”, es decir, al azar. Las posibilidades para rehuir al servicio no eran pocas: los hombres casados, los curas y todos aquellos que podían permitirse el lujo de pagar a otra persona para que tomase su lugar en las filas del ejército podían fácilmente evitar esa indeseable obligación que iba a durar 5 años. Eugen Weber (1983: 423) señala que, una vez que el sistema de reclutamiento estuvo definido, aumentó el número de matrimonios y de jóvenes con vocación religiosa. Para las clases altas las exenciones eran todavía más

¹⁸ “Un travestissement de la politique”.

¹⁹ Il n'est pas étonnant qu'un journal républicain ait écrit avec amertume en 1878 que les paysans croyaient encore Napoléon III responsable des bonnes récoltes des années impériales, et sentaient encore qu'ils devaient avoir comme leader un homme "qui doit être dans ne certaine mesure un thaumaturge".

ventajosas y contaban incluso con la posibilidad de realizar el servicio de forma voluntaria durante solamente un año, siempre y cuando pagaran la suma de 1500 francos (Weber, 1983: 425).

Dieciocho años después de la derrota de 1871 y en medio de la amenaza boulangista, verdadero movimiento de masas que casi toma el poder 1889, el gobierno republicano decidió reducir la cantidad de años que duraba el servicio a tres. Con esa medida se pretendía evitar la ralentización de las economías locales a causa de la ausencia prolongada de los hombres de los trabajos agrícolas, así como el estancamiento del ya de por sí precario crecimiento demográfico. Al hilo de esta situación hay que recordar que en vísperas del estallido de la I Guerra Mundial, Francia presentaba una profunda crisis demográfica y, temiendo no contar con suficientes hombres para hacer frente a la cada vez más poderosa armada alemana, comenzó incluso a reclutar para su ejército a nativos de su colonia argelina (Bidegain, 2014: 51). Como contrapartida de la medida anterior, el gobierno eliminó todo tipo de dispensas y estableció que todos los jóvenes, incluyendo a curas y a seminaristas, debían “servir bajo la bandera” al menos durante un año (Weber, 1983: 425)²⁰.

Aunque Weber (1983: 427) señala que los vascos eran una de las poblaciones que mayor tendencia tuvo a escapar del servicio militar, la disposición social para con el ejército no era la misma en el interior que en las villas costeras de Iparralde. La armada francesa tenía su propia base en Baiona y, según Eneko Bidegain (2014: 57), durante muchos años los soldados llegaron a componer casi la mitad de la población de esa ciudad, por lo que es natural que el ejército no se tomara como una amenaza o, como dice Weber (1983: 431)²¹, “como una armada de ocupación”.

En los pueblos del interior, sin embargo, la actitud no era la misma. Durante la Gran Guerra, el porcentaje de desertores e insumisos del departamento de los Bajos Pirineos, que rondaba un 17, 06%, estuvo muy por encima del porcentaje del resto de regiones, que iba de un 2 a un 5% (Bidegain, 2013: 475). Las negativas a tomar parte en la guerra no significaban una oposición política al Estado francés, pero sí eran un síntoma de que todavía el concepto de “unión nacional” -que implicaba la disposición de los “ciudadanos franceses” a pagar un tributo (en este caso la vida) al estado como símbolo de una relación recíproca entre ambos- tenía camino que recorrer. En Donibane Garazi, por ejemplo, el número de soldados movilizados (1314) igualaba al de insumisos

²⁰ “Servir (...) sous les drapeaux”.

²¹ “Comme une armée d’occupation”.

(1310), sin contar el de los desertores, que ascendía a 49; en Baigorri hubo 1302 insumisos y 45 desertores, por lo que, según los informes oficiales, de ese cantón sólo 594 hombres fueron a la guerra (Bidegain, 2014: 96). No obstante, hay que tener en cuenta que muchos de los que fueron declarados insumisos habían huido hacía tiempo a América, escapando del servicio militar precisamente. Otros pueden considerarse “insumisos falsos”, es decir, aquellos que estando en el extranjero habían fallecido y de los cuales los ayuntamientos no tenían noticias (Bidegain, 2013: 477). Además, el gobierno republicano, con la ley de 1889, ya había establecido una norma que, poco a poco, impulsaría la aceptación del servicio militar. Se trataba del “recrutement regional” [reclutamiento regional], que mantenía a los reclutados en las regiones donde tuviesen sus domicilios, lo que, según Jacques Garat (2005: 332-333), permitía salvar las identidades culturales y estimuló el sentimiento de confianza entre los soldados al saber que no serían enviados lejos de casa.

La vida en los cuarteles se aderezó con las fiestas de los regimientos y actos solemnes, “ceremonias casi religiosas” (Weber, 1983: 432), como la presentación de la bandera tricolor a los reclutas y la entonación del himno nacional (la Marsellesa). Fue en el ejército, gracias a que se mantenía un método bilingüe, donde la mayor parte de la población del estado que no sabía hablar la lengua nacional aprendió al menos un poco de francés (Weber, 1983: 433). Las condiciones higiénicas, el tipo de alimentación y la indumentaria de la armada eran mucho mejores de lo que la mayoría de los soldados habían conocido en sus casas. Eugen Weber (1983: 434) añade que las tasas de mortalidad y de enfermedades entre los jóvenes de 20 a 27 años eran más bajas en el ejército que entre la población civil. Además, los jóvenes soldados tenían la oportunidad de ascender de rango y ocupar puestos dentro del mismo ejército, o bien optar a puestos en otras ramas de la administración y del gobierno, como en la gendarmería, dentro de los servicios hidráulicos, forestales y de correos, o en el ferrocarril. “La armada se convirtió en un agente de emigración, de aculturación y, a fin de cuentas, de civilización” (Weber, 1983: 437)²².

En ese proceso de aculturación ayudaron también las clases de educación física que comenzaban en la primaria. Desde pequeños, a los niños se les enseñaba a obedecer en grupo y a amar tanto a la patria como a la disciplina (Bidegain, 2013: 487). Durante la I Guerra Mundial, uno de los periódicos más leídos en el interior de Iparralde, el

²² “L’armée était devenue un agent d’émigration, d’acculturation et, au bout du compte, de civilization”.

Eskualduna, estudiado por Eneko Bidegain en su tesis doctoral “Lehen Mundu Gerra Eskualdun astekarian” [La Primera Guerra Mundial en el semanario *Eskualduna*], difundió la idea de que los soldados vascos, al estar acostumbrados a las arduas labores agrícolas, eran ejemplos de disciplina y por ello de implicación en la unión nacional contra el enemigo. El semanal vasco, fundado por Louis Etcheverry en 1887 como una especie de aglutinador de las fuerzas conservadoras y antirrepublicanas (Larzabal, 2005: 253), que seguía plenamente los pasos del órgano divulgador del partido monárquico y nacionalista integral *Action Française*, relacionaba la obediencia con la esencia del buen cristiano (Bidegain, 2013: 487-488).

Charles Maurras, director del periódico *Action Française* y uno de los principales dirigentes del partido, en una columna escrita el 1 de agosto de 1914 –dos días antes de que Alemania le declarara abiertamente la guerra a Francia-, después de exponer cómo debía ser el modelo de soldado, condenó duramente la postura “antibelicista” de algunos militares:

que ellos [los que iban a la guerra] ¡sean soldados consumados! No me refiero solamente a que sean guerreros (...). Que se esfuercen en ser buenos militares profesionales. Que su docilidad, su impasibilidad, su espíritu de abnegación sean modelos (...).

Los hombres de mi generación han conocido al oficial escéptico, el viejo militar (...) que murmuraba a las masas que la maniobra no sirve de nada, que la guerra no estallará nunca. Otros veían algún riesgo, pero tenían plena confianza en las ideas democráticas y liberales, estimando que sólo ellas podían forjar la moral del esfuerzo popular: ¡ellas [las ideas democráticas y liberales], cuyo efecto más seguro, por el contrario, es el de desviar al pueblo de la disciplina militar y del deber nacional! Y otros, en fin, entre los oficiales a la antigua usanza, han llegado hasta el pacifismo neto (...). Los militares que las profesaban [las ideas anteriores] han renegado de ellas, algunos ante la evidencia de la verdad y otros por la presión de las circunstancias (...). Ya no pueden retrasarse con esas ideas obsoletas. Hace tres o cuatro años que la acción los ha unido a todos²³.

²³ “Qu’ils soient des soldats accomplis! Je ne di spas seulement des guerriers (...). Qu’ils s’efforcent d’être bons militaires professionnels. Que leur docilité, leur impassibilité, leur esprit d’abnégation soient cités en modèle (...).”

“Les hommes de ma génération ont connu l’officier sceptique, le vieux militaire (...) murmurant à la cantonade que la manoeuvre ne ser de rien, que la guerre n’aura jamais lieu. D’autres concédaient la possibilité du péril, mais ils mettaient leur confiance dans les idées démocratiques ou libérales, esimant qu’elles seules pouvaient fournir les éléments moraux de l’effort populaire: elles dont l’effet le plus sûr était, au contraire, de détourner le peuple de la discipline militaire en même temps que du devoir national! D’autres, en fin, parmi les officiers de l’ancien style, allaient jusqu’au pacifisme tout net (...). Les militaires qui les professaient les ont désavouées, les uns devant l’évidence de la vérité, et les autres sous la pousée des circonstances (...). Ils ne peuvent plus s’attarder à de telles vieilleries. Depuis trois ou quatre ans, l’action les a ralliés tous (...).”

La “docilidad” y el “espíritu de abnegación” del buen soldado eran también las cualidades que tenía que tener el buen creyente. Maurras llegó a calificar de “convertis” [convertidos] a esos militares que habían abandonado las ideas liberales y democráticas, como si hubieran abandonado el judaísmo para convertirse al cristianismo (hay que recordar que una de las características principales de *Action Française* era su marcado carácter antisemita). En otra columna del mismo periódico, firmada por L. Gonnet, la guerra encontraba su justificación en los escritos de la Iglesia:

todo lo que concierne al hombre recibe el consejo, la ayuda y la bendición de la Iglesia. La guerra no es una excepción (...). Los rezos se reservan a aquellos que participan [en la guerra] y para los instrumentos que se emplean. Si abrimos el Pontifical, el libro de las funciones solemnes que son reservadas al obispo, encontraremos la bendición de las armas, la bendición de la espada, la bendición para la creación de un soldado nuevo²⁴.

La propaganda a favor del conflicto bélico era una de las respuestas al movimiento pacifista que, aunque no llegó a tener demasiado alcance social (o mejor dicho, no le dejaron), representaba un lastre para la “unión sagrada”. Otra respuesta más efectiva fue, sin duda, el asesinato del diputado socialista Jean Jaurès el 31 de julio de 1914. Naturalmente, *Action Française* negó cualquier vinculación con el atentado, “*Action Française* tiene el derecho absoluto a negarse a creer que el autor del atentado sea un Camelot du Roi, a pesar de todos los rumores que se han extendido”, y, por si acaso, le atribuyó al autor del homicidio una “perturbación mental”²⁵.

Poco después de finalizar la guerra, los monumentos “aux morts pour la patrie” [a los muertos por la patria] representaron la unión simbólica de las comunas y los “ciudadanos” con el estado, que, con la ley del 25 de octubre de 1919, aprobó la concesión de subvenciones a las comunas “en proporción al esfuerzo y los sacrificios

²⁴ “Tout ce qui touche à l’homme reçoit de l’Eglise conseil, aide, bénédiction. La guerre n’est pas une exception (...). Des prières sont réservés pour ceux qui y participent et pour les instruments qui y sont employés. Si nous ouvrons le Pontifical, le livre des fonctions solennelles qui sont réservées à l’Evêque, nous y trouvons une bénédiction des armes, une bénédiction de l’épée, une bénédiction pour la création d’un nouveau soldat”.

²⁵ En el mismo ejemplar del periódico que se ha citado hasta ahora, el partido político hace unas declaraciones en las que repudia el atentado y, a continuación, describe los sucesos, el arresto del asesino, su declaración y, finalmente, proporciona unos pocos datos biográficos sobre Jean Jaurès.

“L’*Action Française* a le droit absolu de se refuser à croire que l’auteur de l’attentat soit un Camelot du Roi, malgré les bruits répandus à cet égard (...)”.

“On ajoute que ce jeune homme (...) serait un détraqué atteint de dérangement cérébral”.

que se harán en vistas a glorificar a los héroes muertos por la patria” (Prost, 1984: 196)²⁶. Los monumentos se acompañaron con actos que conmemoraban fechas destacadas, como la batalla de Verdún –símbolo de la Gran Guerra en la memoria colectiva (Bidegain, 2014: 143)- y la misa seguida de la ceremonia que se celebraba cada 11 de noviembre, el día del armisticio. Las plazas de los pueblos se adornaron con la presencia constante de la bandera nacional. Prost (1984: 209) afirma que el culto religioso a los caídos y el cortejo que se reunía en torno a los monumentos tuvo gran importancia en las regiones donde la tradición católica estaba muy arraigada, como en Loire y en Vendée, y se podría añadir aquí a Iparralde.

Otro tipo de iniciativas, con un valor más práctico para las personas, como las pensiones que el estado otorgó a los soldados que volvieron de la guerra, a las familias de los soldados fallecidos y las asociaciones de veteranos de la guerra, ayudaron a que esos símbolos cobraran un sentido realista en la vida diaria e impulsaron la lógica de sentirse parte y ciudadano de algo que traspasaba las fronteras de la comuna: la nación. Jacques Garat (2005: 334-335) cita como ejemplo las numerosas protestas que se dieron en todo el estado, incluida Iparralde, a raíz de una medida tomada por el gobierno en 1917 que buscaba atraer el mayor número posible de soldados disidentes proponiendo condiciones indulgentes a su regreso. La medida tuvo que ser abandonada a comienzos de 1918 debido a la fuerte oposición social. “Así vemos –dice Garat- que la indiferencia que habitualmente se subrayaba en los informes administrativos a lo largo de la guerra cedió su lugar a un fuerte sentimiento de pertenencia a la nación francesa”²⁷.

Eneko Bidegain (2014: 168) señala, además, que aunque es difícil conocer los sentimientos y los pensamientos exactos de la mayoría de las personas, los mensajes divulgados por las clases intelectuales de Iparralde –como los de Jean Elissalde, cura, y Jean Etchepare, médico- tuvieron una profunda influencia en la población. Durante los años que duró la guerra, esos mensajes mostraron todo su apoyo a Francia como “nuestra nación” y “nuestra armada”. Al defender el euskera y destacar las particularidades de la cultura vasca, los escritores del *Eskualduna* mostraban su identidad cultural, pero siempre como parte y componente de la nación francesa. El

²⁶ “En proportion de l’effort et des sacrifices que se feront en vue de glorifier les héros morts pour la patrie”.

²⁷ “On le voit, l’indifférence si souvent relevée dans les rapports administratifs tout au long de la guerre a cédé la place à un sentiment fort d’appartenance à la nation française”.

nexo cultural común que reconocían entre Iparralde y Hegoalde²⁸ no se traducían en una conciencia política de la identidad vasca. De hecho, a raíz de las numerosas deserciones que se produjeron sobre todo a partir de 1915, los redactores del citado semanario especificaban que los soldados habían huido a “España”. Los escritores, “al utilizar esos términos [Francia y España], hacían suya esa situación administrativa” (Bidegain, 2013: 437)²⁹.

1.4. Intermediarios culturales.

Con el declive del peso de la Iglesia, los republicanos buscaron mediadores que pudiesen desempeñar el papel de intermediarios culturales entre el centro y los puntos periféricos. Esos intermediarios podían ser personas del pueblo cuyos trabajos les permitían mantener contacto asiduo con el mundo exterior y eran, por su “estatus” de alfabetizados, portadores de la cultura oficial: tenderos y comerciantes, posaderos, artesanos y por supuesto, cargos representativos del estado como los profesores, los inspectores de caminos, aduaneros, guardas forestales, etc. (Weber, 1983: 388).

