

# NACIONALISMOS Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA

## *Nationalisms and education in Spain*

Narciso DE GABRIEL

*Universidade da Coruña*

Correo-e: [narciso.de.gabriel@udc.es](mailto:narciso.de.gabriel@udc.es)

Recepción: 18 de junio de 2017. Envío a informantes: 30 de junio de 2017

Aceptación definitiva: 15 de septiembre de 2017

**RESUMEN:** En la primera parte de este artículo se examinan brevemente la configuración del sistema educativo español y la evolución cuantitativa de la escuela primaria durante el período contemporáneo. A continuación, se revisan algunas de las medidas adoptadas a finales del siglo XIX y comienzos del XX con el propósito de subrayar el carácter nacional de las escuelas y de los maestros y de intensificar su función nacionalizadora. Finalmente, el núcleo del trabajo consiste en analizar la política lingüística adoptada por el Estado español en materia escolar. Este análisis se centra en tres momentos especialmente significativos: el Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública (1813); las propuestas presentadas en el Congreso Pedagógico de Barcelona (1888) para determinar cómo debía enseñarse la lengua castellana en los territorios donde no era nativa; y el debate parlamentario sobre la lengua escolar suscitado por el decreto del conde de Romanones (1902).

**PALABRAS CLAVE:** sistema educativo; nacionalización; lengua y escuela; Informe Quintana (1813); Congreso Pedagógico de Barcelona (1888); decreto del conde de Romanones (1902).

**ABSTRACT:** The first part of the article briefly examines the structure of the Spanish education system and the quantitative evolution of primary schools in contemporary times. It goes on to review some of the measures adopted in the late nineteenth and early twentieth century to highlight the nationalist orientation of the schools and their teachers and the intensification of the role they played in nationalisation. Lastly, the core of the article analyses the linguistic policy adopted

by the Spanish government to be applied to schools. This analysis focusses on three of the most important moments in history: The Report of the Board created by the Regency to propose ways to implement the structure of the different branches of public instruction (1813); the proposals presented at the Pedagogical Conference of Barcelona (1888) to determine how the Spanish language should be taught in areas where it was not the native tongue; and the parliamentary debate on the language used in schools raised by the decree of the Count of Romanones (1902).

KEY WORDS: Education system; nationalisation; language and school; Quintana Report (1813); Pedagogical Conference of Barcelona (1888); decree of the Count of Romanones (1902).

EL PROPÓSITO DE ESTAS PÁGINAS es analizar la incidencia del nacionalismo en la configuración y funcionamiento del sistema educativo español, y más concretamente de la escuela primaria. Centraremos nuestra atención en el nacionalismo español, la política lingüística –las relaciones entre la nación, la lengua y la escuela constituirán el núcleo de nuestras reflexiones– y el siglo XIX, por más que también aludiremos a los regionalismos y a los nacionalismos periféricos, a otros elementos implicados en el proceso de nacionalización y a períodos históricos posteriores.

Examinaremos, en primer lugar, y de modo sintético, la evolución del sistema educativo, destacando sus potencialidades y limitaciones a efectos nacionalizadores. Seguidamente, abordaremos las políticas y las prácticas lingüísticas en sus relaciones con los procesos de escolarización elemental, diferenciando tres momentos fundamentales: el Informe Quintana (1813), el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona (1888) y el decreto sobre la lengua escolar dictado por el conde de Romanones (1902). Finalizaremos con unas breves consideraciones sobre la evolución de esta problemática en el siglo XX y su persistencia en la actualidad.

Existe una bibliografía cada vez más abundante acerca de los nacionalismos<sup>1</sup> y los procesos de nacionalización en España<sup>2</sup>, aunque las investigaciones específicas sobre sus relaciones con el sistema educativo sean menos abundantes. Entre ellas destacan las publicadas en el monográfico de la revista *Historia de la Educación* sobre «Educación y construcción de las identidades nacionales», coordinado por la profesora María del Mar del Pozo Andrés<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Véase, a modo de ejemplo, MORALES MOYA, Antonio; FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo y DE BLAS GUERRERO, Andrés (dirs.): *Historia de la nación y del nacionalismo español*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2013.

<sup>2</sup> También a título de ejemplo, citaremos el monográfico sobre «La nacionalización en España» de *Ayer. Revista de Historia contemporánea*, 90 (2013).

<sup>3</sup> *Historia de la Educación*, 27 (2008), pp. 25-266. Contiene trabajos de María del Mar del Pozo Andrés, Juan Sisinio Pérez Garzón, Ferrán Archilés, Alejandro Quiroga Fernández de Soto, Ana María Badanelli Rubio, Ramón López Facal, Josep González Agàpito, Paulí Dávila Balsera y Antón Costa Rico, además de una relación bibliográfica elaborada por la coordinadora. Algunas contribuciones más recientes pueden leerse en PAGÈS, Joan y SANT, Edda (coords.): *L'Escola i la Nació*, Barcelona, UAB, 2015.

## 1. El sistema educativo

Manuel de Puelles ha diferenciado dos proyectos en los inicios del liberalismo español: el que pretendía construir un sistema educativo de carácter nacional y el que apostaba por otro de carácter estatal. Aunque en las dos primeras fases del liberalismo predominará la orientación nacional, a partir de 1834, esto es, cuando realmente se sientan las bases de tal sistema, se impondrá definitivamente la orientación estatal<sup>4</sup>.

El modelo nacional defendía una gestión lo más autónoma posible del sistema de enseñanza, que debía procurar sustraerse a la influencia del poder ejecutivo, tal como quería Condorcet; consideraba que la libertad de enseñanza amparaba el derecho a la creación de centros privados, cuya concurrencia con los públicos solo podría producir beneficios; y subrayaba la importancia de la escuela primaria, que debía ser gratuita, para favorecer así una formación básica lo más igualitaria posible. Con mayor o menor énfasis, estas ideas están presentes en los textos de 1813, 1814 y 1821, a los que nos referiremos más adelante.

El segundo modelo sostenía que el sistema educativo debía ser gestionado directamente por el Estado, imponía determinadas restricciones a la libertad de creación de centros y concedía prioridad a la enseñanza secundaria y superior frente a la primaria. El Plan general de Instrucción pública (1836), el Plan de Instrucción primaria (1838), el Plan Pidal (1845) y, finalmente, la Ley Moyano (1857) consagrarán este modelo educativo.

Para el profesor De Puelles, una y otra concepción de la enseñanza responden a diferentes formas de entender la soberanía: como soberanía nacional en el primer caso y como soberanía de la inteligencia en el segundo. Estas son sus palabras:

No es ya la soberanía de la voluntad, que desemboca de modo natural en la voluntad general, esto es, en la soberanía popular, sino la soberanía de la inteligencia, la soberanía de los mejores, la que debe gobernar. Pero en un siglo penetrado por la idea de la propiedad, la inteligencia va unida a aquellos que han sabido demostrar su talento accediendo o conservando la propiedad. La titularidad para el ejercicio del poder político, una vez desaparecidas las viejas barreras estamentales, será la propiedad. Lógicamente, si el título es la propiedad, el medio para ejercerla es el sufragio censitario (se vota porque se figura en el censo de propietarios contribuyentes), sufragio que, con mayor o menor amplitud, incluirá también a las clases profesionales poseedoras de una mínima capacidad de renta<sup>5</sup>.

Así como el liberalismo gaditano concedía prioridad a la instrucción primaria, a la que se encomendaba expresamente la formación de los ciudadanos –las ciudadanas no harán su aparición hasta 1931–, llamados a conformar la voluntad de

<sup>4</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, 2004.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 173-174.

la nación a través de un sufragio casi universal, aunque indirecto<sup>6</sup>, el liberalismo moderado que finalmente se impone dará prioridad a la enseñanza secundaria y superior, destinadas a las clases acomodadas, que monopolizarán el ejercicio de la soberanía hasta finales del siglo XIX.

Este sistema educativo tendrá un carácter «bipolar»: «la enseñanza primaria para los desposeídos, las enseñanzas secundaria y superior para los propietarios y las *capacidades*, es decir, para las nuevas clases medias»<sup>7</sup>. Como mostró en su día Carlos Lerena, para las clases populares la única escuela realmente existente hasta la segunda mitad del siglo XX fue, en el mejor de los casos, la primaria<sup>8</sup>. Destutt de Tracy ya había advertido en 1801, refiriéndose a Francia, que «en todo estado bien administrado» debía haber «dos sistemas completos de instrucción, que no tienen nada en común el uno con el otro», uno para la «clase obrera» y otro para la «clase sabia»<sup>9</sup>.

La marginalidad relativa de la enseñanza primaria dentro del sistema educativo español se refleja en la ausencia de debates parlamentarios sobre sus problemas entre 1834 y 1854<sup>10</sup>, por más que fuese durante estos años cuando se sentaron las bases de la red escolar pública. Todo parece indicar que a raíz de la ley de instrucción primaria de 1838 se fue instalando en la cabecera de cada municipio una escuela elemental completa de niños, algo más tarde una de niñas y posteriormente varias escuelas elementales incompletas en el resto del territorio. Tal es, al menos, la dinámica seguida en algunos lugares de Galicia.

Porque conviene subrayar, por resultar de especial relevancia para nuestro propósito, que el modelo de escuela primaria diseñado por el liberalismo español fue plural: además de estar desgajada del resto del sistema educativo, la escuela primaria estaba interiormente escindida en varias modalidades de escolarización. La Ley Moyano diferenciará, haciéndose eco de la legislación anterior, dos tipos de escuelas, las elementales y las superiores. Las primeras podían ser, a su vez, completas o incompletas, y cada una de estas últimas era susceptible de ser convertida en dos escuelas de temporada, en cuyo caso el maestro o maestra daba clase durante medio año en cada uno de los dos destinos que tenía asignados. El peso de las escuelas superiores disminuye sistemáticamente desde 1855 (1,37%) hasta 1903 (1,08%), y lo mismo sucede con las incompletas, que pasan en el mismo período del 52,09% al 38,85% (en esta última cifra se incluye un 3,94% de escuelas de temporada); las completas, por el contrario, incrementan su presencia desde el 46,54% inicial al 60,06% que registran en 1903<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> La Constitución de 1812 estipulaba en el artículo 25 que a partir de 1830 sería necesario saber leer y escribir para ejercer el derecho al sufragio.

<sup>7</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *op. cit.*, p. 179.

<sup>8</sup> LERENA, Carlos: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976.

<sup>9</sup> Citado por JULIA, Dominique: *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Éditions Belin, 1981, pp. 269-270.

<sup>10</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *op. cit.*, p. 234.

<sup>11</sup> GABRIEL, Narciso de: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada (A Coruña), Edición do Castro, 1990, cuadro III.9, p. 149. Los datos se refieren al conjunto de España.

Si nos centramos en las dos categorías ampliamente mayoritarias, elementales completas e incompletas, existían importantes diferencias entre unas y otras: las primeras tenían un currículo algo más amplio que las segundas (incluía, o debía incluir, además de la lectura, la escritura, la aritmética y la doctrina cristiana –materias a las que se limitaban por lo general las incompletas–, la historia sagrada, la gramática de la lengua castellana con ejercicios de ortografía, el sistema legal de medidas, pesas y monedas, así como breves nociones de agricultura, industria o comercio –en función del carácter de la localidad– en las escuelas de niños y «labores propias del sexo» en las de niñas); practicaban la segregación sexual, a diferencia de las segundas, a las que podían asistir, por razones de economía, niñas y niños; sus condiciones infraestructurales eran algo mejores, tanto en lo que respecta a los locales –aun sin haber sido construido casi ninguno para funcionar como escuela, al menos hasta bien entrado el siglo xx– como al mobiliario y material didáctico; sus profesores tenían una mejor formación y remuneración, así como una mayor dedicación a la docencia; y obtenían mejores resultados<sup>12</sup>.

