

«Un derecho que nosotros...
no tenemos interés en ejercitarlo».
Nacionalismo, autonomía
y enseñanza en la Cataluña
y el País Vasco de entreguerras

Emmanuel Dalle Mulle*

Universidad Complutense de Madrid
edalle@ucm.es

Resumen: Este artículo aplica el marco de la indiferencia nacional, desarrollado en la historiografía del nacionalismo en Europa centro-oriental, a la relación entre movimientos nacionalistas y población ordinaria en la Cataluña y el País Vasco de entreguerras. El trabajo se concentra sobre dos ámbitos. Primero, examina las movilizaciones (o su ausencia) alrededor de la autonomía regional durante el «momento wilsoniano». Después, analiza los esfuerzos (y sus fracasos) de promover la educación en idioma vernáculo durante los años veinte y treinta. El texto muestra cómo, durante todo el periodo de entreguerras, los activistas nacionalistas catalanes y vascos se enfrentaron a poblaciones que, aunque en un contexto de nacionalismo subestatal creciente, mostraron indiferencia hacia los objetivos nacionalistas de la autonomía regional y de la promoción de la enseñanza en el idioma local, o incluso priorizaron consideraciones relativas a la defensa de sus intereses materiales.

Palabras clave: nacionalismo, indiferencia nacional, Cataluña, País Vasco, periodo de entreguerras.

Abstract: This article applies the framework of national indifference, developed in the historiography of nationalism in Central and Eastern Europe, to the relationship between nationalist movements and ordinary

* Agradezco a Guillermo Muñoz, Javier Muñoz, Eric Storm, Maarten Van Ginderachter, los revisores de *Ayer* y los participantes en el seminario Santos Juliá (UCM-UNED) por sus comentarios. La investigación ha sido financiada por la Swiss National Science Foundation (169568) y el programa Horizon 2020 de la UE (Marie Skłodowska-Curie 847635).

people in interwar Catalonia and the Basque Country. The work focuses on two areas. First, it examines the mobilisations (or lack thereof) around regional autonomy during the «Wilsonian Moment». It then analyses the efforts (and failures) to promote education in the vernacular language during the 1920s and 1930s. The text shows how, throughout the interwar period, Catalan and Basque nationalist activists faced populations who, despite a context of growing sub-state nationalism, showed indifference towards the nationalist goals of regional autonomy and the promotion of education in the local language, or even prioritised considerations related to the defence of their material interests.

Keywords: nationalism, national indifference, Catalonia, the Basque Country, interwar period.

España es un magnífico laboratorio para el estudio del nacionalismo. La presencia de algunos de los movimientos nacionalistas subestatales más fuertes de Europa y un proceso de nacionalización contestado han generado una rica producción sobre el tema. Mientras que en la década de 1990 la historiografía se ha centrado en la «problemática» construcción nacional del país¹, posteriormente los académicos han explorado nuevas vías de investigación, desde un interés por aclarar las dinámicas de la nacionalización², hasta enfoques «desde abajo» relacionados con el estudio de la vida diaria³. Esta diversificación ha incluido trabajos sobre el nacionalismo y el

¹ Véanse Borja DE RIQUER: «La débil nacionalización española del siglo XIX», *Historia Social*, 20 (1994), pp. 97-114; José ÁLVAREZ JUNCO: «El nacionalismo español. Las insuficiencias en la acción estatal», *Historia Social*, 40 (2001), pp. 29-51, y Ferran ARCHILÉS y Manuel MARTÍ MARTÍNEZ: «Una nació fracassada? La construcció de la identitat nacional espanyola al llarg del segle XIX», *Recerques. Història, Economia, Cultura*, 51 (2005), pp. 141-163.

² Véanse Alejandro QUIROGA: *Making Spaniards. Primo de Rivera and the Nationalization of the Masses, 1923-1930*, Basingstoke, Palgrave, 2007, y Javier MORENO LUZÓN (ed.): *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.

³ Véanse Alejandro QUIROGA y Ferran ARCHILÉS: *Ondear la nació. Nacionalismo banal en España*, Granada, Comares, 2018; el número especial de *European History Quarterly* introducido por Javier MORENO-LUZÓN: «Introduction. Approaching Spanish National Identity from the Grassroots», *European History Quarterly*, 50(2) (2020), pp. 199-203, y Eric STORM: «Hasta en la sopa. Nacionalismo y regionalismo en la esfera doméstica, 1890-1936», en Xavier ANDREU MIRALLES (ed.): *Vivir la nación. Nuevos debates sobre el nacionalismo español*, Granada, Comares, 2019, pp. 29-55.

género⁴, así como el «giro espacial»⁵. Sin embargo, hay un ámbito de estudio que se ha desatendido. Se trata de la variada gama de conceptos que han aparecido bajo la expresión paraguas de «indiferencia nacional» en la historiografía internacional sobre el nacionalismo en Europa Central y Oriental. Este es especialmente el caso en el contexto del nacionalismo periférico en España⁶.

La nacionalización ha sido una preocupación central para la historiografía española. La idea de que el proceso de construcción nacional ha sido deficiente ha obsesionado a los investigadores. Así, aunque la expresión «indiferencia nacional» no aparezca en casi ninguno de los estudios sobre el tema, la presencia de actitudes que podrían calificarse como indiferentes se puede leer entre líneas en muchos trabajos. No puede decirse lo mismo de la historiografía sobre los nacionalismos regionales, especialmente en el País Vasco y Cataluña. En este contexto, la falta de nacionalización de las naciones minoritarias se ha atribuido frecuentemente a las políticas represivas del Estado. Esta dinámica hace que el marco de la indiferencia nacional sea aún más relevante.

La indiferencia nacional apareció en la historiografía del Imperio de los Habsburgo y de los países que siguieron a su disolución para contrarrestar la imagen del Imperio como «prisión de naciones». El concepto ha cuestionado la idea de que las poblaciones de

⁴ Véanse Roberta JOHNSON: *Gender and Nation in the Spanish Modernist Novel*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2003, y Nerea ARESTI, Julia BRÜHNE y Karin PETERS (eds.): *¿La España invertida? Masculinidad y nación a comienzos del siglo XX*, Granada, Comares, 2016.

⁵ Véanse Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS: *Internacionalitzant el nacionalisme. El catalanisme polític i la qüestió de les minories nacionals a Europa (1914-1936)*, València, Afers, 2010; Enric UCÉLAY-DA CAL, Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS y Arnau GONZÁLEZ I VILALTA (eds.): *Patrias diverses, ¿misma lucha?*, Barcelona, Bellaterra, 2020, y Pedro CARASA SOTO: «El giro local», *Alcores*, 3 (2007), pp. 13-35.

⁶ Para una consideración similar, véase Eric STORM: «El giro espacial en el estudio del nacionalismo y del regionalismo. Algunas reflexiones historiográficas», en Jaume CLARET MIRANDA y Joan FUSTER SOBREPÈRE (eds.): *El regionalismo bien entendido. Ambigüedades y límites del regionalismo en la España franquista*, Granada, Comares, 2021, pp. 17-37, esp. p. 34. Los pocos trabajos que han aproximado esta perspectiva en el contexto español se han centrado en la relación entre la identidad nacional y el socialismo. Véase Aurelio MARTÍ BATALLER: *¿Una nación (in)diferente? Estudios sobre socialismo y nación en España (1879-1936)*, València, Tirant lo Blanch, 2020, y Antonio RIVERA: *Señas de identidad. Izquierda obrera y nación en el País Vasco, 1880-1923*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

diferentes idioma y religión que componían el Imperio eran grupos homogéneos plenamente nacionalizados en lucha contra un régimen opresivo. Aunque la expresión «prisión de naciones» no se haya utilizado para describir a España, la narrativa nacionalista en Cataluña y el País Vasco ha defendido la idea de que las identidades nacionales en estas regiones son más «auténticas» que la nación «artificial» española⁷. Por el contrario, la mayoría de los trabajos académicos reconocen el carácter construido de las identidades catalana y vasca. También se han analizado procesos de nacionalización a nivel regional⁸. Sin embargo, pocos autores han evaluado el impacto de este *region-building* en la población de estos territorios. En particular, casi ningún trabajo se ha preguntado si comportamientos y actitudes incluidos bajo el término paraguas de indiferencia nacional pueden reconocerse en estos procesos de nacionalización subestatal.

