

DOS FORMAS DE CONSTRUIR ESPAÑA: EDUCACIÓN E IDENTIDAD NACIONAL. UNA VISIÓN DESDE LA CULTURA CATALANA

*Two ways of building Spain:
education and national identity.
A prospective from the Catalan culture*

Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO
Universitat de Barcelona

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2008
Biblid. [0212-0267 (2008) 27; 195-213]

RESUMEN: ¿Fue débil el sistema educativo español en su misión de nacionalización? A esta cuestión se responde desde la otra mirada de una cultura receptora de esta acción política y educativa. Un modo diferente de observar la construcción política y educativa del Estado-nación nacido de las Cortes de Cádiz y de sus precedentes en la Ilustración. También son examinadas las consecuencias que esta herencia conlleva para la educación en la España democrática surgida de la Constitución de 1978. Frente a este modelo hay una educación que impulsa otra manera distinta de entender España.

PALABRAS CLAVE: Estado-nación, identidad, sistema educativo, nacionalismo, cultura catalana.

ABSTRACT: Was the Spanish Educational System in its mission of nationalization weak? We answer this question from the vision of the «other», of a culture that received this political and educational action. It is a different way of observing the political and educational construction of the Nation-State that was born in the Cádiz Constituent Assembly, as well as its precedents in the Enlightenment. Also we examined the consequences that this inheritance bears for the education in the democratic Spain emerged from the 1978 Constitution. Opposite to this model, there is an education that impulse different way of understanding Spain.

KEY WORDS: Nation-State, identity, educational system, nationalism, Catalan culture.

«UNO DE LOS OBJETIVOS PRINCIPALES QUE NOS DEBEMOS PROPONER nosotros es hacer a la nación española una nación, que no lo es ni lo ha sido hasta ahora» planteaba Antonio Alcalá Galiano, en 1835, a las Cortes del Estatuto Real.

La conocida cita del político conservador, otrora destacado liberal, y futuro ministro de Fomento e Instrucción Pública de Narváez, reflejaba la dificultad del proceso de construir una única nación coincidente con el Estado. Objetivo ideal decimonónico no alcanzado en ningún Estado-nación, incluida Francia.

España es un buen ejemplo de los problemas de la construcción de un buen número de Estados-nación europeos edificados por el liberalismo sobre la aceptación acrítica del legado y las fronteras arbitrarias de los Estados patrimoniales de las monarquías absolutistas¹.

La lenta y paulatina construcción de la Unión Europea ha despertado el interés historiográfico y periodístico por los nacionalismos y por las minorías nacionales. Ambos, entre otras cuestiones, han pesado entre los obstáculos para confeccionar una futura constitución europea.

Para los defensores de la idea de una España como *Estado-nación* la existencia en España de la cultura catalana con hondas raíces históricas, que se expresa desde la alta erudición, la literatura, la pedagogía, las artes y la ciencia hasta las mínimas manifestaciones de vida cotidiana, ha representado un rebatimiento obvio y constante a sus planteamientos negadores de un Estado compuesto que acoge diversas nacionalidades. Sin que debamos olvidar la existencia de un Portugal soberano e independiente como constatación y recordatorio continuo de la inviabilidad del magno proyecto de una sola Hispania como Estado unitario y uniforme.

Lejos de lo que sostiene cierta historiografía, las políticas generales y educativas dirigidas a la desaparición de la diversidad cultural e identitaria y la creación de una única identidad española no son producto del liberalismo del siglo XIX.

Frecuentemente se tiñe de demasiada contemporaneidad el concepto de nación y se toma como una construcción social surgida y creada a partir de las ideas de las Revoluciones francesa y norteamericana y del pensamiento alemán del romanticismo de Fichte o Herder. Sin embargo, preexisten unos complejos sentimientos de identidad colectiva antes de la aparición del concepto de nación asociado a la ciudadanía o la soberanía popular y al hundimiento de la sociedad estamental del Antiguo Régimen².

Educación y memoria de la identidad bajo el despotismo ilustrado

Las políticas dirigidas a acabar con la diversidad surgen ya en el siglo XVII³ y se consolidan en el siglo XVIII a raíz de los decretos de Nueva Planta de Valencia

¹ Una inteligente antología sobre estos problemas y sobre el carácter de la acción educativa del Estado puede seguirse en FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Estado y educación en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2002.

² Este tipo de sentimientos de identidad, junto a otros factores sociales y económicos, podemos constatarlos claramente en situaciones de crisis. Recuérdese, por ejemplo, la abundancia de testimonios y documentos en este sentido, en las sublevaciones contra Castilla de las Provincias Unidas, Cataluña o Portugal en el siglo XVII o en el desarrollo legislativo de las Cortes catalanas de 1702 y 1703, en los inicios del reinado del primer Borbón, que vislumbran ya un moderno constitucionalismo.

³ Me refiero al primer intento de imponer las leyes y la organización política de Castilla, que conllevó doce años de guerra en Cataluña y la independencia de Portugal.

y Aragón, Cataluña y Baleares. Los cuales, como ha afirmado John Elliott, convierten a la España de Felipe V en el Estado más unitario y centralista de Europa⁴. Estas políticas crearon importantes dificultades con la suprimida Corona de Aragón y, especialmente, en Cataluña, documentadas por Joaquim Albareda⁵.

En los inicios del setecientos, la Guerra de Sucesión no es sólo un conflicto dinástico, sino también la confrontación entre dos formas de entender España o de constituirla políticamente.

La mencionada abolición del autogobierno de los diferentes estados de la Confederación Aragonesa comportó el inicio de la intervención sobre la educación como herramienta eficaz de la política de asimilación a la cultura castellana durante el despotismo ilustrado.

Partiendo del «derecho» de conquista, la unidad política española se tornó en uniformidad y centralismo y se plasmó en la liquidación de las formas de participación política parlamentarias de la Corona aragonesa, la militarización, la supresión del autogobierno y la imposición a la población de una lengua y una cultura ajenas. Acción acompañada por una cruel represión, el exterminio de la disidencia, la devastación económica y la voluntad de no dejar símbolos ni recuerdos del orden político y social de los reinos aragoneses⁶.

Un testimonio de la talla intelectual del ilustrado valenciano Gregori Mayans escribe, en 1763, casi a cincuenta años del fin de la guerra, que «los castellanos quieren quitarnos aun la memoria de nuestra antigua libertad: gente enemiga de todo el género humano»⁷. Esta memoria de monarquía compuesta y su reivindicación será mantenida durante la Ilustración⁸.

Esta misma memoria se muestra en el campo de la pedagogía, especialmente buscando fórmulas de mantener la lengua y la cultura propias. Testimonios de pedagogos del setecientos, como el catalán Baldiri Reixac o el valenciano Carles Ros, son una muestra de la pervivencia y la vindicación de la enseñanza en la propia lengua y cultura a pesar de las prohibiciones⁹. Las numerosas ediciones de los libros de iniciación lectora tradicionales en las Islas, Valencia o el Principado,

⁴ ELLIOT, J. H.: «Conferència inaugural. Catalunya dins d'una Europa de monarquies compostes», *Actes del Tercer Congrés d'Història Moderna, Pedralbes. Revista d'Història Moderna*, 13-1 (1993), pp. 11-23. Véase también GARCÍA CÁRCEL, R.: *Felipe V y los españoles. Una visión periférica del problema de España*, Barcelona, Plaza Janés, 2002.

⁵ Véase ALBAREDA, J. (ed.): *Una relació difícil. Catalunya i l'Espanya moderna (segles XVII-XIX)*, Barcelona, Base, 2007.

