

# El ciudadano y la identidad nacional bajo la III República francesa. Una aproximación al caso de Iparralde



ELORRI ARCOCHA

(Historiadora)

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

## 1. Introducción

El 4 de agosto de 1789 se decidió abolir los organismos territoriales autónomos, conocidos como Biltzarrak, de las provincias de Lapurdi, Zuberoa y Nafarroa-Beherea, que en la actualidad integran la mancomunidad de Iparralde<sup>1</sup>. La consiguiente división territorial de Francia integró a Iparralde junto a Bearne en un mismo departamento. Pese a las protestas de los diputados vascos, dirigidos por Dominique Joseph Garat, quienes proponían la institución de un departamento único para Iparralde «en un último intento por salvaguardar la unidad de un espacio común que consideran definido por la costumbre y la cultura» (Ahedo, 2006: 57), el 12 de enero de 1790, tras rechazarse la propuesta, Lapurdi, Zuberoa y Nafarroa Beherea pasan a formar parte junto a Bearne del Departamento de los Bajos Pirineos.

Por su parte, la constitución de 1791 decretó que «los representantes nombrados en los departamentos no serán representantes de un departamento particular, sino de la nación entera y no se les podrá dar ningún mandato» (Ahedo, 2006: 56), eliminando así las posibilidades de expresión de demandas particulares de las regiones periféricas a la Isla de Francia, centro neurálgico de la futura República francesa. Además, la división departamental había negado a Iparralde cualquier tipo de reconocimiento administrativo y legal como región unida lingüística y culturalmente. Esa falta de reconocimiento y la unión impuesta junto a un territorio «extraño» fueron el comienzo de la «crisis identitaria» (Ahedo, 2006: 59) que se fue acentuando a lo largo de los siglos XIX y XX, a medida que la construcción del Estado-nación en Francia requirió de la unificación política, cultural, lingüística e ideológica de todos los territorios que legalmente se reconocían como franceses.

El objetivo principal de este artículo ha sido, por tanto, llevar a cabo una aproximación al proceso de aculturación que se dio en Iparralde a partir de 1870 a través

de las instituciones oficiales de educación y la armada, trasmisoras de las ideas y los valores republicanos, y la Iglesia, defensora fehaciente de la unidad nacional.

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

### 2.1. La idea de nación

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

Pero no se trataba de crear nuevas relaciones en el plano social y político, sino de un proceso de puesta al día, es decir, de «modernización» (Hobsbawm, 2002: 276) que debía conducir a una jerarquía social menos escalonada y basada en el concepto de «nación» como fundamento del nuevo estado. Rousseau, al teorizar sobre la capacidad del individuo para llegar a la libertad y a la «autonomía individual» a través del ejercicio de la razón (Ahedo, 2006: 55), proporcionó un punto de partida para la construcción del nuevo estado posrevolucionario. En esa relación vertical directa, el estado y sus ciudadanos quedaban «fundidos en la idea de pueblo, nación» (Ahedo, 2006: 54).

Ya en 1793, desde la prisión de Grenoble, Barnave, adelantándose al propio Marx, escribió su célebre «Introduction à la Révolution française», primer ensayo, como señala Jean Jaurès (1982: 124), sobre el materialismo económico y las etapas del desarrollo social expuestas por Marx posteriormente. Para Barnave, «la democracia burguesa sustituyó a la oligarquía de los nobles» (Jaurès, 1982: 130) y la esencia de la Revolución, fruto de un movimiento social que se venía gestando desde hacía mucho, fue el enfrentamiento entre estos dos estamentos. Esta interpretación, que además de integrar la Revolución en la historia, dotaba de un pasado propio a la burguesía, fue la base de la historiografía liberal que se desarrolló a partir de 1830.

Los historiadores-políticos liberales, con François Guizot a la cabeza, fueron los descendientes del racionalismo ilustrado que, partiendo de la fidelidad a las fuentes históricas y de su estudio a conciencia, al menos en teoría, pretendieron dotar a las clases medias de una grandeza y una genealogía tan antigua como la de la nobleza (Carreras, 2003: 35). En la práctica, este nuevo interés, dirigido a la concepción de una historia nacional, se tradujo en una historia «razonada» del Tercer Estado –no es casualidad que Luis Felipe se cambiara el título de «rey de Francia» al de «rey de los franceses»– vinculada siempre al progreso intelectual. Tanto para Guizot como

para Augustin Thierry, a quien Karl Marx dio el título de «padre de la lucha de clases en la historiografía» (García, 2005: 32)<sup>2</sup>, la Revolución de 1830 había puesto punto final a la lucha de clases, motor histórico hasta entonces del desarrollo de Francia y Europa, con la llegada de la burguesía al poder.