El artículo afronta este reto examinando dos aspectos de la movilización nacionalista de entreguerras. En primer lugar, se concentra en el «momento wilsoniano», una época de efervescencia global en torno al principio de autodeterminación inmediatamente posterior al final de la Primera Guerra Mundial. El artículo muestra cómo las elites nacionalistas de las provincias vascas y catalanas intentaron aprovechar las oportunidades creadas por el «momento wilsoniano» para presionar en Madrid y ante la comunidad internacional a favor de la autonomía regional. No obstante, el texto no se detiene demasiado sobre este aspecto, que ya ha sido estudiado, sino que subraya el fracaso a largo plazo de los esfuerzos de movilización popular de esas elites en sus propios territorios.

⁷ Esta narración no está ausente en la historiografía académica, véase Josep FONTANA: *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya*, Vic, Eumo, 2014.

⁸ Véanse Borja DE RIQUER I PERMANYER: *Escolta, Espanya. La qüestió catalana en la època liberal*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2001; Enric UCCELAY-DA CAL, Josep PICH I MITJANA y Arnau GONZÁLEZ I VILALTA (eds.): *L'aparença d'un poder propi. La Mancomunitat de Catalunya i el catalanisme*, Catarroja, Afers, 2019; José Luis DE LA GRANJA SAINZ: *El oasis vasco. El nacimiento de Euskadi en la República y la Guerra Civil*, Madrid, Tecnos, 2007, y Fernando MOLINA: «The Reign of Christ over the Nation. The Basque Question in the Spanish Republic, 1931-1936», *National Identities*, 13(1) (2011), pp. 17-33. Para una discusión más amplia del *region-building*, véase Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS y Fernando MOLINA: «Regionalism in South-Western Europe. France, Spain, Italy and Portugal», en Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS y Eric STORM (eds.): *Regionalism and Modern Europe*, London, Bloomsbury Academic, 2019, pp. 233-250.

A continuación, el artículo pasa al ámbito de la política educativa y analiza la brecha entre la creciente influencia de las organizaciones nacionalistas, así como sus llamamientos a la difusión de los idiomas vernáculos, y la indiferencia de muchas familias⁹. En los periodos liberal y republicano, las escuelas privadas, que escolarizaban a la mayoría de los alumnos, no tenían prohibiciones formales de impartir la enseñanza en catalán o vasco. Además, la mayoría de estas estaban dirigidas por instituciones religiosas, que (aunque con excepciones) se atenían en general a la norma vaticana de predicar en idioma vernáculo¹⁰. Diversas fuentes sugieren que dichas escuelas estaban dispuestas a impartir educación en euskera o en catalán. El artículo demuestra que una razón importante de que la enseñanza en idioma regional no se extendiera sustancialmente en el periodo liberal o republicano radica en la anémica demanda de esta por parte de las familias vascas y catalanas.

En otras palabras, frente a una historiografía que tiende a destacar la represión estatal de los idiomas minoritarios (seguramente correcto durante algunos periodos)¹¹, el artículo argumenta que hubo

⁹ Para un enfoque similar, véase Pieter M. JUDSON: *Guardians of the Nation. Activists on the Language Frontiers of Imperial Austria*, Cambridge, Harvard University Press, 2006, p. 47.

¹⁰ Pere FULLANA y Maitane OSTOLAZA ESNAL: «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)», en Julio DE LA CUEVA y Feliciano MONTERO (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 187-213, esp. p. 213; Maitane OSTOLAZA ESNAL: *Entre religión y modernidad. Los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*, Bilbo, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2000, pp. 253-324; Ramon CORTS I BLAY: *La Qüestió catalana en l'Arxiu Secret Vaticà. De la Restauració a Primo de Rivera (1875-1923)*, Barcelona, Ateneu Universitari Sant Pacià, 2017, pp. 631-646, e Hilari RAGUER: «Catolicismo y nacionalismo en Cataluña», en Alfonso BOITI, Feliciano MONTERO y Alejandro QUIROGA (eds.): *Católicos y patriotas. Iglesia y nación en la Europa de entreguerras*, Madrid, Sílex, 2013, pp. 251-273, esp. pp. 266-270. Sobre la educación en España en los años de entreguerras, véase María del Mar DEL POZO ANDRÉS: *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública, 1890-1939*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

¹¹ Jordi MONÉS: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977; Josep GONZÁLEZ AGÀPITO: «Catalán o castellano. La alfabetización y el modelo de Estados», en Benito AGUSTÍN ESCOLANO (ed.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 141-164; Joxe GARMENDIA LARRANAGA, Iñaki ZABALETA IMAZ e Hilario MURUA CARTÓN: «Alfabetización en euskara en las

momentos en los cuales un factor importante de la resistencia a la difusión de la educación en idioma vernáculo fue la falta de interés de los padres en que sus hijos fuesen educados en estas lenguas.

Indiferencia nacional: algunas consideraciones previas

El concepto de «indiferencia nacional» ha abierto nuevas perspectivas en la investigación sobre el nacionalismo. Los trabajos que han utilizado este enfoque han subrayado cómo, a pesar del crecimiento de los movimientos nacionalistas en la Europa centro-oriental entre finales del siglo XIX y principios del XX, los activistas de estos movimientos se enfrentaban frecuentemente a la «indiferencia» hacia la nación, o a comportamientos ambivalentes, de sus supuestos connacionales (por ejemplo a prácticas de bilingüismo, matrimonios mixtos o formas híbridas de identificación)¹².

También el paradigma de la indiferencia nacional ha sido criticado. La mayoría de los estudios que utilizan este enfoque se basan en pruebas indirectas, recogidas de los relatos de actores nacionalistas frustrados por la falta de compromiso con la causa nacional de otros miembros de su supuesta comunidad¹³. Otra crítica se basa en la zona gris entre indiferencia nacional y nacionalismo banal. En esta óptica, la escasa referencia de los actores históricos al campo semántico de la nación pudo deberse a que los valores y símbolos nacionales aún no habían penetrado en la conciencia colectiva. Sin embargo, esta ausencia puede también haber reflejado la naturaleza arraigada de la nación, que la hacía invisible. En otras palabras, la indiferencia nacional puede ocultar un nacionalismo banal¹⁴. Otros

escuelas rurales del País Vasco (1900-1939)», *Historia y Memoria de la Educación*, 7 (2018), pp. 191-233, y Paulí DÁVILA BALSERA (ed.): *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

¹² Para una definición, véase Tara ZAHRA: «Imagined Noncommunities. National Indifference as a Category of Analysis», *Slavic Review*, 69(1) (2010), pp. 93-119.

¹³ John BREUILLY: «What Does it Mean to Say that Nationalism is “Popular”», en Maarten VAN GINDERACHTER y Marnix BEYEN (eds.): *Nationhood from Below Europe in the Long Nineteenth Century*, London, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 23-46.

¹⁴ Maarten VAN GINDERACHTER: «How to Gauge Banal Nationalism and National Indifference in the Past. Proletarian Tweets in Belgium’s Belle Époque», *Nations and Nationalism*, 24(3) (2018), pp. 579-593, esp. pp. 590-591.

autores han cuestionado la validez de un concepto demasiado amplio para ser de utilidad analítica y han argumentado que debería sustituirse por términos que identifiquen comportamientos específicos, como la prevalencia de las formas de identificación local o de concepciones instrumentales de la identidad nacional¹⁵.