A la diversidad de escuelas correspondía una diversidad todavía mayor de docentes, que podían ejercer con el título de maestro elemental, superior o normal, adquiridos después de cursar dos, tres o cuatro años en una escuela de magisterio, a la que se accedía, hasta 1931, sin necesidad de haber cursado los estudios secundarios; con un simple certificado de aptitud, que habilitaba para desempeñar escuelas incompletas, y cuya consecución exigía acreditar el dominio de la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y el cálculo; y algunos incluso carecían de cualquier tipo de acreditación profesional. Según datos correspondientes a 1880, el 1,36% del magisterio público tenía título normal; el 14,59%, superior; el 51,67%, elemental; el 22,99% poseía tan solo un certificado de aptitud, y el 9,39% carecía de acreditaciones profesionales<sup>13</sup>. En 1914 se unifica el título de maestro, cuyos estudios se cifran en cuatro años, y se elimina el certificado de aptitud<sup>14</sup>.

¿Cuál fue la evolución de la red de escuelas públicas en España? Sin entrar en pormenores, e iniciando nuestro análisis a mediados del siglo xix<sup>15</sup>, podemos afirmar que experimentó su primer impulso en la década de 1850<sup>16</sup>. Las 8,74 escuelas

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 147-159.

<sup>13</sup> *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de Diciembre de 1880*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1883, cuadro 23.

<sup>14</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín: «Memoria de la formación de maestros», *Aula*, 8 (1996), pp. 311-327.

<sup>15</sup> Para las décadas anteriores puede consultarse GUEREÑA, Jean-Louis y VIÑAO FRAGO, Antonio: *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB, 1996.

<sup>16</sup> Para reducir el alcance de las distorsiones que necesariamente se introducen en los datos disponibles cuando se trabaja con criterios más ambiciosos, hemos optado por dos indicadores muy elementales, pero al mismo tiempo significativos: el número de escuelas públicas de todas clases recogidas en las estadísticas (párvulos, primarias, dominicales, de adultos, de beneficencia, de patronato, etc.) y la totalidad de las niñas y niños en ellas matriculados, sin reparar en sus edades. Siempre que las estadísticas diferencian entre «unidades» y «centros» se computaron las primeras y no los segundos. Aunque inicialmente habíamos desagregado los efectivos correspondientes a la enseñanza de párvulos o preescolar de los de la primaria, finalmente hemos optado por unificarlos debido a

por cada 10.000 habitantes existentes al inicio de la misma se habían convertido en 12,89 al final. Seguidamente, la relación escuelas/habitantes aumenta de forma muy contenida o se estabiliza, e incluso disminuye en la transición del siglo XIX al XX; de hecho, en 1921 era ligeramente inferior a la registrada sesenta y un años antes<sup>17</sup>. Habrá que esperar a la Dictadura de Primo de Rivera, y particularmente a la Segunda República, para que se produzca una segunda expansión, que en los años treinta alcanza magnitudes superiores a la primera. Durante las dos primeras décadas del franquismo el crecimiento es muy moderado, pero en las dos siguientes adquiere una aceleración espectacular, que en los años setenta no tiene parangón en el conjunto de la serie. Conviene advertir, no obstante, que este crecimiento está condicionado por los cambios estructurales introducidos por la Ley General de Educación, en virtud de la cual aumenta la duración de la educación primaria (Educación General Básica) en detrimento de la secundaria (Bachillerato Unificado y Polivalente), y que las unidades creadas después de la muerte del dictador casi duplican a las creadas en el quinquenio previo<sup>18</sup>.

Si relacionamos el número de alumnos matriculados con el de habitantes –indicador muy sensible a los cambios en la estructura demográfica, y particularmente al porcentaje que representan las edades típicamente escolares sobre el conjunto de la población–<sup>19</sup>, se observa que el volumen de la escolarización se duplica entre 1850 y 1880, y que a partir de esa fecha y hasta 1921 predomina el estancamiento o el retroceso. Existe, por lo tanto, una coincidencia básica entre la tendencia que dibuja este indicador y la del anterior. En los años veinte, cincuenta y setenta del pasado siglo se recupera el crecimiento, mientras que en los cuarenta y ochenta disminuye; una y otra circunstancia están condicionadas por los cambios producidos tanto en la estructura del sistema educativo como en la demográfica.

No resulta fácil determinar las tasas de escolarización primaria del conjunto de la población, ni siquiera limitando los cálculos al sector público<sup>20</sup>. En todo caso,

---

que en algunos años no hemos localizado datos específicos para una y otra red. Como es sabido, la escolarización infantil se desarrolló más que nada en las últimas décadas.

<sup>17</sup> Damos por supuesto que en el total de escuelas de 1921 se computan las secciones de las 676 escuelas graduadas. En el caso de que se hubiese contabilizado cada una de las escuelas graduadas como un único centro, el crecimiento de los años veinte sería bastante inferior al que aquí registramos.

<sup>18</sup> *Anuario Estadístico de España. 1982*, p. 371.

<sup>19</sup> El porcentaje de población comprendida entre los seis y los 15 años, ambos incluidos, representa aproximadamente el 21% de la población total entre 1887 y 1940, pero se reduce unos cuatro puntos en 1950. Una pequeña parte de la caída se recupera en las dos décadas siguientes, con aumentos porcentuales de medio punto en cada una de ellas. En los años setenta el porcentaje desciende de nuevo medio punto y en los ochenta casi tres, situándose en algo menos del 15%. Los únicos descensos en valores absolutos de la población de referencia se producen en los años cuarenta y ochenta. Los datos en los que se basan estos cálculos proceden de los censos de población.

<sup>20</sup> Esto es así debido a la falta de periodicidad, homogeneidad y fiabilidad de las estadísticas, como he señalado en otros trabajos y han analizado detenidamente Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao Frago en una obra ya citada. Clara Eugenia NÚÑEZ ofrece sus estimaciones en Albert CARRERAS y Xavier TAFUNELL (coords.): *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX-XX*, Bilbao, Fundación BBVA, 2005,

sabemos que hasta finales de la década de 1970 no se conseguirá la plena escolarización de la población en edad escolar. A esa universalización contribuyó la iniciativa privada, que si en el curso 1960-1961 representaba el 27,75% de las unidades escolares, veinte años después ascendía al 51,34%. No hemos incluido en nuestros cálculos las escuelas particulares debido a que los datos de los que disponemos carecen de la mínima fiabilidad hasta fechas recientes, y en algunos casos invitan a concluir, con Carlo Cipolla, que los únicos números creíbles son los de las fechas...<sup>21</sup>.

NÚMERO (A) Y MATRÍCULA (B) DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS  
Y TASA DE ALFABETIZACIÓN (1850-1991)

ESCUELAS							ALFABETIZACIÓN		
Año	A	Año	B	B/A	A/10.000 hab.	B/1000 hab.	Año	Tasa	Variación
1850	13.112	1850	644.627	49	8,74	42,98			
1860	20.198	1860	1.101.529	55	12,89	70,28	1860	25,30	
1880	23.132	1880	1.442.577	62	13,91	86,72	1877	30,09	4,79
1885	24.529	1885	1.552.434	63	13,96	88,38	1887	35,14	5,05
1899	25.348	1899	1.617.324	64	13,62	86,88	1900	41,24	6,10
1908	24.915	1908	1.678.389	67	12,46	83,96	1910	47,68	6,44
1921	27.445	1923	1.691.331	62	12,83	79,08	1920	55,69	8,01
1930	35.989	1932	2.225.537	62	15,20	94,00	1930	66,81	11,12
1940	52.013	1940	2.410.140	46	19,99	92,65	1940	76,83	10,03
1950	59.428	1950	2.114.639	36	21,14	75,21	1950	82,66	5,83
1960	73.106	1960	2.748.786	38	23,90	89,88	1960	86,26	3,59
1970	96.532	1970	3.194.860	33	28,43	94,09	1970	91,20	4,95
1980	140.108	1980	4.201.174	30	37,12	111,31	1981	93,64	2,43
1990	156.553	1990	3.780.329	24	39,70	95,86	1991	96,75	3,11

FUENTES: Población de hecho registrada en los censos de población más próximos a estadísticas escolares. La de 1850 está tomada de NADAL, Jordi: *La población española (siglos XVI a XX)*, Barcelona, Ariel, 1973, p. 143.

Número de escuelas (A) y matrícula (B). 1850: A y B *Estadística de la primera enseñanza de la Península e Islas adyacentes correspondiente al quinquenio de 1850 a 1855*, cuadros 1, 2 y 11; 1860: A y B *Anuario estadístico de España. 1860*, pp. 326-327; 1880: A y B *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, cuadros 1 y 36; 1885: A y B *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, cuadros 1 y 36; 1899: A y B *Anuario estadístico de Instrucción pública correspondiente al curso de 1899 a 1900*, pp. 362-363; 1908: A y B *Estadística escolar de España en 1908*, vol. III, pp. 392-393; 1921: A *Anuario estadístico de España. 1921-1922*, pp. 358-359; 1923: B *Anuario estadístico de España. 1923-24*, p. 479; 1930: A *Anuario estadístico de España. 1931*, p. 52; 1932 B *Anuario estadístico de España. 1932-1933*, pp. 62-63; 1940: A y B *Estadística de los establecimientos de enseñanza. Curso 1940-1941*, vol. III, pp. 8-11 y 20-23; 1950: A y B *Anuario estadístico de España. 1952*, pp. 634 y 637; 1960: A y B *Anuario estadístico de España. 1963*, p. 335; 1970: A y B *Anuario estadístico de España. 1972*, p. 337; 1980: A y B *Anuario estadístico de España. 1982*, p. 371; 1990: *España. Anuario estadístico 1993*, p. 117.

Alfabetización. Censos de población. Las tasas de alfabetización neta (población de 10 y más años) de 1860 y 1877 se estimaron a partir de los índices de crecimiento de la alfabetización bruta.

pp. 155-244. Raimundo CUESTA se hace eco de los cálculos de diversos autores en *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro, 2005, p. 150.

<sup>21</sup> CIPOLLA, Carlo M.: *Allegro ma non troppo*, Barcelona, Grijalbo, 1996, p. 45.

Ciñéndonos al sector público, contrasta el escaso crecimiento del número escuelas desde 1860 a 1920, así como la estabilización de su matrícula en relación con el número de habitantes a partir de 1880, con el incremento de 30 puntos que experimenta la tasa de alfabetización de la población de 10 y más años entre una fecha y otra<sup>22</sup>. Parece, pues, que esta expansión de la capacidad de leer y escribir no dependió tanto del aumento de las escuelas públicas cuanto de la mejora de su calidad –por lenta y modesta que fuese la mejoría–, y sobre todo del mayor y mejor aprovechamiento de sus servicios por parte de una población que cada vez era más consciente de los beneficios de la instrucción primaria.

Quienes no parecían excesivamente interesados en el desarrollo de la instrucción pública eran los notables locales, que tenían una de sus personificaciones más visibles en la figura del cacique. Como señala Abram de Swaan, el lugar que ocupaban en la «red nacional de comunicación», esto es, su función de intermediarios, hacía que fuesen refractarios tanto a la difusión de la alfabetización como de la lengua estándar en los Estados donde existía diversidad lingüística<sup>23</sup>. La generalización de una y otra disminuiría sus posibilidades de «traducción» y minaría algunas de las bases en las que se asentaba su preeminencia. «Por los caminos vienen los gitanos y por las escuelas el descontento», afirmaba, en plena Dictadura de Primo de Rivera, uno de estos especímenes de estirpe gallega<sup>24</sup>.

Y eran precisamente los caciques quienes controlaban la administración municipal, encargada inicialmente de sostener las escuelas y de supervisar a los maestros. Nos es sorprendente, por tanto, que los ayuntamientos se resistiesen a crear escuelas, que utilizasen las creadas para dar satisfacción a sus intereses y a los de su clientela y que las supeditasen a los criterios y requerimientos propios de cada localidad<sup>25</sup>.

