

EMIGRACIÓN, ENSEÑANZA Y NACIONALIDAD EN LAS RELACIONES HISPANO-FRANCESAS¹

Lorenzo Delgado y Antonio Niño
Centro de Estudios Históricos (CSIC)
y Universidad Complutense de Madrid

La emigración y la presencia de colonias numerosas de ciudadanos procedentes del otro país ha sido un factor importante en las relaciones contemporáneas hispano-francesas. Esa importancia se explica, en primer lugar, por el peso de esos flujos migratorios desde el punto de vista económico y laboral. Un peso más cualitativo en el caso de la emigración francesa a España, y más cuantitativo, por su carácter masivo y de mano de obra poco cualificada, en el caso contrario. Pero, aparte de la trascendencia económica que pudieron tener para ambos países, esas colonias de emigrantes se convirtieron en objeto de interés para las diplomacias respectivas, unas veces para atenderlas y ejercer una labor de protección, otras para utilizarlas con fines muy diversos. En el siglo XX, la atención a los emigrantes de índole económica se convirtió en un motivo de constantes fricciones y negociaciones entre los dos países, sin considerar las dificultades de otro orden que siempre generó la emigración política.

Los problemas surgían sobre todo por dos cuestiones: la protección laboral y profesional de los trabajadores emigrantes, y la atención de sus necesidades escolares y culturales. En este artículo vamos a analizar cómo se ha planteado esta última cuestión, no sólo por el interés

¹ Abreviaturas empleadas: *AD-MAE* —Archives Diplomatiques-Ministère des Affaires Étrangères (París)—; *AMAE* —Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores (Madrid)—; *BOE* —Boletín Oficial del Estado—; *BOMAE* —Boletín Oficial del Ministerio de Asuntos Exteriores—; *BOMEN* —Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional—; *GM* —Gaceta de Madrid—.

que tiene por sí mismo el estudio de la actuación cultural y escolar que un país realiza sobre su población emigrada, sino porque esa intervención se ha asociado tradicionalmente a una política de defensa de la nacionalidad, es decir, a los intentos por conservar la nacionalidad de origen entre esa población. Estaba en juego algo tan importante para un país como es el sentimiento de identidad colectiva de sus ciudadanos, y en consecuencia su código de nacionalidad. La política educativa y cultural ha sido el instrumento desarrollado para evitar que la emigración acabara en la pérdida de esos ciudadanos para la nación y su integración en otro grupo nacional. Así entendida, la política de atención a la emigración ha constituido un elemento de conflicto importante entre España, que percibía como una sangría nacional la salida creciente de trabajadores hacia el país vecino, y Francia, empeñada en una política sistemática de integración y asimilación del inmigrante para compensar su crisis demográfica crónica.

A principios de siglo, el contraste era evidente en la situación de las dos colonias. La colonia francesa en España no era muy numerosa, pero poseía una cualificación media muy alta. La mayoría de ellos eran cuadros técnicos y profesionales con un nivel de educación elevado: ingenieros, industriales, comerciantes, profesores, etc., y residían en los principales núcleos urbanos. Esta colonia no estaba expuesta al peligro de su asimilación por la nación de acogida, pero sí sufría una paulatina reducción de sus efectivos como consecuencia de las repatriaciones y la falta de renovación de la corriente migratoria. En 1934 se calculaba que los franceses residentes en España no llegaban a 25.000 personas². La propia colonia había ido desarrollando, desde mediados del siglo pasado, una red de asociaciones de beneficencia y de centros escolares propios, atendidos por profesores franceses, que cubría con exceso sus necesidades educativas. Con exceso porque a esos centros acudían alumnos españoles cada vez en mayor número. Por otro lado, las leyes sobre congregaciones religiosas aprobadas en Francia habían provocado sucesivas oleadas de exiliados eclesiásticos, pertenecientes sobre todo a órdenes con vocación pedagógica, que multiplicaron en España el número de colegios privados regentados por religiosos franceses³.

² Vid. *Les Œuvres Françaises à l'Étranger. (Europe et Levant) Annuaire*, Paris, l'Union des Français de l'Étranger, 1934, p. 83.

³ Cf. la serie de artículos publicados por J.-M. DELAUNAY, «Des réfugiés en Espagne: les religieux français et les décrets du 19 mars 1880», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, XVII (1981), p. 309; «De nouveau au sud des Pyrénées: congrégations françaises et réfugiés espagnols: 1901-1914», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, XVIII/1 (1982), pp. 259-279; y «La Grande Guerre ou la clé du retour», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, XIX/1 (1983), pp. 347-368.

Frente a esta situación, la colonia española en Francia y sus posesiones en el norte de África, mucho mayor en número y con tendencia a aumentar, estaba formada en su mayoría por mano de obra poco o nada cualificada, con unas tasas de analfabetismo que llegaban al 50%, y con una carencia absoluta de instituciones escolares propias. Los niños de los emigrantes españoles se escolarizaban, cuando lo hacían, gracias al sistema francés de enseñanza pública, y ello contribuía poderosamente a facilitar el proceso de asimilación y de naturalización diseñado en la legislación francesa sobre nacionalidad. La situación, por lo tanto, no podía ser más diferente.

Así, cuando la diplomacia de ambos países empezó a interesarse, en las primeras décadas de este siglo, por las necesidades escolares y culturales de sus respectivas colonias, sus objetivos eran muy distintos. En el caso francés, sus servicios culturales en el exterior sólo tenían que apoyar mediante subvenciones la extensa red escolar y académica propia ya existente, al tiempo que intentaban rentabilizarla para la extensión del francés y del prestigio de Francia entre los miles de escolares españoles que acudían a ella, atraídos por la calidad de su sistema de enseñanza y la posibilidad de aprender la lengua entonces hegemónica internacionalmente. En el caso español, se trataba de montar una estructura educativa mínima, que atendiera las imperiosas necesidades educativas de la población adulta e infantil, y que contribuyera además a mantener los lazos con la patria de origen para evitar la sangría constante que suponían las naturalizaciones de los emigrantes en el país de adopción. Pero este objetivo tenía que chocar con la oposición sistemática de las autoridades francesas, empeñadas en una política de asimilación acelerada de los inmigrantes extranjeros.

Francia tenía necesidad de *sangre nueva* y la integración de los emigrantes de la Europa mediterránea era la única política posible a los ojos de las autoridades de París. La asimilación comenzaba con su aculturación, es decir, con la inculcación de los valores y normas propios de la población nativa. La aculturación, junto con otros mecanismos como la amalgamación o celebración de matrimonios mixtos preparaba el camino para la asunción de una nueva identidad nacional. El sistema de asimilación francés no permitía un proceso de integración pluralista, frente al modelo anglosajón, en el cual los emigrantes sí podían preservar su propia cultura. La creación de escuelas extranjeras sólo podía ser un obstáculo a la política asimilacionista francesa.

Crecimiento de la emigración y primeros intentos de crear escuelas en Francia

El origen de la preocupación española por la educación de sus emigrantes en Francia se encuentra en los intercambios culturales hispano-franceses que se organizaron durante el primer conflicto mundial, utilizados como un medio indirecto de propaganda aliada, y en las acciones emprendidas en la inmediata postguerra por el *Comité de Rapprochement Franco-Espagnol* y el Comité equivalente español⁴. Estos comités, formados por personalidades del mundo intelectual, económico y de la prensa, actuaron durante los primeros años veinte en favor de un mejor conocimiento mutuo y de unas relaciones más estrechas. No tenían capacidad ejecutiva, pero su carácter semioficial les permitía proponer medidas a sus respectivas administraciones que contribuyeran a mejorar los intercambios y a crear un clima de confianza entre los dos países. Ya en 1917, nada más constituirse el Comité español, escribía su presidente Rafael Altamira a Imbart de la Tour: «Entre los temas a estudiar me permito señalarle desde ahora la cuestión de las escuelas españolas en Francia. Nos gustaría encontrar en su patria las mismas facilidades que encuentran en la nuestra las escuelas y colegios franceses. Se trata de un tema muy importante para nosotros»⁵. Sin embargo, mientras el *Comité de Rapprochement* se interesaba en los años siguientes por la consolidación de la red escolar francesa en la Península y contribuía a su financiación, poco se hizo por alentar la creación de escuelas españolas en Francia. Esta cuestión sólo fue abordada en la última de las reuniones organizadas por los Comités español y francés, celebrada en julio de 1920, en la que uno de los acuerdos fue la creación de dos escuelas españolas en Toulouse y en Burdeos, ciudades donde la población española era más numerosa, donde el hispanismo universitario francés estaba más desarrollado y donde el interés por el acercamiento con España era más vivo. Los Comités de Rapprochement Franco-Espagnol de Burdeos y Toulouse —dos secciones del Comité francés— propusieron al gobierno español la creación de dos grupos escolares en esas ciudades dirigidos por maestros españoles. Aceptada por el gobierno esa proposición, el Ministerio de Estado -

⁴ Cf. A. NIÑO RODRÍGUEZ, *Cultura y Diplomacia. Los hispanistas franceses y España, 1875-1931*, Madrid, CSIC/Casa de Velázquez/SHF, 1988, cap. VIII: «El hispanismo y las relaciones internacionales. El «rapprochement» intelectual de la postguerra».

⁵ «Carta de Altamira a Imbart de la Tour», Madrid, 29-IX-1917. *Bibliothèque de l'Institut Français*, Papiers Imbart de la Tour, M.S. 4145.

al de Instrucción Pública el nombramiento de los maestros. Para ello se convocó un concurso nacional, e incluso se realizaron los nombramientos de los docentes para ambas localidades. Hasta se pensó que el Rey presidiría al acto de inauguración de las escuelas. Pero los maestros nunca llegaron a tomar posesión de su nuevo destino.