⁶ Véase TORRAS RIBÉ, J. M.: *Felipe V contra Catalunya. Testimonis d'una repressió sistemàtica (1713-1715)*, Barcelona, Rafael Dalmau, 2005.

⁷ Correspondencia de Gregori Mayans a Joan A. Mayans. Oliva, 25 de marzo de 1763. Exhumada por MESTRE, A.: *Historia, fueros y actitudes políticas. Mayans y la historiografía del XVII*, Valencia, Universitat de València, 2000, p. 283.

⁸ Un ejemplo paradigmático es el memorial que los diputados de las cuatro capitales de los reinos, Barcelona, Palma, Valencia y Zaragoza, presentaron a Carlos III en 1760, donde se defiende la diversidad de leyes e instituciones en los territorios de la monarquía, denuncian la concesión sólo a castellanos de los cargos civiles y eclesiásticos de sus tierras, exponen la represión lingüística y cultural y reclaman sus históricas formas de autogobierno abolidas. Véase TORRAS, J. M. (ed.): *Escrits polítics del segle XVIII. Documents de la Catalunya sotmesa*, Vic, IUHJVV-Eumo Editorial, 1996, pp. 92 y ss.

⁹ Sobre esta cuestión remitimos a los estudios sobre Reixac de Salomó Marquès y sobre Carles Ros de Alejandro Mayordomo y María Assumpció Espín.

señalan la existencia de un notable mercado para ellos. Modest Prats ha reseñado más de ochenta ediciones del popular «Fra Anselm»¹⁰.

La lectura de las páginas de las *Instruccions per a l'ensenyança de minyons* de Baldiri Reixac, publicadas en 1749, llevan a la idea de que el pedagogo, como muchos de los ilustrados catalanes, da por irreversible la dominación política y el proceso de colonización cultural y busca fórmulas de modernización de la sociedad rural a través de la educación de la infancia (incluidas las niñas), y de la salvaguarda de la lengua y la identidad catalanas¹¹.

Pero, paralelamente, el siglo dieciocho señala el resurgir económico del Mediterráneo, que tendrá en Valencia uno de los más potentes focos de la Ilustración, que en el campo educativo nutrirán Manuel Martí, el mencionado Gregori Mayans, Andreu Piquer o Joan Andrés.

Y este mismo resurgir se plasmará en Cataluña en el ámbito del mercantilismo y la industria. Las escuelas técnicas de la Junta de Comercio de Barcelona son una muestra de las nuevas necesidades educativas de las iniciativas económicas, y empuje de una sociedad que había empezado el camino hacia el capitalismo moderno¹². Necesidades a las que no daban respuesta fórmulas del despotismo ilustrado como las Sociedades Económicas de Amigos del País. De ahí su falta de implantación en una Cataluña preindustrial, que avanza hacia la agricultura comercial y la sociedad urbana, frente a las propuestas sociales y educativas de Campomanes.

Otro indicador de la eclosión de esta nueva sociedad es la alfabetización. Cataluña presenta un índice de destreza escritora por encima de la media española¹³, reflejada en la abundantísima documentación escrita producida por los pequeños y medianos agricultores. Hecho éste que parece corroborar la hipótesis de una eficiente red escolar rural en catalán conformada por las parroquias, a pesar de las prohibiciones, de la cual Baldiri Reixac representa un muy brillante exponente.

El idioma catalán será un elemento clave de percepción de una identidad diferenciada de la España castellana. Para los habitantes del dominio lingüístico el catalán no solamente era la lengua oral sino, también, el espacio sociolingüístico de lengua escrita. Una sociedad donde el castellano era el idioma oficial y simbólico del poder, pero donde el catalán era el idioma funcional que llenaba los escritos —no necesariamente impresos— de la vida cotidiana: la literatura popular y religiosa, los dietarios, la correspondencia comercial y privada o los certificados eclesiásticos o los títulos de propiedad.

¹⁰ Se trata de un texto de origen medieval, el *Llibre dels bons amonestaments*, de Anselm Turmeda. Véase PRATS, M.: «La llengua catalana al segle XVIII. Possibles pautes d'estudi», en BALSALOBRE, P. y GRATACÓS, J. (eds.): *La llengua catalana al segle XVIII*, Barcelona, Quaderns Crema, 1995, pp. 15-73.

¹¹ Consúltese la edición completa en REIXAC, B.: *Instruccions per a l'ensenyança de minyons*, Introducción de Salomó Marquès y A. Rossic, Vic, Eumo, 1992.

¹² Véase MONÉS, J.: *L'obra educativa de la Junta de Comerç. 1769-1851*, Barcelona, Cambra Oficial del Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona, 1987. También CARRERA PUJAL, J.: *La enseñanza profesional en Barcelona en los siglos XVIII y XIX*, Barcelona, Bosch, 1957.

¹³ Entre otros, los estudios de Montserrat Ventura sobre Mataró, una de las ciudades catalanas más populosas y dinámicas de la época, entre 1750 y 1800, señalan una buena actitud gráfica en el 53% de los hombres y el 18% de las mujeres. VENTURA, M.: *Lletrats i illetrats a una ciutat de la Catalunya moderna. Mataró 1750-1800*, Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana, 1991.

También era el idioma de los aprendizajes importantes e imprescindibles, como el de la doctrina cristiana y los catecismos. Paradójicamente, un buen ejemplo de ello lo constituye la Real Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País, gran impulsora del castellano como lengua escolar, en cuyas escuelas se enseñaba en catalán la doctrina cristiana¹⁴. Sin que todo ello niegue la minorización de la lengua y la cultura catalanas a través de su exclusión legal de los ámbitos cultos.

La lengua castellana era la lengua universitaria en los espacios que abandonaba el latín, y también de la producción científica, la literatura culta y la administración eclesiástica y estatal. Pero siguieron en catalán las escuelas de primeras letras, como expresión de la realidad lingüística y cultural de la mayoría de los habitantes de las tierras catalanofónicas, las cuales eran monolingües, y el escaso o nulo conocimiento del castellano afectaba a la mayoría de los maestros rurales.

La Ilustración dejará en Valencia y Cataluña unas ideas de reorganización social y educativa que, a pesar de la acción desnacionalizadora del despotismo ilustrado, señalan continuidades, con la *Renaixença* y, en el caso del Principado, con la industrialización y el catalanismo del siglo XIX¹⁵.

El sistema escolar español, ¿el fracaso de una política asimilista débil?

No hay duda de que el Estado español surgido de la revolución liberal va adquiriendo, a lo largo del siglo XIX, eficacia en el proceso «nacionalizador» de los distintos pueblos de España, sobre la base de la cultura castellana con aportaciones andaluzas. Víctima del proceso de independencia latinoamericano, el Estado-nación se configura a la manera francesa y se aleja de la británica, que deja espacio a la diversidad como elemento estabilizador de la unión. Con un fuerte componente religioso añadido.

Durante los siglos XIX y XX, e incluso ahora mismo, esta visión tiñe al nacionalismo español que, ante cualquier manifestación del derecho a la propia identidad de las nacionalidades que forman España, la percibe como traición al «proyecto común» que tarde o temprano llevará al «separatismo».

Diríase que su acción «nacionalizadora» es especialmente débil en uno de los principales elementos formales y tradicionales de las políticas de asimilación cultural como es la educación y ello puede explicar, de algún modo, el fracaso del sistema estatal de educación como forjador de un sentimiento de españolidad. La mitificada Ley Moyano de 1857 es la mejor radiografía de la incapacidad de forjar un aparato escolar público eficaz y sólido. Baste recordar que el grueso del sistema, la escuela primaria y sus maestros, debían ser sustentados por unos municipios sin recursos económicos y carcomidos por la corrupción y el caciquismo.