Este artículo utiliza el marco de la indiferencia nacional con algunas especificaciones. Se basa en una concepción de la identificación nacional como una propiedad distribuida con diferentes grados de intensidad entre los individuos. Algunos sitúan la nacionalidad en el centro de sus prioridades y tienen un compromiso de principio con la defensa de la causa nacional. Otros, sin embargo, adoptan posturas más instrumentales al respecto, que favorecen pautas flexibles de comportamiento, y dan prioridad a formas alternativas, o compatibles, de identificación. Así, este artículo sigue la distinción propuesta por Brendan Karch entre «actitudes sociales “instrumentales” hacia la nación y nacionalismo “basado en valores” (*value-driven nationalism*)». Para Karch, los actores que perciben la nacionalidad de manera más instrumental «sopesan sus lealtades nacionales en referencia a una serie de otros compromisos y valores». Por lo contrario, los activistas impulsados por consideraciones de principio persiguen sus objetivos nacionales «casi independientemente de los medios necesarios para alcanzarlos»¹⁶. El artículo se concentra en la brecha entre estos dos grupos y actitudes.

El análisis se basa en una variedad de fuentes, desde artículos de periódicos hasta peticiones, informes de inspectores escolares y textos producidos por activistas nacionalistas. El artículo sostiene que la crítica de las fuentes indirectas mencionada arriba es una crítica que puede trasladarse a la historia social en su conjunto. En el estudio del nacionalismo y la diversidad, las fuentes indirectas solo son problemáticas cuando se pretende que la indiferencia nacional sea hegemónica. Por el contrario, este artículo no cuestiona la fuerza

¹⁵ Maarten VAN GINDERACHTER y Jon E. FOX: «Introduction», en Maarten VAN GINDERACHTER y Jon E. FOX (eds.): *National Indifference and the History of Nationalism in Modern Europe*, London, Routledge, 2018, pp. 1-14.

¹⁶ Brendan KARCH: «Instrumental Nationalism in Upper Silesia», en Maarten VAN GINDERACHTER y Jon E. FOX (eds.): *National Indifference and the History of Nationalism in Modern Europe*, London, Routledge, 2018, pp. 180-203, esp. pp. 181-182.

de los movimientos nacionalistas en Cataluña y el País Vasco. El artículo cuestiona la idea de que las poblaciones regionales puedan considerarse entidades homogéneas y completamente nacionalizadas durante el periodo de entreguerras, tal como se da frecuentemente por supuesto en la historiografía. El texto argumenta que una historia de los conflictos nacionalistas en España que no suponga la coherencia de las poblaciones regionales, aunque las pruebas sean dispersas e indirectas, es una historia más completa y matizada.

Autodeterminación y movilización durante el «momento wilsoniano»

Al final de la Primera Guerra Mundial, el concepto de autodeterminación hacía más de un siglo que existía. Sin embargo, en los últimos meses del conflicto, adquirió una legitimidad internacional sin precedentes. El presidente estadounidense Woodrow Wilson se asoció de forma casi indistinguible con el concepto de autodeterminación y «fue aclamado en todo el mundo como el profeta de una nueva era»¹⁷. No es una coincidencia que los meses comprendidos entre finales de 1918 y la primera mitad de 1919 se conozcan bajo el nombre de «momento wilsoniano».

El momento wilsoniano también generó entusiasmo en España. Los políticos catalanes y vascos, en particular, intentaron llamar la atención de Wilson sobre sus demandas de autonomía. Algunos parlamentarios vascos enviaron un telegrama al presidente norteamericano en octubre de 1918¹⁸. Del mismo modo, la Lliga Regionalista catalana envió una delegación a París para entrevistarse con Wilson, una iniciativa que, aunque infructuosa, alarmó a las autoridades españolas. De hecho, el primer ministro, el conde de Romanones, pidió a Wilson que no se tratara la cuestión catalana en la Conferencia¹⁹.

¹⁷ Erez MANELA: *The Wilsonian Moment*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

¹⁸ Alexander UGALDE y Enric UCELAY-DA CAL: «Una alianza en potencia en un contexto más amplio: la mirada distante de los movimientos vascos y catalán (1910-1936)», en Enric UCELAY-DA CAL, Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS y Arnau GONZÁLEZ I VILALTA (eds.): *Patrias diverses, ¿misma lucha?*, Barcelona, Bellaterra, 2020, pp. 389-395.

¹⁹ Emmanuel DALLE MULLE y Mona BIELING: «Autonomy over Independence. Self-Determination in Catalonia, Flanders and South Tyrol in the Aftermath of the

La movilización fue más intensa en Cataluña que en el País Vasco. A partir del otoño de 1918, diferentes actores catalanes empezaron a celebrar a Wilson como el heraldo de un nuevo orden internacional basado en la paz y la justicia. Los municipios rebautizaron calles y plazas con el nombre del presidente estadounidense, mientras que los periódicos le dedicaron sus portadas²⁰. Esto coincidió con el lanzamiento de una campaña en favor de la autonomía catalana que llevó al Parlamento español una propuesta de autogobierno aprobada por el 98 por 100 de los Ayuntamientos catalanes. En diciembre de 1918, la oposición a la propuesta catalana de autonomía de la mayoría de los diputados españoles en el Parlamento provocó la retirada, como forma de protesta, de los diputados catalanes. A principios de 1919, la protesta y la polarización se extendieron a las calles de Barcelona y alcanzaron su punto álgido el 26 de enero. Ese día, la Mancomunitat (el Gobierno regional de Cataluña formado en 1914 mediante la fusión de las provincias de Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona) organizó un acto para presentar una nueva versión del estatuto de autonomía que posteriormente debía ser sometida, de nuevo, al Parlamento español²¹. Se produjeron enfrentamientos en toda la ciudad que causaron múltiples heridos y un muerto. Los sucesos conmocionaron a la opinión pública dentro y fuera de Cataluña²². El Ejército publicó un tormentoso editorial en *La Correspondencia Militar*, portavoz de la Juntas de Defensa en Barcelona, en el cual los militares amenazaban con matar a todos aquellos

Great War», *European History Quarterly*, 53(4) (2023), pp. 641-663, esp. pp. 648-652, y Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS: *Internacionalitzant...*, pp. 75-82.

²⁰ Véanse, por ejemplo: S. A.: «El President Wilson, barceloni honorari», *La Veu de Catalunya*, 17 de octubre de 1918, p. 8; S. A.: «Honorable Senyor» (s. d.), Arxiu Nacional de Catalunya (ANC)/1-737/5489; S. A.: «Generalitat», *La Veu de Catalunya*, 19 de diciembre de 1918, p. 7; Enric UCELAY-DA CAL: «Wilson i no Lenin: l'esquerra catalana i l'any 1917», *L'Avenç*, 9 (1982), pp. 53-58, y Guillermo PÉREZ CASANOVA: «¡Salvanos, Wilson! El remedio americano para la decadencia europea», en Carlos NAVAJAS ZUBELDIA y Diego ITURRIAGA BARCO (coords.): *Coetánea. III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*, Logroño, Universidad de La Rioja, 2012, pp. 187-196.

²¹ Emmanuel DALLE MULLE y Mona BIELING: «Autonomy over Independence...», pp. 648-652.

²² Javier MORENO LUZÓN: «De agravios, pactos y símbolos. El nacionalismo español ante la autonomía de Cataluña (1918-1919)», *Ayer*, 63 (2006), pp. 119-151.

que insultaran a España²³. En este contexto, los diputados catalanes volvieron a Madrid con el objetivo de convencer al Parlamento de que concediera la autonomía a Cataluña.

Sin embargo, este momento de efervescencia se apagó a mediados de febrero, unas semanas después de haber comenzado. Con el pretexto de reprimir la huelga general declarada por la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) en Barcelona el 21 febrero de 1919, conocida como «La Canadiense», el conde de Romanones cerró el Parlamento poniendo fin a cualquier debate sobre la autonomía²⁴. En lugar de alimentar nuevas protestas en defensa del autogobierno catalán, el cierre del Parlamento y el aumento de los conflictos sociales en torno a la cuestión obrera sofocaron la movilización popular a favor de la autonomía, lo que expuso la fragilidad del apoyo a la causa nacionalista²⁵.