La cuestión sólo es abordada de forma decidida a partir de la creación de una Oficina de Relaciones Culturales en el Ministerio de Estado, en noviembre de 1921, a instancias del ministro González Hontoria⁶. El inspirador e impulsor de esa Oficina fue Américo Castro, amigo personal del ministro y hombre ligado a la Institución Libre de Enseñanza, que había participado desde sus comienzos en las iniciativas de aproximación franco-españolas: secretario de la misión de académicos, intelectuales y artistas españoles que visitaron Francia en noviembre de 1916, miembro del Comité español de aproximación, y asistente a todos los congresos celebrados por los Comités español y francés. Estos congresos habían permitido a Américo Castro conocer *in situ* las necesidades de la numerosa colonia española en el sur de Francia, y también entrar en contacto con los responsables de los nuevos servicios franceses de política cultural en el exterior. Con esta experiencia comenzó su trabajo en la Oficina de Relaciones Culturales, recabando información a través de la red consular y programando las actuaciones más urgentes y necesarias. Entre éstas se encontraba, desde el primer momento, la atención a las colonias de españoles en Francia y sus posesiones del norte de África.

En un memorándum de la citada Oficina, a los pocos meses de creada, se perfilaban ya los contornos del problema: «La fuerte corriente emigratoria que existe en España, va creando, en todos los países de América, en algunos de Europa y en algunas regiones de África, núcleos numerosos de nacionales que residen de modo permanente fuera de su patria. El Estado español tiene el deber de prestarles la debida ayuda y de impedir que se rompa el lazo espiritual que debe unirles con la patria. Si en la América española puede y de hecho existe el peligro de la absorción política y la pérdida de la primitiva ciudadanía, la comunidad de lengua y de cultura entre España y aquellas Repúblicas, deja siempre vivo ese sentimiento de origen y de hermandad. Pero en las colonias españolas constituídas en otras naciones —por ejemplo, en Francia: especialmente en Burdeos, Toulouse y Argelia— el peligro se

⁶ Vid. L. DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA. *Imperio de papel. Acción cultural y política exterior durante el primer franquismo*. Madrid, CSIC, 1992, cap. I: «Un nuevo elemento de la política exterior».

agrava con la casi inmediata pérdida de la lengua patria. La primera generación nacida en Francia o llevados allá en los primeros años, conserva, sí, el español como lengua de familia, pero adquiere el francés como lengua de cultura. Se nos ha señalado por personas que atienden a la colonia obrera de Burdeos el hecho de que muchos niños españoles que siguen hablando el español, no saben leerlo ni escribirlo, porque aprenden a leer y a escribir en francés. Quiere esto decir que esa generación rompe ya toda unión con su patria, y la separación es tanto más profunda y fácil cuanto que les falta en su propio hogar, y no por nada censurable, sino porque sus padres pertenecen a las clases más humildes y carecen de aquella cultura más elemental indispensable para mantener vivo, en la emigración, el sentimiento de patria, todo estímulo que cree y reconforte ese sentimiento que se va apagando en ellos (...). Como obras absolutamente inaplazables y que pudiéramos llamar típicas nos atrevemos a señalar las siguientes: 1. Escuela española en Burdeos. 2. Escuela española en Toulouse. 3. Escuela española en Lisboa. 4. Escuela española en Orán. 5. Escuela española en Salónica»⁷.

Efectivamente, la emigración española a Francia y Argelia, que fue constante durante gran parte del siglo XIX, había crecido de forma espectacular desde la primera Guerra Mundial. Seguía siendo más abundante la emigración a América del Sur y el Caribe, pero Francia era el país que absorbía la totalidad de la emigración *continental* —incluyendo en esta denominación la que se dirigía a las posesiones francesas del norte de África—. Los datos censales sobre la población de la Francia metropolitana recogen este crecimiento continuo del número de españoles⁸:

| | |
|------|---------|
| 1901 | 80.425 |
| 1911 | 105.760 |
| 1921 | 254.980 |
| 1926 | 322.590 |
| 1931 | 351.864 |
| 1936 | 253.599 |
| 1946 | 302.201 |
| 1954 | 288.923 |

⁷ «La necesidad de plantearse y realizar un programa de *política cultural* fuera de España», memorándum de la Oficina de Relaciones Culturales, s.f. AMAE, R-1380/26.

⁸ Vid. Institut National de la Statistique et des Etudes économiques, *Annuaire statistique de la France, 1966. Résumé rétrospectif*, pp. 61-62.

Este contingente de inmigrantes españoles en Francia sólo era superado a principios de siglo por el de belgas e italianos, y a partir de los años veinte por el de polacos e italianos. Pero el aumento de estas cifras no refleja adecuadamente la intensidad de la emigración ni la importancia de la aportación española debido al continuo proceso de naturalización y de asimilación de los emigrantes. La crisis demográfica que sufría Francia desde mediados del siglo XIX había impulsado una política de rápida asimilación del trabajador extranjero, destinada a compensar sus bajos índices de natalidad con las aportaciones de la población inmigrante. La clave de esta política fue la reforma del Código Civil francés de junio de 1889, que modificaba la legislación sobre nacionalidad haciendo mucho más fácil su adquisición por los extranjeros residentes en el país. Además de otros procedimientos para acceder a la naturalización, la mayor novedad de la nueva ley era que establecía el principio del *ius soli*, según el cual es francés todo hijo de extranjero nacido en Francia que resida en el país a la mayoría de edad, a menos que renuncie expresamente a la nacionalidad francesa. Del mismo modo, se consideraba francés a toda persona nacida en Francia de un extranjero que, a su vez, hubiera nacido también en dicho país. En este último caso la nacionalización era automática, al margen totalmente de la voluntad del individuo. Por tres procedimientos diferentes, por residencia, por matrimonio mixto y por nacimiento en territorio francés, se avanzaba rápidamente en el proceso de naturalización de los emigrantes, y de forma especialmente eficaz en los emigrantes de segunda generación.

Por ello, las cifras de los censos de población no reflejan toda la magnitud del fenómeno. Para calibrarlo correctamente hay que recurrir a las estadísticas de las entradas anuales de emigrantes que proporcionan los servicios franceses de mano de obra extranjera⁹. El gran salto se produjo durante la primera Guerra Mundial, período en que la escasez de mano de obra en la industria y la agricultura francesa hizo que se recurriera de forma masiva al empleo de trabajadores españoles, reclutados a veces por organismos oficiales creados a tal efecto. Sólo para los años 1916 a 1918 se ha calculado un saldo migratorio de 142.629 personas, deducidos los retornos, a los que hay que añadir otros 100.000 entre 1919 y 1920¹⁰. A este contingente se fue añadiendo en años sucesivos un flujo continuo de emigrantes que explica el aumento total de españoles que aparecen en los sucesivos censos franceses, y ello a pesar de las naturalizaciones.

⁹ Vid. J. RUBIO, *La emigración española a Francia*. Barcelona. Ariel, 1974, pp. 121 y 128.

¹⁰ Vid. M. HUBER, *La population de France pendant la guerre*. París, PUF, 1931, p. 201.

Esa emigración se concentraba tradicionalmente en el mediodía francés, especialmente en los departamentos fronterizos, con un progresivo desplazamiento del centro de gravedad de la Gascuña al Languedoc. A estas zonas de emigración antigua y abundante se añadieron, a partir de los años veinte, núcleos más pequeños de emigrantes en los departamentos industriales del valle del Ródano y del norte de Francia. Una gran proporción de estos trabajadores —en torno al 30%— se empleaba como asalariados en el sector agrícola, y en general su cualificación era muy baja. Cerca de la mitad de estos emigrantes eran analfabetos. En este sentido, su situación era mucho peor que la de los emigrantes italianos o belgas, pero no muy distinta a la que existía en la región del Levante español, de donde procedían la inmensa mayoría. El grave déficit educativo de esta población emigrante fue señalado reiteradamente por la nueva Oficina de Relaciones Culturales, y también fue una preocupación, al parecer, de las autoridades francesas: «La situación de las colonias españolas en Francia es de tal naturaleza que las mismas autoridades académicas de aquel país han comenzado a preocuparse de ellas, por juzgar que no es conveniente sigan en este estado de abandono cultural, que es perjudicial incluso para su mismo rendimiento como trabajadores. He aquí un hecho concreto: El *Inspecteur d'Académie* del Departamento de Bocas del Ródano se dirigió al Instituto Francés de Madrid a fin que viese el modo de mandar para varios grupos de obreros libros españoles en cuya lectura emplearan parte del tiempo que ahora consumen en las tabernas (...). La Oficina va a hacer una información en regla cerca de nuestros agentes diplomáticos y consulares para fijar lo más exactamente posible la extensión y carácter de nuestras colonias, y de este modo elaborar un plan de escuelas-bibliotecas, que corresponda en cierto modo a lo que Francia ha hecho en nuestro país, con objeto de conservar su acción espiritual sobre sus nacionales establecidos en España»¹¹.

Un problema similar lo planteaba la emigración española en Argelia. Su origen era antiguo, pues se inició desde la misma conquista francesa, y su volumen a principios de siglo superaba incluso al de las colonias establecidas en la Francia metropolitana. Las cifras totales que se obtienen de los censos de la época son las siguientes¹²:

¹¹ «Nota de la Oficina de Relaciones Culturales», s.f., probablemente de 1923. *AMAE*, R-1380/26.

¹² Vid. J. RUBIO, *La emigración española ...*, pp. 77 y 171.

| | |
|------|---------|
| 1911 | 135.150 |
| 1921 | 144.328 |
| 1926 | 135.032 |
| 1931 | 109.821 |
| 1935 | 92.290 |

Como se aprecia en estas cifras, el comportamiento de la emigración hacia Argelia es en estos años muy diferente al que sigue la emigración hacia Francia. La primera Guerra Mundial no produce un incremento apreciable de sus efectivos, y durante los años veinte la corriente migratoria que se mantiene es muy modesta. Así, el efecto de las naturalizaciones y nacionalizaciones favorecidas por la legislación francesa —sólo en el año 1926 se produjeron en Argelia 4.328 naturalizaciones de españoles— se hace sentir más sobre los efectivos totales. Si a finales del siglo XIX esos efectivos sumaban más del 50% de los europeos no franceses, y equivalían a una tercera parte de la población francesa en Argelia, a mediados de los treinta su volumen ya sólo equivale a un porcentaje que oscila entre el 10 y el 15% de la población francesa. De todas formas, los datos referentes a la emigración en Argelia son poco seguros, entre otras cosas por el interés que tenía el gobierno de Argelia en que no se supiera la cantidad de españoles que había allí.