La otra vía de mediadores descansaba en el modelo de los notables. Estos cargos locales implantaban las medidas legislativas dictadas desde París en sus respectivas regiones, por lo que desempeñaban, en el teatro del poder, un doble papel: debían ajustarse al perfil demandado por el centro y a la vez parecer convincentes a los ojos de sus electores. Pero como recuerda Igor Ahedo, “el electo local es electo de su circunscripción electoral”, es decir, no de una región concreta, sino de determinados municipios o cantones. En este sentido, la penetración de la cultura y la política oficial no encontró demasiada oposición en Iparralde, al estar la región dividida en tres cantones (Baiona 1 y 2 y Maule), por lo que no tenía ningún reconocimiento institucional como territorio unificado. Los notables eran alcaldes, diputados o consejeros de uno u otro cantón o municipio. Además, la intensificación de la actividad económica que se estaba operando desde mediados del siglo XIX, sobre todo en la región costera, abrió aún más la brecha entre los pueblos costeros y los del interior. En Miarritz, por ejemplo, el auge turístico condujo hacia una progresiva urbanización de la villa. En 1855 Eugenia de Montijo, esposa de Napoleón III, mandó a construir un gran

²⁸ En euskera, a la región del País Vasco que se encuentra en territorio español se le conoce como Hegoalde.

²⁹ “Egoera administratibo hori bere egiten zuen hitz horiek erabiliz”.

complejo vacacional conocido como “Villa Eugenia”, actualmente el hotel “Le palais”, que se convirtió en la residencia estival de los emperadores y, poco a poco, la moda del “turismo ligado a los placeres del mar tendrá un lugar importante, generando en la costa vasca una economía basada en las temporadas, la acogida de turistas, el comercio, la restauración, la hostelería, la industria del disfrute” (Goyhenetche, 2005: 194-195)³⁰.

1.5. El papel de la Iglesia en Iparralde: de la disidencia a la integración.

La politización de las grandes áreas rurales de Francia no fue una novedad de la III República. Los historiadores, con mayor o menor énfasis, suelen rastrear los orígenes de este proceso hasta la implantación de la II República y su advenimiento en imperio. Sin embargo, a partir de 1870 se comenzó a desarrollar un programa con clara orientación política para cubrir diferentes ámbitos de la vida económica y social, de forma que se pudiera poner fin a las viejas disputas entre republicanos y monárquicos, liberales y conservadores, etc.; al menos esa era la idea que tenía en mente Jules Ferry. En opinión de James Jacob, las divisiones que persistían en el seno de los partidos políticos, entre la Iglesia católica y las facciones anticlericales y entre el centro parisino y las periferias eran “la evidencia más clara de que la Revolución jamás había terminado” (Jacob, 1994: 40)³¹.

En Iparralde no existían instituciones que pudieran hacer frente a las transformaciones y adhesiones que el Estado demandaba. Como se ha planteado en el apartado anterior, la división de Iparralde en cantones y su inclusión desde finales del siglo XVIII junto a Bearne en el Departamento de los Bajos-Pirineos despojaron a la región de cualquier unidad institucional y política. No obstante, el proceso de politización no estuvo exento de tensiones entre el Estado y la población de Iparralde. En ese juego de poder la Iglesia tuvo un papel crucial: fue a la vez agente disidente y preparador de un marco social adecuado para integrar a las masas campesinas dentro de los límites ideológicos y morales de la III República.

Hasta 1848 la fortuna y el sistema electoral censitario habían marcado el derecho al voto en toda Francia, por lo que las capas más bajas de la sociedad – jornaleros, campesinos no propietarios, obreros domésticos y pequeños cultivadores – no pasaban

³⁰ “Le tourisme lié aux plaisirs de la mer prendra peu à peu une place importante générant sur la Côte basque une économie axée sur la saison, l’accueil des touristes, le commerce, la restauration, l’hôtellerie, l’industrie du loisir (...)”.

³¹ “Further evidence that the Revolution has never really ended”.

por el filtro de aquellos que tenían derecho al voto. La posterior implantación del sufragio masculino supuso la ampliación de las capas sociales que podían votar, a la vez que aumentó el campo de batalla de la Iglesia; una batalla que se estaba volviendo cada vez más peligrosa contra los “hussards noirs” [húsares negros] de la República, como se solía llamar a los maestros. “La implicación política del clero bajo la III República llevó a aceptar el principio de participación electoral como rito cívico. El voto devino en obligación moral, la abstención en pecado” (Itçaina, 2005: 229)³².

A lo largo de todo el siglo XIX, y pese al gran poder que seguía ostentando en los inicios del mandato del nuevo gobierno republicano, el clero había ido perdiendo influencia entre la población campesina, que había empezado a denotar los intereses comunes entre la Iglesia y las clases pudientes: lo que era bueno o permitido para algunos no lo era para la mayoría y, además, ser un devoto fiel costaba caro, pues los curas ponían precios muy altos por cualquier servicio. Según Eugen Weber, otra de las razones que provocó la creciente impopularidad de los clérigos tenía que ver con el movimiento de purificación de las celebraciones religiosas que se dio en la segunda mitad del siglo dentro de la Iglesia. Los curas ya no toleraban la religiosidad popular, a la que tachaban de indecente, obscena y pagana. “[La Iglesia] buscó luchar – con una determinación tal que atrajo las antipatías más profundas del pueblo – contra las fiestas y las celebraciones vulgares (...). El padre permisivo de otro tiempo había desaparecido (Weber, 1983: 528)³³.

La repulsión que el clero sentía por el misticismo y las creencias populares era la misma que sentían los maestros destinados en las escuelas de los pueblos. Pero, a los ojos de los campesinos, la figura del instructor devino en la de una persona humilde -y ciertamente lo era, dadas las condiciones penosas en las que vivía y en las que encontraba los establecimientos educativos la mayoría de las veces- que enseñaba cosas útiles a sus hijos. Los maestros eran los encargados de “sacralizar” las nuevas relaciones y prácticas que debían sustituir los tradicionales vínculos con la Iglesia; se trataba de lo que Eric Hobsbawm (2002: 17) calificó como “prácticas inventadas”, de naturaleza indefinida y dirigidas a la inculcación de valores como el “patriotismo” y “el espíritu de

³² “L’implication politique du clergé sous la IIIe République eut pour effet de faire accepter le principe de la participation électorale comme rite civique. Le vote devint une obligation morale, l’abstention un péché”.

³³ “[L’église] chercha notamment à lutter - avec une telle détermination que cela lui attira les plus vives antipathies populaires - contre les fêtes et les réjouissances vulgaires qui en résultaient (...) Le prêtre permissif d’autrefois avait disparu”.

la escuela”. Por eso Jules Ferry insistió una y otra vez en la necesidad de hacer de la escuela republicana algo más que un centro en donde se enseñaban los rudimentos básicos de la lectura, la escritura y las matemáticas. Cuando sus programas educativos eran criticados por la carga de asignaturas llamadas “accesorias”, es decir, aquellas que no habían tenido cabida en el sistema del Antiguo Régimen, o la habían tenido muy limitadamente, Ferry replicaba:

¿por qué todas estas accesorias? Porque ellas son a nuestros ojos el elemento principal, porque en ellas reside la virtud educativa, porque esas accesorias harán de la escuela primaria, de la escuela de cualquier aldea, del pueblo más humilde, una escuela de educación liberal (Lelièvre, 1999: 88)³⁴.

No hay que subestimar el efecto de esa política. A parte de las ventajas evidentes que proporcionaba saber leer, escribir y calcular, y que los campesinos fueron percibiendo a medida que la sociedad se iba haciendo cada vez más compleja, las expectativas de que los hijos, al terminar sus estudios primarios elementales pudiesen continuar en la primaria superior y llegar a ser ellos mismos instructores o conseguir puestos en la administración, por muy modestos que éstos fueran, tuvieron una enorme influencia en la elección de los padres a la hora de decidir a qué tipo de escuela enviar a sus hijos. Cada vez eran más aquellos que optaban por la escuela laica, obligatoria y gratuita. El hecho de que ya entre 1906 y 1907 la asistencia a las escuelas dirigidas por clérigos, las llamadas escuelas libres, se hubiera reducido a una sexta parte de los alumnos de Baiona (Dussert-Galinat; Champ, 2014: 112) da una idea del éxito que estaba teniendo el plan republicano de educación. Aún así, sería incorrecto pensar que las instituciones escolares gestionadas por curas desaparecieron de repente y para siempre en Iparralde, una región, junto a Bearne, en donde la tradición católica estaba muy arraigada. Al comienzo de la Gran Guerra, de hecho, se produjo una especie de revitalización de la fe y el día de la movilización la mayoría de los soldados acudieron a las iglesias para confesarse (Bidegain, 2013: 503). Pero esa fe demostró ser más una vía de consolación y de apoyo y, a medida que la guerra se fue prolongando, el impulso

³⁴ “Pourquoi tous ces accessoires? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'école primaire, de l'école d'un hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale”. Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand Colin et Cie., 1896.

religioso inicial declinó. “El estímulo fue sólo de cantidad, no de calidad (...). No fue realmente una fe que surgía desde adentro, sino algo que se dio por las circunstancias” (Bidegain, 2013: 504)³⁵.

El clero, como el resto de partidos, también jugó la carta de comprar el voto de los campesinos, ayudando así a que la costumbre del sufragio arraigara en la población. Su siguiente estrategia fue convertirse en abanderada de los intereses del pueblo, adoptando una postura de aceptación y defensa de las costumbres y los hábitos de la población vasca, sobre todo de su particularismo lingüístico y de sus leyes en cuanto a la jerarquía familiar y la herencia. El euskera suponía una barrera prácticamente infranqueable para la administración central y para sus representantes locales. “Los sacerdotes, por su conocimiento de ambas lenguas [del francés y del vasco], se convertían en los únicos mediadores entre la realidad local (expresada en euskera) y las aspiraciones del centro (elaborada en francés)” (Ahedo, 2006: 46). Sus discursos tendieron a partir de entonces a realzar las particularidades de la comunidad vasca y sobre todo de una característica en específica, aquella por la cual las familias vascas destinaban toda su herencia únicamente al primogénito, ya fuese mujer u hombre, lo que favorecía la inserción en las filas del clero de muchos segundones. Esta costumbre también fue cayendo en desuso a medida que la Iglesia se fue quedando sin recursos financieros y muchos curas se vieron obligados a emigrar o bien a dejar el sacerdocio para dedicarse a otras labores. La ley militar de 1889 mediante la que se establecía la misma obligación para los seminaristas en el cumplimiento del servicio militar empeoró esa situación (Weber, 1983: 533).

La paulatina erosión del clero local, que se inició en la década de los ochenta, condujo a su cesión final. En 1882 se decidió suprimir los crucifijos de todos los centros escolares y en 1886 se culminó el proceso de laicización del sistema público de enseñanza. El mismo Jules Ferry, que abogaba por una educación laica pero siempre desde el respeto hacia la religión, se inclinó por la separación de los locales donde se iba a impartir el catecismo de los edificios que ocupaban las escuelas (Ozouf, 1985: 64). En esta misma época se comenzó un proceso de depuración de las diócesis consideradas más reaccionarias, amparado en el Concordato que Napoleón I había firmado con el papa Pío VII y que perduró hasta 1905. A través de ese acuerdo la Iglesia había ido recibiendo recursos financieros estatales a cambio de que el nuevo Estado laico se

³⁵ “Fedearen iratzartzea bat izan zela (...), baina kantitatez soilik, ez kalitatez (...). Ez zela zinez barnetik heldu zen fede bat, baizik eta egoeran beharturik sortu zen halako zerbait”.

reservase el derecho de nombrar a los regentes de las distintas diócesis. El Concordato propició la llegada de varios clérigos a Baiona que reconocían la autoridad republicana y que aplicaron medidas disciplinarias a miembros del clero acusados de rebelarse en contra de los mandatos del gobierno; entre ellos destaca el obispo Gaspard-André Jauffret, quien asumió el cargo en 1890 (Jacob, 1994: 52).

No obstante, el verdadero anticlericalismo se desató dentro del seno republicano en medio de un proceso abierto en 1894, conocido como el “caso Dreyfus”, a raíz del cual se decretó, en 1900, que las congregaciones religiosas no autorizadas quedaban excluidas de la enseñanza; aquellas que quisieran seguir dentro del sistema necesitaban un permiso que debía ser aprobado por la mayoría del parlamento. Un año después se prohibió la libertad de asociación a las congregaciones y en 1904 se les denegó definitivamente la posibilidad de enseñar. En Iparralde, la medida que más impacto ocasionó fue quizás el decreto de 1902, por el cual se estableció que el francés era la única lengua permitida en la impartición del catecismo, quedando el euskera terminantemente prohibido. De esa manera el gobierno central eliminó el filtro que suponía el clero para los vascos en la trasmisión de las ideas republicanas. La ley de 1905, que decretó la separación entre la Iglesia y el Estado, y la ruptura de las relaciones diplomáticas entre la República francesa y el Vaticano, vinieron a ser el culmen de todo ese proceso.

Para 1903 en Iparralde quedaban solamente diez sacerdotes refractarios (Ahedo, 2006: 47), lo que demuestra que la disidencia clerical había sido, en la mayoría de los casos, “más práctica que ideológica” (Itçaina, 2005: 227). En la víspera de la Primera Guerra Mundial, la mayoría del clero local incluso adoptó un discurso que incitaba a los jóvenes vascos a sacrificarse y a derramar su sangre por la patria francesa en peligro (Itçaina, 2005: 227). La propaganda eclesiástica difundió la idea de que la guerra era la batalla de la civilización cristiana contra los bárbaros y que Dios estaba de parte de Francia. El semanario *Eskualduna* a menudo publicó que los soldados vascos morían como había muerto Jesucristo en la cruz (Bidegain, 2013: 501), es decir, no eran muertes comunes y banales, sino sacrificios por la “nación” que serían recompensados, así como los alemanes habían sido castigados con la guerra (Bidegain, 2013: 518).

En Francia 32 699 clérigos fueron movilizados para tomar parte en el conflicto bélico y de 500 curas que tenía la diócesis de Baiona, al parecer 361 participaron en la guerra (Bidegain, 2013: 516). Si bien es cierto que muchos eclesiásticos desterrados volvieron el día de la movilización, la Iglesia católica promovió un discurso que iba más

allá de la llamada a la defensa de Francia. En todo el estado la fórmula de “l’union sacrée” [la unión sagrada] se tradujo en “l’union pour la défense nationale” [la unión por la defensa nacional] y el “olvido” de las querellas que se venían arrastrando desde la ley de separación entre la Iglesia y el Estado y que, sobre todo en Iparralde, habían creado un clima tenso de luchas políticas entre “xuriak” [blancos] y “gorriak” [rojos] (Larronde, 2011: 307-308). Ese “olvido” era el que Ernest Renan había invocado en 1882 para legitimar las bases del estado: “el olvido, diría incluso el error histórico, son factor esencial en la creación de una nación” (Renan, 2001: 35); y al cual recurrió el obispo de Baiona para llamar a la unión de todos los franceses:

en estos momentos, nos parece odioso recordar los episodios de una persecución que ya algunos comienzan a lamentar. Nada puede perturbar la unión sagrada, jurada bajo los ojos del enemigo y de la cual tiene necesidad Francia (Larronde, 2011: 308)³⁶.