Francesc Cambó, el líder de la Lliga Regionalista, declaró explícitamente que la causa catalana debía ponerse de lado para privilegiar la lucha social. «A Cataluña —escribió Cambó— se le presentaba un pleito que no era de libertad: era de vida. Si en este pleito sucumbía Cataluña, las consecuencias, al menos para una generación, serían difícilmente reparables»²⁶. Por su parte, los obreros apoyaron la autonomía solo marginalmente. Mientras que el PSOE se declaró a su favor en diciembre de 1918, la CNT, dominante en la representación sindical de la región, la rechazó rotundamente²⁷. Como se podía leer en el periódico de la CNT, *Solidaridad Obrera*, en diciembre de 1918: «Si el centralismo español es una tiranía, el

²³ S. A.: «Los éxitos de la Rambla», *La Vanguardia*, 27 de enero de 1919, p. 6, y S. A.: «Aclarando y sosteniendo nuestra actitud», *La Correspondencia Militar*, 27 de enero de 1919, p. 1. Véanse también los documentos en ANC/1-737/5427.

²⁴ Francisco J. ROMERO SALVADÓ: «Between the Catalan Quagmire and the Red Spectre, Spain, November 1918-April 1919», *The Historical Journal*, 60(3) (2017), pp. 795-815, y Borja DE RIQUER: *Alfonso XIII y Cambó. La monarquía y el catalanismo político*, Barcelona, RBA, 2013, pp. 126-131.

²⁵ Angel SMITH: «The Lliga Regionalista, the Catalan Right and the Making of Primo de Rivera Dictatorship, 1916-1923», en Francisco J. ROMERO SALVADÓ y Angel SMITH (eds.): *The Agony of Spanish Liberalism. From Revolution to Dictatorship, 1913-1923*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 145-174, esp. p. 155.

²⁶ Francesc CAMBÓ: *Memorias (1876-1936)*, Madrid, Alianza Editorial, 1987, p. 304.

²⁷ José Luis MARTÍN RAMOS: «Il movimento operaio in Catalogna e la questione nazionale», *Spagna Contemporanea*, 50 (2016), pp. 69-98.

autonomismo catalán es otra tiranía igual. Los problemas que se ventilan en el mundo son de una índole superior y están informados por un espíritu de justicia del que carecen esos sofismas burgueses que pretenden distraer al pueblo de su objetivo y desviarle en su camino»²⁸. Más allá de las proclamas de la CNT, el propio comportamiento de los trabajadores, que no se movilizaron en favor de la autonomía cuando esta fue rechazada por segunda vez en febrero 1919, sugiere que no se trataba de una cuestión prioritaria para las clases bajas catalanas.

En conclusión, aunque la movilización en Cataluña fue la más intensa en España, la campaña para la autonomía fue efímera y se desinfló tan rápidamente como había surgido. Las clases trabajadoras catalanas mostraron mayor interés en mejorar sus condiciones laborales, mientras que las clases medias catalanistas, representadas mayoritariamente por la Lliga Regionalista, primaron la represión del movimiento obrero sobre la autonomía porque temían la pérdida de sus privilegios económicos²⁹.

El momento wilsoniano fue más limitado en el País Vasco. Los políticos nacionalistas siguieron a sus homólogos catalanes en sus demandas de autogobierno regional —de hecho, los anticiparon, enviando una resolución en este sentido al Gobierno español ya en 1917—, pero no presentaron una propuesta de autonomía tan claramente elaborada como la catalana, ni generaron el mismo entusiasmo popular. La campaña vasca en el otoño-invierno de 1918-1919 consistió en un telegrama enviado a Wilson en octubre paralelamente a la publicación de un manifiesto del Partido Nacionalista Vasco (PNV)³⁰ con referencias al principio de autodeterminación y a la figura del presidente americano. Además, algunos diputados vascos participaron en la fallida comisión extraparlamentaria creada por el primer ministro Romanones en diciembre para

²⁸ Citado en José Luis OYÓN: «Anarquismo y antinacionalismo en Solidaridad Obrera, 1930-1936», en José Luis OYÓN y Juanjo ROMERO MARÍN (eds.): *Clase antes que nación. Trabajadores, movimiento obrero y cuestión nacional en la Cataluña metropolitana, 1840-2017*, Vilassar de Dalt, El Viejo Topo, 2017, pp. 361-429, esp. p. 373.

²⁹ Sobre clase obrera y nacionalismo catalán, véase *ibid.*

³⁰ En 1916 el Partido Nacionalista Vasco cambió su nombre a Comunión Nacionalista Vasca, pero en 1930 volvió a utilizar el nombre original. Por simplicidad, en el artículo utilizaré el acrónimo PNV.

elaborar planes moderados de descentralización administrativa. Sin embargo, la campaña no generó ninguna movilización popular sostenida en las provincias vascas³¹. Esto se debió a que, a pesar de los éxitos electorales del PNV entre 1917 y 1919, el nacionalismo vasco seguía teniendo fragilidades en su arraigo popular. Además, la idea de autonomía no encontraba respaldo entre los electores tradicionalistas, algunos de los cuales apoyaban al PNV en ese periodo³².

Entonces, en uno de los momentos de más efervescencia alrededor de la afirmación del principio de autodeterminación a nivel global de la historia del siglo XX, la movilización popular a favor de la autonomía regional promovida por los movimientos nacionalistas catalán y vasco fue casi ausente en el primero y efímera en el segundo. Si estos movimientos no consiguieron realizar sus objetivos fue seguramente debido a la oposición de las elites estatales. Pero fue también el espejo de un sentimiento de indiferencia hacia la autonomía regional de una parte consistente de la población local.

Idioma vasco, escuelas de barriada y educación privada

En los años veinte y treinta, la lucha para reforzar la educación en lengua vasca ocupó un lugar central en el programa del movimiento nacionalista vasco y del PNV en particular. Sin embargo, los esfuerzos del partido de convertir la escuela en una herramienta de expansión de la conciencia nacional se enfrentaron a varios obstáculos. Aunque a veces esos obstáculos eran debidos a la represión de las autoridades estatales, durante los periodos liberal y republicano los movimientos nacionalistas se enfrentaron también a la falta de interés por el aprendizaje del euskera por parte de los vascos mismos.

Los últimos años del periodo de Restauración (1874-1923), especialmente después de 1914, fueron una época de experimenta-

³¹ Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS: «¿Protodiplomacia exterior o ilusiones ópticas? El nacionalismo vasco, el contexto internacional y el Congreso de las Nacionalidades Europeas (1914-1937)», *Cuadernos de Sección Historia-Geografía*, 23 (1995), pp. 243-275, y Santiago DE PABLO y Ludger MEES: *El péndulo patriótico. Historia del Partido Nacionalista Vasco, 1895-2005*, Barcelona, Crítica, 2005, pp. 68-70.

³² Ludger MEES: «El nacionalismo vasco entre 1903 y 1923», *Vasconia. Cuadernos de Historia-Geografía*, 17 (1990), pp. 115-139.

ción educativa a nivel regional y provincial en España. En Vizcaya, en 1917, el PNV ganó las elecciones provinciales y puso en marcha un ambicioso plan para la creación en cinco años de cien nuevas escuelas llamadas «escuelas de barriada». El plan, aprobado en noviembre de 1919, preveía dos tipos de escuelas, A y B: las escuelas A tenían el vasco como lengua de enseñanza y el castellano como asignatura separada; las escuelas B impartían clases en castellano y tenían el vasco como asignatura independiente. Las escuelas A debían crearse donde el vasco era el idioma de uso común; las escuelas B, donde predominaba el castellano. El proyecto tuvo una vida corta. En 1921, los partidos monárquicos ganaron las elecciones provinciales y frenaron el ritmo de implantación. También pusieron fin al uso de textos en euskera en estas escuelas por su supuesto efecto de «des-españolización» de la población escolar. Con la dictadura de Primo de Rivera, el vasco fue finalmente prohibido en las escuelas de barriada.