Borja de Riquer, ya hace unos años, expuso su reflexión en torno de la débil nacionalización española en el siglo XIX. Álvarez Junco, que ha atendido a la

¹⁴ MAS I VIVES, J.: «Josep de Togores i la llengua catalana», *Llengua i Literatura*, 6 (1994-95), pp. 15-18.

¹⁵ LLUCH, E.: *El pensament econòmic a Catalunya, 1760-1840: els orígens ideològics del proteccionisme i la presa de consciència de la burgesia catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1973. También FONTANA, J.: *La fi de l'Antic Règim i la industrialització (1787-1868). Història de Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1988.

acción nacionalizadora no formal, también es del parecer de que el Estado liberal conformó un nacionalismo español más aparatoso que efectivo¹⁶. Trasladando este análisis al terreno de la educación, ésta habría sido incapaz de crear un sentimiento de superior pertenencia por encima de la «patria próxima», o de imponer de forma absoluta el monolingüismo castellano en todo el territorio estatal. O, si se quiere, sólo lo había conseguido en parte, como es el caso de la subordinación lingüística del resto de las lenguas españolas al castellano. Del mismo modo que no fue capaz de realizar otros principios básicos de conformación de un Estado jacobino y unitarista como es el de la caja única, o imponer, en 1889, un código civil único por la oposición de Aragón, Baleares, Cataluña, Euskadi y Galicia, que conservaron su derecho propio.

De todos modos estas interpretaciones no son nuevas y representan, de algún modo, una relectura de la «España invertebrada» o del pretendido fracaso de la revolución liberal española.

Algunas aportaciones histórico-educativas actuales corroboran estas interpretaciones de débil nacionalización y señalan el proceso de renuncia a los ideales educativos del liberalismo. Manuel de Puelles, en su interesante monografía *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*¹⁷, suscribe la visión de que el sistema educativo español no alcanzó la eficacia y el desarrollo que se observa en otros países. La causa debe buscarse en la forma en que se forjó su construcción y configuración durante el siglo XIX. España, durante esta centuria, no articuló un sistema *nacional* de educación, sino un sistema *estatal* de educación dirigido a ser un factor de integración política y de control social al servicio de unas elites. Y, asimismo, a ser un medio de forjar una lealtad al nuevo régimen y de reclutamiento de sus elites dirigentes. El moderantismo, en una España transida por las guerras civiles carlistas y el creciente protagonismo del ejército, al establecer las bases legales del sistema educativo en 1845 y 1857, repudió los ideales más avanzados de los revolucionarios gaditanos: una educación elemental gratuita y universal, secular y uniforme.

Sin duda no le falta razón al análisis. Pero el español no fue un sistema escolar de nacionalización débil. Quizás, simplemente, era ineficaz. ¿Cómo podía la escuela imponer el castellano en España si no conseguía alfabetizarla? Es de todos conocido que en 1900 Francia había alfabetizado casi el 64% de su población, mientras que España sólo el 16,5%. A finales del siglo XIX, en los presupuestos del Estado, con algunas variaciones, la partida de culto y clero era cinco veces mayor que la de instrucción. Las Fuerzas Armadas detentaban más de la mitad del gasto estatal. Se ha dicho, con razón, que el español era un jacobinismo sin jacobinos. Ya que el liberalismo español no consiguió romper con el pasado ni fue capaz de ofrecer un Estado moderno encarado a las nuevas formas políticas, educativas, económicas y comerciales que sociedades como la catalana reclamaban. La oligarquía que terminó gobernando el Estado-nación fue incapaz de aunar sus intereses con los de

¹⁶ RIQUER, B. de: «Reflexions entorn a la dèbil nacionalització espanyola del segle XIX», *L'Avenc*, 170 (1993), pp. 8 y ss. y ÁLVAREZ JUNCO, J.: *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001.

¹⁷ PUELLES BENÍTEZ, M. de: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Pomares, 2004.

la dinámica burguesa industrial ni de ofrecer una España como proyecto nacional capaz de integrar a las clases trabajadoras, como de alguna forma ocurría en Gran Bretaña.

A pesar de esta pretendida debilidad «nacionalizadora», el Estado español empieza a ejercer una presión notable sobre la escuela como medio de homogeneización a partir del proceso de reorganización que inicia la Ley Moyano en 1857, el control de la formación de los maestros y libros de texto y la más eficaz organización de la inspección con capacidad sancionadora. El Estado galo, que es tomado como modelo en la tarea de asimilación a la lengua y cultura de la nacionalidad hegemónica, muestra cómo entre 1870 y 1875 el francés era un idioma prácticamente desconocido para los escolares de buena parte del territorio estatal. Testimonios de la Cataluña anexionada a Francia recuerdan aún, tras 1945, cómo en el patio de su escuela, donde los escolares jugaban en su lengua, podía leerse el conocido rótulo que indicaba *Soyez propres, parlez français* (Sed limpios, hablad francés)¹⁸. Debemos recordar que la urgencia de «nacionalizar» a las masas no se produce en los Estados europeos hasta el último tercio del siglo XIX, con la llamada eclosión de las masas. Francia, como demuestra Michael Winock, es un ejemplo de esta política¹⁹. Será la III República quien se propondrá crear una escuela que tiene como misión central la integración nacional y la formación de ciudadanos franceses.

El sistema levantado por la Ley Moyano consigue impactar eficientemente sobre las señas de identidad de la cultura catalana y debilitar la visión de la propia nacionalidad como espacio integral de desarrollo de la convivencia y ocultación de la propia historia y cultura. Hecho que difícilmente percibe la historiografía histórico-educativa que ha interiorizado los marcos de referencia del Estado-nación como pre-juicios.

Tomemos como muestra un elemento tan sensible como es la lengua propia. A fines del siglo XIX la escuela en castellano en tierras de habla catalana, desde su cobertura legal por la Real Cédula de Carlos III de 1768, contribuye en estos países a crear una sociedad diglósica en que el castellano, tenido por más culto, ocupa espacios funcionales y el catalán deviene recesivo y relegado, con mayor intensidad en Valencia que en Baleares y Cataluña. La imposición del castellano como lengua de aprendizaje escolar y alfabetización llevará a la grave situación de hacer analfabetos a los catalanohablantes en su propia lengua. El propio Pompeu Fabra, impulsor de la moderna normativa del catalán, se descubre a sí mismo, en 1883, escribiendo a sus sobrinos en castellano, con quienes jamás ha hablado en esta lengua. Es una toma de conciencia sobre un mecanismo totalmente integrado a nivel personal gracias a la eficaz acción escolar y a la diglosia inducida de la sociedad²⁰.

Tampoco fue leve la acción educativo-social y «nacionalizadora» del ejército para facilitar el contacto de miembros de culturas minorizadas con la cultura dominante del Estado, como ya ha señalado Craig Calhoun²¹. El traslado de los jóvenes soldados a regiones bien distintas de las suyas será una acción promovida

¹⁸ De hecho aún perviven algunos ejemplos, como puede leerse en el patio cubierto de la escuela de Aiguatèbia (Conflent). <http://www.flickr.com/photos/xarxes/2240993571/>.

¹⁹ Véase WINOCK, M.: *La France politique. XIX^e-XX^e siècle*, París, Éd. Du Seuil, 1999.