Pero la colonia española en Argelia tenía una peculiaridad especial: no estaba uniformemente repartida, sino muy concentrada en el distrito de Orán, donde la práctica totalidad de los emigrantes eran de origen español, y donde éstos, a principios de siglo, llegaron a superar a la propia colonia francesa. Este hecho era motivo de preocupación para las autoridades francesas, y plantearía problemas especiales cuando el Estado español intentara una política de atención educativa hacia esta colonia. También en este caso el origen de los emigrantes era el Levante español, junto con las provincias de Murcia y Almería, lo que se explica por su cercanía de la costa de Orán. La proporción de trabajadores del sector agrícola y de mujeres dedicadas al servicio doméstico era aún más importante que en Francia, y parte de estos emigrantes eran estacionales, desplazándose al ritmo de la temporada agrícola. También aquí se reproducía el hecho de que la colonia española tenía la mayor tasa de analfabetismo entre las colonias de emigrantes de origen europeo y, por supuesto, mucho mayor que la de la población francesa. El problema, para la Oficina, se plantea pues en términos similares al sur de Francia: «Cálculase que hay en Argelia unos doscientos mil español-

les, de los cuales radican unos treinta mil en Argel y otra numerosa colonia, de cerca de cincuenta mil, en Orán. Gran parte de nuestros compatriotas son labradores, sin nociones de lectura ni escritura. Es imposible que conserven mucho tiempo, en tan lamentables condiciones, sus lazos de unión con la patria; se impone lo mismo que en el sur de Francia, la creación de escuelas similares. En la zona francesa de Marruecos la colonia española va cada día en aumento (...). En Casablanca, particularmente, se podría con una pequeña subvención, ayudar a dos centros españoles, el Círculo Mercantil y el Casino Español (que a ello se hallan dispuestos) para crear, con la ayuda y protección del cónsul, una escuela nacional»¹³.

En el Marruecos francés había ya 14.114 españoles en 1921, según fuentes francesas, la quinta parte de la colonia europea, y su número crecía constantemente¹⁴. Había pues que intentar también allí instalar escuelas españolas. El único precedente que existía de presencia escolar española en la zona francesa del norte de África era un intento de crear una escuela para niños en 1908, como un anejo de la Iglesia que la Obra Pía mantenía en Argel, que se frustró por los problemas financieros que se descubrieron durante la construcción del edificio.

En estas condiciones comenzó su actuación la Oficina creada en el Ministerio de Estado, sin dotación presupuestaria y a título experimental. El proyecto al que dedicó más atención y que debía ser pionero en la nueva política de atención educativa a la emigración española, fue el de instalar una escuela en Toulouse. Según el cónsul en esa ciudad, Antonio Gullón, «era imprescindible velar por el espíritu de estos niños españoles, que en su mayoría ignoraban la lengua nacional, se educaban en escuelas francesas, se moldeaba su inteligencia con estas normas y carecían de la menor idea de lo que había del otro lado de los Pirineos»¹⁵. En 1921 había en la ciudad de Toulouse, según el consulado,

¹³ «Notas que acompañaron el informe de la Oficina al ministro Sr. Alba relativo a un plan de conjunto», XI y XII-1922. *AMAE*, R-1380/26.

¹⁴ El cálculo de la emigración española en Francia y sus posesiones norteafricanas ha de hacerse siempre con fuentes francesas por la inexistencia de estadísticas españolas al respecto, y por la escasa validez de los registros consulares españoles, que no recogían más que a una pequeña proporción de los nacionales bajo su jurisdicción. Las cifras que manejaban los encargados de la Oficina de Relaciones Culturales sobre el número de emigrantes españoles en esas zonas eran en general más elevadas, pero de una fiabilidad muy poco segura. Así ocurría con los datos que presentaba a finales de 1923 el entonces Jefe del organismo, José A. de Sangróniz, en su «Proyecto de expansión cultural». *AMAE*, R-726/40.

¹⁵ «Carta del Cónsul de España en Toulouse —Antonio Gullón— a Américo Castro», 21-XII-1921. *AMAE*, R-2575/76.

9.300 españoles, todos de familias obreras salvo unos cuantos comerciantes, de los cuales 2.000 eran niños. Se contaba con la ayuda de la Cámara de Comercio Franco-española, que actuaba como comité local del *Comité de Rapprochement*, y de la municipalidad de Toulouse, presidida por el senador y entusiasta hispanófilo Mr. Feuga, que había cedido un local para ese fin. Incluso se tenía el maestro español, nombrado por el Ministerio de Instrucción Pública a finales de 1920. Entre Castro y el cónsul se proyectó con cuidado la creación de la que debía ser la primera escuela española en Francia. Sin embargo, la escuela nunca llegó a funcionar por las discrepancias entre sus promotores y, sobre todo, por la falta de dotación presupuestaria.

El primer inconveniente fue la falta de acuerdo sobre el plan pedagógico a seguir en ella. El cónsul proponía que la enseñanza se circunscribiera a la lengua, literatura, geografía e historia de España, materias impartidas en horas suplementarias tras la jornada escolar en los centros franceses. Los niños seguirían acudiendo a las escuelas francesas «pues viviendo en territorio francés tenían necesidad de saber su lengua y vendrían a la española a no olvidar el idioma y las tradiciones patrias». Este sistema tenía la ventaja de no herir los sentimientos profesionales de los maestros franceses, usurpándoles los alumnos españoles que tenían, y permitía que acudieran los alumnos franceses que quisieran aprender el español. La escuela ofrecería pues «un complemento de enseñanza. Necesario para los españoles y útil para los franceses». Pero el parecer de Américo Castro era distinto, quería que las escuelas españolas fueran autónomas e independientes como lo eran las francesas en España: «El supremo ideal sería hacer lo que se hace en un liceo de ahí, pero en español». Debían ser establecimientos que pudieran afrontar sin sonrojo la comparación con las escuelas francesas de la localidad, y que dieran una enseñanza completa.

La otra dificultad era financiera. El local cedido exigía unas obras de reforma y acondicionamiento que la propia municipalidad se ofrecía a emprender. Pero el cónsul español reservó para su patria el honor de acometer las obras de instalación, ya que las escuelas francesas que funcionaban en España se costeaban ellas solas edificios y mobiliario. En consecuencia, las obras debían ser sufragadas por la Oficina de Relaciones Culturales. Además, el arquitecto de la Oficina, Amós Salvador, elaboró un proyecto de *Escuela Palace* que suponía varios cientos de miles de pesetas. Pero como la Oficina carecía de presupuesto no era posible realizar la dotación económica necesaria, no sólo para esta escuela, sino para todas las iniciativas que se proponía emprender la Oficina, privándosele de los más indispensables instrumentos de actua-

ción. De nada sirvieron las repetidas peticiones al ministro. La estrategia de Américo Castro, que consistía en proceder por etapas, asegurando el éxito de cada iniciativa y practicando la política de hechos consumados —la misma estrategia que habían seguido los institucionistas para la creación de la Junta para Ampliación de Estudios— no funcionó en este caso. Las resistencias corporativas y presupuestarias en el Ministerio de Estado fueron mayores de las esperadas. Castro acabó abandonando sus funciones como asesor del organismo que había creado y dirigido, en la sombra, durante dos años¹⁶.

Así se frustraron las ilusiones de la colonia española, de la Cámara de Comercio, y de la ciudad de Toulouse. La municipalidad recuperó el local tras esperar tres años a que las autoridades españolas tomaran alguna iniciativa. Varios años después, el cónsul achacaba el fracaso del proyecto «a la indolencia administrativa que vino padeciendo España, que dejaba dormir meses y años proyectos y reformas de urgente necesidad en las estanterías de un Negociado. Acaso, también a esa manía de grandeza, tan peculiarmente nacional, que no concibe que una empresa, como un hombre, tiene que tener su infancia, primero, su juventud después, para llegar a la postre a su madurez»¹⁷. Sobre todo, como observaba Antonio Gullón, se perdió la oportunidad de llegar al hecho consumado, a la creación de un precedente que hubiera facilitado la creación de otras escuelas en Francia.

Los términos de la negociación durante la Dictadura de Primo de Rivera

Los tres primeros años de la Dictadura no introdujeron ninguna novedad en la política cultural en el exterior. Aunque no desapareció la Oficina de Relaciones Culturales, siguió sin presupuesto y, por lo tanto,

¹⁶ En uno de sus últimos escritos al nuevo ministro Santiago Alba insistía en su petición: «Durante la última guerra europea aumentó considerablemente la emigración española a todas las regiones lindantes con los Pirineos, habiéndose formado grandes núcleos de compatriotas nuestros, especialmente en Toulouse y Burdeos. En cada una de estas ciudades viven muchos miles de españoles con niños que, sin escuelas y privados de toda enseñanza patria, olvidan nuestro idioma y pierden pronto su nacionalidad de origen. Existe el compromiso moral con las autoridades locales de estos dos centros de fundar escuelas de primera enseñanza, compromiso que no se ha podido llevar a cabo por falta absoluta de recursos». «Notas que acompañan el informe de la Oficina al ministro Sr. Alba relativo a un plan de conjunto», XI y XII-1922. *AMAE*, R-1380/26.

¹⁷ Despacho del Cónsul de España en Toulouse acerca de la creación de una escuela española en Toulouse», 23-VII-1927. *AMAE*, R-2575/76.

su actividad se redujo a diseñar planes que nunca se ejecutaban. Sólo con la llegada de un ministro civil cambió la importancia concedida a este aspecto de la acción exterior. En diciembre de 1926 se creó la Junta de Relaciones Culturales, dependiente del Ministerio de Estado, para dirigir y coordinar la política cultural en el extranjero. Además, a partir del año siguiente, se dotaba al organismo con una partida de 900.000 pts. en el presupuesto del Ministerio. El primero de los objetivos que debía cubrir, tal como se decía en el preámbulo de su norma legislativa fundacional, era «mantener el enlace espiritual de la Metrópoli con los núcleos de nacionales localizados en país extranjero»¹⁸. Para ello el mejor instrumento, como habían expresado repetidamente los representantes consulares y reclamaban las asociaciones de españoles en el extranjero, era crear escuelas españolas que atendieran las necesidades educativas de los hijos de los emigrantes. Sin embargo, a pesar de los buenos propósitos de la Junta en este sentido, nada se pudo hacer por la negativa francesa a conceder la autorización a dichas escuelas.