La aspiración de construir una continuidad en la historia que uniese a las generaciones en un pasado común nacional, hilo conductor que enlaza la historiografía liberal francesa del siglo XIX, cobró fuerza a partir de la década de los ochenta, cuando se produjo «en toda Europa la revisión del concepto de nación» (Peiró, 1995: 35). La proclamación del sufragio masculino en 1848 propició una mayor participación de las masas en el plano político y se hizo patente para la burguesía la necesidad de fortalecer los lazos y la jerarquía social. En Francia, tras la catástrofe de Sedán, y sobre todo tras la derrota definitiva contra Prusia, los historiadores positivistas, incluso aquellos de difícil catalogación y poco afines al concepto de democracia, como Hyppolite Taine, ayudaron a forjar una de las grandes tradiciones laicas que sustituyó a la sagrada Iglesia y que fue una vía fundamental para transmitir la idea renovada de «nación»: la educación (Hobsbawm, 2002: 281). El discurso que Ernest Renan ofreció en la Sorbona en 1882, «Qu'est-ce qu'une nation?» [¿Qué es una nación?], se convirtió en una especie de texto refundador para la III República.

Bajo la autoridad de Napoleón III, el emblema de la política exterior francesa había sido el «principio de las nacionalidades» (Azurmendi, 2014: 241-262), fórmula que perpetuaba la universalidad de la I Revolución –con la Ilustración surgió el concepto del derecho a la autodeterminación– y que causaba estragos dentro de los imperios austro-húngaro y otomano. Cuando convenía, «el principio de la voluntad», el principio que permitía a las naciones unirse a un estado, podía estar por encima de la unidad lingüística y cultural, y también de la historia» (Azurmendi, 2014: 230). Así se entiende que historiadores como Renan y Fustel de Coulanges reprocharan a Prusia el haberse apoderado de Alsacia y Lorena sin el consentimiento de estas dos regiones (Azurmendi, 2014: 242). Después de la guerra, se hizo evidente la ambigüedad y la inconsistencia del «principio de las nacionalidades», porque no se definía exactamente qué características debían tener las reivindicaciones de soberanía para ser legítimas (Azurmendi, 2014: 258-260).

Para Renan, las naciones pasaron a ser el producto de la historia, la historia como legitimadora y a la vez legitimada por un componente esencial para la construcción del discurso histórico: el olvido. «El olvido, diría incluso el error histórico, es factor esencial en la creación de una nación» (Renan, 2001: 35). En el proceso de reificación, fenómeno mediante el cual los productos y las construcciones humanas pasan desapercibidas como tal para la consciencia y escapan a la aprehensión humana (Azurmendi (2014: 364), Francia, como producto de ese olvido, se convirtió en un ente por encima de la propia sociedad, algo que siempre había estado ahí y que no era el producto de la construcción social.

Con la famosa sentencia «la existencia de una nación (...) es un plebiscito cotidiano, al igual que la existencia del individuo es una afirmación perpetua de la vida», Renan (2001: 87) concedió cierta centralidad a la «República de los campesinos» de Jules Ferry y desplazó a la nobleza como portadora de la esencia de la nación, aunque para él siempre seguiría siéndolo. Las personas, en su inconsciencia y en su rutina diaria, confirmaban la existencia de la nación; el plebiscito es el «ímpetu de la historia»<sup>3</sup> (Azurmendi, 2014: 383).

## 2.2. Los campesinos y la política

Con el establecimiento del sufragio universal masculino, las fuerzas políticas del Estado francés buscaron el apoyo de las masas campesinas, que todavía a finales del siglo XIX eran muy numerosas en Francia y constituían el porcentaje más alto de propietarios del país. Tras los sucesos de la Comuna, Jules Ferry sintió una profunda desconfianza de las masas de obreros parisinos, consideradas por él como radicalizadas, y buscó el apoyo de los campesinos de las provincias: «la República será la República de los campesinos o no será» (Lelièvre, 1999: 52)<sup>4</sup>.

Trabajando en esta dirección, Ferry, partidario de la centralización estatal de las grandes cuestiones como la organización militar e industrial, el sistema de salud pública y, naturalmente, la educación (Ozouf, 1985: 67), abogó por una cierta descentralización administrativa y promovió la creación de los consejos municipales, «instalaciones comunales de poder». Ferry pretendía consolidar la participación colectiva de los campesinos en la política a nivel local para crear una red de ayuntamientos por toda Francia que afianzara las bases de la República. La figura de los notables fue esencial en la estrategia. Estos cargos locales implantaban las medidas legislativas dictadas desde París en sus respectivas regiones, por lo que debían ajustarse al perfil demandado por el centro, pero a la vez tenían que parecer convincentes a los ojos de sus electores. En cualquier caso, los notables eran alcaldes, diputados o consejeros de uno u otro cantón o municipio, no de toda una región, lo que en Iparralde impidió, junto a su división en tres cantones, cualquier tipo de reconocimiento institucional como territorio unificado.

## 2.3. El servicio militar

Dieciocho años después de la derrota de 1871 y en medio de la amenaza boulangista, verdadero movimiento de masas que casi toma el poder 1889, el gobierno republicano decidió establecer la cantidad de años que debía durar el servicio militar en tres. Con esa medida se pretendía evitar la ralentización de las economías locales a causa de la ausencia prolongada de los hombres de los trabajos agrícolas, así como el estancamiento del ya de por sí precario crecimiento demográfico. Por otra parte, se eliminaron todas las dispensas y se declaró que todos los jóvenes, incluyendo a curas y a seminaristas, debían «servir bajo la bandera» al menos durante un año (Weber, 1983: 425)<sup>5</sup>.