²⁰ SOLÀ, J.: *Pompeu Fabra i Poch, semblança biogràfica*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2006, p. 5.

²¹ CALHOUN, C.: *Nacionalisme*, Catarroja-València, Afers i Universitat de València, 2008, pp. 122-124.

como elemento de integración en el Estado-nación. Significó una inmersión eficaz en la cultura castellana y en el adoctrinamiento patriótico de entre uno y dos años.

De esta percepción de la acción «nacionalizadora» del sistema educativo español como débil, se infiere fácilmente que las «resistencias» en el ámbito educativo de los territorios de habla catalana, y especialmente en Cataluña, fueron posibles gracias, precisamente, a la debilidad del sistema educativo español y a la frágil nacionalización.

Pienso que esta conclusión omite otros factores importantes. El primero, valorar la resiliencia, la capacidad de seguir proyectándose en el futuro que se observa en la cultura catalana, a pesar de las políticas de desestabilización y de la presión desnacionalizadora del sistema educativo estatal. Resiliencia especialmente constatable en Cataluña y las Baleares. Súmase a ello la capacidad de Cataluña, durante el siglo XIX, de evolucionar y generar una identidad nacional moderna, apoyada en la expansión económica y demográfica. Asimismo debemos estimar cómo el catalán, a través de un difícil proceso, de ser una lengua que Antoni Puigblanc o Antoni de Campany instan a abandonar, pasa a constituirse en una lengua moderna en el último tercio del siglo, con prestigio interior y exterior. Lengua con la cual se escribirán obras de referencia de la literatura española del XIX, como *L'Atlantida* (1877) de Verdaguer o *Terra Baixa* (1897) de Guimerà. Otro ejemplo se halla en el estudio y recuperación de la propia historia y cultura diferenciada de la castellana²². Una muestra de esta recuperación es el imaginario nacional que refleja la nomenclatura callejera del centro urbano de Barcelona, propuesta por Víctor Balaguer, como referente cotidiano a este pasado, incluidos los héroes catalanes de la lucha antiborbónica.

La otra cara de la moneda también incluye la expansión del socialismo y, especialmente en el área mediterránea, del anarquismo, que a través de su acción educativa escolar o social significó un importante freno a un nacionalismo español unicista fundamentado en el pensamiento ultraconservador, en un catolicismo excluyente, y en la lengua e historia castellanas. El ideal educativo obrerista se construyó ligado al republicanismo y al federalismo, a pesar del fracaso de la experiencia de 1868-1875 y a la espera de mejores tiempos.

Para la construcción de una historia de la educación española realmente comprensiva debemos prestar atención, por tanto, a la otra cara de la moneda. La cual, desde el punto de vista educativo, contiene abundantes indicadores de esta resiliencia a través de la historia educativa del siglo XIX, especialmente en el tema de la lengua, como los mostrados por Bernat Sureda para las Baleares²³ y por Carme Agulló y Alejandro Mayordomo en Valencia²⁴ o los documentados en Cataluña²⁵. Tampoco faltan doctas opiniones como las de Mariano Carderera, quien en sus años de director de la Escuela de Magisterio de Barcelona conoció la realidad del país.

²² Una muestra significativa puede ser CORTADA, J.: *Cataluña y los catalanes*, Sant Gervasi (hoy Barcelona), Imp. Blanxart, 1860.

²³ SUREDA, B.: *L'educació a les Balears en el segle XIX*, Palma, Documenta Balear, 1998.

²⁴ Una breve síntesis puede hallarse en MAYORDOMO, A. y AGULLÓ, C.: *La renovació pedagògica al País Valencià*, Valencia, Universitat de València, 2004, pp. 277 y ss.

²⁵ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *Aportació per a una bibliografia pedagògica del segle XIX*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2004. El índice temático remite a las publicaciones sobre esta cuestión.

Al mismo tiempo que con la Restauración la eficacia del sistema educativo estatal se afirma, también asistiremos a la constatación de los límites del movimiento de la *Renaixença* que lleva a la consolidación política del nacionalismo catalán. Éste convertirá la educación y la escuela en una de sus vindicaciones principales. El bilingüismo escolar que se extiende por Cataluña, Mallorca o Valencia, desde 1868 hasta la Segunda República, es una forma de acomodación a la legalidad que lleva implícita la denuncia de la asimilación cultural.

Desde la izquierda política y republicana, Valentí Almirall exigirá el derecho a una escuela catalana, en 1882. Las *Bases de Manresa* de 1892 plantearán el primer proyecto de autonomía política que implica una reformulación del modelo de Estado centralista y uniformista. La enseñanza en catalán formará parte del articulado. La propuesta será desplegada en la subsiguiente asamblea de Reus. Desafiando la legalidad nacerán las primeras escuelas catalanas. La primera de ellas fue creada en 1891 por Eusebi Güell para los obreros de su paradigmática colonia industrial en Santa Coloma de Cervelló y dotada de módicas instalaciones.

También sería interesante observar que todas las manifestaciones e instituciones educativas que se oponen al asimilismo se sienten — y son — españolas pero pretenden una España que respete su *derecho a ser* frente a la voluntad de castellanizarla. Cierta historiografía españolista, que se percibe curiosamente como no nacionalista, tiende a olvidar, por ejemplo, que el llamado *problema catalán* es básicamente un proyecto de España muy distinto del dibujado por el jacobinismo en los libros escolares ochocentistas.

El catalanismo como programa de regeneración social

La derrota de España ante los Estados Unidos en 1898 conlleva una profunda reflexión entre la intelectualidad y los políticos españoles, que desembocará en el complejo movimiento del Regeneracionismo que tiene expresiones sociales, políticas y educativas muy diversas. Pero también evidencia el fracaso del Estado-nación español levantado por el moderantismo y la Restauración. El 98 rearmará la conciencia de las identidades nacionales dentro de España y el rechazo a una identidad española confundida con el uniformismo, la castellanización y el centralismo. Esta toma de conciencia pone de relieve la menguada utilidad para la modernización de la nacionalización española tal como se había impulsado desde el Estado durante el siglo XIX. La burguesía industrial y mercantil catalana prestará a partir de este momento un soporte decidido al catalanismo político. El nacionalismo catalán y su concepción federalista o plural de España aparece como un sólido proyecto de regeneración social, política y económica. La derrota de los partidos dinásticos en Cataluña, en 1901, marca el fin del caciquismo en el país y deja constancia de cómo esta burguesía dinámica no se siente representada por el canovismo. Pero el 98 no sólo propició la creación de un nacionalismo moderno en Cataluña, también significó la reorganización de planteamientos y modernización del nacionalismo español que se expresa a través de nombres como Unamuno u Ortega y Gasset.

El *Noucentisme* propondrá un programa de reconstrucción nacional para crear una nueva e idealizada Cataluña, culta, civilista, rica, europea, ordenada y mediterránea. Programa que hallará en Enric Prat de la Riba su artífice político, pero

que tendrá amplias resonancias entre republicanos y socialistas. Esta voluntad de regeneración social y modernización pasa ineludiblemente por una acción educativa moderna y eficaz y por una alta valoración de la escuela primaria en particular. Por ello, a diferencia del institucionismo, su objetivo principal no será la universidad, sino una escuela pública de calidad y gratuita. La vieja y pobre escuela del Estado ya ha demostrado sobradamente su ineptitud para la transformación social. Entre 1914 y 1923 la conversión del catalanismo en la primera fuerza política del Principado permitirá, desde las instituciones públicas que controlan el nacionalismo catalán y el republicanismo, apostar decididamente por la catalanidad y la escuela activa. Siguiendo a Dewey, se percibe la Escuela Nueva como la única herramienta eficaz de educación moral y cívica. Surgirá así una red de escuelas públicas y privadas que constituyen uno de los núcleos de renovación pedagógica más interesantes de la España del primer tercio del siglo XX. Todo ello con el trasfondo de las luchas obreras y una alta conflictividad social.