En un informe remitido en 1853 al Gobierno, Juan José Viñas, rector de la Universidad de Santiago de Compostela durante varios años y principal responsable del diseño de la red de escuelas públicas gallega, afirmaba que la decadencia de la

<sup>22</sup> Sobre la evolución de la alfabetización en España pueden consultarse, entre otros, los trabajos de VILANOVA RIBAS, Mercedes y MORENO JULIÀ, Xavier: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; NÚÑEZ, Clara Eugenia: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992; VIÑAO FRAGO, Antonio: *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpan de Juárez, Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999. Quien esto escribe ha abordado el tema en trabajos como «Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)», *Revista Complutense de Educación*, 8-1 (1997), pp. 199-231; «Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)», *Revista de Educación*, 314 (1997), pp. 217-243; «Literacy, Age, Period and Cohort in Spain (1900-1950)», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 34-1 (1998), pp. 29-62, y «El proceso de alfabetización en Galicia (1860-2001). Un intento de explicación y comprensión», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2010), pp. 289-313.

<sup>23</sup> SWAAN, Abram de: *A cargo del Estado*, Barcelona, Pomares Corredor, 1992, pp. 68-140.

<sup>24</sup> Testimonio ofrecido por el escolante Serafín Díaz Castro el 5 de junio de 1999.

<sup>25</sup> He desarrollado estas ideas en «Caciques, schools and schoolteachers in Spain from the mid-nineteenth century to the 1920's», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 54-5 (2018), pp. 545-563.



instrucción pública se debía a la «incompetencia y falta de celo de las autoridades y corporaciones encargadas del gobierno de las escuelas. En la apatía, en la irresponsabilidad de las comisiones superiores y en las locales se estrellaron todas las disposiciones y buenos deseos del Gobierno»<sup>26</sup>. Era necesario acometer una «reforma radical, y que las autoridades encargadas de la inspección y gobierno de las escuelas primarias tengan el poder, la aptitud y la voluntad de llenar la alta misión que se les confía, creando la responsabilidad, que hasta aquí no ha podido existir en corporaciones que no eran justiciables por su apatía, por la más perjudicial indiferencia, ni aun por las faltas que pudiesen cometer»<sup>27</sup>. Esta reforma debería conducir a la creación de un aparato administrativo estrictamente centralizado y jerarquizado, al que pudiesen demandarse responsabilidades por sus acciones u omisiones, específicamente escolar, formado por individuos competentes en la materia y que no estuviese condicionado por las estrechas miras y los intereses encontrados de cada localidad. En suma, la construcción de un sistema educativo nacional no podía dejarse en manos de las autoridades locales.

En lo que respecta a la enseñanza primaria, las presiones de carácter local a las que estaban sometidas las escuelas y quienes las regentaban eran múltiples. Las ejercían las autoridades municipales, de las que el magisterio dependía para tener un local habitable, un lugar donde dormir y un salario para adquirir alimentos; el cura párroco, figura absolutamente central y que podía facilitar o arruinar la vida del magisterio; y el común de los vecinos, que con frecuencia pretendían controlar lo que sus hijos e hijas debían aprender e incluso cómo debían aprenderlo. Porque, como han subrayado diversos investigadores, entre ellos Juan Pablo Fusi, en la España del siglo XIX coexistía el centralismo legal con el localismo real<sup>28</sup>.

## 2. La nacionalización del sistema educativo

Si se quería que la escuela primaria realizase una cierta función nacionalizadora, había que empezar por rescatarla de la red de dependencias locales a la que estaba sometida y convertirla en una escuela nacional. Pues bien, durante los primeros años del siglo XX, coincidiendo con los intensos debates que se libraban sobre las causas y remedios de los males que aquejaban a la patria, la progresiva activación de los nacionalismos subestatales y la intensificación del nacionalismo español, se aprobaron una serie de medidas orientadas a la «nacionalización del sistema educativo», como ha señalado Aida Terrón<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> VIÑAS, Juan José: *Informe que acerca de la reforma del Plan y Reglamento de Estudios ha elevado al Gobierno de S. M., en cumplimiento de la Real orden de 4 de Octubre de 1853, el Dr. D....*, Santiago, Imprenta y Litografía de D. Juan Rey Romero, 1854, pp. 6-7.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>28</sup> FUSI, Juan Pablo: *España. La evolución de la identidad nacional*, Madrid, Temas de Hoy, 2000, p. 165.

<sup>29</sup> TERRÓN BAÑUELOS, Aida: «La modernización de la educación en España (1900-1939)», en ESCOLANO, Agustín y FERNANDES, Rogério: *Los caminos hacia la modernidad educativa en España*

La primera de ellas se adoptó mediante Real Decreto de 26 de octubre de 1901, en virtud del cual los salarios del magisterio se incorporarían desde 1902 a los presupuestos generales del Estado. Aunque los municipios deberían seguir financiando los gastos ocasionados por la enseñanza primaria, el Estado se encargaría de recaudar sus contribuciones y de pagar directamente a maestros y maestras. Solamente a partir de 1910 la administración central «presupuestará cantidades adicionales» a las aportadas por los ayuntamientos «para atender al incremento de la red escolar y a las subidas salariales del magisterio»<sup>30</sup>. En todo caso, la reforma de 1901, además de regularizar el pago de los haberes, resultó fundamental en el proceso de reconversión del maestro «local» en un maestro «nacional». Pero conviene subrayar que fue este un proceso de larga duración, pues los poderes locales continuarán disponiendo de múltiples recursos y resortes para controlar al magisterio. La novela *Entre Montañas*, ambientada en Asturias y redactada por el inspector Antonio J. Onieva, constituye un buen reflejo de lo que decimos<sup>31</sup>.

En 1910 se eliminaron las denominaciones de escuelas «elementales, superiores, completas, incompletas y cualquiera otra que exista», y se acordó que en lo sucesivo «las Escuelas públicas llevarán el nombre de Escuela Nacional de Enseñanza primaria»<sup>32</sup>. Dado que esta disposición no se había cumplido en todo su alcance, dos años después el Gobierno recordó la obligatoriedad de consignar la «condición Nacional de la Escuela primaria pública» en todos los documentos oficiales relativos a este tipo de centros, como también en los títulos administrativos y profesionales de su profesorado y en los rótulos exteriores o interiores existentes en los edificios escolares. Así lo exigía, entre otras consideraciones, el decreto de centralización del pago de las atenciones de la primera enseñanza<sup>33</sup>. El concepto de «escuela nacional» carecía sin embargo de un significado unívoco, como ha mostrado María del Mar del Pozo Andrés. El abanico de significaciones que se le atribuían era amplio: desde el catolicismo y el conservadurismo tendía a identificarse con la tradición pedagógica genuinamente española, mientras que desde posiciones liberales y republicanas se asociaba, con diferentes énfasis y matices, a los valores de «igualdad, democracia y unidad nacional»<sup>34</sup>.

La tercera medida a la que haremos referencia es cronológicamente anterior, aunque su contenido será reactivado en las fechas que nos ocupan. Se trata de la orden firmada el 10 de noviembre de 1893 por Eduardo Vincenti, director general de Instrucción Pública, que establecía la obligatoriedad de instalar el escudo nacional

y *Portugal (1800-1975)*, Zamora, Sociedad Española de Historia de la Educación y Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de História da Educação, 1997, pp. 101-121.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 110. Véase también, de la misma autora, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, 1990, pp. 187-207.

<sup>31</sup> *Entre Montañas (La novela de un maestro rural)*, Madrid, Ediciones Afrodisio Aguado, 1944 (1.ª ed. 1920).

<sup>32</sup> Real Decreto de 8 de junio de 1910, *Gaceta de Madrid*, 11 de junio de 1910, p. 549.

<sup>33</sup> Real Orden de 16 de febrero de 1912, *ibidem*, 25 de febrero de 1912, p. 554.

<sup>34</sup> POZO ANDRÉS, María del Mar: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 76-81.

en el frontispicio de las escuelas públicas y de dotarlas de la bandera nacional. En la parte superior del escudo debía leerse «Dirección general de Instrucción pública» y en la inferior el grado y clase de la escuela. La bandera, por su parte, estaba llamada a presidir el trabajo escolar, debiendo ser izada al comienzo de las clases y arriada al final de las mismas. Cuando se celebrase algún acto solemne en el patio o jardín de la escuela, los niños debían saludarla. Si «estas manifestaciones del sentimiento nacional» se acompañaban de canciones que «se inspiren en el amor a la patria, se logrará enseñar a los niños a amar y a honrar a su país y darles las mejores lecciones de la enseñanza del patriotismo»<sup>35</sup>.

Esta es, sin duda, una de las disposiciones que mejor refleja la pretensión de poner la escuela al servicio de la construcción de la nación española: evidencia su carácter nacional, la protege, a ella y a su maestro, con el escudo del Estado, reconoce su relevancia y la de quien la regenta y enfatiza la dimensión patriótica de sus enseñanzas. La orden encontró, sin embargo, resistencias, por razones diversas, en el ejército, el clero, el magisterio o los nacionalismos periféricos<sup>36</sup>, y su inspirador se verá obligado a defenderla en más de una ocasión. En un debate que tuvo lugar el 21 de julio de 1896, un parlamentario la calificó de insignificante, aun siendo, añadía, la medida más importante adoptada por Eduardo Vincenti como director general, de modo que este se sintió obligado a precisar su alcance y significado:

¿Sabe su señoría lo que eso [que ondee la bandera en las escuelas] significa? ¿Ha comprendido S. S. su alcance? Creo que no, y se lo voy a explicar. Significa que cuando un Maestro está dando una lección en su escuela, está realizando una obra de patriotismo; significa que la Escuela es una continuación de la Patria; significa, en una palabra, que todo aquel que pase por delante de una Escuela, al ver ondear en ella el pabellón nacional, debe comprender que en aquel recinto se está realizando una obra patriótica: la de educar a las nuevas generaciones<sup>37</sup>.

Por lo demás, el nivel de implantación de escudos y banderas seguramente fue escaso, entre otras razones debido a las precarias condiciones materiales de buena parte de los edificios en los que estaban instaladas las escuelas. En muchos de ellos, fijar uno o hacer ondear la otra incluso podía resultar contraproducente para los propósitos que se perseguían. Todo parece indicar que fueron básicamente las ciudades y localidades de alguna importancia que contaban con edificios relativamente bien acondicionados las que aplicaron esta disposición<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> *Gaceta de Instrucción Pública*, 15 de noviembre de 1893, p. 1197.

<sup>36</sup> POZO ANDRÉS, María del Mar: *op. cit.*, pp. 186-188; MORENO LUZÓN, Javier y NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M.: *Los colores de la patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2017, pp. 108-124.

<sup>37</sup> *Gaceta de Instrucción Pública*, 7 de agosto de 1896, p. 561. Debo esta referencia a la obra de Moreno Luzón y Núñez Seixas que se acaba de citar, p. 110.

<sup>38</sup> El propio Eduardo Vincenti presidió el acto organizado a tales efectos por la asociación de maestros de Pontevedra, ciudad por la que era diputado. Unos 200 niños de las escuelas de la capital, formados en dos filas y seguidos por los invitados, se dirigieron en «procesión cívica» desde la casa consistorial hasta el grupo escolar. La procesión discurrió por calles «invadidas por personas de todas las clases sociales» y con los balcones engalanados –eran las fiestas de la Peregrina–. Estaba

Nos referiremos, por último, a la enseñanza de la Geografía e Historia, cuya presencia en las escuelas primarias se intensificó a partir de la reforma curricular de 1901, que estableció su obligatoriedad en todas ellas<sup>39</sup>. En realidad, durante el siglo XIX esta materia prácticamente no se enseñaba: la Ley Moyano solamente contemplaba el estudio de «Historia y Geografía, especialmente de España», en las escuelas superiores, y estas, como ya sabemos, representaban en torno al 1% de la red escolar pública. Así pues, el margen que resta para discutir sobre la eficacia nacionalizadora de la escuela primaria desde esta óptica y en este período es más bien escaso. Lo que sí se enseñaba era la historia sagrada, como correspondía a una nación cuya esencia parecía ser inseparable del catolicismo.

Un catolicismo al que se confió la tutela de la enseñanza pública, y que acabó configurando un poderoso subsistema dentro del sistema educativo español<sup>40</sup>. Para José Álvarez Junco, el protagonismo eclesiástico en materia educativa constituyó un importante obstáculo para el proceso de nacionalización, pues la Iglesia estaba más interesada en formar buenos católicos que buenos patriotas<sup>41</sup>. Este protagonismo fue propiciado por buena parte de las clases dirigentes, que seguían confiando en los mecanismos de legitimación tradicionales. Con la contundencia que lo caracterizaba, el sociólogo Carlos Lerena lo resumía así: «En nuestro país no ha habido escuela obligatoria, ha habido iglesia obligatoria»<sup>42</sup>.