En Iparralde, la disposición social para con el ejército no era la misma en el interior que en las villas costeras. La armada francesa tenía su propia base en Baiona y durante muchos años los soldados llegaron a componer casi la mitad de la población de esa ciudad, por lo que el ejército no se tomaba como una amenaza. En los pueblos del interior, sin embargo, la actitud no era la misma. Durante la Gran Guerra, el porcentaje de desertores e insumisos del departamento de los Bajos Pirineos, que rondaba un 17,06%, estuvo muy por encima del porcentaje del resto de regiones, que iba de un 2 a un 5% (Bidegain, 2013: 475). Las negativas a tomar parte en la guerra no significaban necesariamente una oposición política al Estado francés, pero sí eran un síntoma de que todavía el concepto de «unión nacional» —que implicaba la disposición de los «ciudadanos franceses» a pagar un tributo (en este caso la vida) al estado como símbolo de una relación recíproca entre ambos— tenía camino que recorrer. No obstante, muchos de los que fueron declarados insumisos habían huido hacía tiempo a América, escapando del servicio militar precisamente, o pueden considerarse «insumisos falsos», aquellos que habían fallecido estando en el extranjero (Bidegain, 2013: 477).

Por su parte, el gobierno republicano ya había establecido en 1889 una norma que, poco a poco, impulsaría la aceptación del servicio militar entre la población rural. Se trataba del «recrutement regional» [reclutamiento regional], que mantenía a los reclutados en las regiones donde tuviesen sus domicilios, lo que, según Jacques Garat (2005: 332-333), permitía salvar las identidades culturales y estimuló el sentimiento de confianza entre los soldados al saber que no serían enviados lejos de casa. La vida en los cuarteles se aderezó con las fiestas de los regimientos y actos solemnes. Fue en el ejército, gracias a que se mantenía un método bilingüe, donde la mayor parte de la población del estado que no sabía hablar la lengua nacional aprendió al menos un poco de francés (Weber, 1983: 433). Las condiciones higiénicas, el tipo de alimentación y la indumentaria de la armada eran mucho mejores de lo que la mayoría de los soldados habían conocido en sus casas. Las tasas de mortalidad y de enfermedades entre los jóvenes de 20 a 27 años eran más bajas en el ejército que entre la población civil (Eugen Weber, 1983: 434) y los jóvenes soldados tenían la oportunidad de ascender de rango y ocupar puestos dentro del mismo ejército, o bien optar a puestos en otras ramas de la administración y del gobierno.

La prensa local, sobre todo el semanario *Eskualduna*, uno de los periódicos más leídos en el interior de Iparralde y seguidor del órgano divulgador del partido monárquico y nacionalista integral *Action Française*, difundió durante la I Guerra Mundial la idea de que los soldados vascos, al estar acostumbrados a las arduas labores agrícolas, eran ejemplos de disciplina y por ello de implicación en la unión nacional contra el enemigo. La propaganda a favor del conflicto bélico era una de las respuestas al movimiento pacifista que, aunque no llegó a tener demasiado alcance social (o mejor dicho, no le dejaron), representaba un lastre para la «unión sagrada».

Otra respuesta más efectiva fue, sin duda, el asesinato del diputado socialista Jean Jaurès el 31 de julio de 1914.

Poco después de finalizar la guerra, los monumentos «aux morts pour la patrie» [a los muertos por la patria] representaron la unión simbólica de las comunas y los «ciudadanos» con el estado, que, con la ley del 25 de octubre de 1919, aprobó la concesión de subvenciones a las comunas «en proporción al esfuerzo y los sacrificios que se harán en vistas a glorificar a los héroes muertos por la patria» (Prost, 1984: 196)<sup>6</sup>. Otro tipo de iniciativas, como las pensiones que el estado otorgó a los soldados que volvieron de la guerra, a las familias de los soldados fallecidos y las asociaciones de veteranos de la guerra, ayudaron a que la simbología que vestía las ceremonias en honor a los fallecidos cobrara un sentido realista en la vida diaria e impulsaron la lógica de sentirse parte y ciudadano de algo que traspasaba las fronteras de la comuna: la nación.

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

Con la progresiva pérdida de influencia entre la población campesina, la necesidad de atraer a un abanico más amplio de electores y el creciente prestigio social de las escuelas comunales, la Iglesia no tuvo otra alternativa que la de convertirse en abanderada y defensora de los intereses, las costumbres y los hábitos de la población rural de Iparralde, sobre todo de su particularismo lingüístico –el euskera suponía una barrera prácticamente infranqueable para la administración central y para sus representantes locales– y de sus leyes en cuanto a la jerarquía familiar, según las cuales la herencia de la familia se destinaba únicamente al primogénito, por lo que muchos segundones pasaban a engrosar las filas del clero. A pesar de todo, esta costumbre fue cayendo en desuso a partir de la ley militar de 1889, que establecía la misma obligación para los seminaristas en el cumplimiento del servicio militar (Weber, 1983: 533).