Estas escuelas y sus organismos de formación continua sobre el magisterio público y privado (Escoles d'Estiu, Consell de Pedagogia, etc.) realizarán una tarea nacionalizadora bien distinta del sistema estatal. Partiendo de una concepción de una España pluricultural, se dirigen a formar ciudadanos activos para una democracia bien distinta de la impulsada por los partidos dinásticos. Viviendo ya en las propias escuelas la participación social e incluso el régimen de autogobierno, como en la Escola del Mar de Barcelona (1921) o en la República d'Infants de Vilamar (1922).

La cuestión lingüística escolar protagonizó una tempestuosa y agria sesión en el Congreso Pedagógico Nacional de 1888. Sin embargo, en el Congreso Pedagógico de 1909, actuando como ponente Félix Martí Alpera, constituyó un constructivo debate. Una nueva generación de maestros, con una idea distinta de España, propiciará esta nueva visión comprensiva de las identidades que la conforman.

La sociedad civil protagonizará el mantenimiento de la propia identidad a través de un importante tejido de educación no formal de asociaciones y ateneos. Todo un símbolo de su militancia cívica será la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (1899), que mantendrá cátedras de catalán en las Escuela Normales e impulsará una de las colecciones de libros escolares de más calidad de España en apoyo de la recuperación de la escuela en lengua catalana. A la que seguirá la Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana (1934). En Mallorca el obispo Campins impulsará una moderna concepción de recristianización social partiendo de la propia cultura y lengua, pasos que seguirá en la diócesis de Elna-Perpiñán el obispo Carsalade. Pero coexistirán, también, en los inicios del siglo XX, otras tendencias pedagógicas claramente suscriptoras del proyecto del Estado unitario como la red de escuelas vinculadas al republicanismo populista de Alejandro Lerroux en Cataluña o el programa educativo del valenciano Blasco Ibáñez.

En el mundo universitario la catalanidad se reivindica vivamente en los comienzos del siglo XX. Son exponente de ello los dos *Congresos Universitaris Catalans* de 1902 y 1918 que reclaman acabar con el divorcio existente entre Cataluña y una universidad burocratizada y homogeneizadora.

Coincidiendo con la Segunda República, asistimos a la expansión de la democracia y a un impulso de construir un nuevo marco constitutivo del Estado que contemple las identidades que comprende. La Segunda República significó un cierto retorno del autogobierno en Cataluña. En Valencia y Baleares la Guerra Civil

impidió su concreción. La Generalitat profundizó en la obra educativa iniciada por la Mancomunitat con instituciones de referencia como los *Institut-Escola* y la *Escola Normal de la Generalitat*. La creación de este tipo de instituciones era una muestra de la voluntad de fomentar una alta calidad pedagógica al servicio de la restauración nacional promovida por el gobierno catalán.

Pero la Segunda República puso también de manifiesto las tensiones entre dos maneras de entender España manifestadas duramente en la discusión de la Constitución y el Estatuto de Autonomía. Especialmente en cuestiones sensibles como la educación o el idioma.

Sometimiento o resistencia: la educación durante el franquismo

«Si eres español, habla español» rezaba una de las inscripciones murales «patrióticas» del franquismo²⁶. El franquismo fascista de postguerra se nutre de la corriente ultraconservadora del nacionalismo español que niega la condición de español a quien no comparta sus principios. Eso incluye el laicismo, el liberalismo, el «regionalismo» y todo lo que difiera de su concepción de una España única. Pero hay una situación nueva unida a los orígenes fascistas del régimen: para imponer esta unidad de cultura, como nota esencial de la unidad de la patria, recurrirá a la violencia. Nunca la cultura catalana y su expresión educativa habían sufrido un tan largo, eficaz y violento proceso homogenizador y asimilista²⁷. Violencia y represión son dos elementos importantes de la naturaleza político-jurídica de la dictadura del general Franco a lo largo de sus cuarenta años.

El franquismo ha sido uno de los intentos más duros y logrados de genocidio cultural que ha sufrido la cultura catalana. La escuela fue puesta al servicio de la política de colonización cultural de acuerdo con aquella concepción ultraconservadora de España. Como todo régimen totalitario se marcó el objetivo de convertir la educación, y la escuela en particular, en uno de los instrumentos relevantes de propaganda ideológica. El nacionalcatolicismo será omnipresente desde la escuela primaria hasta la universidad y llegará a todos los agentes de educación formal. También a los no formales: bibliotecas, prensa, cine, radio, reuniones públicas, el deporte, etc., los cuales serán sometidos a estricta censura. Un magno programa de reeducación social siguiendo las técnicas de propaganda política de los Estados totalitarios y dictatoriales coetáneos como Alemania, Italia o la Unión Soviética²⁸. Sin embargo, el carácter excluyente de la concepción de España y del «ser español» del nacionalcatolicismo resultaba, lógicamente, nada integrador para los españoles de culturas no castellanas.

El franquismo se propone demoler toda la obra educativa de renovación pedagógica y de restablecimiento de la normalidad cultural por la sociedad civil en Baleares, Cataluña y Valencia antes de la Guerra Civil. La escuela y la universidad

²⁶ Carteles no retirados hasta final de la década de los cuarenta.

²⁷ Para una visión sobre la represión franquista sobre la cultura, la lengua y la educación consúltese PAGÉS, P. (ed.): *Franquisme i repressió. La repressió franquista als Països Catalans, 1939-1975*, Valencia, Universitat de València, 2004.

²⁸ Compárese con las técnicas descritas por DOMENACH, J.-M.: *La propaganda política*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1969.

fueron duramente represaliadas. Sirva de muestra de esta dureza el hecho de que dos de cada tres maestros catalanes fueron represaliados y uno de cada seis maestros fue expulsado del magisterio²⁹, así como el 27,98% de los maestros valencianos fueron sancionados³⁰ y la brutal represión del magisterio mallorquín desde los primeros días de la sublevación militar³¹. Las universidades de Barcelona y Valencia vieron diezmando su profesorado por el exilio y la depuración³².

La importante trama de la sociedad civil, auténtica red capilar cultural y socioeducativa y expresión de su capacidad de autoorganización, fue paralizada mediante la disolución de entidades de todo tipo o a través de la prohibición y censura de sus actividades. El resultado de la Segunda Guerra Mundial obligará a Franco a suavizar posiciones. Así, hasta 1945, no se permite editar un solo libro en catalán al sur de los Pirineos, hasta 1951 la literatura de nueva creación y hasta 1956 los ensayos.

A esta adversa situación política habrá que sumar un reto de gran calado para la cultura e identidad catalanas: la oleada inmigratoria que recibe a partir de los años cincuenta del siglo XX a medida que se produce la reindustrialización de Cataluña y, años más tarde, la expansión turística de Baleares y el desarrollo agrícola e industrial valenciano. Esta inmigración está constituida por personas castellanohablantes monolingües y se produce en un momento de máxima agresión a las formas y a la lengua autóctonas.

Bajo el franquismo, por primera vez los inmigrantes no sentirán necesidad de aprender ni usar el catalán. La inmigración ha sido, desde el siglo XIX hasta la actualidad, uno de los principales factores de la expansión demográfica de Cataluña, asociada a una economía en desarrollo a pesar de la baja natalidad persistente³³. Las anteriores oleadas inmigratorias se habían integrado social y culturalmente.