Aunque se trató de una experiencia breve, las escuelas de barriada constituyeron una ruptura considerable con el régimen educativo anterior. El objetivo de cien escuelas en cinco años no se alcanzó, pero, en total, se construyeron ciento diecinueve escuelas entre las dos guerras mundiales, que atendían a una población escolar de unos cinco mil alumnos³³. Estas escuelas permitieron una adaptación del sistema educativo a la realidad lingüística de las provincias vascas, donde una parte substancial de la población tenía el vasco como idioma nativo. Varias fuentes de los años veinte confirman la prevalencia del euskera, aunque sobre todo en las zonas rurales. Un informe de noviembre de 1924 sobre el estado de la enseñanza primaria en la provincia de Vizcaya, por ejemplo, destacaba los retos que el contexto provincial planteaba al sistema escolar subrayando «el desconocimiento del idioma castellano por parte de un gran número de escolares, hecho que depende de la

³³ En general, sobre las escuelas de barriada, véanse Gregorio ARRIEN: *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia (escuela y autonomía, 1898-1936)*, Bilbo, Diputación Foral de Bizkaia, 1987; Paulí DÁVILA BALSERA: «Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008), pp. 215-243, y Karmele ARTETXE SÁNCHEZ: «Las escuelas de barriada de Bizkaia (1920-1937). Revisión y nuevos datos», *Historia y Memoria de la Educación*, 12 (2020), pp. 363-394.

lengua vascongada que hablan los padres y del escaso contacto social de muchas familias»³⁴.

Basándose en este contexto, una parte de la historiografía de la educación en esta región ha destacado que las familias vascas preferían enviar a sus hijos a las escuelas de barriada antes que a los colegios públicos. Su preferencia por estas instituciones estaba motivada principalmente por el mejor estado de los edificios, los métodos pedagógicos más modernos y porque apelaban a una especie de sentimiento de pertenencia a la comunidad local, dado que los padres contribuían directamente a la construcción de las escuelas con sus propios fondos o su trabajo. Además, algunos autores añaden especulativamente que «es razonable pensar que las escuelas de barriada eran la primera opción [para muchos padres], no solo por las razones ya mencionadas (higiénicas, pedagógicas y comunitarias), sino también porque en estas escuelas se podía hablar euskera no solo con los compañeros, sino también con los profesores sin recibir un castigo lingüístico, como en las escuelas públicas»³⁵. El argumento es sugerente, pero no debe llevar a la conclusión de que la enseñanza en vasco fuera una prioridad para los padres.

Según el plan de la Diputación de Vizcaya, la creación de este tipo de escuelas debía proceder de una solicitud de los habitantes de la zona donde se construiría la escuela. Varias peticiones se conservan en el Archivo Histórico Foral de Bizkaia y en ninguna se menciona la enseñanza en euskera como razón para pedir la escuela de barriada. Por el contrario, todas hacen referencia a la proximidad, ya que los alumnos solían tener que caminar unos cuantos kilómetros para llegar al colegio público más cercano. Algunas peticiones también señalan la importancia de la educación en general, pero sin aclarar si esta tenía que ser en vasco³⁶. Incluso los propios

³⁴ Informe del inspector escolar sobre el estado de la enseñanza primaria en Vizcaya (zona secundaria) (4 de noviembre de 1924), Archivo General de la Administración (en adelante, AGA), (05)1.10/16755. Véase también Informe sobre el estado de la enseñanza en la circunscripción jurídica de Tolosa (30 de octubre de 1924), AGA, (05)1.10/16754.

³⁵ Karmele ARTETXE SÁNCHEZ: «Las escuelas de barriada...», p. 384. Véanse también Gregorio ARRIEN: *Educación y escuelas de barriada...*, y Paulí DÁVILA BALSERÁ: «Euskal Herria tiene forma de corazón...».

³⁶ Véanse Archivo Histórico Foral de Bizkaia (en adelante, AHFB), carpetas Abadiño 0013/018, Abanto y Ciervana 0451/002, Abanto y Ciervana 0477/018,

miembros de la Diputación de Vizcaya que pusieron en marcha el programa de las escuelas de barriada a veces no mencionaban el fomento del idioma vasco como motivo de la iniciativa. En una circular de 1920 enviada a los alcaldes de diferentes municipios de la provincia para promover el programa, el presidente de la Diputación, Luis de Echevarría, destacaba los beneficios de las escuelas de barriada para la población vasca. Incluso De Echevarría se limitó a subrayar que gracias a ellas «no solamente la población escolar, hoy en gran parte desatendida, sino aún los adultos pueden recibir aquel grado de instrucción que se estima en la actualidad indispensable para la vida»³⁷. El euskera no aparece en ninguna parte del texto. Se podría argumentar que, aunque la enseñanza en vasco no se mencionara como motivo en las peticiones, las familias y los niños vascoparlantes podrían haber apreciado el hecho de poder utilizar libremente su lengua materna. Sin embargo, las fuentes de archivo sugieren que esto no era una prioridad para los hogares vascos, que ante todo deseaban una educación cerca de casa.

Que la enseñanza en vasco no era una prioridad lo confirman algunos estudios sobre la enseñanza privada en la región. Aunque las escuelas públicas enseñaran exclusivamente en castellano, no existía ninguna prohibición formal de utilizar el euskera como lengua de enseñanza en las escuelas privadas, salvo en la dictadura de Primo de Rivera (y más tarde de Francisco Franco). Además, la enseñanza privada atendía a la gran mayoría de los alumnos en España hasta bien entrada la década de 1930. Por lo tanto, la educación en vasco en las escuelas privadas habría sido posible en el periodo anterior a la dictadura de Primo de Rivera y durante la República. Una razón importante por la cual no lo fue tiene que ver con la anémica demanda de educación en vasco, no solo entre las clases bajas, sino también entre las elites. Varios nacionalistas vascos lamentaron esta situación. En 1923, por ejemplo, Eduardo de

Amorebieta 0001/001/008/014, Busturia 0061/029, Carranza 0029/008, Zeanuri 0008/008, Zalla 0659/003. En la carpeta Bilbao primera 0688/028 hay un folleto de 1922 de la Junta de Instrucción Pública que presenta la escuela de Albiz de Mendata como ejemplo del programa. Todavía no hay ninguna mención del euskera en el texto.

³⁷ Carta de Echevarría al alcalde de Amorebieta (22 de enero de 1920), AHFB, 008/014.

Landeta y Aburto, uno de los padres de las escuelas de barriada, se quejó de que la conciencia nacional de los vascos era débil, no por la represión española, sino porque simplemente los vascos habían perdido interés en ella. «Es necesario rendirse ante el peso de tanta amarga verdad —escribió— aunque otra cosa se nos diga, no es precisamente por leyes dictadas e impuestas por los Gobiernos de Madrid que Euzkadi perdiera su personalidad ante la Historia. Ella se perdió, por desidia, por falta de fe en sí misma y de patriotismo en sus hijos»³⁸. En 1933, el clérigo vasco Aniceto de Olano coincidió con De Landeta en denunciar que «la mayoría, muy grande mayoría de padres [vascos], se desinteresa de la educación de sus hijos» y propuso la creación de una Liga Católica Vasca de Padres de familia para promover la enseñanza en lengua materna³⁹.

De Olano era profesor en el colegio de los capuchinos de Lecároz, una de las pocas instituciones privadas de las provincias vascas que experimentaron con lenguas minoritarias, una experimentación no libre de riesgos. En 1922, la institución debió pedir a la Sociedad de Estudios Vascos que dejara de referirse a su programa en euskera como «enseñanza vasca» y que lo llamara «educación vasca». Con ese término, el colegio quería aclarar que el euskera se utilizaba fuera de las horas de instrucción y que la enseñanza se impartía íntegramente en español. Entre los motivos de esta aclaración, la institución se refirió explícitamente al «temor de las familias euskaldunas de que, con un régimen [educativo] así [en vasco], sus hijos no aprendieran el castellano»⁴⁰. En resumen, como ha destacado Maitane Ostolaza, en el colegio de Lecároz, así como entre la población vasca más en general, «la vieja mentalidad utilitarista de que el euskera no debía aprenderse porque era poco útil siguió prevaleciendo» hasta bien entrada la década de 1930⁴¹.