---

encabezada por la banda Popular, que interpretaba pasodobles, y la cerraba la banda del Hospicio. Al llegar la comitiva a la iglesia de la virgen que se festejaba, se hizo una parada para bendecir la bandera. Ya en el grupo escolar, y mientras Vincenti procedía a descubrir el escudo y a izar la bandera, «la banda del Hospicio tocó la marcha real, multitud de cohetes resonaron en el espacio y se elevó un globo de enormes dimensiones». Finalmente, más música, canto, discursos, *lunch* para los 80 invitados y un cartucho con dulces para cada niño («Homenaje a la Patria», *Crónica de la Asamblea Pedagógica y Exposición Escolar de Pontevedra*, n.º 1, 15 de agosto y n.º 2, 16 de agosto de 1894, pp. 6-8 y 12-14, respectivamente).

<sup>39</sup> Sobre este tema existe una creciente bibliografía, de la que citaremos cuatro obras: CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997; BOYD, Carolyn P.: *Historia Patria*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000; VALLS MONTÉS, Rafael: *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*, Madrid, UNED, 2007; MAYORDOMO, Alejandro y FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel: *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008. La revista *Historia y Memoria de la Educación* publicó recientemente (n.º 6, 2017) un monográfico sobre «Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», coordinado por Pedro Miralles Martínez y Cosme J. Gómez Carrasco.

<sup>40</sup> VIÑAO, Antonio: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 201-210.

<sup>41</sup> ÁLVAREZ JUNCO, José: *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2005, pp. 548-549. Antonio Viñao comparte esta idea (*op. cit.*, pp. 182-188), pero no así otros historiadores, como Ramón LÓPEZ FACAL y Miguel CABO VILLAVERDE, que argumentan sus tesis en una obra colectiva coordinada por ellos mismos en homenaje al profesor Justo Beramendi: «Enseñanza primaria y nacionalización de la población española (1850-1931)», en *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*, Granada, Comares, 2012, pp. 111-127.

<sup>42</sup> LERENA, Carlos: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal, 1983, p. 335.

### 3. La política de la lengua

La lengua es uno de los ingredientes fundamentales de la nación –las naciones no se construyen en el vacío, sino sobre un substrato histórico y cultural–; la unificación lingüística, una de las funciones que asume el Estado nacional, y el sistema de enseñanza, uno de los principales mecanismos para conseguir este propósito. Ignacio Sotelo lo expresa en los siguientes términos:

Cierto que en buena parte la lengua nacional se ha impuesto por el prestigio que otorga a la persona que la domine, pero ello no es óbice para echar en saco roto que la unificación lingüística se ha llevado a cabo por coacción, habiendo sido la escuela pública su principal instrumento. La función principal de la escuela fue, y sigue siendo, educar a la población en la lengua nacional. La generalización de la enseñanza pública a toda la población, uno de los pilares del Estado social, entronca directamente con el afán de unificación lingüística, propio del Estado nacional<sup>43</sup>.

Veamos cómo se desarrolló este proceso en España a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX, para lo que centraremos nuestra atención en tres fechas: 1813, 1888 y 1902.

#### 3.1. *El Informe Quintana (1813)*

El texto que sienta las bases del sistema educativo liberal en España es el «Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública». La comisión a la que se encargó su elaboración estaba formada por Martín González de Navas, José Vargas y Ponce, Eugenio Tapia, Diego Clemencín, Ramón de la Cuadra y Manuel José Quintana, aunque la autoría parece que correspondió básicamente a este último. Tanto es así, que solemos referirnos a él como Informe Quintana<sup>44</sup>. Sus propuestas se reproducen, con escasas variaciones, en el Dictamen sobre el proyecto de decreto de arreglo general de la enseñanza pública y en el Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, ambos de 1814<sup>45</sup>. Ambos documentos carecerán de eficacia inmediata, debido a que ese mismo año se restauró el absolutismo, pero las ideas del Informe reaparecerán en el Reglamento general de Instrucción pública de 1821<sup>46</sup>.

La historiografía española ha insistido en la influencia del *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* de Condorcet (1792)

<sup>43</sup> SOTELO, Ignacio: *El Estado social. Antecedentes, origen, desarrollo y declive*, Madrid, Edición Trotta, 2010, p. 109.

<sup>44</sup> QUINTANA, Manuel José: *Obras completas*, Madrid, Imprenta de Hernando y Compañía, 1898, pp. 177-191.

<sup>45</sup> *Historia de la Educación en España. II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación, 1979, pp. 357-401.

<sup>46</sup> *Ibidem*, pp. 43-60.

en el Informe Quintana. En un trabajo publicado hace algunos años he destacado otra influencia, la ejercida por el *Rapport sur l'instruction publique* (1791), cuya autoría corresponde a Charles Maurice de Talleyrand-Périgord<sup>47</sup>. En él sostenía que si importante es, sin duda, Condorcet para explicar a Quintana, no lo es menos Talleyrand. Primero, porque los fragmentos copiados o parafraseados procedentes del texto del antiguo obispo de Autun parecen superar a los que tienen su origen en el de Condorcet, y segundo, porque algunas discrepancias de Quintana con este equivalen a coincidencias con aquel. Me referiré solamente a una de ellas: el laicismo del informe ideado por Jean Antoine Nicolas de Caritat frente al carácter confesional de los suscritos por Talleyrand y Quintana. La discrepancia no es menor, pues privar a Condorcet del laicismo supone desnaturalizar en buena medida su propuesta educativa. Supeditar la instrucción a los criterios de una determinada religión estaba en las antípodas de quien reclamaba incluso la autonomía de la enseñanza respecto del poder ejecutivo.

Entrando ya en nuestro tema, el Informe Quintana es uno de los contados documentos oficiales del siglo XIX en los que se alude al idioma que debe utilizarse en el sistema educativo. La alusión se hace al desarrollar las implicaciones del principio de uniformidad, recogido en el artículo 368 de la Constitución de 1812: «El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino»<sup>48</sup>. Pues bien, para la comisión encargada de dar forma a este plan, de la uniformidad se deriva la siguiente conclusión:

Debe pues ser una la doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de su enseñanza, a que es consiguiente que sea también una la lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana. Convendrase generalmente en la verdad y utilidad de este último principio para las escuelas de primera y segunda enseñanza; pero no será tan fácil que convengan en ello los que pretenden que los estudios mayores o de facultad no pueden hacerse dignamente sino en latín<sup>49</sup>.

Así pues, el castellano debía ser la lengua del sistema educativo en sus tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza. Las resistencias que algunos profesores universitarios opondrían a la desaparición de ese «guirigay bárbaro llamado latín de escuelas» debían ser vencidas. Porque «la lengua nativa es el instrumento más fácil y más a propósito para comunicar uno sus ideas, para percibir las de los otros, para distinguirlas, determinarlas y compararlas»<sup>50</sup>, advierte la comisión, haciéndose eco, posiblemente, de palabras escritas por Jovellanos<sup>51</sup>.

<sup>47</sup> «La Revolución francesa, Condorcet y la educación española», en CONDORCET: *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata, 2001, pp. 11-46. Retomamos aquí algunas ideas procedentes de este trabajo.

<sup>48</sup> *Historia de la educación en España. I Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 435.

<sup>49</sup> QUINTANA, Manuel José: *op. cit.*, p. 177.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> En sus *Bases para la formación de un plan general de Instrucción pública*, JOVELLANOS afirmaba: «Que siendo la lengua nativa el instrumento natural, así para la enunciación de las ideas propias, como para la percepción de las ajenas [...]. Que la lengua propia no debe considerarse solamente

El idioma al que el castellano pretendía desplazar era, por consiguiente, el latín, al menos en la segunda y tercera enseñanza, donde ya estaba presente, y lo que realmente se pretendía era generalizarlo. Pero el latín no era la lengua vehicular para la enseñanza de las primeras letras, por lo que el idioma postergado en este caso sería, allí donde se utilizase para tales menesteres, alguno de los no oficiales hablados en España. Idiomas que, por cierto, eran tan «nativos» para sus hablantes como el castellano para los suyos, así que la utilización del argumento de la «natividad» en beneficio del castellano resultaba abusiva y, más que nada, inconsistente.

En todo caso, el Informe Quintana era mucho menos agresivo en materia lingüística que los proyectos educativos presentados en Francia durante el período revolucionario, algunos de los cuales estaban animados por el propósito explícito de eliminar las lenguas no oficiales e imponer el uso del francés, convertido en «lengua de la libertad», al conjunto de la ciudadanía. Talleyrand no tenía ninguna duda al respecto: la afirmación del francés como lengua nacional implicaría la destrucción de los «dialectos» o *patois*. Una de las funciones de la escuela primaria debía ser precisamente la de enseñar a todos «la lengua de la Constitución y de las leyes», de modo que «esa locura de dialectos corrompidos será obligada a desaparecer: la fuerza de las cosas lo demanda»<sup>52</sup>. Otros autores eran todavía más contundentes. Barère, en su *Rapport et projet de décret sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française*, asociaba los idiomas bretón, alemán, italiano y vasco con los enemigos de la Revolución y propugnaba su eliminación del territorio francés: «El federalismo y la superstición hablan bajo-bretón; la emigración y el odio a la República hablan alemán; la contrarrevolución habla italiano, y el fanatismo habla vasco. Destruyamos estos instrumentos de perjuicio y error»<sup>53</sup>. Como bien sabemos, la historia se tomará su tiempo para convertir tales deseos en realidad<sup>54</sup>.

Quintana, que obviamente conocía algunos de estos textos, y desde luego el de Talleyrand, no estimó oportuno incorporarlos a su Informe, a pesar de que en España no faltaban «dialectos» que combatir. La política de la lengua del liberalismo español fue mucho menos agresiva que la del francés, aunque su proyecto nacionalizador también conllevaba el combate de los «particularismos», incluidos los lingüísticos. En el Informe se asignaba a la escuela primaria la función de corregir en los alumnos los «vicios» de pronunciación, lo que constituía una cirugía menor en comparación con la amputación que pretendían practicar los franceses. De hecho, la enseñanza de la gramática se excluía del primer nivel del

---

como un instrumento necesario para enunciar y percibir las ideas, sino también para distinguirlas y determinarlas [...]» (*Colección de varias obras en prosa y verso*, Madrid, Imprenta de D. León Amarieta, 1831, pp. 22-24).

<sup>52</sup> BACZKO, Bronislaw: *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Éditions Garnier, 1982, p. 151.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 433.

<sup>54</sup> Cfr. WEBER, Eugen: *La fin des terroirs, 1870-1914*, Paris, Fayard, 2014, especialmente pp. 93-123 y 365-405.

sistema educativo, por más que «a primera vista» parecía haber razones suficientes para incorporarla:

Pero meditadas bien estas razones, y reguladas por el juicio y la experiencia, son menos sólidas que brillantes. Útil ciertamente y bello sería que todos aprendiesen a hablar y escribir correcta y elegantemente su lengua propia. Pero esto solo se adquiere a fuerza de principios muy digeridos y de ejercicios muy continuados. Lo que un muchacho puede adelantar en esta parte es corregir los malos hábitos de pronunciación y de frase adquiridos en su educación doméstica, o propios de la provincia en que ha nacido. Que los libros que aprenda, que las muestras que copie, que el maestro a quien oiga, todo le hable en lenguaje puro y correcto, y insensiblemente adquirirá estas dotes en el modo y grado que pueden adquirirse a su edad<sup>55</sup>.