La paulatina erosión del clero local que se inició en la década de los ochenta condujo a su cesión final. En 1882 se decidió suprimir los crucifijos de todos los centros escolares y en 1886 se culminó el proceso de laicización del sistema público de enseñanza. El mismo Jules Ferry, que abogaba por una educación laica pero siempre desde el respeto hacia la religión, se inclinó por la separación de los locales donde se iba a impartir el catecismo de los edificios que ocupaban las escuelas (Ozouf, 1985: 64). En esta misma época se comenzó un proceso de depuración de las diócesis consideradas más reaccionarias, amparado en el Concordato que Napoleón I había firmado con el papa Pío VII y que perduró hasta 1905, por lo que llegaron a Baiona varios clérigos que reconocían la autoridad republicana y que aplicaron medidas disciplinarias a miembros del clero acusados de rebelarse en contra de los mandatos del gobierno.

No obstante, el verdadero anticlericalismo se desató dentro del seno republicano en medio de un proceso abierto en 1894, conocido como el «caso Dreyfus», a raíz

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

Para 1903 en Iparralde quedaban solamente diez sacerdotes refractarios (Ahedo, 2006: 47), lo que demuestra que la disidencia clerical había sido, en la mayoría de los casos, «más práctica que ideológica» (Itçaina, 2005: 227). En vísperas de la Primera Guerra Mundial la mayoría del clero local incluso adoptó un discurso que incitaba a los jóvenes vascos a sacrificarse y a derramar su sangre por la patria francesa en peligro (Itçaina, 2005: 227). La propaganda eclesiástica difundió la idea de que la guerra era la batalla de la civilización cristiana contra los bárbaros y que Dios estaba de parte de Francia. El semanario *Eskualduna* a menudo publicó que los soldados vascos morían como había muerto Jesucristo en la cruz (Bidegain, 2013: 501), es decir, no eran muertes comunes y banales, sino sacrificios por la «nación» que serían recompensados, así como los alemanes habían sido castigados con la guerra (Bidegain, 2013: 518). Pero la fórmula de «l'union sacrée» [la unión sagrada] y el pretendido «olvido» de las querellas que se venían arrastrando desde la ley de separación entre la Iglesia y el Estado, entre «xuriak» [blancos] y «gorriak» [rojos] (Larronde, 2011: 307-308), supuso ante todo una especie de «alto al fuego» y no caló tan hondo como los periódicos conservadores querían hacer creer (Bidegain, 2013: 537).

### 3. Una educación nacional

#### 3.1. La educación primaria y secundaria

En Francia, incluso antes de la guerra franco-prusiana ya se estaba difundiendo el argumento que defendía que los estados compuestos de más de una nación eran mejores que los compuestos por una única. Esa lógica de la unidad, en la que las «patrias pequeñas» dotaban de fuerza y riqueza a la «patria grande», sólo podía hacerse mediante el diseño de un sistema de organización pedagógica uniforme para todo el estado. Un plan que se convirtió, de hecho, en el mayor logro de la República en materia de educación (Giolitto, 1983: 3).

Durante la Monarquía de Julio y el Segundo Imperio ya se había comenzado a construir la red escolar sobre la que se iban a basar las leyes de Ferry y sus seguidores, pero los materiales cambiaban de contenido y naturaleza de una región a otra y a menudo también de una escuela a otra. Los republicanos establecieron unos textos fijos para cada nivel de enseñanza que debían estar presentes en las aulas de las escuelas públicas. Algunos de esos libros llegaron a ocupar el lugar que antiguamente se les concedía a las reliquias sagradas, es el caso del «Petit Lavisse» –manual dirigido fundamentalmente al público rural y que concedía a la Revolución de 1789 el privilegio de marcar un antes y un después en la historia nacional– y «Le tour de la France par deux enfants», escrito por Augustine Fouillée, esposa del filósofo Alfred Fouillée, y publicado bajo el seudónimo de G. Bruno (Ozouf, 1984: 291). Este segundo libro de texto se ambientaba justamente en la Francia derrotada de 1871, cuando dos hermanos deciden aventurarse y salir de su Lorena natal, ocupada por los alemanes, para descubrir que, pese a la extensa geografía que separaba las distintas regiones francesas, todas constituían la misma «nación».

Para regularizar la red escolar del estado, los republicanos crearon dos órdenes escolares distintas. Por una parte la primaria, destinada a todo el pueblo y gratuita, que comprendía las escuelas elementales a las que la ley Globet de 1886 añadió las clases de primaria superior, conocidas como «cursos complementarios». Su apelativo deriva de la no obligatoriedad del nivel superior, que se destinaba solamente para dar la oportunidad a los jóvenes más sobresalientes de las clases bajas de ascender un mínimo en la escala social.

El orden de secundaria se reservaba para los niños provenientes de la burguesía y, por ende, no se le aplicó la ley de la gratuidad decretada el 16 de junio de 1881 para las escuelas primarias. Los hijos de las clases altas no tenían obligación de asistir a los establecimientos públicos. La mayoría iban a los llamados «cursos elementales», anexo a los liceos y los colegios, «destinados a preparar a los más jóvenes mejor de lo que jamás lo estarían en la mayor parte de las escuelas primarias» (Lelièvre, 1999: 24).<sup>7</sup> A los hijos de las clases superiores les correspondería en el futuro ingresar en la administración del estado, dirigir la industria y controlar las profesiones liberales (Lelièvre, 1999: 24).