Manuel de Aranzadi, fundador de la Sociedad de Estudios Vascos, ya lo había lamentado en 1916. En un artículo dirigido a las fa-

³⁸ Eduardo DE LANDETA Y ABURTO: *Los errores del nacionalismo vasco y sus remedios. Conferencia leída en los salones del Centro Vasco de Bilbao por Eduardo de Landeta y Aburto el día 5 de mayo de 1923*, Bilbao, s. e., 1931, p. 14.

³⁹ Aniceto DE OLANO: «El factor familia en la enseñanza de los hilos», *Yakintza*, 3 (1933), pp. 196-206, esp. p. 203.

⁴⁰ Maitane OSTOLAZA ESNAL: *Entre religión y modernidad...*, p. 323.

⁴¹ *Ibid.*

milias vascas, De Aranzadi criticó a los «padres de familia sumidos en la indiferencia» que, con grandes sacrificios económicos, enviaban a sus hijos a colegios religiosos donde el vasco era menospreciado y se enseñaban «el español, el francés, el inglés, el alemán, el griego, el latino, el hebreo... Todo menos el vasco». En el mismo tiempo, De Aranzadi destacaba que «hay en tierra vasca muchos padres [sacerdotes] amantes de la lengua [vasca]... que no están dispuestos a ayudar a los sepultureros del euzkera [sic] en su obra criminal». Entonces, concluía para salir de este estado lamentable «basta que inmediatamente se dirijan los padres a los superiores de los Colegios en que se educan sus hijos, haciéndoles saber su voluntad de que se les enseñe el euzkera [sic]»⁴². Muy pocos debieron seguir el consejo de De Aranzadi, puesto que a la mitad de los años treinta, José Ariztimuño, también conocido como «Aitzol», sacerdote vasco miembro del PNV, seguía protestando de que la «castellanización» del País Vasco se debía esencialmente a la falta de entusiasmo por la educación en euskera de la población local:

«Los padres vascos —se lamentaba en 1935— deben, en primer lugar, dirigirse a los colegios, regentados por religiosos, para recabar de ellos la instrucción euskérica. No cabe duda de que de buen grado accederán a ello. Las escuelas municipales implantarán las normas pedagógicas actuales si nosotros lo queremos con eficacia. Y quede para último término el recabar del Estado un derecho que nosotros, por ahora, no tenemos interés en ejercitarlo»⁴³.

A pesar de la fuerte retórica de los actores nacionalistas vascos a favor de la protección del euskera, tanto por indiferencia como por razones de prestigio y movilidad social, las clases medias locales renovaron la antigua tradición de preferir una enseñanza en castellano en las escuelas privadas. Las clases bajas, por otra parte, probablemente apreciaban que sus hijos pudieran utilizar el vasco en las escuelas sin ser castigados por eso, como afirma Karmele Artetxe Sánchez. Sin embargo, los frustrados llamamientos de los

⁴² Manuel DE ARANZADI: «A los padres de familia», *Euzkadi*, 8 de agosto de 1916.

⁴³ JOSÉ ARIZTIMUÑO: *La democracia en Euzkadi. Lucha de idiomas en Euzkadi y en Europa*, 1.ª ed. 1935, Donostia, Erein, 1986, p. 231.

nacionalistas vascos y la falta de mención de la educación en euskera en las peticiones para las escuelas de barriada sugieren que la enseñanza en vasco no era una prioridad para esas clases.

Las instituciones autonómicas en Cataluña, la escuela y el catalán

Los nacionalistas catalanes se enfrentaron a una indiferencia hacia la enseñanza en lengua regional similar a la vivida por sus colegas vascos. Esta no era la única afinidad entre los dos territorios. Los informes de los inspectores escolares y delegados gubernativos de la primera mitad de los años veinte subrayaron las características lingüísticas particulares de los territorios catalanes. Un informe de 1924 sobre la provincia de Gerona resumía concisamente el reto que esta situación representaba para el Estado español: «a nosotros se nos presenta el caso especial de una región en la que el niño habla constantemente una lengua distinta del idioma nacional. La provincia de Gerona es netamente catalana; el idioma en que el niño se ha formado es el catalán»⁴⁴. Además, como señalaba otro informe relativo a la comarca de Borjas Blancas, la mayoría de los profesores hablaban catalán también y estaban acostumbrados a utilizarlo en clase, una costumbre difícil de desarraigar debido a la «modalidad psicológica y cultural del profesorado» y que persistía «más por defecto de cultura de los maestros que por contumacia o por especial ideología política»⁴⁵. En otras palabras, la composición lingüística de Cataluña planteaba retos especiales al Gobierno español, pero esto no se traducían automáticamente en ninguna reivindicación política específica. Para subrayar esta conclusión, el segundo informe también señalaba que, en general, los padres parecían bastante indiferentes a la educación de sus hijos.

Al igual que en el País Vasco, en la primera mitad del siglo XX la inmensa mayoría de los alumnos de Cataluña estaban matriculados en escuelas privadas. En la Barcelona de 1910, por ejemplo, de una población estudiantil de 83.920 alumnos, aproximada-

⁴⁴ Informe sobre el estado de la enseñanza en la provincia de Gerona (17 de noviembre de 1924), AGA, (05)1.10/16754.

⁴⁵ Informe sobre el estado actual de la enseñanza en la comarca de Borjas Blancas (29 de agosto de 1924), AGA, (05)1.10/16754.

mente el 56 por 100 iba a una escuela privada, el 26 por 100 no iba a ninguna escuela y solo el 18 por 100 iba a una escuela estatal⁴⁶. En 1933, las proporciones no habían cambiado sustancialmente⁴⁷. Como no existía ninguna ley que prohibiera la enseñanza del catalán o en catalán en las escuelas privadas y estas dominaban el mercado educativo, la falta de avances sustanciales en la expansión de la enseñanza en este idioma se debía principalmente al escaso entusiasmo de la población de la región por dicha enseñanza. Mientras que la historiografía ha tendido a dar por sentada la demanda de educación en catalán⁴⁸, Alexandre Galí, secretario del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat entre 1916 y 1923, lamentaba la falta de interés de las familias catalanas, especialmente entre las clases medias. Estas, reconocía Galí, «se interesaban muy poco en que sus hijos aprendieran en catalán o el catalán, aunque muchos de ellos votaban para la Lliga Regionalista y quizás eran socios de la misma Asociación Protectora de la Enseñanza Catalana [...] se trataba de un estado de inconsciencia que no se puede esconder y que no debemos esconder y que explica seguramente muchas otras absurdidades y muchos fracasos políticos»⁴⁹. Galí reconoció también que incluso la Lliga Regionalista no estaba totalmente comprometida con la lucha por la enseñanza en catalán.

La educación fue uno de los ámbitos prioritarios de la acción de la Mancomunitat. En 1917-1918, el *conseller* de Educación, Eugeni d'Ors, concibió un ambicioso plan de expansión escolar. Esto llevó a la formación de una comisión para estudiar cómo difundir la enseñanza del catalán, y a la apertura de una escuela experimental en este idioma, el Centre Escolar Pau Vila. La Mancomunitat también promovió el uso del catalán en algunas de sus escuelas de formación

⁴⁶ Salvador DOMÈNECH I DOMÈNECH: «Manuel Ainaud i el Patronat Escolar de Barcelona», *Temps d'Educació*, 17(1) (1997), pp. 273-291, esp. p. 276.

⁴⁷ Alexandre GALÍ: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II, tercera part. Ensenyament primari*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1979, pp. 175-176.