Por lo demás, la referencia explícita y genérica a la uniformidad lingüística desaparece de los tres textos que tienen su origen en el Informe: el Dictamen sobre el proyecto de decreto y el Proyecto de decreto de 1814 y el Reglamento de 1821<sup>56</sup>. Los responsables del Dictamen declaraban haber hecho «ligeras variaciones» respecto al Informe, pero una de ellas se refería a las consecuencias derivadas de la uniformidad, el principio más importante de todos, tanto «que él solo casi basta a arreglar la educación pública»<sup>57</sup>. Las consecuencias se reducían ahora a dos, el método por una parte y los libros, encargados de unificar las doctrinas, por otra: «Toda la instrucción que el Estado costee, sea precisamente uniforme: uno por consiguiente el método, unos los libros elementales»<sup>58</sup>. Desaparece la lengua como mecanismo genérico de uniformidad, y tampoco se alude a ella al tratar sobre la primera enseñanza, aunque sí al hacer referencia a la segunda —«se dará toda en lengua castellana»<sup>59</sup> y tercera, si bien en este caso se admiten excepciones:

El [estudio] de la teología, derecho románico y canónico continuarán en lengua latina, en lo cual ha convenido la Comisión, ya por su extremada circunspección en punto a novedades, ya por la escasez de libros elementales en castellano, ya en fin por la necesidad en que se ven los juristas y canonistas de consultar códigos y libros latinos, y la precisión en que se hallan los teólogos de recurrir al texto autorizado de los sagrados libros<sup>60</sup>.

El Proyecto de decreto de 7 de marzo de 1814 confirma el Dictamen: su artículo segundo prescribe que la enseñanza pública será uniforme, el tercero deriva de este principio que «será uno mismo el método de enseñanza» y el cuarto que «serán igualmente unos mismos los libros elementales que se destinen a la enseñanza pública»<sup>61</sup>;

<sup>55</sup> QUINTANA, Manuel José: *op. cit.*, p. 179.

<sup>56</sup> Estos cuatro documentos han sido minuciosamente analizados por Manuel de Puelles Benítez en la obra ya citada.

<sup>57</sup> *Historia de la Educación en España. II*, pp. 358-359.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 360.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 368.

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 370.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 382.



también establece que la segunda y tercera enseñanza se impartirán en castellano, con las tres excepciones ya reseñadas en el caso de los estudios universitarios. El Reglamento de 1821 introduce una única novedad en el tema que nos ocupa, consistente en unificar los artículos tercero y cuarto del Proyecto de decreto de 1814: «Será uno mismo el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinen a ella»<sup>62</sup>.

A mi entender, de lo expuesto cabe concluir que en los anteriores documentos no hubo un olvido involuntario, sino una omisión deliberada de las palabras del Informe Quintana que reivindicaban la uniformidad lingüística del sistema de enseñanza como un principio básico y de carácter general. La omisión podría obedecer, simplemente, a que la uniformidad se daba por supuesta<sup>63</sup>, aunque no puedan desecharse otras posibilidades, como la falta de unanimidad en el seno de la Comisión de Instrucción pública que suscribió el Dictamen de 1814, o la discrepancia entre esta y la que había encabezado Manuel José Quintana –solamente Diego Clemencín perteneció a las dos–. Después de todo, algunos hombres de la Ilustración, entre ellos el padre Sarmiento, reclamaban abiertamente la conveniencia de utilizar la lengua materna en las escuelas<sup>64</sup>. El propio Jovellanos, cuya huella se aprecia, como hemos comprobado, en el Informe, defendía el derecho de la lengua mallorquina a la enseñanza<sup>65</sup>.

Tampoco cabe atribuir al olvido el hecho de que las estadísticas oficiales excluyesen de sus cómputos a quienes hablaban una lengua o practicaban una religión distinta de la oficial. Podría ser que una y otra se excluyesen por considerar que lengua y religión verdaderas solamente había una, pero los responsables del censo de población de España de 1887 decían omitir el registro de estos datos porque «no alcanzan ni con mucho la importancia que en otras naciones europeas, americanas y asiáticas, ni trascienden por fortuna para la unidad de la patria más allá de los límites de ciencias particularísimas y de la natural variedad de pueblos que ocupan una extensión relativamente considerable de territorio»<sup>66</sup>.

Así pues, son tres las razones que se invocan para justificar tales exclusiones: el número de personas que practicaban otras religiones o hablaban otras lenguas

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>63</sup> Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS afirma que, desde la Real cédula de 1768 de Carlos III, legalmente solo se podía utilizar el castellano en la enseñanza, de modo que no se consideró necesario insistir en ello, pero lo cierto es que el escenario político del liberalismo no es intercambiable con el del absolutismo, por lo que tampoco resultaría redundante alguna referencia explícita de la nueva legislación al idioma en que debía discurrir la enseñanza [*La llengua a l'escola (1714-1939)*, Barcelona, Barcanova, 1984, pp. 92-96].

<sup>64</sup> COSTA RICO, Antón: «A dimensión pedagógica do Padre Sarmiento», en *O Padre Sarmiento e o seu tempo*, Santiago, Consello da Cultura Galega-Universidade de Santiago, 1997, pp. 245-300.

<sup>65</sup> «Quisiera yo asimismo que por vía de apéndice de esta enseñanza, se aplicasen los principios de la gramática general a nuestra lengua mallorquina, y se diese a los niños una cabal idea de su sintaxis. Siendo la que primero aprenden, la que hablan en su primera edad, aquella en que hablamos siempre con el pueblo, y en que este pueblo recibe toda su instrucción, visto es que merece mayor atención de la que le hemos dado hasta aquí» (JOVELLANOS: *op. cit.*, pp. 352-353).

<sup>66</sup> *Censo de la población de España según el empadronamiento hecho en 31 de diciembre de 1887*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1892, t. II, p. v.

era reducido, comparativamente con otras naciones, y estaba en sintonía con la variedad de países que integraban un territorio relativamente extenso como el español; precisamente por ser minoritaria, la disidencia no constituía una amenaza para la unidad de la patria, cuyas esencias eran, para determinados sectores, inseparables del catolicismo; y, en fin, los datos que se podrían obtener solamente aprovecharían a ciencias muy singulares y, por lo que se da a entender, de no mucha relevancia.

Ahora bien, al margen de las razones alegadas, podrían existir otras. Como es bien sabido, las estadísticas tienen la virtud de identificar problemas. Convirtieron, por ejemplo, en analfabeto a quien no sabía leer ni escribir. La figura del analfabeto, y su correlato social, el analfabetismo, una vez identificados como problemas, fueron objeto de escrutinio para precisar su magnitud, distribución y evolución, sus causas, consecuencias y remedios. El diagnóstico era cada vez más diáfano: constituía una carencia individual y social que debía ser superada promoviendo el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Si los responsables de los censos de población hubiesen interrogado a las personas acerca de su lengua inicial o usual<sup>67</sup>, tal como se aconsejaba en el congreso internacional de estadística celebrado en 1870<sup>68</sup>, en determinadas regiones españolas resultaría que la mayoría de los habitantes habían aprendido a hablar en catalán, vasco o gallego, y que esas eran también las lenguas en las que se expresaban habitualmente. Algunos de ellos incluso manifestarían tener dificultades para comprender y sobre todo para expresarse en castellano. Afloraría, por tanto, un problema, más complejo, por cierto, que el del analfabetismo, aunque pudiese existir una cierta correlación entre la cartografía social de uno y otro fenómeno. Porque sus protagonistas mudos no eran. Simplemente hablaban un idioma que no coincidía con el oficial. ¿Cuál debía ser la solución? ¿Procurar la desaparición de las lenguas no oficiales? ¿Convertir las lenguas realmente habladas en oficiales? ¿Promover el bilingüismo?

El recuento de los hablantes de las lenguas no oficiales en la España de 1887 dotaría además de argumentos a los regionalismos, que estaban consolidándose por esas fechas, pues pondría de manifiesto la amplitud de su sustrato socio-cultural. Unos regionalismos que de momento no constituían una amenaza para la unidad de la patria, como sostenían los responsables censales, pero a los que tampoco convenía alimentar, especialmente en materia de lengua, que constituía una de sus principales señales de identidad. «Lengua distinta, se ha dicho siempre, distinta nacionalidad. Sintiéndolo así Galicia, se tuvo constantemente por nación

<sup>67</sup> «El Estado español en la época moderna nunca se ha tomado en serio el multilingüismo. [...] Esto se refleja en el hecho de que ningún censo de población española, ni ninguna organización estadística hayan indagado jamás en el uso de las lenguas. [...] No sabemos prácticamente nada sobre los cambios que se han producido a lo largo del tiempo en el uso de las lenguas no castellanas» (LINZ, Juan J.: *Obras escogidas. 2 Nación, Estado y Lengua*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008, p. 76).

<sup>68</sup> HOBBSAWM, E. J.: *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1991, pp. 105-109. Véase también ZABALZA, Xabier: *Una historia de las lenguas y los nacionalismos*, Barcelona, Gedisa, 2006, pp. 40-42.

de hecho», afirmaba en 1889 Manuel Murguía, el principal teórico del regionalismo gallego<sup>69</sup>.

También podría resultar problemática una reglamentación estricta de los usos lingüísticos, especialmente en el ámbito escolar. La ley, como nos ha enseñado Michel Foucault, tiene como contrapartida su infracción<sup>70</sup>, que genera ruido, y con frecuencia posiciones encontradas. De ahí que la ley más eficaz seguramente sea la que no necesita ser promulgada: la ley del silencio.

Sin desconocer la relevancia de las iniciativas adoptadas con un propósito específicamente nacionalizador, en la España del siglo XIX parece como si se hubiese optado por dejar que el «progreso» hiciese su trabajo callado, confiando en que la dinámica histórica conduciría a la uniformidad cultural y promovería el sentimiento de formar parte de una misma nación. Los incipientes procesos de industrialización y urbanización, la mejoras de las vías de comunicación, el aumento de la movilidad geográfica, la creación de un mercado nacional, la expansión de la administración estatal, la implantación del sistema educativo, la aparición de nuevas posibilidades de movilidad social o el prestigio de la lengua oficial irían promoviendo, de forma silenciosa e insensible, como quien no quiere la cosa –y sin tan siquiera pronunciar «el nombre de la cosa»<sup>71</sup>, la consolidación y difusión de una identidad nacional española.

### 3.2. *El Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona (1888)*

Entre el 5 y el 12 de agosto de 1888, coincidiendo con la Exposición Universal, se celebró en Barcelona un Congreso Nacional Pedagógico organizado por la Asociación de Maestros Públicos de la provincia. A él asistieron 1.510 personas<sup>72</sup>, procedentes mayoritariamente de las provincias catalanas y valencianas. Uno de los temas sometidos a la consideración de los asistentes resultaba novedoso en este tipo de eventos y decía así: «En las provincias del Norte y del Este de España, donde no es la nativa la lengua castellana, ¿qué procedimientos deben emplearse para enseñarla a los niños?»<sup>73</sup>.

Así formulado, el problema era estrictamente metodológico. Podemos cuestionar, sin embargo, que los promotores del debate tuviesen como único o principal

<sup>69</sup> RISCO, Vicente: *Manuel Murguía*, Vigo, Galaxia, 1976, p. 175.

<sup>70</sup> FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1982.

<sup>71</sup> ÁLVAREZ JUNCO, José; BERAMENDI, Justo y REQUEJO, Ferrán: *El nombre de la cosa. Debate sobre el término nación y otros conceptos relacionados*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005.

<sup>72</sup> TURIN, Ivone: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 261.

<sup>73</sup> Retomo aquí algunas ideas de un trabajo publicado hace ya bastantes años: «O “Congreso Pedagógico” de Barcelona (1888) e a reivindicación didáctica da lingua galega», *Agalia*, 17 (1989), pp. 17-31. Se han ocupado de este Congreso, entre otros, BATANAZ PALOMARES, Luis: *La educación española en la crisis de fin de siglo*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Córdoba, 1982, pp. 54-56 y 212-218; DELGADO, Buenaventura: «La generación del 98 y la educación española», *Revista de Educación*, núm. extraordinario sobre *La educación y la generación del 98*, 1997, pp. 11-31, y MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: *op. cit.*, pp. 92-96.

afán indagar cuáles eran los mejores procedimientos para que las niñas y los niños del Norte y del Este de España aprendiesen debidamente el castellano. Lo que pretendían quienes propusieron el tema, o por lo menos algunos de ellos, era entreabrir la puerta de la escuela a las lenguas no oficiales, aunque tal apertura se justificase por ser beneficiosa para el propio idioma castellano. La formulación del problema en estos términos probablemente obedecía a la necesidad de ajustarse a la legalidad.