La República convirtió la educación de las escuelas públicas en el medio imprescindible para llegar a cubrir las demandas sociales a medida que avanzaba el proceso de modernización. En palabras de Weber (1983:439)<sup>8</sup>, «las personas no iban a la escuela porque ésta fuese propuesta o impuesta, sino porque era útil». Y su utilidad no sólo se tradujo en cuestiones prácticas para los campesinos y obreros, el componente de prestigio social que se adhirió a la educación, la «mística de la instrucción» (Darcos, 2008: 44), empezó a calar poco a poco en la población. El reconocimiento al mérito individual, que daba la posibilidad a los padres de ver a sus hijos ascender socialmente, fue la principal oferta creada por el estado bajo el aro de dignidad que confería la «igualdad» de oportunidades. En 1905, en el Departamento de los



Bajos-Pirineos, solo quedaban 2 centros públicos dirigidos por clérigos, frente a las 993 escuelas laicas<sup>9</sup>, y entre 1906 y 1907 la asistencia a las escuelas dirigidas por clérigos, las llamadas escuelas libres, se redujo a una sexta parte de todo el alumnado de Baiona (Dussert-Galinat; Champ, 2014: 112).

El proceso de laicización y de uniformización de la red escolar implicaba una «relación directa entre la escuela y el mercado de trabajo», sobre todo a partir de 1830, cuando el desarrollo industrial en Francia impulsó la creación de un sistema de mercado a nivel estatal (Bidart, 1976: 93). La base de esa relación fue la unificación lingüística. En 1863 cerca de la quinta parte de la población dentro del estado no entendía ni hablaba el idioma oficial (Weber, 1983: 448-449) –situación que se acentuaba aún más en Iparralde, Bretaña, La Provenza y algunas regiones del este de Francia (Bidart, 1976: 91-92)– y existía casi un idioma regional por cada dos departamentos (Bidart, 1976: 93). El reglamento escolar de 1889, dirigido a las escuelas primarias de los Bajos-Pirineos, prohibía el uso de otro idioma que no fuera el francés en las escuelas, excepto en las circunscripciones de Maule y Baiona, donde se permitía el euskera para realizar ejercicios de traducción al francés. La lengua, que no constituye *a priori* la base de la conciencia nacional, resultó una poderosa herramienta para crear y desarrollar esa conciencia; así lo aprendieron los estados europeos desde mediados del siglo XIX.

La otra herramienta eficaz en educación fueron las lecciones de historia, a la que «le incumbe el glorioso deber de hacer amar y comprender la patria» (Dancel, 1996: 44-45)<sup>10</sup>. La historia, leída bajo los parámetros de una historia nacional, pivotó sobre una trilogía de la que eran protagonistas los galos, los reyes –admitidos en tanto que lograron la unidad administrativa y territorial de la patria– y el pueblo, heredero legítimo y defensor de la nación. El peso de su instrucción recayó sobre los hechos de la Revolución, su gloriosa culminación en la I República y la vocación universalista de ésta:

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

### 3.2. La enseñanza superior

La derrota de 1870 y la pérdida de Alsacia y Lorena sacudieron profundamente el orgullo de las élites intelectuales y políticas. Aunque entre los historiadores fue Ernest Lavissee quien llevó a la práctica con más ímpetu su convicción sobre la necesidad de una reforma educativa destinada a lograr la cohesión nacional, Renan y Taine también dejaron claro el sentido que le conferían a la enseñanza. Para ambos

historiadores, «la victoria de 1870 fue también la del maestro prusiano» (Winock, 2004: 662). Al frente de la nación debía estar una nobleza sólidamente instruida y vinculada al ejército, de inspiración germánica, por lo que el servicio militar tenía que ser extendido a toda la población con carácter obligatorio.

Uno de los objetivos fundamentales de los historiadores positivistas fue la reforma del programa de enseñanza universitario, así como el de las enseñanzas superiores, tomando como modelo el sistema universitario prusiano, cuyos métodos de enseñanza introdujo en Francia el historiador Gabriel Monod. La comunidad de historiadores que se comenzó a profesionalizar y desarrollar a partir de la década de los setenta del siglo XIX ayudó en la toma de consciencia del peso de esa comunidad tanto en el plano científico como en el social, y la historia, en el caso francés, no pudo más que servir a la legitimación de las instituciones y el régimen republicano (Carreras, 2003: 41).

Charles Seignobos y Charles Victor Langlois eran ambos republicanos de cuna. Su libro «Introduction aux études historiques» [Introducción a los estudios históricos] (1899), dedicado a los estudiantes de primer año de la Sorbona, era un ensayo sobre los problemas metodológicos a los que se enfrentaba el historiador. El mayor de esos problemas era la imposibilidad de observar directamente los hechos que se analizaban, al contrario de lo que sucedía en las ciencias naturales. Para ambos historiadores, la antigua noción de que la historia se encargaba de estudiar los grandes hechos del pasado estaba caduca. La historia era todo aquello que ya no se podía percibir en el momento del análisis y el historiador únicamente podía trabajar con los documentos en tanto que «huellas» que dejaron «quienes los presenciaron en el pasado» (Seignobos, 2003: 297).