Según Azurmendi (2014: 364), el producto del “olvido” es lo que se ha acuñado con el término de “reificación”, es decir, el fenómeno mediante el cual los productos y las construcciones humanas pasan desapercibidas como tal para la consciencia y llegan a estar en un nivel sobrehumano o al menos fuera de la aprehensión humana. “Francia no es un producto cualquiera de las personas; es la Naturaleza, algo que existía antes de las personas, eterno, inalterable”³⁷. La “unión sagrada”, sin embargo, fue una especie de “alto al fuego” y no caló tan hondo como los periódicos conservadores querían hacer creer (Bidegain, 2013: 537).

2. Jules Ferry y la enseñanza como base del nacionalismo.

La construcción del sistema educativo republicano, basado en la premisa de una escuela laica, obligatoria y gratuita, fue un proceso paulatino cuyas bases entroncaron con la ideología refundacionista de la nación francesa que se desarrolló a partir de los trágicos sucesos ocurridos entre 1870 y 1871. Para Jules Ferry, considerado uno de los padres de la III República francesa, “en Francia, el sentimiento patriótico no es algo que se deba constituir (...). No se trata de hacerlo surgir (...). Se debe velar por mantenerlo

³⁶ Extraído del Bulletin Religieux du Diocèse de Bayonne, 14 février, 1915.

“À cette heure, il nous paraît odieux de rappeler les épisodes d’une persécution que quelques un commencent de regretter. Rien ne doit troubler l’union sacrée jurée sous les yeux de l’ennemie et dont la France a besoin”.

³⁷ “Frantzia ez da jendearen produktua nola-halakoa; Natura da, jendearen aurretikoa, betikoa, aldaezina”.

a través de una pedagogía adecuada. Pero no hay que fundarlo” (Ozouf, 1985:63-63)³⁸. Nombrado ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1879, Ferry recuperó las ideas trazadas por Jules Simon en cuanto a la educación, partiendo también de las leyes promulgadas por sus predecesores. La “ley Guizot” de 1833, por ejemplo, ya dejaba patente la necesidad de la creación y preservación de escuelas primarias para las comunas: “toda comuna está obligada, ya sea ella individualmente o agrupándose con una o más comunas vecinas, a mantener por lo menos una escuela primaria elemental” y, “en el caso de que las circunstancias locales lo permitan, el Ministro de Instrucción Pública podrá (...) conceder a las escuelas que estén a cargo de uno de los cultos reconocidos, el título de escuela comunal” (Beloeil, 1990: 81)³⁹. Sin embargo, en esas fechas tempranas del siglo XIX la distinción entre escuela laica y religiosa no estaba todavía del todo clara. La separación entre un tipo de educación y otro se hizo paulatinamente a lo largo del siglo XIX y no con facilidad. Las leyes ministeriales podían sucederse con cierta rapidez, de acuerdo con los cambios de gobierno, pero las escuelas seguían siendo reductos cerrados que conservaban esquemas considerados obsoletos para el progreso intelectual y social.

Aunque las ideas de Ferry en materia educativa también necesitaron de cierto tiempo para su concreción y fermentación, sobre todo por la carga de contenido de sus programas y los numerosos detalles, terminaron siendo la base del sistema de educación de la III República francesa, algunos de cuyos principios siguen teniendo vigencia en la actualidad. Antoine Prost atribuye el éxito de Ferry a dos factores. En primer lugar a la eficacia de su ministerio, “que ordena los problemas para tratarlos sucesivamente” (Prost, 1985: 164)⁴⁰, aspecto que salta rápidamente a la vista al leer la cronología de leyes promulgadas mientras fue ministro de Instrucción Pública. En segundo lugar, su convencimiento del papel de los maestros como transmisores y cristalizadores de las ideas republicanas en las aulas. Ferry tenía “una filosofía de la enseñanza donde la

³⁸ “Le sentiment patriotique n'est pas en France quelque chose à constituer (...). Il ne s'agit jamais pour lui de faire surgir (...). Il faut veiller à l'entretenir par une pédagogie appropriée”.

³⁹ “Toute commune est tenue soit d'elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au mois une école primaire élémentaire”.

“Dans le cas où les circonstances locales le permettent, le Ministre de l'Instruction Publique, pourra, après avoir entendu le conseil municipal, autoriser, à titre d'école communale, des écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'État”.

⁴⁰ “Série les problèmes pour les traiter successivement.”

“Une philosophie de l'enseignement, où le rapport de l'administration aux enseignants s'inscrit dans la logique même d'un rapport du maître à l'élève”.

relación entre la administración y los maestros se inscribe en la misma lógica que la relación entre el maestro y el alumno”. Los profesores debían dejar de ser simples instructores para convertirse en educadores, abandonando los viejos métodos impositivos para incitar la curiosidad del niño y dirigir su desarrollo intelectual y moral.

El maestro, el profesor, entrará en una comunicación íntima y constante con el alumno (...). Pero para aplicar estos métodos nuevos, estos métodos que motivan el pensamiento (...), hay que emplear la inteligencia, poner todo el corazón, en resumen, mostrar al hombre (...) y, cuando el hombre aparece, ¡he ahí el educador! (Lelièvre, 1999: 86)⁴¹.

La concepción de Ferry sobre la enseñanza partía del papel esencial que atribuía tanto a la francmasonería como a la teoría positivista en la educación. Por una parte, la masonería ofrecía la posibilidad de inculcar en los alumnos una moral civil y laica, a la vez que, por sus principios de solidaridad y fraternidad, fundaba el derecho de ampliar el espectro de la población escolarizada. “La masonería (...) desarrolla la solidaridad practicándola (...). En este sentido, su naturaleza más amplia, su alcance social está en el hecho de poder ver reunidos en el mismo salón al rico y al pobre, al conocedor y al ignorante” (Lelièvre, 1999: 48)⁴². La educación se fijaba así como un derecho para todo el pueblo, una educación moral y cívica de la que el estado se hacía cargo: una “religión civil” destinada a forjar la unidad nacional.

No obstante, la dicotomía entre educación e instrucción, establecida desde el triunfo de la Revolución de 1789, siguió vigente a lo largo de todo el siglo XIX. La instrucción se acordó como el privilegio de una minoría destinada a ser la élite dirigente. Los niños debían ser educados según y para sus posiciones o clases sociales particulares. Las escuelas comunales estaban destinadas a la mayoría de la población, mientras que en los liceos y los colegios (de educación secundaria) se crearon clases elementales de primaria adjuntas para los niños provenientes de familias acomodadas que quedaron excluidas de la ley de la gratuidad⁴³. En la práctica, y a luz del prisma desde el cual se

⁴¹ “Le maître, le professeur, entrera en communication intime et constante avec l’élève (...). Mais pour appliquer ces méthodes nouvelles, ces méthodes excitatrices de la pensée (...) il faut y dépenser son intelligence, y mettre tout son coeur, montrer l’homme enfin (...) et, quand l’homme apparaît, voilà l’éducateur!”. Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand colin et Cie., 1896.

⁴² “La maçonnerie (...) développe la solidarité en la pratiquant (...). Son plus grand caractère, sa portée social est dans ce fait que vous voyez réunis dans le même temple le riche et le pauvre, le savat et l’ignorant.” Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand colin et Cie., 1896.

⁴³ La ley del 16 de junio de 1881 estableció la gratuidad de la enseñanza primaria.

contemplan hoy los derechos de los ciudadanos, la barrera entre quienes podían pagar un tipo de educación u otro no hizo más que acentuarse. (Lelièvre, 2002: 143). Pero para Ferry y para la mayoría de los republicanos la igualdad de educación no consistía en una igualdad de condiciones, algo que, por otra parte, hubiese requerido la alteración del orden “natural” de la sociedad.

A ese al que en otros tiempos se le trataba como a un inferior y al que todavía se le llama obrero, a ese se le debe conceder una cierta educación, de manera que se le pueda inspirar y devolver el sentido de su dignidad; y, dado que un contrato regula las posiciones [sociales] respectivas, es necesario que ambas partes [la del patrón y la del obrero, la del rico y la del pobre, la del que manda y la del que obedece] lo entiendan (Lelièvre, 1999: 64)⁴⁴.

Ferry sigue a Comte en su teoría de los tres estadios, no sólo porque en el tercero la humanidad debía llegar a una comprensión total de los fenómenos a través de la ciencia y la razón; para Ferry la consecución de la unidad tenía una prioridad absoluta y sólo podía lograrse abandonando la visión emancipada e individualista del hombre que las Luces y la Revolución habían inaugurado. El positivismo demandaba la subordinación de los intereses individuales a los de la sociedad para alcanzar el progreso a través de la cohesión social, y la generalización de la enseñanza debía ayudar a integrar a cada individuo dentro de la colectividad, pero siempre reteniéndole en su condición social de origen, es decir, dentro de un orden.

Siguiendo esa misma lógica, Ferry rechazó la implementación de una educación mixta, aún cuando atribuía a las mujeres las mismas capacidades intelectuales que a los hombres. Así como el orden de primaria se destinaba a la población general para asegurar la unidad sociopolítica y moral, una educación dirigida exclusivamente a las niñas debía contribuir a preservar la unidad familiar como núcleo y base de la sociedad. “Debido a sus instintos simpáticos más desarrollados por naturaleza, las mujeres son más capaces de superar las preocupaciones individualistas si permanecen en su lugar, es decir, sin salir de la familia” (Lelièvre, 1999: 26)⁴⁵. Y es todavía más específico cuando

⁴⁴ “C'est qu'une certaine éducation soit donnée à celui qu'in appelait autrefois un inférieur, à celui qu'in appelle encore un ouvrier, de façon à lui inspirer ou à lui rendre le sentiment de sa dignité; et, puisque c'est un contrat qui régle les positions respectives, il faut au moins qu'il puisse être compris des deux partis”. Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand colin et Cie., 1896.

⁴⁵ “En raison de ces "instincts sympathiques" plus développés par nature, les femmes sont mieux à même de surmonter les préoccupations individualistes, et cela en restant à leur place, c'est à dire sans sortir de la famille”. Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand colin et Cie., 1896.

declara que las mujeres “no deben tomar parte en las funciones de producción, ni en las de dirección, para así permanecer de alguna manera como el poder educador y moderador de la sociedad” (Lelièvre, 1999: 12)⁴⁶. El rol de clase había sido ya definido, y ahora también se establecía el rol de género. “Por Dios señoras, si yo reclamo la igualdad es mucho menos por ustedes que por nosotros, los hombres” (Lelièvre, 1999:68-69)⁴⁷.

Con “la voluntad de completar la Revolución y de acabar con las revoluciones”⁴⁸ (Lelièvre, 1999: 17), el gobierno republicano instauró la obligatoriedad⁴⁹ de la enseñanza, pero sólo primaria. El sistema de secundaria era un peldaño más elevado reservado a los bolsillos de las clases pudientes y considerado como un lujo quizás innecesario para el resto: “a ella [a la enseñanza secundaria] sólo tienen derecho quienes sean capaces de recibirla y quienes, habiéndola recibido, puedan prestar su servicio a la sociedad” (Lelièvre, 1999: 61)⁵⁰. A propósito de la obligatoriedad, el crecimiento en la tasa de asistencia a las escuelas no fue significativo después de la aplicación de la ley y, de hecho, continuó siendo bajo e intermitente hasta la Primera Guerra Mundial. En una época de profunda ruralización de la población en Francia, la mayoría de los niños no podían terminar el ciclo completo de estudios porque tenían que sumarse a las labores agrícolas a las que se dedicaban sus familias. La frecuencia escolar era más alta en invierno que en verano, cuando era más necesaria la mano de obra y, además, la obligatoriedad escolar se estableció de los seis a los trece años, culminando con la obtención del “Certificat d’Études Primaires” [Certificado de Estudios Primarios]; pero

⁴⁶ "La fonction de la femme (...) pour l'exercer il faut qu'elle reste elle-même (...). Il faut qu'elle n'ait part ni aux fonctions de production, ni aux fonctions de direction, pour rester en quelque sorte le pouvoir éducateur et modérateur de la société". Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand colin et Cie., 1896.

⁴⁷ “Mon Dieu, mesdames, si je réclame cette égalité, c'est bien moins pour vous que pour nous, hommes”.

⁴⁸ “La volonté d'achever la Révolution et d'en finir avec les révolutions”. Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand colin et Cie., 1896.

⁴⁹ La ley del 28 de marzo de 1882 hizo obligatoria y laica la enseñanza primaria pública.

⁵⁰ Cette-là seuls y ont droit qui sont capables de le recevoir, et qui, en le recevant, peuvent rendre service à la société. Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand colin et Cie., 1896.

los alumnos que obtuviesen el diploma antes de los trece podían dejar los estudios y dedicarse a otras labores con total legalidad⁵¹.

La educación era el medio por el cual se debía sacar al pueblo de la ignorancia, alejándolo de las teorías socialistas, para lograr mantener el orden social y la unidad nacional; unidad que Ferry consideraba en peligro desde las sangrientas revueltas de 1848 y sobre todo desde la derrota de 1870, hecho que dio impulso “a un fuerte nacionalismo, púdicamente calificado por los republicanos como patriotismo” (Larzabal, 2005: 251)⁵². Francia se alineaba así en el bloque del pujante capitalismo industrial que buscaba favorecer la unión de todas las capas sociales de la nación contra la llamada a la unión internacional de la clase obrera (Thiesse, 2010: 231). El lema de la III República y del propio Ferry fue “orden y progreso”: “esta divisa no significa solamente que no hay progreso sin orden, fundamentalmente quiere decir que no hay otro progreso que no sea el orden (Lelièvre, 1999: 14)⁵³.

3. La forja del francés ciudadano.

3.1. La educación primaria y secundaria.

Si durante la Revolución de 1789 prevaleció la idea de la regeneración de la nación frente a la amenaza de los “patois” y las tradiciones locales, durante la III República el discurso sufrió una metamorfosis. La tarea de crear y afianzar los valores, las ideas, los mitos y los hechos históricos que la población en su conjunto debía compartir y tomar como propios continuó, pero ahora se le sumaba la misión de intentar acomodar al imaginario nacional las costumbres y los valores de las regiones periféricas como vestigios de tradiciones antiguas.

En política quedaba claro que el francés no podía ser hijo de una única individualidad, sino que era la suma de muchas individualidades. Incluso antes de la guerra franco-prusiana ya se estaba difundiendo el argumento que defendía que los estados compuestos de más de una nación eran mejores que los compuestos por una única. Así fue recogido en el primer “Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle” por

⁵¹ De hecho, hasta la ley de 1892, que establecía en los trece años la edad legal para emplear niños en los talleres y fábricas, la escolarización obligatoria hasta esa edad se cumplía muy raras veces (Lelièvre, 1999: 20).

⁵² “Un très fort nationalisme, pudiquement appelé patriotisme par les républicains”.

⁵³ “Ordre et Progrès” (...), cette devise ne signifie pas simplement qu’il n’y a pas de progrès sans ordre, mais, plus fondamentalement, qu’il n’y a de progrès que de l’ordre”.

Larousse, sobre la base de la teoría de Pierre-Joseph Proudhon: “el francés es un ser de pacto; no existe”. Para él Francia era un estado “compuesto de unas veinte naciones: flamencos, alemanes, celtas, normandos o escandinavos, corsos, vascos, hablantes de las lenguas d’oc y d’oil, etc.” (Azurmendi, 2014: 258-259)⁵⁴. La difusión de esta lógica de la unidad, en la que las “patrias pequeñas” dotaban de fuerza y riqueza a la “patria grande”, Francia, sólo podía hacerse mediante el diseño de un sistema de organización pedagógica uniforme para todo el Estado francés. Un plan que se convirtió, de hecho, en el mayor logro de la República en materia de educación (Giolitto, 1983: 3).