A pesar de estas difíciles circunstancias, ya en la década de los años cuarenta surgirán algunas escuelas que se afanarán por mantener una cierta actitud de resistencia cultural y cívica frente de la dictadura. La escuela Isabel de Villena, creada el mismo 1939 en Barcelona, o la escuela Virtèlia, son los primeros de estos escasos, minúsculos y tímidos testimonios pero con un alto valor significativo. Paso a paso, irán creándose otras escuelas pedagógicamente progresivas y de resistencia contra el genocidio cultural del franquismo. Otro ejemplo lo constituye la interesante empresa de formación de maestras surgida al margen de las Escuelas Normales ancladas en la ideología franquista y la pedagogía tradicional. Me refiero a la Escuela de Jardineras Educadoras del CICF que empezó sus actividades en 1956. Este mismo año la oposición política al franquismo empieza a ser detectable impulsada por una joven generación³⁴. La cual comienza un proceso ascendente

²⁹ Véase GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. y MARQUÈS, S.: *La repressió del professorat sota el franquisme (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996.

³⁰ FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y AGULLÓ, C.: *Maestros valencianos bajo el franquismo*, Valencia, I. Alfons el Magnànim, 1999.

³¹ MULET, B.: «Repressió franquista (assassinats i depuracions) contra el magisteri a Mallorca (1936-1939)», *Lluc*, 784 (1995), p. 26.

³² CLARET I MIRANDA, J.: *El atroz desmoche. La destrucción de la universidad española por el franquismo. 1936-1945*, Barcelona, Crítica, 2006.

³³ CABRÉ, A.: *El sistema català de reproducció*, Barcelona, Proa, 1999.

³⁴ DÍAZ I ESCULIÉS, D.: *La oposició catalanista al franquisme. El republicanisme liberal i la nova oposició (1939-1960)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1996.

hasta ser capaz de organizar clandestinamente, en 1959, la campaña contra Luis Martínez de Galinsoga, el director impuesto gubernativamente del periódico *La Vanguardia* desde 1939 y que culminó con su cese³⁵. En 1960 se produciría la detención y condena en consejo de guerra del joven Jordi Pujol, que recogería la prensa europea³⁶.

A pesar de que la jerarquía eclesiástica era, *de facto*, nombrada por el gobierno franquista mediante el llamado derecho de presentación, la Iglesia, sobre todo a través de los jóvenes sacerdotes, jugó, en general, un papel determinante en el mantenimiento de la lengua propia y de la identidad nacional en las tierras de habla catalana. A partir del concordato de 1953 los movimientos educativos cristianos significaron una eficaz alternativa al Frente de Juventudes franquista. El esculptismo y su activismo pedagógico fue un elemento de formación cívica, democrática y de conciencia de la propia personalidad cultural frente a la homogeneización impulsada por el franquismo. Especialmente el esculptismo católico de Valencia, Mallorca o Cataluña, que recibía el impulso de renovación pedagógica y compromiso social de sus homólogos franceses y belgas.

La desafección de la sociedad catalana al franquismo, desde los obreros a la burguesía, es tan palpable, que el Consejo Nacional del Movimiento, máximo organismo consultivo del partido único franquista, en 1961 deliberará sobre la pervivencia de la identidad catalana y su difícil encaje en el régimen. Diez años más tarde volverá a dedicar una sesión a buscar el medio de cómo integrar la personalidad diferenciada de catalanes y vascos³⁷.

Desde mediados de los sesenta conforman ya este segundo movimiento de renovación pedagógica catalán un buen número de escuelas, principalmente privadas y urbanas, que se definen como escuelas activas y catalanas. Desafían u orillan la legalidad franquista, conscientes de que en una sociedad con graves déficits de escolarización no es posible cerrar escuela alguna. Hallan sus referentes históricos en la renovación pedagógica impulsada en la época de la Mancomunitat y la Generalitat de Cataluña. Pronto estas escuelas sienten la necesidad de asegurar la formación de sus docentes, creando una alternativa a las escuelas normales de magisterio y a la pedagogía universitaria prisioneras de la ideología franquista y del modelo de escuela tradicional y rutinaria, a pesar de algunas destacables excepciones. Consiguientemente, se crea en el año 1965 la institución Rosa Sensat como núcleo de formación y difusión de la renovación pedagógica y que se convertiría en una de las entidades primordiales de la pedagogía catalana. Rosa Sensat es fruto de la acción unitaria de la oposición franquista que comprende que levantar una alternativa al sistema educativo franquista es uno de los baluartes necesarios para defender a la sociedad y al país de la política de negación de las libertades individuales y de genocidio cultural del franquismo. Puesto que, como afirma Alexandre Galí, a pesar de los totalitarismos y las dictaduras, el maestro siempre puede salvar a la persona del niño y con ella su capacidad de crítica y de revuelta cívica.

³⁵ Galinsoga, en protesta a un sermón en catalán en una misa había gritado «Todos los catalanes son una mierda». La respuesta social se tradujo con una grave y sostenida caída de ventas del periódico.

³⁶ Detenido, juzgado y condenado a raíz de la prohibición del «Cant de la senyera» interpretado por parte del público en un acto en el Palau de la Música Catalana al que asistía el general Franco.

³⁷ SANTACANA, C.: *El franquisme i els catalans*, Catarroja, Afers, 2000.

A partir de este núcleo catalán, surgirán importantes movimientos de maestros renovadores en el País Valenciano y las Baleares. También se extenderán por el País Vasco, Madrid y Galicia.

El movimiento pedagógico renovador se convirtió, junto a la universidad y el movimiento obrero, en uno de los frentes más activos contra la dictadura y a favor de la democracia y los derechos de las nacionalidades españolas. El franquismo paralelamente endureció la represión, entre 1967 y 1971, sobre la universidad y el movimiento obrero.

Desde la educación debía de afrontarse, asimismo, el reto social, cultural y humano que significaba la llegada, durante el franquismo, de inmigrantes procedentes de zonas empobrecidas de España. Un millón y medio sólo en Cataluña. Llegados a una cultura que la dictadura privaba de los mecanismos normales de inserción como son la escuela o los medios de comunicación social. Hecho que representó una grave amenaza de cohesión social. Al final del franquismo, en 1975, los catalanes nacidos fuera de Cataluña eran el 42% de la población de la provincia de Barcelona y el 38% del resto del Principado³⁸.

A partir de 1968, el compromiso social y político de un importante sector del movimiento de renovación pedagógica llevó a extender sus escuelas a los barrios y poblaciones que concentraban la inmigración. La mayoría con infraestructuras urbanísticas, de servicios y educativas muy deficientes. En el caso de Cataluña, se planteó una escuela bilingüe pero sin segregación idiomática, donde los niños fueran acogidos en su lengua y aprendieran a leer en su lengua, catalán o castellano, en una misma clase. Desde Rosa Sensat se recogieron los fundamentos pedagógicos y sociales del planteamiento en la publicación *El bilingüismo escolar a Catalunya*³⁹. Se trataba que de que al fin de la escolaridad todo el alumnado fuera competente por igual en las dos lenguas. Se quería construir así un futuro para Cataluña donde nativos e inmigrantes formaran una sola sociedad disipando la división social en dos comunidades.