La negociación entablada al respecto había comenzado mucho antes de que se creara la Junta de Relaciones Culturales. El contencioso comenzó cuando la colonia española en Bayona intentó fundar, por sí misma, una escuela que atendiera a su población infantil. Desde 1920 funcionaban en esa ciudad unos cursos escolares gratuitos organizados por el Centro español, creado por un grupo entusiasta de obreros para elevar el nivel cultural de los 1.500 españoles residentes allí, en su mayoría también obreros. Esos cursos contaron con el apoyo de las autoridades locales francesas y del cónsul español en Bayona. En 1923 el Centro español se propuso un proyecto más ambicioso: establecer una escuela para los niños de la colonia, siguiendo el ejemplo de las escuelas francesas que funcionaban en San Sebastián. Para ello se solicitó la ayuda de la Oficina de Relaciones Culturales, en particular el envío de dos maestros, que tampoco llegó nunca a materializarse. En vista de ello, un grupo de personalidades de la colonia española en la ciudad, en el ambiente de regeneración de la vida pública que se extiende tras la instauración del Directorio Militar en España, decidió patrocinar la idea. Se recaudaron fondos mediante donaciones y fiestas benéficas organizadas por la colonia, y la escuela se inauguró en octubre de 1924, instalada primero en el local del Centro Español, y luego en los locales de las escuelas públicas de la ciudad, con profesorado español. Además, la intervención de los *prestigiosos elementos* que patrocinaban la

¹⁸ Real Decreto de 27 de diciembre de 1926 por el que se crea bajo el patronato del Ministerio de Estado una Junta de Relaciones Culturales». *GM*, 28-XII-1926.

idea hizo que el Ministerio de Estado otorgase una subvención anual a la escuela, a pesar de la falta de una partida presupuestaria para ello. Pero en abril de 1925, cuando la escuela contaba ya con 110 alumnos, un inspector de enseñanza enviado por el gobierno francés exigió la autorización expresa del Consejo Superior de Instrucción Pública de Francia para permitir su funcionamiento, lo que obligaba a realizar una petición del gobierno español a través de su embajada.

Se inició así una larga negociación política que habría de durar siete años, tendente a lograr un trato de reciprocidad en el ámbito de las escuelas extranjeras instaladas en territorio nacional. La ley de Instrucción Pública española era extremadamente liberal al respecto y permitía el funcionamiento sin ningún tipo de trabas de las numerosas escuelas francesas que existían en España. Por el contrario, la ley de Instrucción Pública francesa prohibía la apertura de escuelas extranjeras dirigidas por profesores que no posean los títulos de maestros franceses. Pero el problema no era solamente de carácter legal. Los gobiernos italiano y polaco habían hecho idéntica petición, y Francia no quería concederles la autorización por razones de índole política. Según el gobierno francés, no existían tales razones en el caso español, pero no podían hacer una excepción que pudiera ser utilizada por los otros dos gobiernos para reclamar un trato idéntico. En consecuencia, ponían toda clase de dificultades a la reapertura de la escuela sin dar, no obstante, una negativa oficial.

En vista de que las negociaciones se alargaban, las autoridades locales de Bayona, con el mejor espíritu de colaboración, propusieron varias soluciones que permitirían la reapertura inmediata de la escuela. El alcalde se mostraba dispuesto a ceder gratuitamente los locales, el mobiliario y el material escolar, a cambio de obtener él mismo y alguna otra personalidad francesa un puesto del Comité organizador para que apareciera el Municipio de Bayona como único responsable ante las autoridades académicas francesas y salvar así el obstáculo legal. Un poco más tarde, en mayo de 1926, el inspector local de enseñanza sugería como solución que se admitiese la dirección nominal de las escuelas por un maestro francés, reservando a los monitores españoles la enseñanza de la lengua. Pero el cónsul les manifestó que «más que todo es cuestión de arreglar entre los gobiernos español y francés, teniendo en cuenta que precisa una reciprocidad en el sentido de que existiendo escuelas francesas en España, en las mismas condiciones deben existir escuelas españolas en Francia»¹⁹. Cualquiera de estas dos soluciones,

¹⁹ «Despacho del Cónsul en Bayona al ministro de Estado», 18-V-1926. AMAE, R-2575/75.

eficaz desde el punto de vista escolar, se consideraba en el Ministerio de Estado español «una dejación de nuestros derechos, basados en un principio de equidad, para abrir escuelas españolas en Francia, que lesionaría nuestros intereses nacionales»²⁰.

A partir de 1926 comenzó un intercambio de notas a través de las embajadas respectivas, que se prolongaría durante años por la actitud dilatoria de las autoridades francesas y por su insistencia una y otra vez en los mismos argumentos. La parte francesa se refugió en el carácter estricto de la legislación francesa en materia escolar y, además, en que «una modificación en el estado de cosas presente podría servir de pretexto, en otras regiones, a reivindicaciones mucho más graves»²¹. No se trataba sólo de las reivindicaciones que en un sentido similar estaban haciendo entonces otros gobiernos, sino también las que podrían hacer en el futuro los alemanes respecto a Alsacia, creándose así el peligro de que se constituyeran *minorías nacionales* dentro del país. Por otro lado, a las autoridades francesas les parecía que el caso de sus escuelas en España no era comparable, por la diferente densidad de las colonias española y francesa en los países respectivos, y porque las escuelas francesas en España no se reservaban a los jóvenes franceses, muy poco numerosos, sino que atendían en su inmensa mayoría a una población escolar española: «las escuelas que quiere fundar el gobierno español en territorio francés están destinadas a dar una educación española a una población española, mientras que al contrario, las escuelas francesas en territorio español no tienen otro fin que el de dar una educación según los programas del Estado español a la población del país»²². Aunque este argumento, de hecho, podía volverse en su contra al reconocer una situación que podría ser calificada de injerencia en una de las competencias esenciales de cualquier Estado sobre sus nacionales, en realidad expresaba la preocupación que existía en Francia por la cuestión de la enseñanza que se daba a los niños extranjeros, debido a la intensa inmigración que recibía el país.

Efectivamente, la situación era muy distinta. Las escuelas francesas en España daban su enseñanza en lengua francesa a un alumnado en su mayoría español, porque era eso precisamente lo que demandaban los

²⁰ «Nota de la Oficina de Relaciones Culturales». 14-IV-1926. *AMAE*. R-2527/75.

²¹ «Nota del Embajador francés en Madrid, Peretti de la Roca, al Ministro de Estado, Yanguas Messia». 24-VI-1926. *AMAE*. R-2575/75.

²² «Note de Canet, Gouverneur Général d'Alger à Berthelot», 5-VI-1926. *AD-MAE*. Service des Œuvres Françaises à l'Étranger. 142. Este mismo argumento será reproducido por Berthelot en su respuesta al embajador español de 4-XII-1929.

padres. En 1923, el Liceo francés de Madrid —fundado en 1918— sólo tenía un quinto de sus alumnos franceses —más, de 200 alumnos, de los que 172 eran extranjeros—. En 1929 contaba ya con 465 alumnos, de los cuales sólo 75 eran franceses. En 1934 la cifra había ascendido a 850 alumnos en total. En los liceos franceses de Madrid y Barcelona se concedía además el título del bachillerato francés —a pesar de que no existía un acuerdo de equivalencia de títulos—, impartándose el bachillerato español sólo por las tardes y con carácter particular y voluntario. Ello era posible, entre otras cosas, por la inexistencia en España de una legislación especial para las escuelas extranjeras, de forma que se aplicaba la legislación general, consistente en el Real decreto de 1 de julio de 1902 y la Real orden de 7 de noviembre de 1904, que permitían a cualquier ciudadano español, pero también a cualquier sociedad o corporación legalmente establecida en España —sin mención de su nacionalidad—, fundar un establecimiento privado de enseñanza. Una interpretación tolerante de esta legislación había posibilitado la creación de numerosas escuelas francesas patrocinadas por asociaciones civiles y religiosas, sin ninguna restricción en cuanto a nacionalidad ni títulos de los enseñantes. En 1929, según los datos del Ministerio de Instrucción Pública español, había 79 establecimientos escolares franceses, repartidos por 24 provincias del país, especialmente numerosos en el País Vasco, Barcelona y Madrid²³. De ellos, unos 60 habían sido fundados por las congregaciones francesas que dejaron su país en 1904 por la ley sobre las congregaciones. El resto eran establecimientos laicos sostenidos por las Sociétés de Bienfaisance francesas, la Alliance Française o por profesores particulares de esa nacionalidad. En su mayoría eran centros de pago, que a menudo recibían subvenciones de las firmas comerciales francesas con intereses en España. Sólo una treintena recibía una pequeña subvención del Ministerio de Negocios Extranjeros francés. En este aspecto también era diferente la situación: mientras que el coste de esta red de establecimientos para el presupuesto francés se limitaba a unas modestas subvenciones, los centros españoles proyectados debían tener carácter gratuito y exigirían para su instalación inicial un fuerte desembolso. El aspecto financiero de la cuestión, el gran coste que supondría levantar escuelas de nueva planta y dotarlas de todo lo necesario, fue utilizado por la diplomacia francesa

²³ «Comunicación del Director General de Primera Enseñanza al Ministerio de Estado», 4-VIII-1928. AMAE, R-2575/75. En esta comunicación se advierte que «es posible existan algunas más, no inscritas legalmente, porque no es fácil realizar una inspección completa a causa de la deficiencia de los recursos materiales de que este Departamento dispone».

para apoyar su propuesta. Esta consistía en permitir la organización de unos cursos de español concebidos como anexos a las escuelas públicas francesas, realizados en sus locales, fuera del horario lectivo y bajo la autoridad de directores franceses.