Durante la Monarquía de Julio y el Segundo Imperio ya se había comenzado a construir la red escolar sobre la que se iban a basar las leyes de Ferry y sus seguidores, pero los materiales cambiaban de contenido y naturaleza de una región a otra y a menudo también de una escuela a otra; con frecuencia se utilizaban biblias y textos religiosos para que los alumnos aprendiesen a leer. Los republicanos establecieron unos textos fijos para cada nivel de enseñanza que debían estar presentes en las aulas de las escuelas públicas. Algunos de esos libros llegaron a ocupar el lugar que antiguamente se les concedía a las reliquias sagradas, es el caso del “Petit Lavoisier, evangelio de la República” (Nora, 1984: 264)⁵⁵ y “Le tour de la France par deux enfants, el pequeño libro rojo de la República”, escrito por Augustine Fouillée, esposa del filósofo Alfred Fouillée, y publicado bajo el seudónimo de G. Bruno (Ozouf, 1984: 291)⁵⁶.

Ferdinand Buisson, nombrado director de la enseñanza primaria por Ferry en 1879, cargo que ocupó hasta 1896, llegó a decir del “Petit Lavoisier” que era “el pequeño libro de historia verdaderamente nacional y verdaderamente liberal que nosotros [los republicanos] reclamamos para que sea un instrumento de educación y también de educación moral” (Nora, 1984: 265)⁵⁷. El manual giraba fundamentalmente en torno a los hechos contemporáneos de la historia de Francia y le concedía a la Revolución de 1789 un lugar privilegiado, el suceso que marcó un antes y un después y sobre el cual Lavoisier construyó toda una perspectiva histórica. Como subraya Pierre Nora, incluso las acciones menos justificables encontraban su razón de ser en el “Petit Lavoisier”. Dirigido a un público principalmente rural, su lenguaje era directo y sencillo, sin referencias a la

⁵⁴ La cita “el francés es un ser de pacto; no existe” [“le Français est un être de convention; il n’existe pas] fue extraída por Joxe Azurmendi del texto de Proudhon “France et Rhin” (1867).

“Hogeñ nazioekin gutxienez osatua: flandiarak, alemanak, zeltak, normando edo eskandinabiarak, korsikarrak, euskaldunak, d’oc eta d’oil mintzairakoak, etab.”

⁵⁵ “Évangile de la République”.

⁵⁶ “Le petit livre rouge de la République”.

⁵⁷ “Le petit livre d’histoire vraiment national et vraiment libéral que nous demandions pour être un instrument d’éducation, voir même d’éducation morale”.

religión -campo ciertamente cenagoso en la época- o a los problemas sociales. Su objetivo era transmitir de forma clara determinadas ideas políticas y militares sobre un trasfondo moralizante (Nora, 1984: 270-273).

Por su parte, “Le tour de la France par deux enfants” se ambienta justamente en la Francia derrotada de 1871, cuando dos hermanos, André y Julien, deciden aventurarse y salir de su Lorena natal, ocupada por los alemanes, para descubrir que, pese a la extensa geografía que separaba las distintas regiones francesas, todas constituían la misma “nación”. El manual describe, con imágenes incluidas, la fauna y la flora, los paisajes, las ocupaciones y las profesiones, las personas comunes, los grandes personajes, cada detalle como parte y componente esencial de la “patria grande”, las particularidades como base de la semejanza y la unión. Eugen Weber (1983: 450)⁵⁸ cita uno de los pasajes más destacados de “Le tour de la France par deux enfants”, cuando André y Julien llegan a un albergue situado en Valence, departamento de Drôme, y al principio tienen dificultades para comunicarse (o mejor dicho, son los habitantes de esa región los que son incapaces de expresarse en francés):

[André y Julien] no pueden comunicarse con la gentil dueña [del albergue] ni con el resto de propietarios, porque no hablan más que en “patois” (...). El pequeño Julien le pregunta a su hermano mayor: ¿por qué las personas de esta región no hablan francés? -Es porque todos no han podido ir a la escuela-, responde André. Pero dentro de unos años esto ya no será así, y por toda Francia todos podrán hablar la lengua de la patria. De manera simbólica los hijos de la propietaria llegan en ese momento de la escuela. Ellos pueden hablar francés: Julien y André ya no están aislados.

Según algunos datos recogidos por los Archivos Departamentales de los Pirineos Atlánticos, en 1872, el 42, 5 % de la población de los Bajos-Pirineos sabía leer y escribir (C.D.D.P, 1978: 23), no obstante, este tipo de cifras hay que tomarlas con cautela, ya que la mayoría de las veces el nivel de alfabetización no sobrepasaba las capacidades de firmar con el nombre propio y leer con cierta dificultad sin llegar a comprender el sentido del texto. Dentro del propio departamento había diferencias entre las zonas del interior y las costeras -más proclives a la penetración de las ideas republicanas-, entre hombres y mujeres y también entre regiones. Los bearneses estaban

⁵⁸ “Ils ne peuvent pas communiquer avec la gentille tenancière ni avec les autres patrons, qui ne parlent que patois (...) Le petit Julien demande à son frère, plus âgé: Pourquoi donc tous les gens de ce pays-ci ne parlent-ils pas le français?- C’est que tous n’ont pas pu aller à l’école, répond André. Mais dans un certain nombre d’années il n’en sera plus ainsi, et par toute la France on saura parler la langue de la patrie. Symboliquement les enfants de la tenancière reviennent juste à ce moment-là de l’école. Eux, ils peuvent parler français: Julien et André ne sont plus isolés”.

más instruidos que los vascos -a pesar de que Iparralde y Bearn constituían ambos los bastiones más resistentes del catolicismo-, pero se desconoce hasta qué punto llegaba la desigualdad en la alfabetización. En cualquier caso, y como era de esperar, el porcentaje de iletrados del departamento disminuía lentamente si se compara con los avances en el resto del país (C.D.D.P, 1978: 23).

Para regularizar la red escolar del estado, y siguiendo la idea motriz de “orden y progreso”, los republicanos crearon dos órdenes escolares distintas. Por una parte la primaria, destinada a todo el pueblo y gratuita, que comprendía las escuelas elementales a las que la ley Globet de 1886 añadió las clases de primaria superior, conocidas como “cursos complementarios”. Su apelativo deriva de la no obligatoriedad del nivel superior, que se destinaba solamente para dar la oportunidad a los jóvenes más sobresalientes de las clases bajas de ascender un mínimo en la escala social, pudiendo aspirar a obtener plazas de funcionarios en categorías subalternas. El orden primario comprendía también las escuelas normales, que preparaban a los alumnos para ser profesores, y las escuelas normales superiores, que preparaban para ser profesores de las escuelas normales o de las escuelas primarias superiores.

El orden secundario se reservaba para los niños provenientes de la burguesía y, como ya se ha visto, no se le aplicó la ley de la gratuidad decretada el 16 de junio de 1881 para las escuelas primarias. Los hijos de las clases altas no tenían obligación de asistir a los establecimientos públicos. La mayoría iban a los llamados “cursos elementales”, anexo a los liceos y los colegios, “destinados a preparar a los más jóvenes mejor de lo que jamás lo estarían en la mayor parte de las escuelas primarias” (Lelièvre, 1999: 24).⁵⁹ Queda claro que el contenido de la instrucción era diferente en cada tipo de enseñanza y que a la del pueblo le correspondía un nivel más bien modesto y sobre todo nada ambicioso. Por el contrario, a los hijos de las clases superiores les correspondería en el futuro ingresar en la administración del estado, dirigir la industria y controlar las profesiones liberales (Lelièvre, 1999: 24).

La República tuvo que emprender una lucha encarnizada contra clero, apoderado de la enseñanza primaria, si quería transformar la escuela en su canal de aleccionamiento popular. Su verdadero éxito estuvo en convertir la educación de las escuelas públicas en

⁵⁹ “Destinés à préparer les très jeunes enfants mieux qu'ils ne pourraient l'être dans la plupart des écoles primaires (...)” Extraído por Lelièvre del “Manuel général de l'instruction primaire” [Manual general de la instrucción primaria], p. 553.

el medio imprescindible para llegar a cubrir las demandas sociales a medida que avanzaba el proceso de modernización. En palabras de Weber (1983:439)⁶⁰, “las personas no iban a la escuela porque ésta fuese propuesta o impuesta, sino porque era útil”. Y su utilidad no sólo se tradujo en cuestiones prácticas para los campesinos y obreros, el componente de prestigio social que se adhirió a la educación, la “mística de la instrucción” (Darcos, 2008: 44), empezó a calar poco a poco en la población. El reconocimiento al mérito individual, que daba la posibilidad a los padres de ver a sus hijos ascender socialmente, fue la principal oferta (necesaria) creada por el estado bajo el aro de dignidad que confería la “igualdad” de oportunidades.

Cuando ya llevaban casi diez años promulgadas las leyes básicas de la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad, el número de escuelas públicas en los Bajos-Pirineos aumentó de 867 en 1880 a 978 en 1890. A partir de entonces las escuelas públicas no pararon de multiplicarse, aunque su crecimiento fue gradual: en 1900 llegaron a 988, en 1910 a 1008 y en 1914 sumaban 1016. A estas cifras hay que añadir la de las escuelas libres (privadas), la mayoría de las cuales fueron, desde 1890, el refugio de las congregaciones religiosas contra el avance laico. De hecho, el número de centros privados dirigidos por clérigos fue siempre mayor que los centros privados laicos. En el Boletín administrativo del Ministerio de Instrucción Pública del 14 de enero de 1882⁶¹ Paul Bert, ministro de Instrucción y de Cultos, transmitió, en nombre del presidente del gobierno, Jules Grévy, su preocupación por el gran número de escuelas secundarias privadas que escapaban al dominio estatal, sobre todo porque, como ya se ha mencionado, el orden de secundaria se destinaba a las futuras clases dirigentes:

según la última estadística oficial, en 1876 existían 333 liceos o colegios comunales que instruían a 75 000 alumnos y 803 establecimientos privados que contaban con 78 000 estudiantes (...). Aproximadamente la mitad de esa cantidad destinada a engrosar las escuelas del Estado, las carreras liberales, a ocupar las posiciones más elevadas en la industria y el comercio y, por consiguiente, a

⁶⁰ “Les gens n’allèrent pas à l’école parce que celle-ci était proposée ou imposée, mais parce qu’elle était utile”.

⁶¹ Bulletin administratif du Ministère de l’Instruction Publique, 1882, N° 475, 14 janvier, pp. 94-95. “D’après la dernière statistique officielle, il y avait en 1876 333 lycées ou collèges communaux donnant l’instruction à 75 000 élèves et 803 établissements privés en recevant 78 000 (...). La moitié environ de cette partie de la jeunesse destinée à recruter les écoles de l’État, les carrières libérales, à occuper les positions les plus élevées dans l’industrie e le commerce et par suite à exercer une influence prépondérante sur la société échappe de dix à dix-huit ans à toute surveillance officielle, s’élève dans l’ombre (...).”.

ejercer una influencia preponderante en la sociedad, escapa de los diez a los dieciocho años a cualquier tutela oficial, se educan en la sombra”.

En 1905 la situación dio un giro drástico y el declive de las escuelas dirigidas por congregaciones fue inevitable: la cantidad total bajó de 212 en 1900 a 61 en 1905, luego a 5 en 1910 y para la víspera de la I Guerra Mundial ya no quedaba ninguna. La correspondencia entre las fechas y las cifras tiene una relación directa con la política anticlerical desatada por el proceso contra el capitán Alfred Dreyfus en 1894 y que en 1900 prohibió enseñar a las congregaciones no autorizadas. Cuatro años más tarde la denegación se extendió, sin excepción, a todas las congregaciones. En el entorno de las escuelas públicas el proceso de desaparición de las congregaciones fue mucho más rápido y contundente⁶², de modo que para 1905 solo quedaban 2 centros públicos dirigidos por clérigos -una cifra nada menospreciable si se tiene en cuenta el decreto de prohibición de 1904 -, frente a las 993 escuelas laicas.

El caso de los maestros es otro ejemplo ilustrativo de la maquinaria que puso en marcha el gobierno republicano para desterrar definitivamente la educación religiosa, sobre todo en regiones como Iparralde y Bearne en donde la tradición católica estaba muy arraigada y donde era significativa la presencia de otras minorías confesionales (Dussert-Galinat; Champ, 2014: 117). Para 1890 en las escuelas públicas sólo quedaban 15 maestros clérigos y tan solo cinco años más tarde todos los profesores que se registran son laicos. Los datos varían en el caso de las institutrices, algo que no debe sorprender teniendo en cuenta el abismo que separaba los tipos de educación masculina y femenina. En las escuelas públicas de chicas el descenso más trágico se dio entre 1895 y 1900, fecha en la que quedaban tan solo 3 maestras pertenecientes a congregaciones. Curiosamente el número aumentó a 60 en 1905 para desaparecer definitivamente a partir de 1910. En general, todas las cifras señalan que en el Departamento de los Bajos-Pirineros en vísperas de la guerra la totalidad de las escuelas públicas y privadas eran laicas, así como los maestros encargados de la enseñanza.

Sin embargo, a pesar de las medidas anticlericales, la ruptura con el estado en 1905 reportó al clero ciertos beneficios al liberarlo del concordato y de la dependencia financiera estatal. La Iglesia de Iparralde volvió a vestir el uniforme de defensora de la cultura popular vasca, aunque con una actitud mucho más edulcorada que antaño y,

⁶² La ley del 30 de octubre de 1886 decretó que dentro de cualquier establecimiento público la enseñanza sería confiada solamente a personal laico.

aunque el grado de religiosidad de la población en Francia se estaba secularizando, los vascos continuaron estando entre las poblaciones más devotas y católicas, al menos hasta el impacto de la I Guerra Mundial (Jacob, 1994: 54-55).

El proceso de laicización y de uniformización de la red escolar implicaba una “relación directa entre la escuela y el mercado de trabajo”, sobre todo a partir de 1830, cuando el desarrollo industrial en Francia impulsó la creación de un sistema de mercado a nivel estatal (Bidart, 1976: 93). La base de esa relación fue la unificación lingüística. En 1863 cerca de la quinta parte de la población dentro del estado no entendía ni hablaba el idioma oficial (Weber, 1983: 448-449), esta situación se acentuaba aún más en Iparralde, Bretaña, La Provenza y algunas regiones del este de Francia (Bidart, 1976: 91-92), y existía casi un idioma regional por cada dos departamentos (Bidart, 1976: 93). Sólo las clases pudientes eran capaces de expresarse en francés y fueron ellas las que primero marginaron sus idiomas maternos.

El prestigio que se concedió a la educación y la imagen divulgada por el gobierno que hacía de la escuela el único medio para escapar de las tediosas labores agrícolas y acceder a puestos en la administración, “más anhelados cuando el proceso de industrialización es más débil”, como en el caso de Iparralde (Ahedo, 2006: 64), fueron dos factores que tuvieron una influencia decisiva en el proceso de aculturación y en la adopción del francés como idioma vehicular. Los llamados “patois” eran tratados como lenguas bárbaras, vinculadas a lo arcaico y a compartimentos estancos. Su empleo se aconsejaba solamente para la instrucción religiosa, a fin de no alterar el orden social dominante y legitimar el poder tradicional de ciertas clases. Tal y como pudo constatar Pierre Bidart, más de un siglo después de las legislaciones republicanas de finales del XIX, “las estructuras religiosas más rígidas se encuentran todavía en las regiones culturalmente marcadas, como Bretaña y el País Vasco” (Bidart, 1976:94)⁶³. Por eso, el reglamento escolar de 1889 dirigido a las escuelas primarias de los Bajos-Pirineos prohibía el uso de otro idioma que no fuera el francés en las escuelas, excepto en las circunscripciones de Maule y Baiona, donde se permitía el euskera para realizar ejercicios de traducción al francés. Así lo recomendaba también el conocido como “método Carré”, diseñado por Irénée Carré, quien llegó a ser, bajo el gobierno de Ferry, Inspector General de la Enseñanza Primaria y en 1886 fue destinado como inspector a

⁶³ “Les structures religieuses les plus rigides se retrouvent encore dans les régions "marquées" culturellement, comme la Bretagne ou le Pays Basque. La religion catholique a eu pour effet de figer les structures sociales, en légitimant l'action, le pouvoir politiques des classes sociales aisées”.