El ponente, Ignacio Ferrer i Carrió, maestro de las escuelas municipales barcelonesas, reconocía que el tema planteado «se roza con la cuestión regionalista», pero que él se limitaría a enfocarlo desde «el aspecto pedagógico» o, para mejor decir, didáctico<sup>74</sup>. Su propuesta para la enseñanza de la lengua castellana a los españoles que tenían otra como nativa se basaba en tres principios. Según el primero de ellos, «es necesario que el profesor sea de la nación<sup>75</sup> a la cual pertenecemos o que entienda nuestra lengua no siéndolo, y que ambos [profesor y alumno] se expliquen en ella» (p. 139)<sup>76</sup>. En segundo lugar, el procedimiento didáctico debía ser el teórico-práctico-comparativo, tomando como punto de referencia la lengua conocida por el alumnado<sup>77</sup>. Finalmente, el estudio de esta lengua debía preceder al de la que se ignora. Sentados estos principios, concluye que en las escuelas de párvulos el maestro habría de expresarse en el idioma propio de los niños, a quienes enseñaría oralmente el castellano, aunque la enseñanza de la lectura se haría en la lengua oficial –se concede no obstante que algunas páginas de los libros sean bilingües–<sup>78</sup>. Esta última conclusión estaba en contradicción con el tercero de los principios antes enunciados, y aunque el ponente intenta fundamentarla –de forma escasamente convincente, a mi entender–, lo que a ella parece subyacer

<sup>74</sup> *Actas del Congreso Nacional Pedagógico iniciado por la Asociación de Maestros públicos de la provincia de Barcelona*, Barcelona, Tipografía de la Casa Provincial de Caridad, 1889, p. 137. En adelante, nos limitaremos a registrar en el cuerpo del texto las páginas a las que corresponden las citas extraídas de las *Actas*.

<sup>75</sup> El término nación se utiliza aquí en su acepción de comunidad lingüístico-cultural. El ponente lo aclara en diversos momentos de su intervención: «Hablando de los vascos, ¿puede ignorarse que se habla de España? Y hablando de los gallegos y de los catalanes, ¿puede ignorarse lo mismo? ¿Y a quién se le ocurre hablar de los andaluces sin pensar que es el pueblo más vivo y más alegre de la madre España?» (p. 143).

<sup>76</sup> No sabemos el porcentaje del magisterio catalán que no era de la propia nación por esas fechas, pero en 1912 ascendía al 19,5%, ligeramente superior al de Galicia (18,7%) y muy inferior al del País Vasco (61,8%). Cfr. DÁVILA, Paulí: «Nacionalismos y políticas educativas durante el siglo xx: de la centralización a la descentralización», en DÁVILA, Paulí: *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo xx*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, p. 43.

<sup>77</sup> La legitimidad de esta práctica era asumida por algunos representantes de la cultura escolar oficial, como Vicente Alcañiz, inspector de primera enseñanza en la provincia de Pontevedra. En los cuadros de distribución del tiempo y del trabajo que elaboró y comercializó en 1879 podemos leer: «En la enseñanza de la Gramática castellana ha de fijarse más principalmente el profesor en la recta pronunciación de las palabras, que constituyen el idioma nacional, enseñándoles las equivalentes para expresar un pensamiento idéntico en el dialecto o lengua del país, la variedad de accidentes de aquellas y los giros de la construcción en uno y otro idioma» (Archivo Histórico Universitario de Santiago, Enseñanza Primaria, caja 124).

<sup>78</sup> Las escuelas de párvulos solamente existían en las ciudades y localidades de una cierta entidad, y eran muy escasas, especialmente las de carácter público.

es la pretensión de reducir las lenguas no oficiales a un uso básicamente oral. En las escuelas elementales el profesorado se expresaría en castellano, idioma con el que ya estaría familiarizado el alumnado, y este sería también el idioma de los libros escolares. Así pues, el uso de las lenguas –que no dialectos– catalana, gallega o vasca tendría un carácter meramente instrumental, pues se recurriría a ellas para mayor gloria y mejor conocimiento de la oficial: «La enseñanza de la lengua nativa se simultaneará en lo posible con la de la lengua castellana, esto es, siempre que lo exija la naturaleza particular de la comparación» (p. 143). A pesar de la timidez de su propuesta, Ignacio Ferrer se sintió obligado a tranquilizar al auditorio afirmando que «en lengua nativa se habla siempre a todo el mundo cuando de él se pretende obtener alguna utilidad, ventaja, modificación o transformación», como muy bien sabían los misioneros que procuraban la conversión de los infieles (p. 143).

Aun no siendo una propuesta en absoluto radical, fueron varios los congresistas que la consideraron excesivamente avanzada. Para Rafael Sancho, maestro barcelonés, no era necesario utilizar la lengua propia de los alumnos porque estos, al ingresar en la escuela, no hablan, simplemente balbucean –la edad legal de ingreso eran los seis años, y la real solía ser bastante superior, al menos en el medio rural–; además, los procedimientos de enseñanza intuitivos suplirían los posibles problemas de comprensión, y, en última instancia, lo que realmente importa no es la lengua en que se habla, sino el amor con que se practica: «¡La lengua materna! ¡Si la lengua materna no tiene patria, señores! ¡Si el lenguaje de las madres es universal, el eterno lenguaje del amor!» (p. 149). Por otra parte, y entrando ya en materia sindical, advierte a sus compañeros que, si prosperaba alguna de las iniciativas presentadas en el Congreso, el magisterio de habla castellana perdería posibilidades de empleo. Sería aceptable, eso sí, una cierta orientación regionalista en los contenidos de la enseñanza, porque estaba convencido de que todos los «esfuerzos educativos convergerán en un punto brillante y luminoso: en la unidad de esta patria tan amada» (p. 149).

Muy distinta fue la posición adoptada por el abogado y periodista Sebastián Farnés. Comenzó renunciando a un derecho, el de dirigirse al auditorio en catalán, que era su idioma usual y tan «nacional» como el castellano –no fue este el único orador que se negó a conceder la exclusividad de «nacional» al idioma que tenía su cuna en Castilla<sup>79</sup>; lo hacía, simplemente, por deferencia hacia los no catalanes. Seguidamente manifestó su desacuerdo con la formulación que se había dado al problema: él no estaba interesado en discutir los medios sino los fines, pues lo que cuestionaba era justamente la necesidad de enseñar el castellano y en castellano a los niños catalanes. A diferencia de lo sostenido por otros oradores, entendía que la cuestión no podía abordarse al margen de la política, ya que era esta la que presidía la actuación del Estado, al que no le importa el «divorcio entre la escuela y la familia catalana» y «prescinde por completo del aspecto científico y patriótico de la cuestión», pues «quiere a toda costa que en toda la nación no

<sup>79</sup> «El idioma castellano, mal llamado nacional, porque no es propio de toda la nación, se apropiaba en calidad de hijos una porción de idiomas menos conocidos si no menos interesantes, y les llama dialectos y se impone a ellos» (Antonio Bori i Fontestá, p. 145).

se hable sino una lengua» (p. 152). Y para conseguirlo estaba dispuesto a practicar una imposición que no duda en calificar de «criminal». En su opinión debería aprobarse que «en las escuelas primarias [elementales] se enseñará en una sola lengua, y una sola lengua, la materna de los niños» (p. 152). El castellano solamente se enseñaría en las escuelas superiores, cuando los niños tengan la aptitud que requiere el estudio de una lengua extraña<sup>80</sup>.

José Soto Campos, maestro de la provincia de Pontevedra –será nombrado inspector a finales del siglo XIX–, intentó terciar en el debate proponiendo que «en aquellas regiones como Cataluña, Galicia, Vascongadas y demás provincias donde se hable otra lengua además de la oficial, se enseñarán las dos» (p. 160). Esta opción inclusiva permitiría aprovechar las ventajas del método comparativo, y resultaba más eficaz que la exclusiva, como lo demostraba «la poca corrección con que hablan el castellano y aun el gallego mismo los niños de las escuelas de mi país, cuyos maestros no permiten hablar una sola palabra en la lengua materna a sus discípulos», frente a «la propiedad y hasta la soltura» lingüísticas de quienes frecuentaban escuelas donde estaban presentes ambos idiomas (p. 161)<sup>81</sup>. Su intervención mereció el aplauso de los congresistas y fue asumida por otros oradores, como Miguel Pimentel.

El ambiente se había tensionado a raíz de la intervención de Sebastián Farnés, y la tensión aumentó cuando tomó la palabra Castro y Legua, maestro valenciano asentado en Madrid, que sucedió en la tribuna a Soto Campos. Intervino para denunciar la dimensión política que estaba adquiriendo el Congreso y para solicitar que se retirase la expresión de que la enseñanza del castellano en Cataluña era un «crimen». Si así no se hacía, los maestros foráneos abandonarían la sala y harían saber en sus localidades de origen que Cataluña había faltado a las reglas de la hospitalidad. Varios maestros catalanes presentaron un escrito protestando contra cualquier palabra que hubiese podido herir los sentimientos de los compañeros de Castilla o de otras latitudes, y el propio Farnés pidió, en aras de la concordia, que se retirase la palabra «criminal», aunque él seguía pensando que tal era la que correspondía utilizar para caracterizar «la imposición de una lengua extraña en la escuela, cuando los niños carecen del necesario desarrollo de sus facultades intelectuales» (p. 163)<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> Las escuelas superiores únicamente debían crearse en las capitales de provincia y poblaciones con más de 10.000 habitantes.

<sup>81</sup> La primera intervención de este maestro en defensa de la presencia del idioma gallego en las escuelas se produjo, que sepamos, en un suelto publicado en *La Luz. Revista de Instrucción Primaria* publicada en la ciudad de Pontevedra. Su propuesta fue descalificada con contundencia por el *Boletín de Primera Enseñanza* de Girona, que criticaba a los maestros que hacían uso de los dialectos, aunque el gallego no llegaba a tanto, pues resultaba ser un «dialectillo», y lo acusaba a él en particular de pretender «la independencia y separación de Galicia» (n.º 7, 1 de marzo de 1878). José SOTO CAMPOS respondió a la crítica reafirmando en sus posiciones y en los beneficios del método comparativo (*La Luz*, n.º 54, 24 de marzo de 1878).

<sup>82</sup> El debate no fue, por consiguiente, tan sereno como afirma IYONNE TURIN (*op. cit.*, p. 262). Suscitó posiciones encontradas, como también las suscitó el acceso de las mujeres al mundo de la enseñanza y de las profesiones en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892,

Finalmente, se aprobaron, por mayoría, dos conclusiones: «La Ciencia pedagógica reclama que a los niños se les instruya en la lengua que conocen» y «El mejor procedimiento para enseñar a los niños la lengua castellana, donde no es esta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquélla con la suya propia» (p. 222). Los regionalistas, apelando a la lengua materna, que constituía su principal argumento —por más que los censos de población la omitiesen—, habían conseguido que se asumiesen algunas de sus reivindicaciones.

### 3.3. *El decreto del conde de Romanones (1902)*

La cultura política fue menos receptiva a este tipo de propuestas que la cultura pedagógica, según puede comprobarse en la respuesta del Gobierno al ruego parlamentario formulado por el diputado carlista valenciano Manuel Polo y Peyrolón en 1896. Solicitaba este que se dictase una real orden permitiendo el uso de los «dialectos regionales» de las Vascongadas, Cataluña, Valencia, Baleares y Galicia en las escuelas cuyo alumnado desconociese la lengua castellana, que las escuelas normales de las regiones indicadas enseñasen la gramática de sus respectivas lenguas y que se exigiese su conocimiento al magisterio que pretendiese ejercer en tales territorios. La modificación legal resultaba necesaria, dado que la ley de instrucción pública de 1857 «previene que en todas las escuelas se explique y se de la enseñanza en castellano». El parlamentario concluía advirtiendo que «este regionalismo, bien entendido, no se opone a la unidad nacional, antes al contrario, creo que es necesario»<sup>83</sup>. El ministro de Fomento, Linares Rivas, de adscripción conservadora, subrayó, de entrada, el calado del asunto, a pesar de presentarse como un modesto ruego. No lo podía asumir por dos razones fundamentales: porque «la ley me ordena que las enseñanzas en todo el Reino se den en castellano» y porque resultaría contraproducente, ya que conduciría a la «exclusión del castellano» de tales regiones. El diputado insistió en que la pretensión de su ruego era precisamente facilitar la difusión de castellano en las regiones donde era menos conocido, e incluso buscó la complicidad del ministro apelando a su condición de gallego, pero este no se dejó convencer<sup>84</sup>.