Este planteamiento es coincidente con los planteamientos políticos de la izquierda y del potente sindicalismo clandestino, con Comisiones Obreras al frente, de una doble exigencia: las libertades individuales y colectivas en España y, consecuentemente, de la autonomía para Cataluña. Sin duda el carácter antidemocrático y radicalmente españolista y unitarista del régimen franquista y su negación de los derechos básicos de los trabajadores acabó facilitando que la sociedad catalana llegara a los años finales del franquismo aceptablemente cohesionada y antifranquista.

El debate en torno a la futura Ley Villar Palasí se realiza en Cataluña en medio de una campaña que reclamaba «català a l'escola», especialmente seguida en poblaciones y barrios con fuerte componente inmigrante, al que la administración cierra las puertas de las escuelas. Pero la presión social conseguirá incluir el catalán en el horario escolar.

La declaración *Per una nova escola pública catalana* de l'Escola d'Estiu de 1975 retará al franquismo, diseñando una escuela democrática y catalana para la democracia que se percibe próxima. Este último año del franquismo abría sus puertas la

³⁸ CABRÉ, A.: *op. cit.*, pp. 181 y ss.

³⁹ ROSA SENSAT: *El bilingüisme escolar a Catalunya*, Barcelona, Fundació Artur Martorell, 1972.

Escola Gavina, una de las pioneras escuelas en valenciano y al año siguiente se fundaba la Escola Mata de Jonc, la escuela de referencia del impulso a la escuela en catalán en Mallorca.

El franquismo confiaba en que la exclusión del catalán de la escuela y la universidad, la minorización en todos los ámbitos de la cultura catalana, junto con el impacto inmigratorio, llevarían paulatinamente a la desnacionalización de la sociedad. A pesar de la «solución final» del «problema catalán», diseñada por el franquismo con la ocupación de Cataluña en 1939, la cultura y la lengua catalana empezaba a regresar a la escuela y a la universidad un decenio antes de la muerte del dictador. A esta pervivencia contribuyó la capacidad de la sociedad civil y la fortaleza de la educación no formal. También el papel de la Iglesia, cada vez más crítica con el régimen, la cual escolarizaba a más de dos tercios de la población escolar en el caso de Cataluña.

Transición y pacto constitucional

La Constitución de 1978 reordenó el Estado español tras un régimen político antidemocrático. Esta nueva organización se basó en un pacto implícito entre las fuerzas del franquismo en el poder y la oposición democrática, no sin importantes renunciaciones de ésta para no demorar la democracia. Se optaba no por la ruptura sino por la reforma política y ésta tendría el carácter de una monarquía constitucional. El segundo acuerdo implícito era el reconocimiento de la plurinacionalidad del Estado que dejaba de ser unitario. Se reconocía así el derecho a la diversidad ideológica, a la diversidad de los territorios y a la diversidad de lenguas vía cooficialidad⁴⁰. En síntesis se iniciaba un serio intento de reconciliación española, a pesar de la latente y amenazante disconformidad de parte de un ejército que llevaba más de cien años interviniendo sobre el Estado y la sociedad españoles. Los nacionalismos históricos: catalán, gallego y vasco, hicieron una aportación decisiva para conformar lo que denominamos Estado de las Autonomías.

En estos últimos veinte años del siglo XX la autonomía política ha permitido un salto en extensión y calidad de la educación tanto a nivel escolar como a nivel social. Situar el empuje político en cada una de las regiones y nacionalidades autonómicas ha sido definitivo para la «redención de las provincias» a que aspiraba Ortega. Empuje que ha convertido la educación en uno de los factores en que se ha basado la modernización y el desarrollo actual en las tierras de habla catalana y en el resto del Estado. La educación ha desbordado la escuela y el peso y las realizaciones en el campo de la pedagogía social han sido muy notables. El salto en extensión y calidad de la educación tanto a nivel escolar como a nivel social ha permitido en estos últimos años saldar positivamente el proceso largo y deficitario de la mayor parte del siglo XX.

A pesar de la descentralización de competencias educativas, éstas son formales y organizativas. Pasados los años críticos de la Transición, el nacionalismo unitarista ha ido cambiando los términos del pacto constitucional a través de las leyes orgánicas que la desarrollan o a través de politizar, en el más peyorativo de los

⁴⁰ PUIG SALELLAS, J. M.: *Catalunya: la penúltima cruïlla*, Barcelona, Edicions 62, 2003, p. 143.

sentidos, el Tribunal Constitucional. La misma LOGSE es un buen ejemplo de invasión de competencias y de reforzamiento del centralismo. El aznarismo, como corriente nacionalista desacomplejada, contribuyó a la fractura evidente de la concordia hispana de la Transición.

Constitucionalmente la organización autonómica había de ser la expresión de la pluralidad cultural protegida por el Estado. Planteamiento que tiene, necesariamente, que tener consecuencias educativas. En la práctica la posible decisión de los gobiernos balear, catalán o valenciano sobre la educación queda reducida a administrar el sistema educativo estatal, con poco margen para introducir aquello que asegure la transmisión de la cultura, la lengua, las ideas y reglas que conforman la conciencia colectiva de una nacionalidad.

Esta situación hizo difícil superar las graves consecuencias de la dictadura franquista sobre la lengua y cultura catalanas. Ya desde los primeros años de democracia, a pesar de los respectivos estatutos de autonomía y la declaración constitucional, la identidad propia y la lengua y cultura catalanas se hallan gravemente amenazadas en sus tres territorios. Tras los largos años de severa represión del franquismo la cultura catalana sigue sometida a dos grandes presiones. Por un lado, la presión de la potente cultura castellana y, por otro, la presión demográfica de la población castellanohablante. La situación de diglosia y de dualidad cultural comportará, lógicamente, la extinción de la cultura más débil, sólo es cuestión de tiempo. Hecho perfectamente perceptible en ciudades como Valencia o Barcelona. Y ello a pesar de la recuperación de la enseñanza del catalán en la escuela con la democracia. En 1979 algunos especialistas se interrogaban si era posible, como se intentaba, mantener una lengua y una cultura sin Estado⁴¹. Una pieza importante del pacto constitucional.

Incluso en Cataluña, tras diez años de Constitución y de gobierno nacionalista, no puede hablarse de normalidad cultural. La equidad demanda mayores apoyos para conseguir la previa normalización de la cultura catalana. Consecuentemente, en 1983, se aprueba unánimemente en el Parlamento de Cataluña la ley de normalización lingüística. Cuestión que será entendida, curiosamente, desde posiciones radicales del nacionalismo unitarista como una acción asimilista. Recurrida la ley ante el Tribunal Constitucional, éste declara su constitucionalidad. Lógicamente, se debe distinguir entre *normalización*, como acto político y social de justa «devolución», de *integración*, que es una opción personal y facultativa.

En este marco de normalización cultural se generaliza la inmersión lingüística en las escuelas de Cataluña iniciada experimentalmente en 1978.

La inmersión lingüística. El reto de la nueva inmigración multicultural

Al final de la dictadura y durante la Transición el citado planteamiento bilingüe de Rosa Sensat despertó amplia aceptación por ser respetuoso con la individualidad. Sin embargo, con el paso de los años demostró su poca eficacia, ya que al consumarse la escolaridad solamente dominaba con destreza el catalán y el castellano el alumnado catalanohablante como fruto de la situación de diglosia

⁴¹ ARGENTÉ, J. A. *et al.*: «Una nació sense estat, un poble sense llengua?», *Els Marges*, 15 (1979).

imperante⁴². En Cataluña, ante esta evidencia, sumada a la complejidad práctica y organizativa del planteamiento bilingüista, se llegó a un amplio consenso de que la inmersión lingüística, realizada con las transiciones necesarias y de acuerdo con cada comunidad escolar, era la fórmula que podía asegurar la igualdad de competencia lingüística de todos los ciudadanos y ciudadanas. Y, por lo tanto, la igualdad de oportunidades y de derechos contemplados en el Estatuto. La aplicación de la inmersión lingüística escolar en Cataluña ha pasado a ser un referente internacional. Un conocido ejemplo de ello es su aplicación en el sistema educativo finlandés.