Bretaña. En contra de la opinión de la gran mayoría de los profesores, su método recomendaba la aplicación directa de la lengua francesa en la enseñanza y la eliminación total del bretón, lengua que no consideraba digna del aprendizaje académico (Boutan, 1998: 5). El euskera, sin embargo, lo admitía como parte del proceso de traducción de las lecciones a la lengua nacional. “El idioma de la patria pequeña podía servir de punto de partida y de auxiliar en el aprendizaje del francés, el idioma de la patria grande” (C.D.D.P, 1978: 52)⁶⁴.

En 1882 el Boletín administrativo del Ministerio de Instrucción Pública del 1 de abril⁶⁵ establecía las asignaturas que se debían impartir en la escuela primaria, así como el funcionamiento de los establecimientos públicos de enseñanza. La lista de materias refleja el tipo de educación concebido por Ferry y proporciona una idea del papel central que jugaba Francia en las aulas: sin olvidar la historia universal, la historia y la geografía de Francia ocupaban la mayor parte del programa, lengua y literatura francesa y, por supuesto, la instrucción moral y cívica y los ejercicios militares para los chicos.

De acuerdo con la política de “tolerancia religiosa” que siguió la III República durante sus dos primeras décadas de vida, el artículo 2 del boletín señalaba que las escuelas reservarían un día “con el fin de permitir a los padres, si lo deseaban, ofrecer la instrucción religiosa a sus hijos, fuera de los edificios escolares”⁶⁶. Algunos republicanos, tradicionalmente tildados de “radicales”, no compartían las ideas de Ferry en cuanto al lugar que debía ocupar la religión en la educación y la sociedad, exigiendo su total eliminación de las aulas. Pero probablemente el gobierno consideró que una medida de esa índole sólo acarrearía las temidas revueltas sociales.

⁶⁴ “La langue de la petite patrie pourrait servir de point de départ et de auxiliaire à l’enseignement du français, la langue de la grande patrie”.

⁶⁵ Bulletin administratif du Ministère de l’Instruction Publique, 1882, N° 486, 1 avril, p. 808.

Art. 1er. L’enseignement primaire comprend: l’instruction morale et civique; la lecture et l’écriture; la langue et les éléments de la littérature française; la géographie, particulièrement celle de la France; l’histoire; particulièrement celle de la France jusqu’à nos jours; quelques notions usuelles de droit et d’économie politique; les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques; leurs applications à l’agriculture, à l’hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers; les éléments du dessin, du modelage et de la musique; la gymnastique; pour les garçons: les exercices militaires; pour les filles, les travaux à l’aiguille.

⁶⁶ “Afin de permettre aux parents de faire donner, s’il le désirent, à leurs enfants, l’instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires”, p. 808.

3.2. La enseñanza superior.

La derrota de 1870 y la pérdida de Alsacia y Lorena sacudieron profundamente el orgullo de las élites intelectuales y políticas. Aunque entre los historiadores fue Ernest Lavisse quien llevó a la práctica con más ímpetu su convicción sobre la necesidad de una reforma educativa destinada a lograr la cohesión nacional, Renan y Taine también dejaron claro el sentido que le conferían a la enseñanza, en su caso el de una enseñanza superior. Para ambos historiadores, “la victoria de 1870 fue también la del maestro prusiano” (Winock, 2004: 662). Al frente de la nación debía estar una nobleza sólidamente instruida y vinculada al ejército, de inspiración germánica, por lo que el servicio militar tenía que ser extendido a toda la población con carácter obligatorio. Cabe aclarar que el sistema prusiano de enseñanza, sobre todo el nivel universitario, fue un modelo al que prestaron mucha atención los intelectuales y legisladores franceses, incluyendo a Lavisse y a Ferry. De hecho, ya desde 1868 Victor Duruy impulsó una campaña para que los jóvenes estudiantes franceses más destacados de los niveles superiores realizaran estancias en centro universitarios prusianos y fundó la *École Pratique des Hautes Études* (Garcia, 2005, 102-104), destinada a la instrucción de los métodos de enseñanza alemanes, introducidos por el historiador Gabriel Monod.

Uno de los objetivos fundamentales de los historiadores metódicos o positivistas fue la reforma del programa de enseñanza universitario, así como el de las enseñanzas superiores (*L'École Normale Supérieure*, *L'École des Chartes* y *l'École Pratique des Hautes Études* (Garcia, 2005: 127). Según Madeleine Rebérioux (1992: 12)⁶⁷, la generación de Charles Seignobos y Charles Victor Langlois no se centró tanto en la “rehabilitación del espíritu francés” como en el establecimiento de un método que sirviera de base a todas las ciencias. Pero lo cierto es que, como bien dice Juan José Carreras (2003: 41), la comunidad de historiadores que se comenzó a profesionalizar y desarrollar a partir de la década de los setenta del siglo XIX ayudó en la toma de consciencia del peso de esa comunidad tanto en el plano científico como en el social, y la historia, en el caso francés, no pudo más que servir a la legitimación de las instituciones y el régimen republicano.

Es importante señalar que el hilo que unía a la diversidad de tendencias en la historiografía francesa de finales de la centuria era la voluntad de fundar una ciencia

⁶⁷ “Redressement de l'esprit française”.

histórica para ayudar a apaciguar las hostilidades entre las distintas corrientes políticas que desde 1789 venían causando estragos en la sociedad. En palabras de Monod:

así se sentirán los retoños del mismo suelo, hijos de la misma raza, sin que renieguen de alguna parte de la herencia paterna, todos hijos de la vieja Francia y, al mismo tiempo, todos ciudadanos con el mismo título de la Francia moderna (Sevillano, 2003: 16)⁶⁸.

Para Fustel de Coulanges se trataba de lograr “una pacificación de la historia nacional y la constitución de una verdadera disciplina histórica que pueda servir de fermento nacional y que no pueda alimentar más las luchas de partidos” (García, 2005: 102)⁶⁹. Pese a las diferencias en la metodología de trabajo y a las profundas brechas ideológicas, la otra gran característica común que unía a todos estos historiadores era el deseo de revalorizar el “espíritu nacional”. Al contrario de lo que opina Madeleine Rébérioux, el recuerdo de la derrota de 1871 no se había atenuado.

Seignobos y Langlois eran ambos republicanos de cuna. Su libro “Introduction aux études historiques” [Introducción a los estudios históricos] (1899), dedicado a los estudiantes de primer año de la Sorbona, era un ensayo sobre los problemas metodológicos a los que se enfrentaba el historiador. En efecto, el mayor de esos problemas, “el pecado original de la historia” (Carreras, 2003: 41), era la imposibilidad de observar directamente los hechos que se analizaban, al contrario de lo que sucedía en las ciencias naturales. Para ambos historiadores, la antigua noción de que la historia se encargaba de estudiar los grandes hechos del pasado estaba caduca. La historia era todo aquello que ya no se podía percibir en el momento del análisis:

todo incidente pasado es parte de la historia, tanto los trajes que vestían los campesinos del siglo XVIII como la toma de la Bastilla (...). La historia abarca el estudio de todos los hechos pasados, políticos, intelectuales, económicos, los cuales la mayor parte pasaron desapercibidos (García, 2005: 145)⁷⁰.

⁶⁸ Cita extraída por Francisco Sevillano de Monod, “Du progrès des études historiques en France depuis le XVIIe siècle” [Sobre el progreso de los estudios históricos en Francia desde el siglo XVI], en el prefacio a la “Introducción a los estudios históricos” de Seignobos y Langlois.

⁶⁹ Cita extraída por García de Coulanges, “De la manière d’écrire l’histoire en France et en Allemagne”, *Revue des Deux Mondes*, 1er septembre, 1872 reproduit dans Hartog François, 1988.

“Une pacification de l’histoire nationale et la contitution d’une véritable discipline historique qui puisse servir de ferment national et non plus d’aliment pour entretenir la lutte des partis”.

⁷⁰ Cita extraída por García de Seignobos, “La méthode historique appliquée aux sciences sociales”, 1901, París, Félix Altan. “Tout incident passé fait partie de l’histoire, aussi bien le costume porté par un paysan du XVIII siècle que la prise de la Bastille (...). L’histoire embrasse l’étude de tous les faits passés, politiques, intellectuels, économiques, dont la plupart ont passé inaperçus”.

Una teoría que ya los liberales de la Monarquía de Julio, como Guizot, habían avanzado. Por otra parte, cuando Renan, en su exposición del concepto de nación, le hace una pequeña “concesión a la República” al dar cierta centralidad al “pueblo” y apartar al rey (Azurmendi, 2014: 390), no estaba muy lejos, al menos en la superficie, de la afirmación de Seignobos: la historia abarca “tanto los trajes que vestían los campesinos del siglo XVIII como la toma de la Bastilla”.

La observación “indirecta” de los hechos hace de la historia una ciencia “especulativa” (Seignobos; Langlois, 2003: 298), entendido este término como sinónimo de reflexión, y de “razonamiento” (García, 2005: 145)⁷¹ a través de la lógica inductiva. El historiador trabaja con los documentos, que son la “huellas” que dejaron “quienes los presenciaron en el pasado” (Seignobos, 2003: 297). Por tanto, el trabajo sobre los documentos sólo puede hacerse mediante la crítica razonada y en analogía con lo que se conoce del presente. “La crítica nos facilita hechos aislados, dispersos; para articularlos es necesario representárselos y ordenarlos conforme a una semejanza con otros actuales, operación que se efectúa asimismo mediante razonamientos por analogía” (Seignobos, 2003: 298).

Lo más interesante de esta metodología es que Seignobos y Langlois eran conscientes de que el análisis de los documentos comportaba el estudio de las condiciones psicológicas y del entorno de quienes los produjeron; lo que ellos llamaban “el método de interpretación psicológica por analogía” (Sevillano, 2003: 32). Hyppolite Taine también concedió importancia al análisis de la psicología, expresada, según él, a través de la literatura (García, 2005: 138) y de la obra de arte, que “ubicada en su contexto social venía a recoger el carácter esencial de su tiempo, la idea fundamental de su época” (Majuelo, 2011: 185). En este punto, la diferencia con Seignobos y Langlois estaba en el carácter colectivo de la psicología de Taine. Para él, de la misma forma que se podía probar la existencia de “instintos” y “patologías” individuales (Taine dedicó unos años al estudio de la anatomía y la fisiología humana), se podían probar las pulsiones colectivas que estallaban en determinados momentos (García, 2005: 139) y los cuales no podían perder de vista ni la política ni la ciencia histórica.

Si para Taine era posible definir el método de la historia en relación al método de las ciencias naturales, para Seignobos y Langlois esto era simplemente imposible, porque el método de observación de la historia era indirecto. Esa era precisamente la

⁷¹ Cita extraída por García de Seignobos, “La méthode historique...”.
“L’histoire est essentiellement une science de raisonnement”.

gran desventaja de la ciencia histórica con respecto a las ciencias experimentales. Por eso, para no perderse en la gran cantidad de operaciones que debía llevar a cabo antes de determinar la autenticidad y la veracidad de los documentos, el historiador no tenía otra forma de proceder que por cuestiones (Carreras, 2003: 41).

La historia dispone de un número finito de documentos; por esta razón, los avances de la ciencia histórica tienen un término. Cuando conozcamos la totalidad de los documentos y los hayamos sometido a cuantas operaciones los hacen utilizables, el cometido de la erudición habrá concluido (Seignobos; Langlois, 2003: 297).

De ahí partieron las críticas no sólo de los sociólogos y de los historiadores próximos a la recién fundada ciencia social, sino también de la nueva historiografía que comenzó su andadura en el período de entreguerras, conocida como Escuela de los Annales. Mientras durase la etapa de recolección de documentos y clasificación de los hechos, para Seignobos y Langlois la historia debía mantenerse centrada en el estudio de cuestiones particulares, “en nombre de la particularidad de cada fenómeno histórico” (García, 2005: 151)⁷²; pero jamás negaron una futura posible alianza con las ciencias sociales. El problema era la diferencia de perspectiva entre los dos historiadores franceses y Emilio Durkheim y sus seguidores. Mientras que para Langlois y Seignobos la realidad social no era cuantificable, puesto que se basaba en las relaciones sociales y su carácter no podía dejar de ser subjetivo, los sociólogos concibieron la sociedad como un ente capaz de explicarse por sí misma, sin necesidad de recurrir a la conciencia individual ni a las relaciones personales entre individuos. Tal y como señala Carreras (2003: 45), “las ciencias sociales no estaban dispuestas a aceptar consejos de una ciencia que juzgaban de escaso fuste teórico hasta que no superase el nivel de la individualidad”.

Por otra parte, la fe de los historiadores metódicos en que la recolección de hechos era una fase aislada, sin interferencias, y que esos hechos, una vez analizados y valorada su veracidad, quedarían constituidos como tal para siempre, fue rebatida por los fundadores de los Annales, Lucien Febvre y Marc Bloch (aunque lo que ellos planteaban de alguna manera ya había sido avanzado por el historiador prusiano Johann Gustav Droysen). Los “hechos” que pretenden fijar Seignobos y Langlois, así como son parte de documentos producidos por individuos con intereses determinados, son

⁷² “Au nom de la particularité de chaque phénomène historique”.

también respuestas a las preguntas y a las inquietudes de los historiadores, no son datos aislados y cerrados en sí mismos. “Toda historia (...), es en este sentido una historia que se enfrenta con un problema, l’Histoire-problème, de Febvre” (Carreras, 2003: 43).

Volviendo al tema de la reforma de la enseñanza superior, el 22 de mayo de 1890 el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Léon Burgeois, ofreció un discurso por el centenario de la universidad de Montpellier en donde anunciaba que se iba a someter a la cámara un plan de renovación de las universidades. Pese al carácter positivista y al espíritu científico que predominaba en la época, en las intervenciones oficiales que atañen a la enseñanza, como la de Paul Bert sobre las escuelas secundarias, la reafirmación de que la educación debía estar estrictamente bajo tutela estatal era una constante:

la idea que expresa [la palabra universidad] está, desde 1871, en los espíritus de todos aquellos que han trabajado por el desarrollo de nuestra enseñanza superior (...). La independencia que se va a conceder [a las universidades] es solamente la independencia científica. En todos los niveles la enseñanza pública debe ser una enseñanza nacional (...). Tanto en las universidades del mañana como en las facultades de hoy el Estado es quien debe seguir nombrando los maestros, aprobando los gastos y debe mantener la dirección sobre los estudios, que es uno de sus deberes. Nosotros queremos que en esta enseñanza superior, que es y que debe seguir siendo el intelecto de la patria, la sangre fluya más rápida y más generosa; pero esa sangre debe ser la de Francia (...)⁷³.