La diplomacia española rechazaba de plano esa solución, porque no concedía la misma independencia y autonomía que poseían las escuelas francesas en España. Sus respuestas incluían una velada amenaza de revisar la política liberal seguida hasta entonces hacia los establecimientos escolares franceses, así como alusiones a la colaboración cultural que se había desarrollado entre los dos países con la fundación del Instituto Francés de Madrid, la Casa de Velázquez, el Institut d'Etudes Hispaniques de la Sorbona, el proyectado Colegio de España en la Cité Universitaire de Paris, etc. Se alegaba también la creciente influencia cultural de Francia en España, como se mostraba en las importantes ventas de las editoriales francesas o en la hegemonía del francés como lengua extranjera entre las clases cultas del país, y la necesidad de corregir ese desequilibrio. En esta negociación, las propuestas de la Sección de Relaciones Culturales del Ministerio de Estado eran las más radicales: aplicar el principio de reciprocidad, retirar la autorización de funcionamiento a los establecimientos de enseñanza franceses y obligarles a cerrar. El Ministerio de Instrucción Pública se mostraba dispuesto a adoptar esta medida para secundar eficazmente la acción diplomática. La medida, por otro lado, hubiera coincidido con una ofensiva emprendida por algunos representantes del obispado español contra los establecimientos escolares franceses en España, que suponían un peligro de afrancesamiento para los alumnos españoles que asistían a ellos, peligro añadido al de la naturalización de los emigrantes españoles²⁴. Frente a estas posturas radicales, la Sección de Política

²⁴ En 1927 el arzobispo de Sevilla, cardenal Ilundain, había conseguido que se marcharan los cuatro religiosos franceses que enseñaban en la Ecole des Frères de la Doctrine Chrétienne de esa ciudad y había prohibido al nuevo director español enseñar el francés. El mismo año, el cardenal Segura, arzobispo de Toledo, realizaba una visita pastoral a las poblaciones españolas del Midi francés y redactaba una memoria al Rey en términos muy poco amables para las autoridades francesas. Todo ello merecía el siguiente comentario del embajador francés: «Si el secularismo y el chovinismo del Primado de España y de algunos de sus obispos se limitasen a una obra de rectificación nacional bajo el signo de la cruz, nosotros no tendríamos nada que decir. Pero estos sentimientos se traducen desgraciadamente en accesos de galofobia contra la Francia jacobina y libertina que, no contenta de oprimir, de explotar y de abandonar moralmente a los pobres obreros extranjeros llegados a socorrerla, amenaza corromper igualmente a los Españoles en su propia casa destilando por la enseñanza que ella les aporta el veneno de su cultura». «L'Ambassadeur français en Espagne, Peretti de la Rocca, au Ministre des Affaires Etrangères, Aristide Briand», 26-X-1929. *AD-MAE*, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 142.

General, aun compartiendo el principio general, temía dar un paso que pudiera resultar en falso y aconsejaba mantener el tono cordial y cooperador en las respuestas a la embajada francesa. Tampoco el embajador español, Quiñones de León, era partidario de adoptar una medida de fuerza como esa, que además debía pasar por Consejo de ministros, y prefería seguir apelando a «los verdaderos sentimientos de amistad que unen a los dos países», «al espíritu de justicia y de simpatía» de las autoridades francesas, y a la «obra de colaboración cultural entre España y Francia»²⁵.

En realidad, el embajador francés nunca se inquietó demasiado ante la posibilidad de que se tomaran represalias sobre los establecimientos franceses. Para asegurarse pidió a Maurice Legendre, hispanista que actuaba de secretario de l'Office de l'Enseignement Français en Espagne, un informe sobre la situación legal de las escuelas francesas. En él se reconocía que *ninguna* cumplía todos los requisitos establecidos por la legislación española, pero se concluía que España no actuaría contra estos centros, dado su nivel superior de calidad y la extrema indigencia del sistema público de enseñanza español²⁶. El embajador compartía esta opinión, y así lo transmitió a su Ministerio: «España carece de escuelas, los analfabetos son muy numerosos y el gobierno no dispone ni de bastante dinero ni de bastantes profesores para crear todos los establecimientos que serían necesarios, si los nuestros desaparecieran»²⁷.

Así, cuando termina el régimen de Primo de Rivera, no se había conseguido que la parte francesa modificara ni un ápice su postura, y la parte española seguía sin consentir ninguna solución que no se basara en el cumplimiento estricto del principio de reciprocidad. En consecuencia, la escuela de Bayona seguía sin abrirse, y con ella todas las demás que habían sido proyectadas. El cónsul en Toulouse seguía lamentándose de la ineficacia de la administración española: «Toda esta enorme masa nacional (11.000 españoles en Toulouse y 35.000 en la jurisdicción consular) se perderá indefectiblemente para España, si no se la protege, se la ampara y salvaguarda. Y esa es la labor que la escuela y sus profesores pueden hacer. Al niño llegado a cuatro o cinco años, y con más razón el nacido aquí, que acude a centros docentes

²⁵ «Nota del Embajador español en Francia al Ministro de Asuntos Exteriores francés, Briand», 29-VIII-1929. *AMAE*, R-2575/75.

²⁶ «Note sur la situation legale des Ecoles Françaises en Espagne», sin autor ni fecha, *AD-MAE*, Europe 1918-1940, Espagne, vol. 122.

²⁷ «Dépêche de l'Ambassadeur français en Espagne, Peretti de la Rocca, au Ministre des Affaires Etrangères, Briand», 30-XI-1925. *AD-MAE*, Europe 1918-1940, Espagne, vol. 122.

franceses, que aprende exclusivamente el idioma francés, que ignora por completo nuestra gloriosa Historia y no ha podido saborear los tesoros de nuestra Literatura ¿Qué lazos pueden unirle con España? ¿Qué vínculos le atan a la Patria de sus padres?»²⁸

No todos los cónsules en cuya jurisdicción había una colonia importante de españoles tuvieron la misma actitud comprensiva y cooperadora hacia las necesidades de los emigrados. El cónsul en Orán, en cuya circunscripción residía el mayor contingente de españoles, representa un ejemplo contrario al de Toulouse. Su comportamiento era un reflejo de los prejuicios políticos y clasistas tan extendidos entre el cuerpo diplomático de entonces. En Orán, las necesidades culturales de la colonia se habían convertido en una preocupación para la Cámara Oficial de Comercio española en la ciudad, que reclamó repetidas veces la creación de escuelas españolas. Al transmitir una de esas peticiones, el cónsul se creía en la obligación de advertir al Ministerio sobre las peculiaridades de la colonia allí establecida: «Es necesario no olvidar que la base de la misma fueron en tiempos remotos los cantonales, marinos de la escuadra sublevada en Cartagena y fugados de este penal y de los presidios de Melilla y de Chafarinas, así como pobres labriegos, analfabetos en su casi totalidad, de las provincias de Alicante, Almería y Murcia. Con semejante legado y el abandono casi completo por parte de los gobiernos constitucionales de España, dicha colonia de hombres incultos ha impuesto en muchos lugares su idioma y sus costumbres, a pesar de la política de afrancesamiento a toda costa perseguida por las autoridades francesas»²⁹. A la vista de ello, según el cónsul, crear escuelas equivaldría a «enterrar enormes sumas sin provecho alguno»; bastaría con enviar compañías de teatro y bandas de música para que los españoles de allí «y sus hijos franceses el día de mañana» se acostumbraran a apreciar «el sentir español». No merecía mejores comentarios del vice-cónsul honorario de España en Djidjelli el comportamiento «repugnante y malvado» de esos *malos españoles* hacia su patria, o la actitud de ese contingente de *renegados* españoles que cuando llegaban a la edad de entrar en filas «se nos escapa y va a engrosar el de otra nación a detrimento de la nuestra»³⁰.

²⁸ «Despacho del Cónsul de España en Toulouse acerca de la creación de una escuela española en Toulouse», 23-VII-1927. *AMAE*, R-2575/76.

²⁹ «Despacho del Cónsul de España en Orán al Ministerio de Estado», 12-II-1927. *AMAE*, R-2798/5.

³⁰ Carta del Vice-Cónsul Honorario de España en Djidjelli, Juan M. Mir, al ministro de Estado», 13-VII-1927. *AMAE*, R-2798/5.

Fue esta preocupación por la pérdida de contingentes humanos aptos para el servicio militar —y no la consideración de que el Estado español tenía el deber de atender las necesidades educativas de sus ciudadanos en el extranjero— lo que llevó a la Dirección General de Marruecos, dependiente de Presidencia, a pedir autorización a Francia para crear escuelas en el Marruecos francés y en Argelia. La petición se hizo mediante un memorándum remitido al embajador francés el 30 de julio de 1925. En este asunto, la postura de las autoridades fue aún más intransigente. El ministro francés del Interior, consultado al respecto, se mostró absolutamente contrario, no sólo porque Argelia no era un protectorado, sino tierra francesa, y por lo tanto regían las mismas leyes que impedían a un extranjero fundar cualquier tipo de establecimiento escolar, sino por las consecuencias políticas que tendría si los italianos exigían a su vez crear sus propias escuelas en el litoral este de Argelia. Por otro lado, los establecimientos públicos franceses no hacían distinción entre franceses y extranjeros a la hora de admitir a los niños que se presentaban, y como sus familias se habían establecido, en su mayoría, *sin intención de retornar*, no estaba en absoluto asegurado que quisieran frecuentar la escuela española³¹. Además, era muy probable que los futuros maestros españoles fueran eclesiásticos, y así, «el considerable esfuerzo financiero hecho por Argelia para asegurar un reclutamiento de curas esencialmente francés, en bien del interés público y nacional, se vería aniquilado». Una opinión análoga expresaban el rector de la Academia de Argel y el gobernador general. Este último era mucho más explícito y claro en cuanto a las razones últimas de tal rechazo: «Francia, obligada a acoger sobre su territorio una numerosa colonia extranjera por la insuficiencia de su natalidad, no puede albergar la esperanza de asimilar a esos extranjeros mas que separándoles lo más rápidamente posible de sus clérigos, de su lengua y de su cultura. Es por eso por lo que el Ministerio del Interior y el Ministerio de Asuntos Exteriores entregan al obispo de Orán, en contra de las disposiciones de la ley de separación, importantes subvenciones destinadas a la preparación y al mantenimiento de un clero francés bastante numeroso para que los españoles, que son 200.000 para 100.000 franceses, no puedan pretender importar sacerdotes españoles en Orán»³². El gobernador general de Argelia reconocía que cuando se cerraron las escuelas

³¹ «Lettre du Ministre de l'Intérieur français au Ministre des Affaires Etrangères», 28-IX-1925. AD-MAE, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 142.