Pero, sobre todo, la inmersión se perfila como un camino eficaz de asegurar, a través de la educación, una buena integración de la población inmigrada multicultural que ha llegado los últimos veinte años. Se percibe que cualquier sistema segregado, aparentemente respetuoso con la individualidad, puede poner en riesgo la cohesión social como ocurre en el País Vasco. El actual presidente de Cataluña, José Montilla, defiende la inmersión con un gráfica frase: «El objetivo es que de aquí a diez, quince años sigamos siendo un solo pueblo».

En el contexto educativo valenciano existen, en cambio, tres líneas escolares: una escuela en valenciano, una segunda con la asignatura de lengua valenciana en una escuela castellana y una tercera donde se realizan alguna o algunas materias en catalán. Estas dos últimas sólo consiguen un cierto dominio del valenciano sin habilitar para su uso normal. Planteamientos curriculares que evidentemente han de ser fruto de la voluntad de favorecer la extensión de monolingües de lengua castellana⁴³.

El gobierno balear en estos últimos años está experimentando la inmersión, ya que se presenta como la vía eficaz ante la nueva inmigración multicultural que ha arribado al arco mediterráneo en estos últimos quince años.

La nueva inmigración representa un importante reto para España y para las nacionalidades que la integran. Un reto a la identidad cultural propia que precisa de un hondo replanteamiento del sistema educativo y de otras formas de educación, en un momento de mundialización de la economía y la información. El pequeño Estado de Andorra es una buena muestra de esta nueva conciencia y, desde 1976, inició un programa de andorranización del Principado, creando su propio sistema educativo. La Escuela Andorrana nació para convertirse en un pilar fundamental de la identidad y la conciencia nacional y se incluyó la lengua catalana y la propia cultura en las escuelas españolas y francesas.

La llegada de tan importante flujo de inmigrantes a partir de finales de los años setenta del pasado siglo pone de relieve el papel fundamental del sistema educativo en la socialización de la «segunda generación» en el país de acogida. Sin olvidar el papel de los hijos como promotores de la integración de su propia familia, de la manera que ya ocurrió en la primera y segunda ola de inmigrantes de los

⁴² ARNAU, J.: «Cataluña: influencia del contexto sociolingüístico y del modelo de escuela en el dominio y uso de las lenguas», en *Actas del 2.º Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Las Lenguas en España: Adquisición, Aprendizaje y Uso. Murcia, mayo 1984*, Madrid, AESLA, 1985, pp. 369-382.

⁴³ Hecha la salvedad de las comarcas interiores de Alto Mijares, Alta Palància, los Serranos y el Rincón de Ademús que, desde el antiguo reino de Valencia, fueron repobladas por aragoneses y su lengua es la castellana. La comarca castellana de Utiel fue adscrita tras las arbitrarias divisiones provinciales del siglo XIX.

años veinte y cincuenta. Esta masiva inmigración multicultural llega a países de habla catalana, donde sus gobiernos autonómicos no disponen de los recursos habituales para acoger de forma eficiente la importante población recién llegada de cuatro continentes. No es fácil encontrar el camino para promover una educación basada en la reelaboración de la cultura de procedencia de los chicos y chicas inmigrados a fin de que, sin perder los orígenes, haya una adscripción voluntaria y participativa en la cultura y la sociedad catalanohablante ya que ésta dispone de escasas competencias para favorecer políticas que lleven a fundamentar un sentimiento de pertenencia. Sólo una educación con sensibilidad y la movilización social pueden conseguir que el sentimiento de doble pertenencia nacional, de bilateralidad de referencias, en el cual viven los niños y la juventud inmigrados no conduzca al fraccionamiento social. A finales de los noventa se producen interesantes experiencias de coordinación entre la escuela y la sociedad civil en este sentido. Como las llevadas a cabo en Vic o en Banyoles.

También una cultura y lengua minorizadas como la catalana no puede fácilmente reaccionar ante la adopción acrítica, por parte de los jóvenes inmigrantes, de la cultura y lengua dominante en el Estado, como consecuencia del trato de subordinación que el catalán continúa recibiendo de éste. Ello impide que el catalán sea la lengua compartida en la relación intercultural. Hay algunos indicadores que muestran importantes y preocupantes factores que dificultan que la escuela pueda cumplir la tarea de normalización cultural y lingüística que tiene encomendada. Una muestra de los cuales es el alto grado de castellanización de la enseñanza secundaria en los grandes núcleos urbanos⁴⁴. Situaciones que, en su conjunto, pueden poner en peligro el objetivo de la cohesión social, reproduciendo situaciones de falta de integración como se producen en Francia, a pesar del reconocimiento formal de los derechos cívicos de los inmigrantes desde hace más de un cuarto de siglo.

A modo de conclusión

La pretensión de estas líneas ha sido intentar ofrecer una mirada, un punto de observación, desde una cultura minorizada, de la contribución de la educación al proceso de construcción identitaria del Estado-nación español. Con la intención de hacer reflexionar a los historiadores de la educación, a través de un mosaico de las resistencias educativas a este proceso, de cómo el modelo de Estado pudo ser otro. Y que la nación española pudo ser otra.

La propia configuración política actual de España y las profundas transformaciones sociales y económicas que estamos viviendo nos hacen pecatar a los historiadores de la educación de que el Estado-nación decimonónico como unidad de estudio, como *unidad inteligible* de una realidad social, política, económica y educativa, no muestra toda la realidad ni la pretendida globalidad de análisis que sugiere el marco. Los apuntes que han conformado estas páginas pretenden señalar

⁴⁴ En este sentido véanse las investigaciones sobre los factores cruciales de la evolución de la comunidad lingüística catalana en todos sus territorios, elaboradas por la red CRUSCAT, vinculada a l'Institut d'Estudis Catalans, en <http://www.demolinguistica.cat/web/index.php> Consultada el 3 de noviembre de 2008.

importantes variables y disonancias que en las producciones histórico-educativas basadas en el marco de España como Estado-nación quedan ocultas. Como, por ejemplo, las diferentes estructuras sociales y productivas, las formas culturales y las lenguas diferentes, etc. La pauta homogeneizadora que fomenta el Estado-nación tiñe el propio discurso histórico y olvida los conjuntos sociales determinados. Se trata de construir una historia de todos más que una parcial presentada como «historia común». Una historia de la educación construida sobre el conocimiento de todas nuestras identidades, la aceptación de la diversidad y asentada en los principios cívicos de la variedad positiva. No otra cosa tendríamos que plantearnos si el marco de análisis y estudio fuera Europa, con su riqueza de identidades y sus luces y, también, sus sombras y contradicciones.

A este propósito, quizás no sea ocioso recordar que el Estado es definido clásicamente como la comunidad de ciudadanos libres e iguales en derechos y deberes, presidida por un pacto social de gobierno que se renueva en las elecciones. La nación es un concepto referido a la comunidad e identidad cultural, que pertenece al ámbito de la conciencia individual y colectiva y que no se puede imponer ni prohibir por ley⁴⁵.

⁴⁵ Véase FONTANA, Josep: *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*, Barcelona, Base, 2005.