En realidad, ninguno de los artículos de la ley rubricada por Claudio Moyano en 1857 establecía la exclusividad del castellano en la enseñanza ni prohibía utilizar el resto de las lenguas. Solamente se prescribía la necesidad de enseñar la lengua castellana. Sobre el idioma de uso o vehicular, simplemente no se decía nada. Pero

---

pues se trataba de dos cuestiones particularmente candentes y sensibles. Me he ocupado de este debate en varios trabajos, el último de los cuales lleva por título «Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación: el Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916)», *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 8 (2018), pp. 489-525.

<sup>83</sup> *Diario de las sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 14 de agosto de 1896, pp. 2344-2345. He tenido conocimiento de este ruego parlamentario a través de FERRER I GIRONÈS, Francesc: *La persecució política de la llengua catalana. Història de las mesures preses contra el seu ús des de la Nova Planta fins avui*, Barcelona, Edicions 62, 1993, pp. 80-82.

<sup>84</sup> *Diario de las sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 19 de agosto de 1896, pp. 2458-2459.

parece que todo el mundo entendía que las lenguas periféricas estaban legalmente excluidas de la escuela. Así sucedió en el Congreso Pedagógico de 1888, y tal es el presupuesto del que partía el ruego parlamentario al que acabamos de referirnos y el argumento en el que se apoyaba la respuesta del ministro de Fomento. De modo que esta suposición tuvo, a efectos prácticos, las mismas consecuencias que si realmente hubiese sido plasmada en la legislación.

Manuel Polo y Peyrolón entendía que la racionalidad de su propuesta se veía corroborada por el hecho de estar autorizada la enseñanza del catecismo de la doctrina cristiana en catalán y mallorquín. El ministro le respondió que desconocía la existencia de tal autorización, pero se comprometió a averiguarlo, y a derogarla si realmente existía, porque «el principal objeto que debe perseguir un Gobierno es que el idioma patrio se hable en todas partes sin distinción»<sup>85</sup>.

Seis años más tarde, siendo ministro de Instrucción Pública Álvaro Figueroa, conde de Romanones, se dictó un real decreto que establecía la obligatoriedad de utilizar exclusivamente el castellano para enseñar el catecismo de la doctrina cristiana, como también el resto de las materias. Los maestros y maestras que así no lo hiciesen serían amonestados por los inspectores en la primera ocasión, y si reincidían, separados de la profesión. Se modificaba así, por vía de añadido y mediante decreto, la ley de 1857. Claudio Moyano, advertía Romanones, no había considerado necesario regular lo que por aquel entonces se consideraba evidente. Pero la emergencia de los regionalismos y sus reivindicaciones en materia de lengua cuestionaron esa supuesta evidencia, por lo que era preciso cubrir el vacío legal existente.

En lo que respecta a la enseñanza del catecismo, había un problema adicional. El artículo 87 de la Ley Moyano concedía al prelado de la diócesis la facultad de designar los textos que se debían utilizar, y el 92 establecía que las obras sobre religión y moral debían ser supervisadas por la autoridad eclesiástica para determinar si se ajustaban a la ortodoxia católica. Aprovechando tales prerrogativas y las lagunas legales, los obispos catalanes únicamente habían designado catecismos redactados en lengua catalana. Para solventar el problema, el decreto de Romanones contemplaba que, cuando el obispado correspondiente no recomendase catecismos en castellano, se recurriría a cualquiera de los autorizados por el Arzobispo Primado de las Españas.

La perspectiva de la Iglesia y del Estado sobre la lengua era bien distinta. Para la primera tenía un valor básicamente instrumental, ya que su función consistía en transmitir un mensaje, mientras que para el segundo tenía un valor intrínseco: el medio era el mensaje. En el preámbulo del decreto que nos ocupa se alude a la naturaleza y relevancia del problema que se pretendía atajar. Estaba en cuestión la unidad lingüística que debía presidir la enseñanza, y romperla sería tanto como romper la unidad de la patria española:

No cabe desconocer la honda perturbación que puede producir en los espíritus todo aquello que se refiere al desuso del lenguaje, que es como la piel dentro de la

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 2459.



cual viven y funcionan músculos y huesos, nervios y venas, corazón y pulmones, voluntad e inteligencia, todo el cuerpo y también toda el alma de un pueblo. [...] en la lengua tienen su más preciado vínculo de unión [...] todas las provincias del Reino, vínculo que en ninguna parte importa tanto robustecer como en las Escuelas, fundamento el más firme de la educación nacional<sup>86</sup>.

El diputado catalán Joan Ferrer i Vidal interpeló al ministro, alertándole de que el decreto no sería aplicable en Cataluña si no se introducía un cambio: permitir que los maestros se dirigiesen en catalán a los niños que no entendiesen el castellano, que eran muchos, sobre todo en las zonas montañosas. El catalán sería «el mejor medio para llegar al conocimiento de la lengua de Cervantes». Además, tal como estaba formulada, era una «medida de violencia», más propia de un zar o emperador que de un gobierno español, y contribuiría sin duda a «exacerbar las pasiones»<sup>87</sup>. Joan Cañellas se unió a las protestas, aun declarándose «españolista», como también lo había hecho su compañero. Solicitó que se retirase el decreto porque resultaba inaplicable, contribuiría a despertar el catalanismo, que atravesaba por una fase de relativa calma, o al menos eso parecía, y provocaría efectos contrarios a los deseados:

[...] así como hasta hoy era el menor número el de las escuelas en que se enseñaba en el idioma catalán, si se mantiene el decreto de S. S., yo se lo adelanto y se lo aseguro, se enseñará el catalán en todas las escuelas de Cataluña, porque el movimiento que se ha iniciado allí es un movimiento unánime; hasta ahora los catalanistas iban solos; el problema que S. S. ha planteado, y no lo olvide, nos une a todos; iremos todos unidos, y ese decreto, en vez de producir el resultado que S. S. espera, le producirá completamente contrario; será causa de que, no solamente en las escuelas públicas se enseñe el catalán, sino que se fundarán escuelas privadas con este objeto, y no asistirá un solo alumno a aquellas en que se les obligue a aprender el castellano, y en cambio asistirán todos, todos, todos, a las escuelas en que se enseñe en catalán<sup>88</sup>.

Estas palabras fueron interpretadas como amenazas por el conde, pero él no se dejaría amedrentar y seguiría adelante con el decreto, advirtiendo a quienes no lo acatasen que «serán separados del profesorado»<sup>89</sup>. Era necesario difundir el conocimiento del castellano —pretensión que nadie discutía—, y si algunos niños todavía no lo entendían, los maestros se encargarían de enseñárselo, que para eso estaban las escuelas; más aún, solo después de aprendido el idioma oficial se iniciaría el aprendizaje de las restantes materias<sup>90</sup>. También era necesario evitar que

<sup>86</sup> Real Decreto de 21 de noviembre de 1902, *Gaceta de Madrid*, 23 de noviembre de 1902.

<sup>87</sup> *Diario de las sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 24 de noviembre de 1902, pp. 1402-1404. Debo el conocimiento de este debate parlamentario al ya mencionado Francesc Ferrer i Gironés.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 1405.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> La posición del ministro contaba con la cobertura teórica de algunos de los más importantes pedagogos de la época, como Mariano Carderera. Al referirse este a la problemática que entrañaba la enseñanza del castellano en las regiones españolas donde se hablaba otro idioma, supeditaba expresamente

la Iglesia, aprovechando su derecho a controlar la ortodoxia religiosa, pretendiese controlar el idioma en que debía enseñarse el catecismo. Esto hacía que los maestros, «con el pretexto de explicar la doctrina cristiana en catalán, no solamente explicaban la doctrina cristiana, sino todas las demás materias que constituían la enseñanza», según informaban los inspectores de las cuatro provincias catalanas –aunque el decreto no aludía expresamente a Cataluña, fue la que protagonizó el debate–. Había que erradicar de las escuelas el uso de las lenguas no oficiales –cuando el ministro se refería a ellas como dialectos, algunos diputados lo interrumpían para hacerle saber que el catalán no era un dialecto–, especialmente desde el momento en que los maestros eran funcionarios del Estado: «En el seno de las familias, en el hogar doméstico, pueden hablarse todos los idiomas o dialectos que se quiera; en la escuela del Estado, sostenida y vigilada por la acción del Estado, no se puede enseñar más que en el idioma nacional». Él ya hubiese procedido contra quienes infringían esa norma, pero no podía hacerlo porque «el legislador no había podido prever el año 1857 lo que ahora desgraciadamente sucede, y por eso, en el texto de la ley de instrucción pública, no hay un artículo que diga que la enseñanza en las escuelas primarias se ha de dar en castellano porque eso se debía sobrentender»<sup>91</sup>.

El Congreso retomó el debate el 29 de noviembre. La primera alusión que se hizo al decreto fue para responsabilizarlo de las protestas protagonizadas por los estudiantes barceloneses, en el curso de las cuales la Guardia Civil había entrado en la Universidad, ocasionando lesiones, si bien algunos diputados cuestionaban que tal fuese la causa de los tumultos.

Eduardo Vincenti, a quien ya conocemos, preguntó al ministro si era cierto que, de forma discreta, había comunicado a los diputados catalanes que en las escuelas se podría utilizar, en determinadas circunstancias, una lengua que no fuese la oficial, como hacían los franceses cuando recurrían al castellano en las márgenes del Bidasoa o al catalán en los Pirineos orientales. Porque los maestros necesitaban saber a qué atenerse: a la literalidad del decreto o a la interpretación que supuestamente había realizado Romanones. El tema también preocupaba en Galicia, donde «ningún maestro, ninguno, explica en gallego, pero si se dictase un decreto prohibiendo explicar en gallego, lo sentiríamos allí»<sup>92</sup>. Un tal Lombardero

---

los criterios pedagógicos a las consideraciones y conveniencias políticas: «Cuando los niños llegan a una escuela sin saber apenas una palabra de la lengua castellana, como sucede en algunas provincias de España, lo más sencillo para el profesor sería enseñarles en la lengua del país, pero así no cumpliría con su obligación. Debe, pues, principiar por instruirles en el castellano, sin perjuicio de los demás estudios del programa. Todo se reduce a establecer una clase más para el estudio de la lengua, estudio que en el primer año o hasta que los niños la entiendan, debe considerarse el principal». La diferencia con el ministro radicaba en que Carderera admitía que se iniciase la enseñanza de otras materias antes de conseguir el pleno dominio del castellano. *Principios de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Hernando y C.<sup>ª</sup>, 1886 (7.º ed.), p. 242.

<sup>91</sup> *Diario de las sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 24 de noviembre de 1902, p. 1403.

<sup>92</sup> Otra de las personas de origen gallego que intervino fue Venancio Vázquez, diputado por Madrid, donde estaba asentado, y presidente del Centro Gallego. Lo hizo para poner como ejemplo a Galicia, donde, a pesar de existir una lengua propia, «se habla siempre en castellano» (suponemos que

lo corrigió por dos veces afirmando que nadie lo sentiría, a lo que Vincenti replicó que a «nadie» no lo conocía, pero que el decreto «daría que sentir»<sup>93</sup>.