³² «Note de Mr. Canet à Mr. Berthelot», 5-VI-1926. AD-MAE, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 142.

religiosas en Orán no se remplazaron por escuelas laicas, y que por eso había en esa región numerosos niños, en su mayoría españoles, privados de toda instrucción. Para ellos quería el gobierno español fundar escuelas que en opinión de Mr. Canet serían, evidentemente, escuelas de congregaciones religiosas. «Se reconocerá que, congregantes por congregantes, *más valdría tener en Argelia congregantes franceses que españoles*».

El embajador francés en Madrid, Peretti de la Rocca se mostraba más dispuesto a encontrar una combinación que diera satisfacción a los españoles, aun respetando la legislación francesa al respecto. Temía que un rechazo *brutal* de las aspiraciones españolas tuviera consecuencias sobre las escuelas francesas en España, cuya existencia dependía, en la mayor parte de los casos, de la buena voluntad de las autoridades³³. Pero una vez más, la diplomacia francesa utilizó la táctica de no dar respuesta a las peticiones españolas para dilatar la negociación y no tener que ofrecer una negativa tajante. Como la parte española insistía, no quedó más remedio que ofrecerla, año y medio después de la primera petición, negando el permiso para Argelia por aplicarse en ese territorio la legislación de la metrópoli, y no poniendo *ninguna objeción de principio* en lo que concernía a Marruecos, siempre que se siguieran estrictamente las formalidades y reglas establecidas en la zona francesa, y que requerían una autorización previa³⁴. Pero esta última aparente concesión era en realidad, para el Quay d'Orsay, un medio de conservar una moneda de cambio ante las amenazas de represalias sobre sus escuelas en España. En una comunicación al delegado en la Residencia General en Marruecos, el ministro de Asuntos Exteriores daba instrucciones al respecto: «Como es de suponer que el gobierno español no actuará contra nuestras escuelas de la Península mientras no haya puesto a punto la organización de sus escuelas en Casablanca, estimo que procede no dar curso inmediatamente a todas las demandas (...). Sin desistir de la apariencia de una actitud benévola, podemos sin duda dar largas al asunto apelando a ciertas formalidades»³⁵. En su respuesta, el delegado en la Residencia General no creía ni siquiera necesario entorpecer la tramitación del asunto. No temía una ofensiva escolar española

³³ «Dépêches de l'Ambassadeur français en Espagne au Ministre des Affaires Etrangères», 23-V y 8-VII-1926. *AD-MAE*, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 142.

³⁴ «Réponse de l'Ambassadeur français en Espagne au Général Primo de Rivera», 10-V-1927. *AD-MAE*, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 142.

³⁵ «Lettre du Ministre des Affaires Etrangères à Urbain Blanc, Délégué à la Résidence Générale de France au Maroc», 23-VIII-1927. *AD-MAE*, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 142.

en Casablanca, pues la experiencia de lo que había pasado en Tanger, donde el gobierno de Madrid hacía un enorme esfuerzo financiero para atender a la numerosa colonia española, le tranquilizaba al respecto: «la experiencia ha probado, en efecto, que las familias españolas dan preferencia a nuestras escuelas para la instrucción de sus niños»³⁶.

El resultado, como en el caso de las escuelas proyectadas en Francia, fue que no se llegó a fundar ninguna escuela española en Casablanca ni, por supuesto, en Argelia, mientras duró la monarquía en España. La política seguida por los gobiernos de Primo de Rivera en este asunto, exigiendo un trato de estricta igualdad y amenazando con tomar represalias, ocultaba mal la falta de voluntad para afrontar el problema real y no podía disimular su posición de debilidad en un hipotético pulso con la diplomacia francesa. Se trató, una vez más, de una política de gestos que no reportó ningún beneficio, ni aportó ninguna solución al problema de los cientos de miles de españoles emigrados a Francia y el norte de África.

El pragmatismo de la República: la prioridad de la atención a los emigrantes

El cambio de régimen en España hizo que se modificara por fin la situación de *impasse* a la que se había llegado. Las autoridades republicanas españolas dieron una solución al problema, pero aceptando sin más la oferta hecha por el gobierno francés ya en 1926, y reiterada por última vez en diciembre de 1929³⁷. Es decir, la apertura de cursos de español en los colegios públicos franceses, confiados a profesores españoles y en horario extraescolar, dedicados exclusivamente a la enseñanza de la lengua, la literatura y la historia de España, y con prohibición expresa de crear escuelas españolas independientes. Esta era, por otro lado, la fórmula que ya se utilizaba en el sur-este de Francia para atender a la población italiana, y en el norte con los núcleos de población polaca. Por una nota de la embajada de España en París de 25 de noviembre de 1931 se aceptaba la solución francesa, y mediante otra nota de 17 de febrero de 1932 el gobierno francés daba su acuerdo formal a esta solución. Parecía la única forma de entrar en la fase de la rea-

³⁶ «Le Délégué à la Résidence Général de France au Maroc au Ministre des Affaires Etrangères», 21-X-1927. *AD-MAE*, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 142.

³⁷ «Nota del Ministro francés de Asuntos Exteriores al Embajador español en Francia», 4-XII, aneja al despacho de éste de 18-XII-1929. *AMAE*, R-2575/75.

lización de proyectos durante tanto tiempo demorados, dada la cerrazón francesa, y tenía la ventaja de ser una solución poco onerosa que permitía su puesta en práctica inmediata.

Pero esta solución, entendían los franceses, se refería sólo a la larga negociación llevada a cabo para instalar clases de español en la Francia metropolitana, y no en sus posesiones en el norte de África, en las que se mantenía la negativa dada en tiempos de la monarquía. Hubo que entablar una nueva negociación para obtener autorización también para las clases en Argelia. Fue la interpelación de un diputado socialista, Cañizares, que había visitado a principios de 1932 las colonias de españoles en Orán y constatado las condiciones de abandono en que se encontraban, la que dió el impulso inicial a este nuevo pulso con la diplomacia francesa. Aunque el ministro Zulueta respondió al diputado en términos muy prudentes, llamó unos días después al nuevo embajador francés, Jean Herbette, para transmitirle su petición de autorización para abrir escuelas españolas en aquél departamento³⁸. En esa entrevista, el embajador francés recordó que esa cuestión ya había sido tratada en tiempos de la monarquía con un resultado negativo, pero ocultando el hecho decisivo de que la razón alegada había sido, justamente, que Argelia no era una colonia sino que formaba tres departamentos franceses, quedando incluida por tanto en el régimen general para Francia. El embajador reproducía los argumentos que ya fueron utilizados para negar la autorización de crear escuelas en la Francia metropolitana, especialmente el de que cualquier facilidad de este tipo concedida a los españoles fuera invocada como precedente por otras nacionalidades con importantes colonias en territorio francés. Zulueta, ignorante de esta trampa argumental, ofreció garantías de que en ningún caso se utilizarían los establecimientos escolares para hacer propaganda nacionalista o política entre la colonia española, y apeló a la cordialidad de las relaciones franco-españolas para llegar a una solución. La parte francesa volvió a utilizar la táctica dilatoria de no ofrecer respuesta para demorar la solución al problema. El embajador de España en París, Salvador de Madariaga, tan ignorante como su ministro del cambio de criterio por parte francesa y de la contradicción en que se apoyaba su negativa, envió otra nota al Ministerio francés en agosto de 1932 aceptando el mismo régimen de cursos de español en escuelas públicas francesas para Argelia —lo que ya estaba implícito en las negociaciones anteriores relativas al territorio metropolitano—, y renunciando a fundar es-

³⁸ «Dépêche de l'Ambassadeur français en Espagne, Herbette», 10-V-1932. *AD-MAE*, Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, 283.

cuelas propias como «un primer paso hacia la adopción de un régimen más liberal en favor de los numerosos niños españoles que residen en Argelia»³⁹, aunque sin resignarse a no obtener posteriormente una total reciprocidad. Sin embargo, a pesar del nuevo clima de *entente* hispano-francesa que precedió a la visita de Herriot a España en octubre de 1932, la administración francesa seguía sin ofrecer respuesta a la demanda española. Mientras, la presión en las Cortes Constituyentes y en la prensa española continuaba. Madariaga, apremiado por el Ministerio de Estado español, tuvo que hacer gestiones personales ante los ministros franceses de Educación Nacional y Asuntos Exteriores —el *hispanófilo* de Monzie y Paul-Boncour—, para desbloquear el asunto. Finalmente, en agosto de 1933, se logró el permiso para ampliar a Argelia el sistema existente en la Francia metropolitana.

Mientras tanto, en 1932 ya había sido seleccionada la primera promoción de maestros españoles en el extranjero, mediante concurso entre maestros nacionales en ejercicio, de los cuales 6 comenzarían a ejercer en ciudades francesas: París, Toulouse, Burdeos, Bayona, Sète y Perpignan —otros 2 lo harían en Portugal y 7 en Andorra—. Ese número limitado de 6 maestros, como el de los 10 que se esperaba destinar a Argelia, obedecía al deseo de que la selección se hiciera con todas las garantías y no dar motivo de queja por parte de sus colegas franceses o su gobierno. Se trataba de hacer un ensayo que, se sabía, sólo alcanzaría a una pequeñísima parte de los niños españoles. La reorganizada Junta de Relaciones Culturales de la República no pretendía dar educación española a todos, ni siquiera a la mayor parte —entre otras razones por los limitados medios con los que contaba— sino demostrar con los hechos que el nuevo régimen asumía la responsabilidad de velar por sus ciudadanos en el extranjero⁴⁰.

Los monitores españoles enviados a Francia debían haber comenzado su actuación a comienzos del curso 1932-1933, pero la mayoría de

³⁹ «Nota del Embajador español en Francia, Salvador de Madariaga, a Mr. Herriot, Ministro francés de Asuntos Exteriores», 3-VIII-1932. *AMAE*, R-1315/15.