⁴⁸ Jordi MONÉS: *La llengua a l'escola, 1714-1939*, Barcelona, Barcanova, 1984, pp. 103-156; id.: *El pensament escolar...*, pp. 159-220, y Josep GONZÁLEZ AGÀPITO: «Catalán o castellano...».

⁴⁹ Alexandre GALÍ: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre I. La Llengua. Entitats defensores i propagadores*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1979, pp. 116-117.

profesional, como la Escola del Trebal⁵⁰. Sin embargo, la enseñanza en catalán nunca fue realmente una prioridad para la Mancomunitat. Así se desprende de los planes educativos de la institución. La primera versión del plan d'Eugeni d'Ors, en 1917, ni siquiera mencionaba la educación primaria⁵¹. El presupuesto para el año 1919 del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat destinaba 800.000 pesetas a la creación de cuatro nuevas escuelas primarias en catalán (una en cada provincia) y 2.950.000 pesetas a diferentes partidas relacionadas con la enseñanza profesional y secundaria⁵².

El desinterés de la Lliga por la enseñanza en catalán aparece de manera más explícita en la correspondencia de algunos de sus dirigentes. En 1919, Joaquín Manuel Gay, miembro de la Lliga en Gerona, escribió a Josep Puig i Cadafalch, presidente de la Mancomunitat y miembro de la Lliga, preguntándole por qué la institución había rechazado su petición de financiación para convertir una escuela pública de su provincia en una escuela catalana. Puig i Cadafalch respondió que «la Mancomunitat no interviene, en efecto, en la creación, ni en el mantenimiento de escuelas primarias» —lo que no quiere decir que no pudiera intervenir, sino que no quería—⁵³. Comentando el rechazo de la Mancomunitat, Gay concluyó amargamente que nunca habría sospechado que «el Estado fuera más generoso con un catalanista que la Mancomunitat»⁵⁴.

En resumen, la elite política nacionalista catalana de principios de los años veinte, representada mayoritariamente por la Lliga,

⁵⁰ Xavier TORNAFOCH YUSTE: «Los debates del Estatuto de Autonomía de Cataluña en las cortes republicanas (mayo-agosto de 1932). El idioma catalán y el sistema escolar», *Historia Actual Online*, 4 (2004), p. 35-42, y Ramón ALBERDI: «Política i ensenyament a Barcelona. L'Escola del Treball (1913-1930)», *Recerques. Història, Economia, Cultura*, 14 (1983), pp. 97-112. El Ajuntament de Barcelona y algunas entidades privadas, entre las que destaca la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, crearon también algunos centros educativos que utilizaban parcialmente el catalán. Jordi MONÉS: *La llengua...*, pp. 103-156.

⁵¹ Eugeni d'ORS: «Informe sobre los servicios educativos de la Mancomunitat de Catalunya» (1917), ANC, 1-737/5251.

⁵² Informe sobre la reorganización de las actividades del Consell de Pedagogía (3 de noviembre de 1919), ANC, 1-737/5258.

⁵³ Carta de Josep Puig i Cadafalch a Joaquín Manuel Gay (3 de junio de 1919), ANC, 1-737/5866.

⁵⁴ Carta de Joaquín Manuel Gay a Josep Puig i Cadafalch (12 de mayo de 1919), ANC, 1-737/5866.

priorizó la apertura de instituciones de enseñanza científica y profesional de alta calidad para impulsar el desarrollo económico de la región sobre la inversión de recursos en la difusión de la enseñanza en catalán en las escuelas primarias⁵⁵. Como denunció Galí, «los hombres de la Lliga procedieron en la cuestión de la enseñanza del idioma como perfectos representantes del tipo más general de sus electores. No creían necesario enseñar el catalán a los catalanes, porque ya lo hablaban»⁵⁶. La Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana coincidía implícitamente con Galí cuando afirmaba, en un folleto de 1922, que su principal objetivo era «la catalanización de las escuelas, preparando nuevas generaciones de ciudadanos, *más entusiastas y conocedores de su gloriosa lengua que la mayoría de los actuales*»⁵⁷.

La situación cambió en parte durante la década de 1930. El establecimiento de la República en 1931 permitió la adopción de un estatuto de autonomía y la creación de instituciones regionales, incluidos un Parlamento y un Gobierno. Mientras en el País Vasco tales organismos autónomos se fundaron solo en la segunda mitad de 1936, menos de un año antes de la conquista de las provincias vascas por el ejército de Franco, en Cataluña los órganos regionales se crearon ya en 1931⁵⁸. El Estatuto de Autonomía permitió al ejecutivo catalán, llamado Generalitat, crear a sus expensas una red de escuelas en catalán paralela al sistema educativo estatal. Sin embargo, la Generalitat no consiguió cambiar sustancialmente la situación educativa de la región. Esto fue seguramente debido a la falta de recursos y al poco tiempo a disposición. En parte se debió también a la indiferencia persistente de la población hacia la enseñanza en catalán.

⁵⁵ Sobre la política de la Lliga Regionalista y de la Mancomunitat acerca de la formación profesional, véase José María CORTÉS MARTÍ: *La tecnòpolis catalana, 1900-1936. Pensament organitzatiu a Catalunya*, Barcelona, Publicacions Universitat Rovira i Virgili, 2012, pp. 102-113.

⁵⁶ Alexandre GALÍ: *Història..., Llibre I...*, p. 128. Véase también Josep GONZÁLEZ AGÀPITO: «Catalán o castellano...», p. 154.

⁵⁷ S. A.: «Breu historial de l'Associació protectora de la ensenyança catalana», Barcelona, l'Associació Protectora de la Ensenyança Catalana, 1922, p. 15, ANC, 1-525/18/634. Destacado del autor.

⁵⁸ Véanse Juan Pablo FUSI: *El País Vasco 1931-1937. Autonomía, revolución, Guerra Civil*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, y Enric UCELAY-DA CAL: *La Catalunya populista. Imatge, cultura i política en l'etapa republicana, 1931-1939*, Barcelona, La Magrana, 1982, pp. 661-681.

La Generalitat tomó una serie de medidas para promover la formación de un cuerpo de maestros catalanes. Entre ellas, la creación de una revista quincenal para los profesionales de la enseñanza llamada *Butlletí dels Mestres* (*Boletín de los Maestros*). Sus páginas ofrecen una ventana sobre la evolución de las expectativas de la Generalitat, así como de la actitud de los maestros y de la población respecto a la enseñanza en catalán. En septiembre de 1932, al comienzo del curso escolar y en coincidencia con la aprobación del Estatuto de Autonomía de Cataluña en el Parlamento español, el *Butlletí* subrayó la coyuntura trascendental que representaba el Estatuto y llamó a todos los maestros catalanes a comprender su responsabilidad. «Nos encontramos —escribió la revista— en un punto de inflexión en la historia de Cataluña [...] y si el profesorado ha de ejercer una función social decisiva, esto debe llenarle de responsabilidad. En efecto, pasamos del no ser al ser»⁵⁹.

Sin embargo, solo dos semanas después, los redactores empezaron a preocuparse de que los catalanes pudieran no darse cuenta de la importancia del momento. La revista sugería que «el primer enemigo contra el que tenemos que luchar los maestros para hacer efectivo el nuevo régimen lingüístico somos nosotros mismos». Los maestros catalanes y los catalanes más en general, argumentaba el *Butlletí*, podrían aferrarse a su vieja mentalidad según la cual «todos sabemos un poco de catalán y lo que no sabemos es el castellano». En otras palabras, concluía la revista, el riesgo era adoptar «una actitud de pasividad o inercia»⁶⁰.

Las advertencias fueron proféticas. Tres años más tarde, la revista comentaba con amargura el escaso desarrollo de la enseñanza en catalán:

«La nuestra es una situación curiosa. No podemos decir completamente que han estropeado nuestro sistema, que no nos dejan actuar, que nos han sometido a un maquiavélico régimen de destrucción. Tenemos que decir en su mayor parte —al menos hasta ahora— que hemos dejado

⁵⁹ S. A.: «Hora de responsabilitat», *Butlletí dels Mestres*, 4(72) (1932), pp. 209-210, y S. A.: «Bona Ocasio», *Butlletí dels Mestres*, 4(74) (1932), pp. 241-242.