Pero el protagonismo correspondió sin ninguna duda a Cataluña y a sus diputados. Albert Rusiñol consideraba que no se había meditado debidamente la naturaleza y alcance de una disposición rechazada no solo por los catalanistas, sino por el conjunto de los catalanes. Según Lluís Domènech i Montaner, el preámbulo del decreto recordaba las instrucciones que, para «matar la personalidad de Cataluña», daba el conde-duque de Olivares a los virreyes del Principado: «¿Cree S. S. que vamos a renunciar nosotros a nuestra vida para venir a servir como de abono al árbol del centralismo, a un árbol que vosotros mismos reconocéis que está carcomido y con las raíces floxeradas?»<sup>94</sup>. El marqués de Camps se sorprendía de que un ministro tan liberal, culto, inteligente, progresivo y simpático como Romanones fuese el responsable de un decreto «tiránico, y hasta draconiano», al que, sin embargo, debía reconocer una virtud: ninguna disposición sería capaz de hacer «más regionalistas en menos tiempo y con mayor facilidad que los que con su ya famoso decreto ha hecho S. S.»<sup>95</sup>.

El ministro, al que algunos llamaban el Jules Ferry español, respondió con más contundencia que en su intervención anterior. La medida no estaba en absoluto improvisada, sino muy meditada. Más todavía, a esta seguirían otras relativas a las universidades, escuelas especiales e institutos, que los catalanistas aprovechaban para difundir sus «peligrosas» ideas, sembrando entre el profesorado y el alumnado un «profundo dualismo». En estos centros se estaba «formando una generación enemiga de la Patria», lo que resultaba intolerable:

Todo lo que he hecho ahora respecto de la enseñanza primaria, lo haré, cuando llegue la ocasión, extensivo a la Universidad y demás centros de enseñanza, porque creo que no cumpliría mi deber como Ministro dejando pasar las cosas y cruzándome de brazos, permitiendo que elementos que son del Estado, se pongan al servicio de una causa que yo no quiero calificar ahora (*Muy bien*)<sup>96</sup>.

Y los regionalistas no deberían sorprenderse de que el Estado actuase así, pues ellos mismos, en las Bases de Manresa (1892), afirmaban que el catalán sería el único

---

se refería únicamente a la práctica del rezo, que era de lo que se trataba cuando interrumpió al diputado catalán). Posteriormente, pidió la palabra para afirmar que el catalán, como el gallego, podían estar presentes en el espacio familiar, pero nunca en el oficial. El uso del catalán o del gallego en las escuelas pondría en cuestión la unidad de la patria. De modo que era necesario medir con sumo cuidado el regionalismo que se profesaba. Así lo hizo Montero Ríos cuando el propio Venancio Vázquez le propuso presidir el Centro Gallego de Madrid. Declinó la oferta, advirtiendo que «ha costado muchos siglos, muchos hombres y muchos millones la unidad española». Esto demostraba, continuaba el diputado y fabricante de chocolate, la gran diferencia existente entre «la colonia gallega y la colonia catalana» radicadas en la capital de España. En mi opinión, no le faltaba razón: la primera estaba, en efecto, mucho más colonizada que la segunda (*ibidem*, 29 de noviembre de 1902, pp. 1565 y 1574).

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 1563.

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 1567.

<sup>95</sup> *Ibidem*, pp. 1575-1576.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 1571

idioma oficial cuando alcanzasen el poder. «De manera que, aquello a que ss. ss. aspiran para cuando predominen sus ideas, no quieren que se establezca por el Estado español mientras dure la actual organización»<sup>97</sup>.

Por lo demás, sus palabras habían sido tergiversadas, ya que el decreto no impedía que los catalanes continuasen rezando en su propia lengua a la Virgen de Montserrat, como algunos habían manifestado. Se refería únicamente a la enseñanza del catecismo en las escuelas, que desde antiguo se hacía en los dos idiomas y últimamente solo en catalán. Aun así, seguramente no se hubiese adoptado ninguna medida de no haberse hecho extensiva a otras materias la enseñanza en catalán. E incluso podría haberse permitido que así fuese si esta práctica se hubiese restringido a las escuelas de alta montaña, pero no cuando tal acontecía en la mismísima ciudad de Barcelona –«(*El Sr. Domènech*: ¡Vaya un crimen!)»<sup>98</sup>. Fue entonces cuando se decidió aprobar el decreto en cuestión, para disponer así de una base legal que permitiese penalizar a los maestros que utilizasen en las escuelas un idioma distinto del oficial. De todas formas, y en respuesta a la intervención del Sr. Vincenti, aclaraba el sentido que se debería dar al decreto:

Aquí se me ha preguntado: cuando el maestro se dirija a niños que no sepan una palabra de castellano, ¿cometerá falta si para enseñarles el castellano, que es lo primero que en ese caso tendría que enseñarles, usa el catalán? Claro es que la contestación estaba implícita en la misma pregunta. No; ni ese es el espíritu, ni esa es la tendencia del decreto<sup>99</sup>.

Al poco de pronunciarse estas palabras, los conservadores, liderados por Francisco Silvela, sucedieron a los liberales en el ejercicio del poder. Una de sus primeras medidas consistió en aprobar una real orden en virtud de la cual se restablecía la literalidad de los artículos 87 y 92 de la Ley Moyano, relativos a la enseñanza de la religión, y se interpretaba la prohibición de enseñar en una lengua no oficial en los términos que había especificado verbalmente el anterior ministro:

3.º Que cuando un Maestro se dirija a niños que todavía ignoren el castellano, no incurrirá en responsabilidad, si se sirve como de instrumento o vehículo para su enseñanza, de un idioma que no sea el oficial; y

4.º Que las responsabilidades a que el art. 2.º del Real decreto de 22 de Noviembre último se refiere, solo serán exigibles en el caso de que el Maestro emplee idioma distinto del oficial, dirigiéndose á alumnos que sepan el castellano<sup>100</sup>.

Parece, pues, que la ley del silencio ya no era suficiente para un nacionalismo español que había decidido intensificar sus esfuerzos nacionalizadores como respuesta a la crisis de identidad por la que atravesaba España y a la amenaza que representaban los nacionalismos subestatales.

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 1572.

<sup>98</sup> *Ibidem*, p. 1571.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 1573.

<sup>100</sup> Real Orden de 19 de diciembre de 1902, *Gaceta de Madrid*, 22 de diciembre de 1902.

#### 4. Consideraciones finales

La política educativa y lingüística atravesó por diversas fases a lo largo del siglo xx. No cabe, en estas consideraciones finales, analizarlas, ni siquiera de forma somera, pero sí aludir a algunas de ellas.

El general Primo de Rivera «puso en marcha un programa de nacionalización de masas sin precedentes en la historia de España», que tuvo en Cataluña su principal objetivo<sup>101</sup>. En lo que respecta a la escuela primaria, se prohibió de forma tajante el uso de las lenguas no oficiales, siendo sancionados los maestros y maestras que infringieron la norma; se prestó especial atención a la enseñanza de la historia como mecanismo de nacionalización; y se institucionalizó la Fiesta del Libro como «el colofón de las políticas lingüísticas de españolización de las escuelas»<sup>102</sup>. Según Alejandro Quiroga, especialista en este período, la política aplicada no produjo los efectos deseados, y en ocasiones incluso propició un proceso de «nacionalización negativa»<sup>103</sup>.

Uno de las primeras medidas adoptadas por la Segunda República consistió en derogar la legislación represiva anterior y aprobar un decreto de bilingüismo para las escuelas catalanas. El decreto establecía que podría hacerse extensivo a otras regiones cuya realidad sociolingüística fuese similar, pero los republicanos no atendieron las reiteradas demandas del diputado Alfonso Daniel R. Castelao para que fuese aplicado en Galicia. Su aprobación obedeció a razones estrictamente políticas: había que resolver el «problema catalán» legado por la Restauración y la Dictadura.

Esta disposición supuso una conquista para Cataluña y el reconocimiento de un fracaso por parte del Estado que se vio obligado a dictarla, y que no estaba dispuesto a hacer más reconocimientos de los imprescindibles. Una parte de la responsabilidad del fracaso recaía en la debilidad histórica del sistema educativo, que no había sido capaz de realizar la función nacionalizadora que le era propia<sup>104</sup>. En 1939, Manuel Azaña lo enunciaba en los siguientes términos:

El sistema borbónico, continuado y completado por la organización administrativa que los liberales moderados del siglo xix dieron a España, duró más de doscientos años. O no significaba nada más que autoritarismo estéril y una apariencia de unidad, o tenía que ser el aparato necesario para una política de profunda y definitiva asimilación, principalmente lingüística y cultural. Admitamos que una violencia sostenida durante dos siglos contra un hecho natural, hubiera resultado a la larga ventajosa para toda España. Admitamos que en nuestro tiempo, habría

<sup>101</sup> QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, Alejandro: «Maestros, espías y lentejas. Educación y nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera», en MORENO LUZÓN, Javier (ed.): *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, p. 183.

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 192.

<sup>103</sup> *Ibidem*, pp. 202-205.

<sup>104</sup> Este párrafo está tomado de forma casi literal del artículo titulado «Castelao, educador da nación», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, n.º 14 (2010), p. 19.

valido más que todos los españoles hablasen una sola lengua y estuvieran criados en una tradición común, sin diferencias locales. Para ello habría sido menester que un Estado potente, de gran prestigio, realizara una labor enérgica, tenaz, desde las escuelas. Ahora bien, en España, durante una gran porción de esos dos siglos, el Estado carecía de tales prestigio y poderío, y había pocas escuelas. [...] Subsistir la diferencia lingüística significaba que la obra de asimilación había fallado por la base<sup>105</sup>.

Azaña certificaba con estas palabras el fracaso del proyecto nacionalizador español, como también lo hacía Castelao cuando se permitía calificar de «imperialistas fracasados» a quienes habían intentado exterminar el idioma gallego –aunque él era muy consciente de que ese fracaso era relativo–<sup>106</sup>. Así pues, la pretensión formulada por Laureano Figuerola a mediados del siglo XIX de que los maestros, «dando a la instrucción primaria una dirección uniforme y vigorosa, *nacionalicen*, por decirlo así, ese conjunto de pueblos a que se llama España»<sup>107</sup> no se había conseguido, cuando menos de forma plena. Las tesis de la «nacionalización débil», o por lo menos no tan fuerte como algunos hubiesen deseado y otros temido, tiene, por tanto, una larga trayectoria.

El franquismo implantó un sistema educativo inspirado en el nacionalismo y el catolicismo, y su política lingüística pretendió liquidar las lenguas cuyo cultivo consideraba que conducía al separatismo. Impuso, en suma, una «nacionalización forzada, brutal, y basada en la anulación y el aplastamiento de medio país»<sup>108</sup>.

La muerte del dictador inauguró un período en el que se irá consolidando la democracia, una de cuyas características radica en el reconocimiento constitucional de las «nacionalidades y regiones». Cataluña, Euskadi y Galicia fueron las principales responsables de que esto último se produjese. Ellas, como el resto de las autonomías, comparten con el Estado competencias educativas y procuran cultivar, con intensidad desigual, su propia identidad a través de la enseñanza. El Gobierno central, por su parte, controla, a través de diversos mecanismos, la actuación educativa de los gobiernos autonómicos. Los conflictos, de momento, son inevitables, particularmente en Cataluña.

El proceso sigue abierto y la historia continúa... Esperemos, si se me permite la esperanza –un tanto ingenua, a día de hoy–, que se encamine hacia el cultivo de la diversidad y el reconocimiento.

<sup>105</sup> AZAÑA, Manuel: *Artículos sobre la Guerra Civil, escritos desde el exilio*, Barcelona, Crítica, 1986, pp. 61-62. Debo a Juan Pablo FUSI (*op. cit.*, p. 164) la referencia al texto de Azaña. Sobre la política nacionalizadora de la Segunda República en materia educativa, *cfr.* DEL POZO ANDRÉS, María del Mar: «La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, n.º 11 (2013), pp. 365-400.

<sup>106</sup> He desarrollado esta idea en «Terra a nosa.com! A ideoloxía da imposición e a imposición da ideoloxía», en SANMARTÍN, Goretti (coord.): *Lingua e futuro*, Ames, Edicións Laiovento, 2010, pp. 111-132.

<sup>107</sup> FIGUEROLA, Laureano: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista, o instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid, Imprenta de Yenes, 1841, pp. VI-VII. En cursiva en el original.

<sup>108</sup> ÁLVAREZ JUNCO, José: *op. cit.*, p. 606.