⁴⁰ Justo cuando comenzó el envío de maestros españoles es cuando se producía un fuerte descenso de la colonia de emigrantes españoles en la Francia metropolitana, de casi 100.000 personas en los cinco años del período republicano, lo que se explica por el incremento de los retornos motivado por el impacto de la gran depresión en Francia, pero también por el aumento de la propensión a naturalizarse registrado a partir de 1927. En este último año, una nueva reforma legislativa —la ley de 10 de agosto de 1927— concedió facilidades suplementarias para obtener la nacionalidad francesa. La eficacia integradora de esa legislación sobre nacionalidad, que tuvo por efecto reducir rápidamente la colonia de españoles que conservan su nacionalidad de origen, quedaba plasmada en las reiteradas denuncias de los representantes consulares en ese país.

ellos no pudieron hacerlo hasta bien entrado el año 1933. A su llegada se encontraron con las continuas dificultades y obstáculos que ponían los inspectores de enseñanza locales y los directores de escuela donde debían dar sus clases, alegando no haber recibido instrucciones precisas de su Ministerio, o escudándose en trabas administrativas como la cuestión de la responsabilidad por accidente durante las horas suplementarias. Tuvo que intervenir una vez más la embajada española en París ante el Ministerio francés de Negocios Extranjeros y ante el Ministerio de Educación Nacional para que diera instrucciones a las autoridades escolares locales, de forma que se pudiera cumplir el acuerdo alcanzado⁴¹.

Los informes trimestrales que los maestros estaban obligados a enviar a la Junta de Relaciones Culturales ofrecen numerosos detalles sobre las dificultades encontradas, la organización de su trabajo, la acogida dispensada por los padres de los niños, etc. En general tenían que repartir su docencia entre varias escuelas, dando en cada una de ellas una hora de clase, tres veces por semana, en horario extraescolar, lo que redundaba en un menor rendimiento de los alumnos por la sobrecarga de la jornada. Como la asistencia de los niños dependía de una autorización expresa de los padres, el maestro tenía que visitar a las familias y asistir a las reuniones de españoles para convencerlos del nuevo interés que tenía la República por la suerte de los emigrados. Las clases eran de lengua, geografía e historia españolas, dedicándose algunas sesiones a conmemorar fechas señaladas como el 14 de abril o el 12 de octubre. En tales sesiones los maestros impartían conferencias o charlas donde se hablaba generalmente del progreso político, social y cultural de España desde la instauración de la República. Los maestros se comportaban como auténticos propagandistas de su país y de la República, los misioneros que el nuevo régimen enviaba para rescatar del abandono a sus ciudadanos esparcidos en un país extranjero⁴². Las actividades docentes abarcaban la lectura y comentario de informaciones de actualidad a través de la prensa española, paseos y excursiones al campo, el reparto de libros en español, el uso del gramófono para escuchar música española, la confección de periódicos escolares, etc. En al-

⁴¹ Memoranda del Embajador español en Francia al Ministerio de Negocios Extranjeros», 12-I y 10-II-1933. *AMAE*, R-1315/15.

⁴² Como decía en uno de sus informes el maestro destacado en Tolouse, «con esta labor tenemos la pretensión de dar a conocer bien a España, perfeccionar a nuestros compatriotas, mantener vivo su patriotismo y evitar algunas naturalizaciones». «Informe sobre el estado actual de las clases españolas en Toulouse, por el maestro Gómez España», 5-XII-1933. *AMAE*, R-2792/14.

gunas localidades se organizaron cantinas escolares, no sólo como medio de atraer a los alumnos, sino debido a las precarias condiciones económicas de muchas de esas familias de emigrantes. En 1934 la Junta envió aparatos de proyección a todos los maestros destacados en el extranjero para la proyección de películas educativas y diapositivas. También ese año comenzaron a organizarse viajes de estudio a España para los niños, acompañados de sus maestros, entendiendo la Junta que era uno de los medios más eficaces para mantener vivo el sentimiento de la nacionalidad entre los niños españoles del extranjero. En el verano de 1936, varios de estos grupos de niños se vieron sorprendidos por el inicio de la guerra civil cuando viajaban por la península, aunque todos pudieron volver a sus ciudades de origen sin sufrir ningún percance.

Junto a la labor educativa entre los escolares, las instrucciones que recibían los maestros al ser nombrados incluían la obligación de hacer una verdadera labor social entre sus compatriotas. En cada localidad se debía crear una Sociedad de Amigos de las Clases, formada por los padres y las personas interesadas en esa obra cultural, cuya misión era apoyar la actuación del maestro. También debían organizar unas clases de adultos, impartidas en horario nocturno, destinadas a alfabetizar a la población emigrada. La organización de estas clases estuvo entorpecida por las numerosas dificultades que surgían para encontrar local y para conseguir que se matriculara un número suficiente de alumnos. Cuando se conseguía el apoyo de alguna sociedad española que cedía su local o financiaba un alquiler, se creaba, paralelamente a las clases, una biblioteca circulante surtida con fondos que enviaba la Junta de Relaciones Culturales, y a cuyo cargo estaba también el maestro allí destinado. La selección de los libros que se mandaban a esas bibliotecas, realizada por miembros de la Junta, no siempre se atenía a las demandas de los destinatarios. Así sucedía que, como indicaba el maestro en Sidi-Bel-Abbés, «si descartamos los *Episodios nacionales* y las novelas por nosotros adquiridas el año pasado, el nivel cultural de nuestros lectores no está en condiciones de leer los clásicos ni demás autores enviados por esa ilustre Junta de R.C. Todos nos dicen “dénme V. otro libro más fácil, que éste tiene la lectura *muy fuerte* y no lo puedo comprender”»⁴³.

Esa labor social se vio a menudo obstaculizada por los enfrentamientos políticos entre los miembros de la colonia española, más o menos graves según las localidades, que se hicieron especialmente agudos en los primeros meses de 1936. El mismo maestro en Sid-Bel-Abbés

⁴³ «Memoria correspondiente al segundo trimestre de 1936, por Sánchez Balbás, maestro en Sid-Bel-Abbés». *AMAE*, R-727/18.

informaba a la Junta que la fiesta de fin de curso no se pudo celebrar «por la fatídica política, que nos obligó a suspenderla a consecuencia de haber habido en la refriega 45 heridos y estar los ánimos excitadísimo estos días». También tuvo que suspender las actividades del Centro Cultural por los manejos políticos y los ataques que recibía de ciertos grupos: «El envenenamiento político, la antipatía de nacionalidad, y los odios de razas, están aquí en unas condiciones que anulan toda actividad por pujante que se manifieste».

El mayor esfuerzo de los maestros se dirigía a enseñar el castellano a unos niños que lo conocían deficientemente, lo escribían peor, y sólo lo usaban para comunicarse con sus padres. A veces estos problemas se agudizaban por el desconocimiento de cualquier noción de castellano entre muchos de los emigrantes, debido a su origen valenciano o catalán. Eso es lo que ocurría en Sète y también en Perpignan, donde «los hijos de los españoles, catalanes todos, son tan desconocedores del español como los mismos extranjeros, por lo que el procedimiento de enseñanza se plantea en términos distintos que en otras localidades»⁴⁴. El maestro solicitaba, en consecuencia, permiso para impartir clases de lengua y literaturas catalanas, como ya se hacía en Andorra, pero la Junta no se pronunció al respecto. En Argelia, donde los 7 maestros que se enviaron comenzaron su actividad con un año de retraso por la falta de autorización francesa, la enseñanza del castellano tenía que hacer frente a la jerga que se hablaba en la calle y entre los padres, «mezcla de castellano, francés, valenciano, árabe y hasta catalán, cuyo híbrido producto será andando el tiempo el idioma de la región de Orania»⁴⁵.

En general, la apreciación que hicieron los cónsules españoles sobre la actuación de los maestros enviados por la Junta fue excelente, destacando su entusiasmo y su espíritu patriótico. En ningún caso hubo quejas sobre su competencia profesional o su comportamiento personal. Lorenzo Luzuriaga, el ilustre pedagogo y Secretario de la Junta de Relaciones Culturales, era el encargado de inspeccionar las clases en el extranjero. Tras uno de esos viajes de inspección por el sur de Francia, destacaba cómo «los maestros coadyuvan a la acción de dichas autoridades, sobre todo en los medios extremistas, atrayéndolos hacia los representantes de España y a las ideas nacionales»⁴⁶. También los maes-

⁴⁴ «Informe de Agustín Sala, maestro en Perpignan», 27-XII-1933. AMAE, R-2792/7.

⁴⁵ «Memoria correspondiente al segundo trimestre de 1936, por Sánchez Balbás, maestro en Sid-Bel-Abbés». AMAE, R-727/18.

⁴⁶ «Informe de Luzuriaga sobre su visita de inspección a las escuelas y clases españolas en Francia», 6-VI-1935. AMAE, R-1241/14.

tros resaltaron la colaboración que recibieron por parte de los agentes consulares de la República. La queja más extendida, compartida por cónsules y maestros, era la falta de medios, de locales dignos para las clases de adultos, el hecho de que los niños llegaban a la clase de español agotados bajo el peso y el cansancio de la escuela francesa, y la situación dependiente de los maestros en las escuelas francesas donde desempeñaban su función. En la prensa de la época y en los despachos de los cónsules siguen apareciendo críticas por lo insuficiente del esfuerzo y por la falta de reciprocidad. Al nuevo cónsul en Orán, por ejemplo, le parecía meritoria la actuación de los maestros españoles, pero «en un país como Argelia en donde la nación dominadora ha de emplear cuantos medios tiene a su alcance, que no son pocos, para desnacionalizar a nuestros compatriotas es extraño que por nuestra parte no hayamos hecho lo posible para contrarrestar tal labor y como procedimiento más seguro dedicar una mayor atención a la enseñanza genuinamente española. ¿Es que Francia se opone? Es de comprender que no le guste pues su aspiración lógica ha de ser afrancesar a nuestros nacionales, como lo viene haciendo; pero una cosa es eso y otra que se niegue ¿No hay escuelas francesas y hasta un liceo francés en España? Es lamentable lo que sucede»⁴⁷.

En 1934 se aumentó el número de maestros en Francia añadiéndose, a los 6 nombrados en 1932 para los puestos de París, Perpignan, Toulouse, Burdeos, Bayona y Sète, otros 5 destacados en Aubervilliers, Raismes, Marsella, Lyon y Pau. Además, Luzuriaga se proponía ampliar las clases también a las localidades de Montpellier, Hendaya, la Chabousière y Coueran —consulado de Nantes—, de Czarville y Alés —consulado de Sète—, y Saint Etienne, o sea, 5 nuevos maestros que no llegaron a ser enviados. A su vez, en Argelia ejercían 10 maestros repartidos en Sidi-Bel-Abbés (2), Mostaganem, Orán (4), El Biar y Argel (2). En total, al acabar el curso 1935-36 había 21 maestros en Francia y Argelia, con un número de alumnos infantiles y adultos que variaba mucho de un lugar a otro —sólo los niños podían oscilar de 21 por maestro en París a 203 en Toulouse—, y que resulta imposible cuantificar por las diferencias que se producían entre matriculados y asistentes.