No resulta sorprendente que la concepción republicana de una enseñanza superior dependiente del estado fuese contraria a las ideas de Taine. “Para él, la universidad estaba mal preparada en lo concerniente a la tarea de la rehabilitación nacional de la que él quería formar parte” (Cointet, 2012: 258)⁷⁴. Taine fue uno de los promotores, junto a Émile Boutmy, de la fundación en 1872 de l’École Libre des Sciences Politiques [Escuela Libre de Ciencias Políticas]. Inspirada en las universidades libres alemanas, como no podía ser de otra forma, y por la idea de que Francia estaba necesitada de una

⁷³ Bulletin administratif du Ministère de l’Instruction Publique, 1890, N° 907, 31 mai, pp. 686-688. “L’idée qu’il exprime et depuis 1871 dans l’esprit de tous ceux ont travaillé au merveilleux essor de notre enseignement supérieur (...). L’indépendance qu’il se agit de donner, c’est simplement la indépendance scientifique. L’enseignement public à tous ces degrés doit rester un enseignement national (...). Il faut que dans les universités de demain comme dans les Facultés d’aujourd’hui, l’État continue à nommer les maîtres, à approuver les dépenses et à garder sur les études cette haute direction qui est un de ses devoirs. Nous voulons que dans cet enseignement supérieur, qui est et qui doit rester comme le cerveau de la patrie, le sang coule plus rapide et plus généreux; mais il faut que ce sang soit bien celui de la France même (...).”

⁷⁴ “L’Univeristé était pour lui mal préparée à l’ouvre de redressement nationl à laquelle il voulait s’associer”.

élite política que fuese capaz de guiar a la “nación” y devolverle su antigua gloria, venida a menos desde que, según Taine, los dudosos ideales democráticos del sufragio y los derechos del hombre entraran en los debates políticos en 1789 (Cointet, 2012: 259).

3.3. Las lecciones de historia, la educación cívica y la educación física.

3.3.1. La historia y la educación cívica.

Los manuales de Ernest Lavissee no tuvieron prácticamente competencia durante toda la III República y definieron la utilidad pedagógica de la historia y la educación moral. Lavissee, junto con Alfred Rambaud, fue codirector de la “Histoire générale du IVe siècle à nos jours” [Historia general del siglo IV a nuestros días], fue también el promotor de una gran “Histoire de France” [Historia de Francia] en 27 volúmenes (Nora, 1984: 247) y autor de un curso sobre historia de Francia en 3 partes: “Nouvelle Année préparatoire”, “Première Année” y “Seconde Année d'Histoire de France” (Nora, 1984: 266). Como bien señala Lelièvre (2002: 148)⁷⁵, sus manuales “propugnaron deliberadamente los recursos a la leyenda [de la unidad nacional] para dar aliento y fuerza a la fe patriótica, amparándose sin vergüenza en la imaginación de los niños”:

a la enseñanza histórica le incumbe el glorioso deber de hacer amar y comprender la patria...Nuestros ancestros los galos y los bosques de los druidas, Carlos Martelen Poitiers, Roldán en Roncesvalles, Godofredo de Bouillon en Jerusalén, Juana de Arco, todos nuestros héroes del pasado incluso envueltos en leyendas...Si el alumno no lleva consigo los recuerdos de nuestras glorias nacionales (...), si no tiene en cuenta la sangre y el esfuerzo que ha costado lograr la unidad de nuestra patria (...), si no se convierte en un ciudadano concienciado en sus deberes y en un soldado que ama su bandera, el maestro habrá perdido el tiempo (Dancel, 1996: 44-45)⁷⁶.

En la pedagogía de Lavissee incluso las mayores paradojas encontraron su más firme legitimación. En primer lugar se trataba de convertir en verdades, tanto en la práctica de

⁷⁵ “Prôner délibérément le recours à la légende pour donner souffle et force à la foi patriotique en s'emparant sans vergogne de l'imagination des enfants”.

⁷⁶ “A l'enseignement historique incombe le glorieux devoir de faire aimer et comprendre la patrie...Nos ancêtres les gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Godefroy de Bouillon à Jerusalem, Jeanne d'Arc, tous nos héros du passé même enveloppés de légendes....Si l'ecolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationale (...), s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie (...), s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps”. Cita extraída por Brigitte Dancel de *Revue pédagogique*, 15 juillet 1891, p. I-9.

la enseñanza como en la imaginación de los alumnos, las “leyendas” que glorificaban la nación y su unidad.

La historia constituye una investigación de la verdad, se esfuerza en probarla, la manifiesta sin reticencias. El profesor es un juez imparcial de los hechos (...). Evitará el dogmatizar, el declamar, el predicar; pero se detendrá ante las gentes honradas cuando las encuentra (Lavissee, 192-?: 50).

Entre esas gentes se encontraban los galos, a quienes correspondía el eslabón más antiguo y el único en la historia, cuando Francia todavía no era una patria; y Juana de Arco, la figura que encarnó el ser nacional y que de paso secundó la célebre declaración de Ferry “la República será la República de los campesinos o no será”.

Esta campesina heroica tenía fe en el porvenir de Francia. Un día, para aumentar el coraje de Carlos VII, le habló de San Luis y de Carlomagno. Así, esta hija del pueblo sabía que Francia existía desde hacía mucho tiempo y que su pasado estaba lleno de recuerdos (...). Cuando un pueblo recuerda su pasado, cuando lamenta las desgracias de sus ancestros y se enorgullece de sus glorias, cobija en él el más noble de los sentimientos, el amor a la patria (Grosjean & Moitireux, 1981: 132)⁷⁷.

Juana de Arco ya había sido elevada a la gloria como representación del pueblo llano en la obra de Michelet, en la que la nación ocupaba el lugar sagrado que antes había correspondido a la religión (García, 2005: 67). Lavissee creó a partir de aquí una trilogía sobre la que ha pivotado hasta fechas recientes la pedagogía de la historia en Francia: un pasado no datable que descansaba sobre los galos, los reyes -admitidos en tanto que lograron la unidad administrativa y territorial de la patria- y el pueblo, heredero legítimo y defensor de la nación.

La educación cívica iba de la mano con la enseñanza de la historia y era la encargada de reforzar sus contenidos; de hecho, “la carga principal [de su instrucción] recae sobre el profesor de Historia” (Lavissee, 192-?: 51). Sirva de ejemplo otra vez un

⁷⁷ C. Grosjean y G. Moitireux en su libro *L'école de Jules Ferry à travers les manuels* recogieron una gran cantidad de ejercicios y lecturas de veinticuatro manuales escolares distintos que se utilizaron en las aulas durante la III República.

“Cette paysanne héroïque avait foi en l'avenir de la France. Un jour, pour relever le courage de Charles VII, elle lui parla de saint Louis et de Charlemagne. Ainsi cette fille du peuple savait que la France existait depuis longtemps et que son passé était plein de souvenirs (...). Quand un peuple se rappelle ainsi son passé, quand il déplore les malheurs de ses ancêtres et d'enorgueille de leurs gloires, il a en lui le plus noble des sentiments, l'amour de la patrie”.

discurso recogido en el Boletín administrativo del Ministerio de Instrucción Pública del 18 de febrero de 1882⁷⁸, en este caso del inspector académico de Marsella, A. Vessiot:

la escuela primaria ya no es solamente local, comunal, sino que se ha convertido en el pico más alto de una institución nacional sobre la que reposa el destino de la patria; ya no es simplemente el lugar donde se van a adquirir algunas nociones útiles para la vida privada, es la fuente donde se van a reunir, con los principios de la moral universal, el conocimiento de los derechos y los deberes para la vida pública, es la escuela del civismo y del patriotismo.

El antiguo maestro enseñaba a leer, a escribir, a contar; hoy el institutor, sin descuidar esa parte, deber tener una ambición más elevada, la de formar defensores para la patria, y de ciudadanos para la República.

Esos niños que él [el maestro] tiene hoy entre sus manos serán todos un día electores y soldados (...); hay que iniciarlos en la inteligencia de su tiempo, de la sociedad de la que serán miembros, de los deberes cívicos que tendrán que cumplir, de las instituciones que tendrán que fortalecer (...).

La instrucción moral y cívica no podrá darse como se hacía la enseñanza religiosa (...); se trata de hacer sensibles, luminosas, amables las verdades que se desprenden de la naturaleza de los hombres y de la existencia de las sociedades, y de conducir a los niños a formar las reglas de su propia conducta (...), de fortalecer en ellos los sentimientos que forman la dignidad del hombre, el honor de las familias y la fuerza de los estados.

En el discurso se subraya una vez más el alcance nacional de la educación y, al igual que Lavissee pretendía establecer unos hechos y unos personajes fundamentales apoyándose en una supuesta “verdad histórica”, Vessiot manifiesta que las leyes morales que deben guiar al ciudadano, al elector o al soldado se desprenden de las leyes naturales, inapelables, que rigen el comportamiento de la sociedad. En cualquier caso, esas leyes no dejaban de ser una especie de guía, en última instancia eran los propios

⁷⁸Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction Publique, 1882, N° 480, 18 février, pp. 472-474.

“L'école primaire n'est plus seulement locale, communale, elle est devenue au plus haut point une institution nationale, sur laquelle reposent les destinées mêmes de la patrie; ce n'est plus simplement le lieu où l'on va acquérir quelques notions utiles pour la vie privée, c'est la source où l'on va puiser, avec les principes de la morale universelle, la connaissance de ses droits et de ses devoirs pour la vie publique, c'est l'école du civisme et du patriotisme. L'ancien maître d'école enseignait à lire, à écrire, à compter; aujourd'hui l'instituteur, sans négliger cette partie de sa tâche, doit avoir une ambition plus haute, c'est de former à la patrie de défenseurs, et des citoyens à la République. Ces enfants qu'il a aujourd'hui entre les mains seront tous un jour électeurs et soldats (...); il faut les initier à l'intelligence de leur temps, de la société dont ils seront les membres, des devoirs civiques qu'ils auront à remplir, des institutions qu'ils devront affermir (...). L'instruction morale et civique ne saurait se donner sous la forme où se donnait l'enseignement religieux (...); il s'agit de rendre sensibles, lumineuses, aimables, ces vérités qui découlent de la nature même de l'homme et de l'existence des sociétés, et d'amener les enfants à en faire les règles de leur conduite (...), de fortifier en eux le sentiment qui fonde la dignité de l'homme, l'honneur des familles et la force des États”.

niños los encargados de fijar “su propia conducta”. Consciente o inconscientemente, el inspector académico hace un pequeño guiño a la teoría roussoniana que ayudó a construir la primera tradición republicana: si el estado-nación puede edificarse a partir del individuo por el ejercicio de su “autodeterminación racional” (Ahedo, 2006: 55), el mismo individuo puede, mediante unas leyes racionales y por la propia autodeterminación, optar por integrarse en la sociedad que le corresponde.

En el orden de primaria, dividido en curso infantil (niños de cinco a seis años), curso elemental (de siete a nueve años), curso medio (de nueve a once) y curso superior (de once a trece), el peso en la enseñanza de la historia recaía sobre los hechos de la Revolución, su gloriosa culminación en la I República y la vocación universalista de ésta:

el programa de historia contemporánea es ciertamente el más difícil de todos (...). El maestro (...) no tiene un minuto que perder (...); si se retrasa desde el principio con los detalles (...) no tendrá después tiempo para tratar las cuestiones más importantes de nuestro tiempo ni de dar, para terminar, un resumen del papel de Francia en la historia política, social e intelectual del siglo XIX: capítulo esencial en el que se demostrará, entre otras cosas, la colaboración de Francia en el nacimiento de Grecia, de Bélgica, de Italia y expondrá la doctrina de que nadie puede disponer de un pueblo ni de un fragmento de pueblo sin el consentimiento de los interesados” (Lavissee, 192-?: 65).

Renan (2001: 81) ya había expuesto esa misma idea en “Qu’est ce qu’une nation?”:

¿puede (...) decirse (...) que los límites de una nación están escritos en el mapa y que tal nación tiene derecho a adjudicarse lo que precise para redondear determinados perfiles (...)? No conozco doctrina más arbitraria ni más funesta. Con esto se justifican todas las violencias.

De hecho, el debate sobre las “fronteras naturales” venía de lejos. La primera referencia específica sobre el tema se debe a Richelieu (Azurmendi, 2014: 224-227) y la I Revolución la hizo suya para legitimar su unidad territorial, no había mayor prueba de esa unidad que los límites geográficos “naturales”. La primera tradición republicana jugó arbitrariamente con este concepto y con el del derecho de autodeterminación, señalado al principio de este trabajo, y que Lavissee deja traslucir en ese fragmento, ligado al de la voluntad y el consentimiento de las personas (un concepto que se remonta todavía más atrás, hasta la Edad Media). De todas formas, como bien advierte

Azurmendi (2014: 231)⁷⁹ para el caso de Alsacia: “si en vez de unirse [Alsacia] hubiese preferido separarse [de Francia] el principio de las fronteras naturales -una e indivisible- se lo hubiera impedido. Para unirse a Francia existen principios, para separarse no”. Releyendo a Renan se podrá detectar esa misma ambigüedad, si el concepto de las “fronteras naturales” le parece una “doctrina arbitraria”, al principio del discurso no duda en hablar de “sus límites” (los de las naciones) (Azurmendi, 2014: 256).

Aún así, la unidad territorial estaba ya establecida (faltaba recuperar Alsacia y Lorena), pero había que conseguir la unidad ideológica. Los reveses militares, las trágicas revueltas internas que habían desestabilizado durante largo tiempo la política y la economía y la capacidad para sobreponerse a todo demostró a los historiadores “la vitalidad francesa” (Ozouf, 1988: 62)⁸⁰, la continuidad histórica de la Francia post-revolucionaria con la del Antiguo Régimen. Impregnado de este juicio, el maestro tenía la tarea de seleccionar, según su propio criterio -convenientemente delimitado por los manuales y los discursos de las autoridades-, los hechos históricos y los personajes en los que iba a profundizar. Lavissee tenía la idea de que la historia que se enseñaba en la etapa primaria y secundaria no debía diferir demasiado de aquella impartida en las escuelas superiores y las universidades (Bruter, 1995: 36), por lo que el profesor debía limitarse a adaptar su discurso al auditorio que tenía en frente. Según las recomendaciones pedagógicas de la época, el tipo de historia que se contaba evitaría los pasajes “problemáticos” referidos a guerras y batallas, admitidos cuando se trataba de ilustrar la lucha por la soberanía nacional, y privilegiaría una visión de marcha hacia el progreso. “Si no se trata menos de dar a conocer los hechos que de darles un significado, se concibe que la pedagogía histórica de Lavissee haya podido adecuarse en profundidad a la finalidad cívica que era para él la misma que la de la enseñanza histórica” (Bruter, 1995: 44)⁸¹.

Los hechos se convertían en significantes de ideas más generales y abstractas:

no hay más que un modo eficaz de hacer sensibles las diferencias de tiempos y lugares: es el de tomar en el presente puntos de comparación para el pasado. Los alumnos (...) comprenderán mejor la feudalidad (...) si el maestro, haciendo llamamiento al conocimiento general que tienen de las

⁷⁹ “Batu ordez [Alsaziak] banatu nahi izan balu, ordea, muga naturalen printzipioak -“une et indivisible”- nahitakoa ezinduko zion! Frantziarekin batzeko badaude printzipioak, banatzeko printzipiorik ez dago”.

⁸⁰ “La vitalité française”.

⁸¹ “S’il ne se agit donc pas moins de faire connaître les faits que de les faire *signifier*, on conçoit que la pédagogie historique de Lavissee ait pu s’accorder, profondément, avec la finalité civique qui était pour lui celle de l’enseignement de ‘histoire’”.

relaciones actuales de colono a propietario, y de perfecto o gobernador central, compara estas relaciones con la de siervo a señor” (Lavissee, 192-?: 56-57).