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

La mayor crítica a la metodología de los positivistas vino de la mano de los fundadores de la Escuela de los Annales, Lucien Febvre y Marc Bloch (aunque lo que ellos planteaban de alguna manera ya había sido avanzado por el historiador prusiano Johann Gustav Droysen). Los «hechos» que pretendían fijar Seignobos y Langlois, no sólo eran parte de documentos producidos por individuos con intere-

ses determinados, sino también respuestas a las preguntas y a las inquietudes de los historiadores y, por tanto, no podían concebirse como datos aislados y cerrados en sí mismos.

Pero pese al espíritu científico que predominaba a finales del siglo XIX y comienzos del XX, época fértil en corrientes historiográficas, la educación superior no llegó a escapar nunca de la tutela estatal. El 22 de mayo de 1890, el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Léon Burgeois, en el discurso ofrecido en ocasión del centenario de la universidad de Montpellier, declaraba lo siguiente:

la independencia que se va a conceder [a las universidades] es solamente la independencia científica. En todos los niveles la enseñanza pública debe ser una enseñanza nacional (...). Tanto en las universidades del mañana como en las facultades de hoy el Estado es quien debe seguir nombrando los maestros, aprobando los gastos y debe mantener la dirección sobre los estudios (...)<sup>11</sup>.

No resulta sorprendente que la concepción republicana de una enseñanza superior dependiente del estado fuese contraria a las ideas de Taine. «Para él, la universidad estaba mal preparada en lo concerniente a la tarea de la rehabilitación nacional de la que él quería formar parte» (Cointet, 2012: 258)<sup>12</sup>. Taine fue uno de los promotores de la fundación en 1872 de l'École Libre des Sciences Politiques [Escuela Libre de Ciencias Políticas]. Inspirada en las universidades libres alemanas, como no podía ser de otra forma, y por la idea de que Francia estaba necesitada de una élite política que fuese capaz de guiar a la «nación» y devolverle su antigua gloria, venida a menos desde que, según el historiador, los dudosos ideales democráticos del sufragio y los derechos del hombre entraran en los debates políticos en 1789 (Cointet, 2012: 259).

#### 4. Conclusiones

Fue sin duda durante la III República, el período más estable que conoció Francia desde que la Revolución de 1789 transfigurase el orden económico y social hasta entonces vigente, cuando se retomó con vehemencia el proceso de politización e integración de la gran masa de campesinos dentro del marco político, ideológico y cultural de la República. La escuela fue un instrumento sistemático en esa lenta pero constante lucha a la que, además de diputados y ministros, se sumaron los historiadores.

El intento de construir una identidad nacional que adhiriese a todos los ciudadanos tuvo, aparentemente, escasos resultados antes del impacto de la I Guerra Mundial. Durante los años que duró el conflicto, si bien la prensa y las élites de Iparralde, sobre todo la Iglesia, llamaron a la «unión sagrada» por la defensa de la «patria», la consciencia política de la mayor parte de la población todavía se estaba formando. Así como la conciencia nacional vasca se reducía al círculo de algunos políticos, el concepto político de «nación francesa» no había calado todavía en

Iparralde. Es posible sugerir que si la cultura de un lado y del otro de la frontera se percibía como parte de una tradición común era porque, de alguna manera, para la mayoría de la población esa frontera representaba un límite administrativo, no un límite que separaba una nación –con unos rasgos concretos y acabados– de otra.

Aunque es cierto que en Iparralde el número de desertores, y sobre todo de insumisos, fue elevado, el porcentaje de voluntarios que tomó parte en la guerra no fue menor al del resto del estado. Por tanto, no hay que analizar la insumisión exclusivamente con un trasfondo político. Es natural que en los pueblos fronterizos que ofrecían más oportunidades para escapar al reclutamiento la mayoría de los hombres decidiera evadirse, impulsados por el instinto de supervivencia, y no como oposición a tomar parte en la guerra con Francia. Por otro lado, la propaganda oficial divulgaba que estaban en peligro tanto la patria como sus ciudadanos, de lo que puede desprenderse que el instinto de proteger a sus familias fue una de las primeras razones que llevó a los voluntarios, así como al resto de reclutados, a tomar parte en la guerra. Además, el estado decretó medidas muy severas no sólo para los insumisos y desertores, sino también para sus familias. En las entradas principales de los ayuntamientos se colocaban las listas con los nombres de los que habían huido, y no es difícil imaginar en los pueblos pequeños el agravio que suponía para las familias encontrarse en esas listas. El sentido del deber era un valor arraigado en la tradición rural, porque era lo que permitía mantener constancia en las labores agrícolas, que requerían además de largas horas de esfuerzo físico.