⁶⁰ S. A.: «La comoditat, heus aquí l'enemic», *Butlletí dels Mestres*, 4(73) (1932), pp. 225-226, y S. A.: «Nova crida de la Protectora als catalans del BAP», *La Publicitat*, 25 de junio de 1932, p. 2.

que las cosas empeoren porque nosotros, al carecer de voluntad colectiva, hemos dejado de actuar»⁶¹.

«La pasividad, la incuria y la falta de reflexión», concluyó el *Buttletí*, eran las razones de los modestos resultados obtenidos⁶².

El *Buttletí* nos ofrece la perspectiva intermedia de los profesionales de la educación. Sacar conclusiones sobre el pueblo más amplio no es sencillo. Sin embargo, varias fuentes sugieren que la enseñanza en catalán no era una prioridad para los trabajadores catalanes. En una entrevista de 1931, Salvador Vidal Rosell, dirigente catalán del sindicato socialista UGT (Unión General de Trabajadores), sugirió que «las clases populares comprenden que el idioma castellano es como una herramienta de trabajo toda vez que les pone en condiciones de trabajar fuera de Cataluña, en España y en América». Por lo tanto, Vidal Rosell concluyó que «tan evidente es esto, que cuando los obreros crean escuelas por su cuenta, y son muchas las que funcionan en Cataluña, la enseñanza la dan en castellano, y si se preocupan de otra lengua generalmente enseñan el francés»⁶³.

Entre los trabajadores afiliados a la CNT la actitud era aún más escéptica. Aunque generalmente reconocían el derecho de las personas a hablar en su lengua materna en las escuelas y apreciaran que sus hijos pudieran hacerlo, tendían también a dar prioridad a cuestiones de otra naturaleza. «Hablando su idioma y contemplando su bandera», afirmaba *Solidaridad Obrera* en 1936, «el obrero hambriento [...] no podrá conseguir el pan de sus hijos»⁶⁴. Más en general, los trabajadores anarquistas parecían no haber hecho suya la utilización del catalán en las escuelas. Como preguntaba *Solidaridad Obrera* en 1932:

⁶¹ S. A.: «Els retrets, III», *Buttletí dels Mestres*, 7(130-131) (1935), pp. 177-178; S. A.: «Els cursos postals de Català per a mestres I», *Buttletí dels Mestres*, 6(100) (1934), p. 27, y S. A.: «Insistent sobre l'ensenyament de la llengua a Catalunya III», *Buttletí dels Mestres*, 5(94) (1933), pp. 241-242.

⁶² S. A.: «Els retrets, III...».

⁶³ S. A.: «El consejero de Fomento de la Generalitat de Cataluña», *La Vanguardia*, 8 de noviembre de 1931, p. 23.

⁶⁴ S. A.: «¡Ave César! El delirio de las multitudes», *Solidaridad Obrera*, 6 de marzo de 1936, p. 2.

«si el catalanismo [...] no ha sabido imponerse por sí mismo en la enseñanza sin coerción y al enfrentarse con los políticos castellanistas cede, ¿qué representa? Si no tiene capacidad para convencer sin escudo nacionalista, sin estampilla y sin salón de actos, bien poca cosa es. En la escuela libre no ha sabido conquistar conciencias»⁶⁵.

A finales de los años treinta, a pesar de haber sido una de las piedras angulares del programa de los partidos y organizaciones nacionalistas durante al menos dos décadas, la enseñanza en catalán solo era una realidad para una fracción de catalanes⁶⁶. Por supuesto, este resultado fue debido a la hostilidad del Estado, a la falta de recursos y al poco tiempo a disposición para crear una red escolar en catalán, pero también dependió de la indiferencia de la población.

Conclusiones

El marco de la indiferencia nacional nació para disipar el mito del Imperio de los Habsburgo como una «prisión de naciones». Una larga historiografía había descrito el Imperio como una construcción heterogénea y artificial enfrentada a las nacionalidades supuestamente homogéneas y genuinas que lo componían. Los autores que introdujeron el concepto de indiferencia nacional destacaron la naturaleza construida de estas nacionalidades. Aunque la expresión «prisión de naciones» no se haya utilizado en el contexto español, sigue existiendo una larga tradición en describir España como una construcción artificial opuesta a las naciones periféricas más «naturales» de Cataluña y del País Vasco. Por lo tanto, resulta sorprendente que la historiografía española no haya vivido su propia «revolución» de la indiferencia nacional.

Este artículo contribuye a impulsar un cambio en esta dirección dentro del estudio del nacionalismo en España⁶⁷. Ha mostrado que faltan trabajos que cuestionen la homogeneidad y coherencia de las nacionalidades minoritarias del país, así como sobre el impacto de

⁶⁵ S. A.: «La batalla de las lenguas», *Solidaridad Obrera*, 2 de agosto de 1932, p. 1.

⁶⁶ Alexandre GALÍ: *Història..., Llibre I...*, pp. 116-117.

⁶⁷ Para una propuesta similar reciente, véase Aurelio MARTÍ BATALLER: *¿Una nación (in)diferente?...*

los procesos de nacionalización llevados a cabo a nivel regional en estos territorios.

En primer lugar, el artículo ha reevaluado la movilización (o su ausencia) en torno al principio de autodeterminación durante el llamado momento wilsoniano. En lugar de subrayar los esfuerzos transnacionales de los activistas vascos y catalanes, o de analizar en detalle las negociaciones internas sobre la autonomía, como han hecho la mayoría de los estudios de este periodo, el trabajo ha destacado cómo la movilización estuvo ausente (en el País Vasco) o fue efímera (en Cataluña), un lastre que limitó el margen de maniobra de los actores nacionalistas regionales tanto en Madrid como en París.

Posteriormente, el artículo se ha centrado en el ámbito de la educación en ambas regiones. A este respecto, una suposición común en la historiografía, así como en discursos populares más amplios, sostiene que la falta de homogeneidad lingüística en estos territorios ha sido el resultado de las políticas estatales de homogeneización. Esto es correcto en parte, especialmente durante las dictaduras de Primo de Rivera y Francisco Franco. Sin embargo, el artículo ha demostrado cómo la historiografía ha descuidado otro factor muy relevante. Este consiste en la indiferencia de los padres vascos y catalanes hacia la educación en el idioma vernáculo, e incluso, en algunos casos, la voluntad de escolarizar a sus hijos en castellano por razones de prestigio y movilidad social. A lo largo del periodo de entreguerras, la mayoría de los alumnos vascos y catalanes asistieron a escuelas privadas que no tenían ninguna obligación de enseñar exclusivamente en castellano. De hecho, muchas fuentes sugieren que, si las familias de estas provincias hubieran solicitado la enseñanza en lengua vernácula, las escuelas habrían accedido a sus peticiones. Sin embargo, pocos padres hicieron esta demanda. Como señaló el publicista vasco Aitzol a principios de los años treinta, el PNV estaba pidiendo al Estado un derecho que los vascos «por ahora, no tenemos interés en ejercitarlo»⁶⁸.

El artículo permite igualmente integrar a España en la historiografía más amplia del nacionalismo, la diversidad y las cuestiones de minorías en el periodo de entreguerras, cuestionando así una di-

⁶⁸ José ARIZTIMUÑO: *La democracia en Euzkadi...*, p. 231.

visión entre el este y el oeste de Europa que todavía existe en este campo de investigación. Es de esperar que esta investigación motive a más estudiosos a establecer paralelismos, a través de análisis comparativos y transnacionales, que sitúen los casos de Europa Oriental y Occidental en un marco común, desafiando viejos esquemas mentales y jerarquías entre estas dos partes de Europa.