La teoría comenzó a apoyarse en la ilustración, recurso que pronto demostró su eficiencia en la pedagogía de la historia y que tuvo su inspiración en los manuales escolares alemanes:

hace tiempo se intentó en Alemania facilitar al alumno una colección de ilustraciones adecuada para la enseñanza de la historia. Idéntica necesidad ha dado origen en Francia al Album historique, editado bajo la dirección de Lavissee” (Seignobos; Langlois, 2003: 312).

El final de la lección lo coronaban dos procedimientos extraídos del método tradicional de aprendizaje. El primero era un resumen que los alumnos debían aprenderse de memoria. Por ejemplo, en el manual “L’année du certificat d’Etudes [sic] -Livre de morale” [El año del Certificado de Estudios, 1891] de Charles Dupuy, después de una serie de preguntas con respuestas que terminaban en breves enunciados morales como el siguiente: “el cumplimiento en la escuela es el aprendizaje del trabajo en la vida”, el resumen enumeraba las ideas principales que los alumnos debían interiorizar con respecto al objetivo de la enseñanza y a su lugar en la escuela (Grosjean & Moitireux, 1981: 95-96)⁸²:

La escuela tiene por objetivo la destrucción de la ignorancia.

La ignorancia es el más grande enemigo del hombre.

El alumno debe ser diligente y aplicado.

El maestro reemplaza a nuestros padres.

El alumno le debe respeto, obediencia y reconocimiento al maestro.

La escuela comienza nuestra educación, la cual debe continuarse durante toda la vida.

En un primer momento, para unos niños que provenían de estructuras sociales ancladas en el pasado y sustentadas sobre jerarquías férreas, el vocablo “ignorancia”

⁸² “L’application à l’école est l’apprentissage du travail dans la vie”.

RÉSUMÉ

L’école a pour but la destruction de l’ignorance.

L’ignorance est le plus grand ennemi de l’homme.

L’écolier doit être assidu et appliqué’.

L’instituteur remplace nos parents.

L’écolier doit à l’instituteur le respect, l’obéissance et la reconnaissance.

L’école commence notre education qui doit se continuer pendant toute la vie (...).

careció, casi con total certeza, de toda carga semántica; sobre todo si se tiene en cuenta que aquello que necesitaban saber eran cuestiones muy específicas relacionadas directamente con las labores a las que se dedicaban las familias. Sin embargo, a medida que se desarrollaron nuevas demandas sociales y que a los ojos de los campesinos se hicieron más visibles las posibilidades que ofrecía el trance por la escuela, es posible que la relación entre “ignorancia” y “enemigo” cobrase más sentido. La ignorancia podía ser vista como la barrera que impedía cualquier mejora económica y, a raíz de las transformaciones sociales que se sucedieron durante y después de la Gran Guerra, es posible que la ignorancia cobrase entre la población el mismo sentido que tuvo para Renan y Taine cuando declararon que la derrota de 1871 había sido la victoria de los maestros prusianos. Por otra parte, y frente a los frecuentes sabotajes que los curas llevaban a cabo contra los educadores de los pueblos, el hecho de elevar la figura del instructor a la misma categoría que los padres tenían dentro del núcleo familiar (“el maestro reemplaza a nuestros padres”) representaba la reafirmación de la autoridad del gobierno dentro de los recintos escolares.

Catorce años más tarde, en la primera década del siglo XX, los manuales escolares seguían insistiendo en la benevolencia de la República y en la suerte que suponía el poder acceder a los niveles más altos de la educación. Así lo resume J. Guiot en su “Histoire de France - Cours moyen [Historia de Francia-Curso intermedio, 1905]:

es en los liceos y los colegios de las ciudades donde se enseña el latín, el griego, las lenguas vivas, donde se profundiza en todas las ciencias. Por lo general estos establecimientos son frecuentados por los hijos de las familias ricas. Pero el Estado republicano ha tenido la atención de crear numerosas bolsas nacionales. Después de pasar un examen, el niño del pueblo es admitido para recibir gratuitamente la enseñanza secundaria (...). ¡Qué magnífico día para los padres! Ellos bendicen la República que asegura un futuro inesperado para sus hijos (...). La nación está feliz de poder sufragar los gastos de educación, una cuestión que ha sido llamada a convertirse en una de las mayores glorias de Francia (Grosjean & Moitireux, 1981: 89)⁸³.

⁸³ “Dans les villes sont les lycées et les collèges, où l’on enseigne le latin, le grec, les langues vivantes, où l’on approfondit toutes les sciences. Ces établissements sont d’ordinaire fréquentés par les fils des familles riches. Mais l’État républicain a eu soin de créer de nombreuses bourses nationales. Après un concours, l’enfant du peuple est admis à recevoir gratuitement les connaissances données par l’enseignement secondaire (...). Quel beau jour pour les parents! Ils bénissent la République qui assure un avenir inespéré à leur fils (...). La nation est heureuse de subvenir aux frais d’éducation du brillant sujet, qui est appelé à devenir peut-être une des gloires de la France”.

El segundo procedimiento que reforzaba las lecciones de historia eran los llamados “questionnaires” [cuestionarios o formularios] con preguntas dirigidas, que en España recibían el nombre de catecismos. Las formulaciones de las preguntas no dejaban lugar a duda en cuanto al tipo de respuesta que se esperaba. En su “Disertación sobre la patria francesa”, parte de “Histoire de France - Deuxième année” [Histoire de Francia – Segundo año, 1903], Lavissee explica de forma simple, directa y cerrada los períodos y los personajes más importantes de la historia francesa, finalizando cada uno con una breve lección moral de donde se desprendían precisamente la mayor parte de las preguntas del cuestionario. En palabras de Nora (1986: 347)⁸⁴, la narración de Lavissee es “afirmativa y autoritaria, cierra la puerta a la duda, a la problemática, a la curiosidad lateral, al estado de la cuestión, a la historiografía de un problema”.

Entre las lecciones morales que recogen Grosjean y Moitireux (1981: 128-133)⁸⁵ destacan las siguientes, que expresan un concepto de patria (nación) maniqueo, perfectamente adaptado al público escolar, y el papel del rey en la constitución de esa patria (nación):

En los tiempos en los que se denominaba la Galia, nuestro país estaba dividido en un gran número de pueblos (...). Nuestro país no era, por lo tanto, una patria; porque una patria es una gran familia de hijos de un mismo país, que se aman los unos a los otros y aman a su patria más que a ellos mismos.

Vosotros, los niños del pueblo, sabed que aprendéis vuestra historia no para memorizar ciertos hechos y ciertas fechas, sino para grabar en vuestros corazones el amor a la patria.

Es un deber para vosotros amar por encima de todo la patria que vuestros padres han honrado a través del trabajo y por la que han derramado su sangre.

⁸⁴ “Affirmative et autoritaire, elle ferme la porte au doute, à la problématique, à la curiosité latérale, à l'état de la question, à l'historiographie d'un problème”.

⁸⁵ “Au temps où notre pays s'appelait la Gaule, il était divisé entre un grand nombre de peuples (...). Notre pays n'était donc pas une patrie; car une patrie, c'est une grande famille d'enfants d'un même pays, s'aimant les uns les autres, aimant leur pays plus qu'eux-mêmes”/ “Pourquoi la Gaule n'était-elle [sic] pas une patrie au temps où elle était indépendante, ni au temps romain?”

“Le roi de France (...) était bien faible au 10e siècle (...); on ne le connaissait guère en Aquitaine, on ne lui obéissait guère en Bretagne, ni en Normandie, ni en Flandre, ni en Languedoc, ni en Bourgogne, ni en Champagne; mais malgré tout, il s'appelait le roi de France, et il représentait l'unité de la patrie française”/ “Pourquoi le roi de France représentait-il l'unité française?”

“Vous, enfants du peuple, sachez que vous apprenez votre histoire, non pour mettre dans votre mémoire quelques faits et quelques dates, mais pour graver dans vos coeurs l'amour de votre patrie (...).” “C'est un devoir pour vous d'aimer par-dessus toutes choses une patrie que vos pères ont honorée par leur travail, et pour laquelle ils ont versé leur sang”/ “Dites pourquoi il fut étudier l'histoire et aimer la patrie”.

El rey de Francia (...) era débil en el siglo X (...); no se le conocía en Aquitania, no se le obedecía ni en Bretaña, ni en Normandía, ni en Flandes, ni en Languedoc, ni en Borgoña, ni en Champaña; pero, a pesar de todo, él se hacía llamar rey de Francia, y representaba la unidad de la patria francesa.

Estas definiciones de la patria, de la nación, al hilo del famoso discurso de Renan, no eran exclusivas del nacionalismo decimonónico francés. La idea de que la nación estaba por encima de los hombres, un ente independiente de la voluntad individual, y que “siempre tiene la razón, por encima de la verdad y de la mentira, del bien y del mal” (Azurmendi, 2014: 408)⁸⁶, se encontraba también entre las élites intelectuales y políticas del estado vecino, España, y concretamente en el discurso de Antonio Cánovas del Castillo:

la patria es para nosotros tan sagrada como nuestro propio cuerpo y más (...). No hay que preguntarle a la patria el por qué, si ella manda que al pie de su bandera rinda el hombre la vida; que para eso tiene siempre razón (Azurmendi, 2014: 407-408)⁸⁷.

Probablemente Cánovas entendió literalmente la metáfora de Renan “una nación es una plebiscito cotidiano”, pues su discurso fue una réplica al del historiador francés. Como ya se ha visto, para Renan la democracia no era más que una teoría ideal, en realidad impracticable. Pero Cánovas estaba mucho más próximo del historiador francés de lo que se imaginaba, si bien ambos abrazaron el racionalismo para enfrentarse a la cuestión religiosa, no dudaron en sustituir un tipo de fe por otro, la fe católica por una metafísica de la nación que rozaba lo divino.

En Francia, desde los años ochenta las historias y las geografías locales habían encontrado su lugar en la pedagogía histórica, dentro del marco de acción de los historiadores metódicos. Su función era la de ilustrar la historia nacional (Dancel, 1996: 39). Maurice-Louis Faure, senador del departamento de Drôme entre 1902 y 1919, fue uno de los personajes más activos en la misión de demostrar “las ventajas pedagógicas de la historia y la geografía locales y sus virtudes morales para luchar contra el éxodo

⁸⁶ “Aberriak beti arrazoi duela; egia eta gezurraren gainetik eta ongi eta gaizkiaren haraindian dagoela”.

⁸⁷ Azurmendi extrajo parte del discurso de Cánovas de “Problemas contemporáneos”, vol. II, Madrid, 1884, Discurso pronunciado el día 6 de noviembre de 1882.

rural”⁸⁸. En última instancia, la unidad que se quería reflejar era una unidad perfecta que evitaba las colisiones y las divisiones (Ahedo, 2006: 66).

Llegados a este punto es curioso encontrar que Garcia intente evitar la descarga de cualquier crítica sobre el uso que los historiadores metódicos hicieron de la historia al servicio de la “nación” francesa: “la versión de Francia emitida por los metódicos no se propone ser nacionalista, es decir agresiva (en relación con las naciones europeas) o vengativa, sino solamente patriótica” (Garcia, 2005: 158). Ese es justamente el argumento que sostenían a finales del siglo XIX los intelectuales y políticos franceses cuando se autodenominaban “patriotas”, porque su misión era la de defender (no atacar) Francia de cualquier peligro. Debe entenderse entonces, según la exposición de Garcia, que el nacionalismo es una actitud activa y violenta que mantiene una nación (Francia difícilmente lo era en el período que aquí se abarca) con respecto a otras. Así se puede omitir con facilidad la colonización que dentro del propio Estado francés (en la explicación de Garcia parece que la nación y el estado convergen) se estaba llevando a cabo en el plano ideológico y cultural de buena parte de los territorios que política y administrativamente lo componían. El nacionalismo francés (o, según Garcia, “patriotismo”) queda entonces respaldado por la concepción de “nación” defendida por Renan como “producto de la historia” y “principio espiritual”; y por eso a los maestros se les exhortaba a que empleasen en clase fragmentos de las historias regionales, además de organizarse un concurso de monografías locales en 1900, entre otras iniciativas.

⁸⁸ “Les avantages pédagogiques de l’histoire et de la géographie locales et ses vertus morales pour lutter contre l’exode rural”.

3.3.2. La educación física.

El 28 de enero de 1882 se anunciaba en el Boletín administrativo del Ministerio de Instrucción Pública⁸⁹ la creación de una comisión de educación militar encargada de:

la enseñanza de ejercicios militares y del mantenimiento de armas; la elección de las armas; la distribución de fusiles y de cartuchos; la elección de libros, imágenes y de canciones; la disciplina interior de los establecimientos de internado; la gimnasia, la esgrima (...) y en general la continuación de la educación militar fuera de las escuelas.

La decisión estuvo inspirada, una vez más, en la pedagogía escolar del área germana, que había incluido hacía tiempo la educación física en sus programas para las escuelas públicas. El discurso del ministro Paul Bert, recogido en el mismo boletín, eleva la enseñanza de la gimnasia y los batallones escolares casi a una cuestión de estado y conecta con las tendencias de la pedagogía histórica de la época, apoyando la elección de personajes que sirviesen de ejemplos de sacrificio a los niños. Fue el propio Bert quien promovió la creación de los célebres batallones escolares, que tenían como objetivo la preparación de los jóvenes para acceder al servicio militar (Goyhenetche, 2005: 251).

Un ministerio, cuyo verdadero nombre debería ser ministerio de educación nacional, no debería tener como único objetivo el proporcionar a la inteligencia elementos de la cultura; tendrá que preocuparse también, y sobre todo, de formar ciudadanos comprometidos con la nación hasta el sacrificio supremo (...). Pero ahora no se trata solo de higiene y ejercicios corporales, hay que emplear los ejercicios de gimnasia y los militares para llegar a la entereza moral del niño (...). Ustedes verán cómo estas unidades podrán ser agrupadas en batallones escolares, cómo podrán ser organizadas las excursiones, los ejercicios en el exterior, las maniobras de conjunto. Todo eso dirigido, supervisado, inspeccionado no solamente por maestros sin autoridad, sino con la

⁸⁹ Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction Publique, 1882, N° 486, 1 avril, p. 251.

“Enseignement des exercices militaires et du maniement des armes; choix d'armes; distribution des fusils et des cartouches; choix des livres, d'images et des chants; discipline intérieure des établissements d'interne; gymnastique, escrime (...) en général, continuation de l'éducation militaire en dehors des écoles”.

participación de oficiales delegados por el Ministerio de Instrucción pública y, tengo la firme esperanza, por el ministro de guerra.

Hay que recordarles a los niños las glorias de nuestro país, recordarles los héroes, entusiasmarles en la narración de hechos sobre la abnegación por la patria y el deber, que son el honor de nuestra historia (...).

La educación militar me parece el medio más poderoso (...) de mantener el nivel moral, por la enseñanza de la obediencia razonada y de los sacrificios legítimos (...). Ella [la educación militar] no desarrolla las tendencias serviles, sino las cualidades del hombre verdaderamente libre, porque la libertad (...) [está] bien asegurada y consagrada por la obediencia a la regla, a la ley"⁹⁰.

La educación física se convertía así en otro medio de reforzar la obsesión del gobierno por lograr la adhesión a la “patria central”: la “obediencia a la regla, a la ley”, era sinónimo de orden y el germen de la unidad nacional.

Desde el ministerio de Jules Ferry, predecesor y a la vez sucesor de Bert en la Instrucción Pública, se habían distribuido por todas las escuelas primarias manuales para ayudar a los profesores en la preparación de los ejercicios de gimnasia. Los ejercicios eran muy simples y no exigían la utilización de materiales especiales. De hecho, como indica Pierre Giolitto (1983: 151)⁹¹:

[eran] considerados como preparatorios a ejercicios específicamente más militares, incluidos en el plan de estudio de las escuelas normales de chicos por el decreto del 3 de agosto de 1881 y en las escuelas primarias de chicos por el decreto del 27 de julio de 1882.