Desde mediados del siglo XIX la urbanización de la zona costera de Iparralde habían propiciado el auge del turismo y las clases altas fueron las primeras en adoptar el francés como idioma vehicular y como atributo de modernidad y sofisticación. Aunque en el interior el euskera se mantuvo durante mucho tiempo como la lengua principal dentro del entorno familiar y social, el francés ya había empezado a hacer acto de presencia en las escuelas, incluso en las clases de catecismo. Los niños que se alfabetizaron en la década de los noventa, cuando las leyes Ferry llevaban ya veinte años implantadas, fueron los que comenzaron a absorber con toda plenitud los programas escolares republicanos, que continuaban en el servicio militar. Fue esa generación la que tomó parte más activamente en la guerra y la que, por primera vez, mantuvo un contacto continuado con otros «ciudadanos» como ellos de distintas regiones del Estado francés. A ellos se les dedicó también los monumentos «aux morts pour la patrie», las ceremonias conmemorativas de fechas especiales, como la batalla de Verdún y el día del armisticio, las subvenciones del gobierno a las familias y el reconocimiento de las municipalidades y las comunas a las asociaciones de ex combatientes. Si los monumentos, las banderas tricolor en las plazas y la Marsellesa, en un principio, no unían más que simbólicamente al estado y a sus ciudadanos, la guerra fue una realidad cruel que encarnó todos los mensajes que habían recibido los niños en las clases de historia y geografía, de educación cívica, moral y física. Francia se había unido contra el enemigo y ahora rendía homenaje a «sus hijos».

## NOTAS

1. En euskera, a la región del País Vasco que se encuentra en territorio francés se le conoce como Iparralde. Esta región está integrada por tres provincias: Labort (en euskara Lapurdi), Sola (en euskara Zuberoa) y Baja Navarra (en euskara Nafarroa Beherea).
2. «Père de la lutte de clases dans l'historiographie».
3. «Historiaren joaira».
4. «La République [...] s'est faite par l'accord des intérêts et des volontés, par l'esprit de transaction, par l'amour de l'ordre et du progrès, par la confiance laborieusement et définitivement conquise de ce grand peuple des paysans de France (...). La République sera la République des paysans ou elle ne sera pas». Cita extraída de los textos de Jules Ferry seleccionados por Lelièvre y que se conservan en la obra de Paul Robiquet *Discours et opinions de Jules Ferry*, París, Armand Colin et Cie., 1896.
5. «Servir [...] sous les drapeaux».
6. «En proportion de l'effort et des sacrifices que se feront en vue de glorifier les héros morts pour la patrie».
7. «Destinés à préparer les très jeunes enfants mieux qu'ils ne pourraient l'être dans la plupart des écoles primaires [...]» Extraído por Lelièvre del «Manuel général de l'instruction primaire» [Manual general de la instrucción primaria], p. 553.
8. «Les gens n'allèrent pas à l'école parce que celle-ci était proposée ou imposée, mais parce qu'elle était utile».
9. Datos obtenidos de *L'école de la République ou l'enseignement primaire dans les Basses-Pyrénées de 1870 à 1914: exposition documentaire*. C.D.D.P., 1978.
10. «A l'enseignement historique incombe le glorieux devoir de faire aimer et comprendre la patrie [...]». Cita extraída por Brigitte Dancel de *Revue pédagogique*, 15 juillet 1891, p. I-9
11. Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction Publique, 1890, N° 907, 31 mai, pp. 686-688. «L'indépendance qu'il se agit de donner, c'est simplement la indépendance scientifique. L'enseignement public à tous ces degrés doit rester un enseignement national [...]. Il faut que dans les universités de demain comme dans les Facultés d'aujourd'hui, l'État continue à nommer les maîtres, à approuver les dépenses et à garder sur les études cette haute direction qui est un de ses devoirs. Nous voulons que dans cet enseignement supérieur, qui est et qui doit rester comme le cerveau de la patrie, le sang coule plus rapide et plus généreux; mais il faut que ce sang soit bien celui de la France même [...]».
12. «L'Université était pour lui mal préparée à l'œuvre de redressement national à laquelle il voulait s'associer».

## BIBLIOGRAFÍA

- AHEDO, Igor (2006): *El Viaje de la identidad y el nacionalismo vasco en Iparralde (1789-2005)*, vol. 1. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANDERSON, Benedict (1993): *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARCHIVES DÉPARTAMENTALES DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES. SERVICE ÉDUCATIF (1978): *L'école de la République ou l'enseignement primaire dans les Basses-Pyrénées de 1870 à 1914: exposition documentaire*. C.D.D.P.
- AZURMENDI, Joxe (2014):. *Historia, arraza, nazioa: Renan eta nazionalismoaren inguruko topiko batzuk*, Donostia: Elkar.
- BIDART, Pierre (1976): «L'école comme appareil d'État au XIXe siècle». En: Société des amis du Musée Basque: *Bulletin du Musée Basque*, n° 73, pp. 89-98.
- BIDEGAIN, Eneko (2013): *Lehen Mundu Gerra «Eskualduna» astekarian*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- BULLETIN ADMINISTRATIF DU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1890), n° 907, 31 mai.