⁹⁰ “Un ministère dont le véritable nom devrait être le ministère de l'éducation nationale, ne doit pas avoir pour seule pensée de fournir aux intelligences des éléments de la cultura; il devrat se préoccuper aussi, avant tout (...) de préparer pour la nation des citoyens dévoués, jusqu'au sacrifice suprême (...). Mais il ne s'agit pas seulement ici d'hygiène et de exercices corporels, il faut se servir des exercices gymnastiques et militaires pour arriver à la trempe morale de l'enfant (...). Vous aurez à voir comment ces unités pourront être groupées en bataillons scolaires, comment pourront être organisés des excursions, des exercices extérieurs, des manoeuvres d'ensemble. Tout cela dirigé, surveillé, inspecté non plus seulement par des maîtres sans autorité, mais avec le concours d'officiers délégués par le Ministre de l'Instruction publique, et, j'en ai la ferme espoir, par le ministre de la guerre. Il faut rappeler aux enfants les gloires de notre pays, leur en rappeler les héros, les enthousiasmer au récit de tant de faits de dévouement à la patrie et au devoir qui sont l'honneur de nos annales (...). L'éducation militaire me paraît le plus puissant moyen (...) de miantenir le niveau morale, par l'enseignement de l'obéissance raisonnée et des sacrifices légitimes (...). Elle développe non les tendances serviles, mais les qualités de l'homme vraiment libre, car la liberté (...) [est] bien assurée et consacrée par l'obéissance à la règle, à la loi”.

⁹¹ “[Exercices] considérés (...) comme préparatoires aux exercices plus spécifiquement militaires, qui sont introduits dans le plan d'études des écoles normales de garçons par l'Arreté de 3 août 1881, et dans celui des écoles primaires de garçons par l'Arreté du 27 juillet 1882”.

4. Conclusiones.

Fue sin duda durante la III República, el período más estable que conoció Francia desde que la Revolución de 1789 transfigurase el orden económico y social hasta entonces vigente, cuando se retomó con vehemencia el proceso de politización e integración de la gran masa de campesinos dentro del marco político, ideológico y cultural de la República. La escuela fue un instrumento sistemático en esa lenta pero constante lucha a la que, además de diputados y ministros, se sumaron los historiadores. Aunque en este trabajo se ha hecho un somero acercamiento al tema, en el futuro sería interesante profundizar en la influencia y en el tratamiento que se hizo de los conceptos y los planteamientos de los historiadores, no sólo en el ámbito académico, sino también en los discursos oficiales.

El intento de construir una identidad nacional que adhiriese a todos los ciudadanos tuvo, aparentemente, escasos resultados antes del impacto de la I Guerra Mundial. Durante los años que duró el conflicto, si bien la prensa y las élites de Iparralde, sobre todo la Iglesia, llamaron a la “unión sagrada” por la defensa de la “patria”, la consciencia política de la mayor parte de la población todavía se estaba formando. Así como la conciencia nacional vasca se reducía al círculo de algunos políticos, entre ellos Pierre Broussain, alcalde de Hazparne, y Albert Goihenetxe, alcalde de Donibane Lohitzune, el concepto político de “nación francesa” no había calado todavía en Iparralde. Sería necesario recopilar y analizar la correspondencia que los soldados vascos enviaron desde el frente para conocer con más profundidad lo que sentían. De ahí se podrá deducir, además, cómo asimilaban esos soldados los mensajes que les incitaban a estar al lado de Francia como “franceses”.

Es posible sugerir que si la cultura de un lado y del otro de la frontera que dividía a Iparralde de Hegoalde se percibía como parte de una tradición común era porque, de alguna manera, para la mayoría de la población esa frontera representaba un límite administrativo, no un límite que separaba una nación -con unos rasgos concretos y acabados- de otra. Al hilo de esto convendría contrastar lo que los soldados del *Eskualduna* decían, tema estudiado por Eneko Bidegain, con las cartas del resto de soldados, incluidas las canciones y los textos que la Universidad Humboldt de Berlín y el Museo Etnológico de Berlín enviaron en forma de copia al Instituto Cultural Vasco [EKE, Euskal Kultur Erakundea]. Ayudaría también en la investigación la comparación y relación de los procesos de incorporación de Iparralde y Hegoalde a las “identidades

oficiales” de sus respectivos estados. Un estudio similar podría hacerse entre Iparralde y otras regiones del Estado francés, como Bretaña.

Aunque es cierto que en Iparralde el número de desertores y sobre todo de insumisos fue elevado, el porcentaje de voluntarios que tomó parte en la guerra no fue menor al del resto del estado. No hay que analizar la insumisión exclusivamente con un trasfondo político. Es natural que en los pueblos fronterizos que ofrecían más oportunidades para escapar al reclutamiento la mayoría de los hombres decidiera evadirse, impulsados por el instinto de supervivencia y no como oposición a tomar parte en la guerra con Francia, de la que, probablemente, tenían una vaga consciencia en el sentido administrativo y aún más imprecisa en el político. Sería interesante llegar a discernir las razones que impulsaron a los voluntarios a tomar parte en el conflicto bélico. Las causas que se proponen aquí seguramente lleguen a relacionarse unas con otras en una explicación más extendida y documentada. La propaganda oficial divulgaba que estaban en peligro tanto la patria como sus ciudadanos, por lo que podría deducirse que el instinto de proteger a sus familias fue una de las primeras razones que llevó a los voluntarios, así como al resto de reclutados, a tomar parte en la guerra. Además, el estado decretó medidas muy severas, no sólo para los insumisos y desertores, sino también para sus familias. En las entradas principales de los ayuntamientos se colocaban las listas con los nombres de los que habían huido y no es difícil imaginar en los pueblos pequeños el agravio que suponía para las familias encontrarse en esas listas. El sentido del deber era un valor arraigado en la tradición rural, porque era lo que permitía mantener constancia en las labores agrícolas, que requerían además de largas horas de esfuerzo físico.

Por otro lado, desde mediados del siglo XIX la urbanización y la modernización de la zona costera de Iparralde había propiciado el auge del turismo y las clases altas fueron las primeras en adoptar el francés como idioma vehicular y como atributo de modernidad y sofisticación. Aunque en el interior el euskera se mantuvo durante mucho tiempo como la lengua principal dentro del entorno familiar y social, el francés ya había empezado a hacer acto de presencia en las escuelas, incluso en las clases de catecismo. Los niños que se alfabetizaron en la década de los noventa, cuando las leyes Ferry llevaban ya veinte años implantadas, fueron los que comenzaron a absorber con toda plenitud los programas escolares republicanos, que continuaban en el servicio militar. Fue esa generación la que tomó parte más activamente en la guerra y la que, por primera vez, mantuvo un contacto continuado con otros “ciudadanos” como ellos de distintas

regiones del Estado francés. A ellos se les dedicó también los monumentos “aux morts pour la patrie”, las ceremonias conmemorativas de fechas especiales, como la batalla de Verdún y el día del armisticio, las subvenciones del gobierno a las familias y el reconocimiento de las municipalidades y las comunas a las asociaciones de ex combatientes. Si los monumentos, las banderas tricolor en las plazas y la Marsellesa, en un principio, no unían más que simbólicamente al estado y a sus ciudadanos, la guerra fue una realidad cruel que encarnó todos los mensajes que habían recibido los niños en las clases de historia y geografía, de educación cívica, moral y física. Francia se había unido contra el enemigo y ahora rendía homenaje a “sus hijos”. Finalmente, sería conveniente que una investigación que tome como punto de partida el tema que se ha tratado en este trabajo amplíe el marco cronológico al menos hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. De esa manera se podrán contrastar las actitudes de la población y de los soldados de Iparralde durante las dos guerras.

Bibliografía.

AHEDO, Igor. *El Viaje de la identidad y el nacionalismo vasco en Iparralde (1789-2005)*, vol. 1. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2006.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ARCHIVES DÉPARTAMENTALES DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES. SERVICE ÉDUCATIF. *L'école de la République ou l'enseignement primaire dans les Basses-Pyrénées de 1870 à 1914: exposition documentaire*. C.D.D.P., 1978.

AZURMENDI, Joxe. *Historia, arraza, nazioa: Renan eta nazionalismoaren inguruko topiko batzuk*. Donostia: Elkar, 2014.

BELOEIL, Y.J. “Les effets de l'industrialisation et des lois Ferry sur les enfants et adolescents de Grande-Brière”. En: *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, vol. 97, n° 1, 1990, pp. 77-79.

Consultable en: http://www.persee.fr/doc/abpo_0399-0826_1990_num_97_1_3346.

BIDART, Pierre. “L'école comme appareil d'État au XIXe siècle”. En: Société des amis du Musée Basque: *Bulletin du Musée Basque*, n° 73, 1976, pp. 89-98.

BIDEGAIN, Eneko. *Lehen Mundu Gerra "Eskualduna" astekarian*. Bilbao: Euskaltzaindia, 2013.

- . *Lehen Mundu Gerra eta Euskal Herria*. Baiona: Elkar, 2014.
- BIRNBAUM, Pierre. *The idea of France*. Nueva York: Hill and Wang, 2001.
- BOUTAN, Pierre. “La Méthode Carré et la politique linguistique à l’école primaire de la IIIe République vers la fin du XIXe siècle”. En: *Tréma*, n° 14, 1998, pp. 13-26.
Consultable en: <https://trema.revues.org/1797>.
- BRUTER, Annie. *Lavisse et la pédagogie de l’histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l’enseignement*. En: *Histoire de l’éducation*, vol. 65, n° 1, 1995, pp. 27-50.
Consultable en: http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1995_num_65_1_2769
- BULLETIN ADMINISTRATIF DU MINISTÈRE DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE, n° 475, 14 janvier, 1882.
- BULLETIN ADMINISTRATIF DU MINISTÈRE DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE, n° 486, 1 avril, 1882.
- BULLETIN ADMINISTRATIF DU MINISTÈRE DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE, n° 480, 18 février, 1882.
- BULLETIN ADMINISTRATIF DU MINISTÈRE DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE, n° 907, 31 mai, 1890.
- CARRERAS, Juan José. *Seis lecciones sobre historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2003.
- DANCEL, Brigitte. *Enseigner l’histoire à l’école primaire de la IIIe République*. Paris: Presses universitaires de France, 1996.
- DARCOS, Xavier. *La Escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica: la escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.
- DUSSERT-GALINAT, Delphine; CHAMP, Nicolas. “Religion et éducation en Aquitaine à l’époque contemporaine. De l’enseignement confessionnel à l’enseignement libre”. En: *Atlas de l’éducation en Aquitaine du XVIe siècle à nos jours*, Marguerite Figeac-Monthus (dir.). Burdeos: Presses universitaires de Bordeaux, 2014.
- GARAT, Jacques. “Les basques et l’institution militaire au XIXe siècle”. En: *Histoire générale du Pays Basque. Le XIXe siècle: 1804-1914*, vol. V, Manex Goyhenetche. Baiona: Elkar, 2005, pp. 327-336.
- GARCIA, Patrick. “La Naissance de l’Histoire contemporaine”. En: *Les Courants historiques en France: XIXe-XXe siècle*. Christian Delacroix; François Dosse; Patrick Garcia. Paris: Gallimard, 2007, pp. 11-95.

—. “Le moment méthodique”. En: *Les Courants historiques en France: XIXe-XXe siècle*. Christian Delacroix; François Dosse; Patrick Garcia. Paris: Gallimard, 2007, pp. 96-199.

GIOLITTO, Pierre. *Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle: l'organisation pédagogique*. Paris: Nathan, 1983.

GOYHENETCHE, Manex. *Histoire générale du Pays Basque. Le XIXe siècle: 1804-1914*, vol. V. Baiona: Elkar, 2005.

GROSJEAN, C.; MOITIREUX, G. *L'école de Jules Ferry à travers les manuels*. Nancy: Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1981.

HOBBSAWM, Eric. *La Invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002.

ITÇAINA, Xabier. “Les politisations plurielles de la société basque à la fin du XIXe siècle”. En: *Histoire générale du Pays Basque. Le XIXe siècle: 1804-1914*, vol. V, Manex Goyhenetche. Baiona: Elkar, 2005, pp. 223-237.

JACOB, James E. *Hills of conflict: Basque nationalism in France*. Reno: University of Nevada Press, 1994.

JAURÈS, Jean. *Causas de la Revolución francesa*. Barcelona: Crítica, 1982.

L'ACTION FRANÇAISE, 1-08-1914, n° 213.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introducción a los estudios históricos*. Alicante: Universidad de Alicante, 2003.

LARRONDE, Jean-Claude. “La presse d’Iparralde et la première Guerre Mondiale”. En: *Vasconia*, n° 37, 2011, pp. 305-322.

LARZABAL, Battita. “Survol d’un siècle de vie politique au Pays Basque Nord”. En: *Histoire générale du Pays Basque. Le XIXe siècle: 1804-1914*, Manex Goyhenetche, t.V. Baiona: Elkar, 2005, 239-259.

LAVISSE, Ernest. *La Enseñanza de la historia*. Madrid: Ediciones de la Lectura, [192-?]

LELIÈVRE, Claude. *Jules Ferry, la République éducatrice*. Paris: Hachette Livre, 1999.

—. “Jules Ferry: des repères brouillés”. En: *Communications*, vol. 72, n° 1, 2002, pp. 141-158.

Consultable en: http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2002_num_72_1_2102

OZOUF, Mona. “Unité nationale et unité de la pensée de Jules Ferry”. En: *Jules Ferry, fondateur de la République: actes du colloque*, François Furet (ed.). Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1985, pp. 59-72.

—. “Le Tour de la France par deux enfants: le petit livre rouge de la République”. En: *Les Lieux de mémoire*, vol. 1, *La République*, Pierre Nora (dir.). Paris: Gallimard, 1984, pp. 291-321.

MAJUELO, Emilio. *La Idea de historia en Arturo Campión*. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 2011.

NORA, Pierre. “Lavisse, instituteur national”. En: *Les lieux des Mémoires*, vol. I, *La République*, Pierre Nora (dir.). Paris : Gallimard, 1984, pp. 239-289.

PASAMAR, Gonzalo; PEIRÓ, Ignacio. *Historiografía y práctica social en España*. Zaragoza: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Zaragoza, 1987.

PEIRÓ, Ignacio. *Los Guardianes de la historia: la historiografía académica de la Restauración*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1995.

PROST, Antoine. “Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique ou de l'administration de la pédagogie”. En: *Jules Ferry, fondateur de la République: actes du colloque*, François Furet (ed.). París: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1985, pp. 161-169.

REBÉRIOUX, Madeleine. “Préface”. En: *Introduction aux études historiques*. Charles-Victor Langlois; Charles Seignobos. París: Kimé, 1992, pp. 8-16.

RENAN, Ernest. *Qué es una nación? = Qu'est-ce qu'une nation?* Madrid: Sequitur, 2001.

SEVILLANO, Francisco. “Estudio introductorio”. En: *Introducción a los estudios históricos*. Charles-Victor Langlois; Charles Seignobos. Alicante: Universidad de Alicante, 2003, pp. 9-42.

THIESSE, Ane Marie. *La creación de las identidades nacionales: Europa: siglos XVIII-XX*. Madrid: Ézaro, 2010.

WEBER, Eugen. *La fin des terroirs: la modernisation de la France rurale 1870-1914*. París: Fayard, 1976.

WINOCK, Michel. *Las voces de la libertad: intelectuales y compromiso en la Francia del XIX*. Barcelona: Edhasa, 2004.