- CARRERAS, Juan José (2003): *Seis lecciones sobre historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- COINTET, Jean-Paul (2012). *Hippolyte Taine: un regard sur la France*. París: Perrin.
- DARCOS, Xavier (2008). *La Escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica: la escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza,.
- DUSSERT-GALINAT, Delphine; CHAMP, Nicolas (2014): «Religion et éducation en Aquitaine à l'époque contemporaine. De l'enseignement confessionnel à l'enseignement libre». En: *Atlas de l'éducation en Aquitaine du XVIe siècle à nos jours*, Marguerite Figeac-Monthus (dir.). Burdeos: Presses universitaires de Bordeaux.
- GARAT, Jacques (2005): «Les basques et l'institution militaire au XIXe siècle». En: *Histoire générale du Pays Basque. Le XIXe siècle: 1804-1914*, vol. V, Manex Goyhenetche. Baiona: Elkar, pp. 327-336.
- GARCIA, Patrick (2007): «La Naissance de l'Histoire contemporaine». En: *Les Courants historiques en France: XIXe-XXe siècle*. Christian Delacroix; François Dosse; Patrick Garcia. París: Gallimard, pp. 11-95.
- (2007): «Le moment méthodique». En: *Les Courants historiques en France: XIXe-XXe siècle*. Christian Delacroix; François Dosse; Patrick Garcia. París: Gallimard, pp. 96-199.
- GIOLITTO, Pierre (1983): *Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle: l'organisation pédagogique*. París: Nathan.
- HOBBSAWM, Eric (2002): *La Invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- ITÇAINA, Xabier (2005): «Les politisations plurielles de la société basque à la fin du XIXe siècle». En: *Histoire générale du Pays Basque. Le XIXe siècle: 1804-1914*, vol. V, Manex Goyhenetche. Baiona: Elkar, pp. 223-237.
- JAURÈS, Jean (1982):. *Causas de la Revolución francesa*. Barcelona: Crítica.
- LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles (2003): *Introducción a los estudios históricos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- LAVISSE, Ernest [192-?]: *La Enseñanza de la historia*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- LELIÈVRE, Claude (1999): *Jules Ferry, la République éducatrice*. París: Hachette Livre.
- MAJUELO, Emilio (2011): *La Idea de historia en Arturo Campión*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- OZOUF, Mona (1985): «Unité nationale et unité de la pensée de Jules Ferry». En: *Jules Ferry, fondateur de la République: actes du colloque*, François Furet (ed.). París: École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 59-72.
- (1984): «Le Tour de la France par deux enfants: le petit livre rouge de la République». En: *Les Lieux de mémoire*, vol. 1, *La République*, Pierre Nora (dir.). París: Gallimard, pp. 291-321.
- PEIRÓ, Ignacio (1995): *Los Guardianes de la historia: la historiografía académica de la Restauración*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- PROST, Antoine (1985): «Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique ou de l'administration de la pédagogie». En: *Jules Ferry, fondateur de la République: actes du colloque*, François Furet (ed.). París: École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 161-169.
- RENAN, Ernest (2001): *¿Qué es una nación? = Qu'est-ce qu'une nation?*, Madrid: Sequitur.
- SEVILLANO, Francisco (2003): «Estudio introductorio». En: *Introducción a los estudios históricos*. Charles-Victor Langlois; Charles Seignobos. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 9-42.
- WEBER, Eugen (1976): *La fin des terroirs: la modernisation de la France rurale 1870-1914*. París: Fayard.
- WINOCK, Michel (2004). *Las voces de la libertad: intelectuales y compromiso en la Francia del XIX*. Barcelona: Edhasa.

## RESUMEN

Con la proclamación de la IIIª República en 1870 se inició el período más estable que conoció Francia desde la Revolución de 1789. Fue en esa época cuando se reanudó con más intensidad que nunca el proceso mediante el cual se pretendía integrar a la gran masa de población campesina dentro de los límites políticos, ideológicos y culturales del estado. Desde una perspectiva global, aunque reparando especialmente en Iparralde, este artículo analiza ese largo y lento proceso de uniformización hasta el estallido de la I Guerra Mundial, incluyendo referencias a aspectos importantes en la creación de la identidad nacional que se enmarcan específicamente dentro de los cuatro años que duró el conflicto bélico.

**Palabras clave:** País Vasco francés, Tercera República francesa, Educación, Unidad nacional, Identidad nacional.

## LABURPENA

1870. urtean, III. Errepublikaren aldarrikapenarekin batera, Frantziak 1789. urtetik ezagutu zuen garai egonkorrena ireki zen. Gobernu berriak nekazarien populazioa gizarteratzeari gogor ekin zion, barnera zitzaten errepublika berriaren ikuspegi politikoak, ideologikoak eta kulturalak. Ikuspuntu orokor batetik abiatuz, eta Iparraldean arreta berezia ezarriz, artikulua helburua homogeneizatze prozesu luze eta bortitz hori I. Mundu Gerra lehertu arte azertzea da; horretaz gain, gerrak berak nazio nortasunaren sortzearen inguruan izan zuen garrantzia ere aipatzen da.

**Hitz gakoak:** Iparralde, III. Errepublika frantsesa, Hezkuntza, Batasun nazionala, Nortasun nazionala.

## ABSTRACT

In 1870 with the proclamation of the Third Republic began the most stable period in the history of France since the Revolution of 1789. It was at this time that the government resumed the process by which it was intended to integrate the large peasant population within the political, ideological and cultural framework of the state. This article analyzes the long and slow process of uniformisation from a global perspective until the outbreak of World War I, paying particular attention to Iparralde, and includes references to important issues related to the creation of national identity through the war.

**Key words:** French Basque Country, French Third Republic, Education, National unity, National identity.