⁴⁷ «Carta de Diego Saavedra, Cónsul General de España en Orán, a Lorenzo Luzuriaga», 4-VI-1934. AMAE, R-1241/13.

Cambio de talante con la guerra civil

Al estallar la guerra civil, casi todos los maestros se encontraban en la península de vacaciones, o acompañando a grupos de niños en viaje de estudios. La mayoría de ellos declararon su adhesión al gobierno legítimo de la República y se pusieron a disposición de la Junta de Relaciones Culturales que, salvo excepciones —se cesó al maestro en Toulouse—, les ordenó reincorporarse a sus puestos en el extranjero al comienzo del nuevo curso. A finales de 1936 la Junta pasó a depender del Ministerio de Instrucción Pública, pero continuó el funcionamiento normal de la mayoría de las clases en el extranjero⁴⁸. Sin embargo, problemas más urgentes, como el cuidado y formación de los niños evacuados de las zonas de guerra e instalados en colonias en el extranjero, hicieron que algunos de los maestros fueran destinados a esta nueva tarea, que asumió la Delegación española para la infancia evacuada creada en París en agosto de 1937⁴⁹. Así pues, a pesar de no sufrir las consecuencias directas de la guerra, el trabajo de los maestros se vio inevitablemente perturbado por sus repercusiones indirectas. De cualquier forma, la República mantuvo su atención hacia la labor de los maestros españoles en Francia, aunque no siempre pudieran realizar su labor en las mejores condiciones. Como reconocía un informe de la Junta de Relaciones Culturales fechado a mediados de 1938, los docentes en el extranjero llevaban sin cobrar desde principios de ese año. Sólo los que habían sido empleados temporalmente por la Delegación para la infancia evacuada obtuvieron un adelanto económico mientras desempeñaron ese servicio⁵⁰. Con todo, la situación en la zona republicana no era comparable a la que existía entre sus antagonistas.

⁴⁸ Según los datos de que disponemos, de los 21 maestros españoles destinados en Francia o en los territorios bajo administración francesa en el norte de África sólo 3 se sumaron al campo insurrecto. «Situación del personal que venía prestando servicios a la Junta de Relaciones Culturales», 27-IV-1938. AMAE, R-1380/25.

⁴⁹ No existen estudios que hayan abordado el tema del éxodo de la población infantil en la guerra civil, de ahí que las estimaciones deban tomarse a título meramente indicativo. Sobre el volumen de esa población acogida en Francia se manejan cifras bastante dispares. En el libro de J. M. FERNÁNDEZ SORIA, *Educación y cultura en la guerra civil (España, 1936-39)* —Valencia, Nau LLibres, 1984, p. 23— se apunta la cifra de 2.683 niños, tomada a su vez de la obra de M. de CASTRO MARCOS, *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. (Notas de un espectador imparcial)*, Madrid, Librería Enrique Prieto, 1939. Bastante más elevada es la cifra que proporciona J. RUBIO, *La emigración española ...*, quien habla de 11.000 niños en Francia en junio de 1938, basándose en los informes del embajador de España en París —nota 46, p. 206—.

⁵⁰ «Situación de los profesores de español en el extranjero», 15-VII-1938. AMAE, R-633/83.

Los dirigentes franquistas, a finales de 1936, decidieron dejar en suspenso los asuntos relativos al personal docente en el extranjero, de forma que hasta el final de la contienda no se normalizaron en esta zona ni su situación laboral ni el cobro de sus haberes, todo ello tras pasar por el inevitable trámite depurador⁵¹. Probablemente, la actitud mayoritariamente pro-republicana de los maestros no fuera ajena a tal medida. Lo cierto es que para el bando sublevado, el futuro *nuevo Estado*, la política cultural ocupó un lugar secundario entre sus iniciativas exteriores y, dentro de ella, la instrucción de las colonias de emigrantes españoles tuvo un tratamiento bastante marginal. Es más, ni siquiera figuraba entre los objetivos de la futura expansión cultural definidos por el ministro de Educación Nacional —Pedro Sañz Rodríguez—, con motivo de la reconstitución de la Junta de Relaciones Culturales en la zona franquista⁵². Este olvido de una cuestión que previamente había sido uno de los polos de referencia de la política cultural, tal vez haya que ponerlo en relación con su escasa incidencia propagandística en aquellos momentos, frente a otras facetas a las que se prestó algo más de atención —la captación de los intelectuales e hispanistas extranjeros, o el proselitismo ideológico-cultural en América Latina—.

Por otra parte, si las actividades culturales del bando franquista en Francia fueron muy limitadas hasta la conclusión de la contienda interna, su actuación en el terreno docente fue nula. El Estado francés sólo reconocía al poder legítimo de la República española, de forma que los titulares de las clases españolas sólo podían ser nombrados por las autoridades republicanas. Los dirigentes franquistas optaron por aplazar el tema hasta que obtuvieran el reconocimiento oficial del gobierno francés, y esto no ocurriría hasta que la guerra estuvo prácticamente concluida. Para entonces, las consecuencias del cambio político acaecido en España no dejarían de afectar a las relaciones culturales mútuas.

Las autoridades francesas habían mostrado su proclividad hacia la causa republicana, aunque fuera de una forma un tanto errática e inconstante. Ese apoyo agudizó la tradicional aversión de un sector apreciable de la derecha española hacia el país vecino, considerado uno de los causantes de la decadencia nacional y de la frustración de sus aspiraciones exteriores. La tentativa de limar asperezas que supuso el denominado convenio Jordana-Bérard no logró, ante su divergente interpretación y su deficiente aplicación, reconducir las relaciones hacia

⁵¹ «Orden de la Junta Técnica del Estado», 6-XI-1936. *BOE*, 9-XI-1936.

⁵² «Acta de la primera sesión de la Junta de Relaciones Culturales», 23-IV-1938. *AMAE*, R-1380/25.

un marco de entendimiento. A ese lastre vinieron a superponerse más adelante las repercusiones negativas que tuvo para Francia la evolución del enfrentamiento bélico mundial. Una de las consecuencias de todo lo anterior fue la disposición del Estado franquista a corregir algunos de los desequilibrios existentes desde tiempo atrás en la dinámica cultural hispano-francesa.

El replanteamiento de las relaciones culturales con Francia aparecía bosquejado en los informes elaborados al finalizar la guerra por Joan Estelrich, responsable de la red de propaganda pro-franquista organizada en París durante el conflicto⁵³. Ante la presencia en Francia, con carácter permanente o eventual, de centenares de miles de españoles, Estelrich se preguntaba: «¿puede el gobierno nacional dejar de velar para que estos compatriotas conserven por de pronto su hispanidad y se adhirieran luego de corazón al nuevo Estado?». El *nuevo Estado* debía hacer todo lo posible para preservar «la españolidad del gran número de compatriotas residentes en Francia y sobre todo en las colonias francesas limítrofes a nuestro Marruecos. Hasta hace pocos años, dichas colonias españolas debían sufrir el yugo oficial de Francia, que tendía a afrancesarlas y a obligarlas a olvidar su lengua materna». Esa actitud crítica respecto al vecino transpirenaico pasaba por alto, sin embargo, que la política de asimilación francesa se había combinado con el descuido en la enseñanza de los emigrantes por parte del Estado español, al menos hasta la II República. Como programa inmediato se proponía la obtención de un estatuto cultural en Argelia y la zona francesa de Marruecos, que permitiera a España el desarrollo de una intensa acción cultural entre sus ciudadanos allí instalados. El principal objetivo era el mantenimiento de su lengua de origen, «oponiendo con ello un dique al «afrancesamiento» gradual, base de la política francesa con respecto a los extranjeros residentes en Francia».

Análogamente, Estelrich consideraba la postura a tomar ante los centros educativos franceses emplazados en España. Como punto de partida era indispensable «sentar el principio de que toda actividad en este terreno debe estar animada de un espíritu de respeto, cuando no de fervor, a la gran tradición cultural española, sin la pretensión, por parte de los franceses, de influenciarnos con la ideología revolucionaria francesa y sus derivadas». Para ello, debía sugerirse a las autoridades galas que la elec-

⁵³ Los párrafos que se citan a continuación están tomados de «Memoria sobre los servicios españoles de prensa y propaganda en París. La propaganda española en Francia durante la guerra civil», y «Notas sobre las relaciones culturales hispano-francesas», IV-1939. Ambos textos en AMAE, R-834/33 y R-1380/24, respectivamente.

ción del personal directivo de sus instituciones de alta cultura y sus liceos recayese en «personas de toda confianza para España». En cuanto a sus escuelas de enseñanza primaria, afirmaba que las colonias francesas habían disminuido en cantidad e importancia, y que en pocas localidades españolas existía clientela suficiente para sostener una escuela francesa. Por lo tanto, si el *nuevo Estado* resolvía el problema de la insuficiencia de medios docentes, con la ayuda de las congregaciones religiosas españolas, se haría innecesaria la presencia de escuelas extranjeras.

Las posiciones maximalistas, que contemplaban la clausura de los establecimientos franceses de enseñanza primaria en España, no llegarían a aplicarse. Obviamente, la guerra civil había afectado al desenvolvimiento de los centros escolares franceses en España. La situación caótica creada por la contienda ocasionó la interrupción de las tareas en un buen número de esos centros, obligó a cerrar algunos de ellos, e incluso acarreó pérdidas sensibles como la destrucción de la Casa de Velázquez. Pese a todo, se logró conservar la mayor parte de la infraestructura cultural francesa en España, que mantuvo su funcionamiento en la medida de lo posible e hizo frente a las dificultades financieras derivadas del retraso en la recepción de las subvenciones de su gobierno. El representante diplomático francés en España describía los apuros de aquella coyuntura en los siguientes términos: «esta obra, apenas hay necesidad de decirlo, es hoy más útil que nunca. En ninguna época en efecto, después de la guerra de 1914-1918, las circunstancias nos han obligado tan imperiosamente a salvaguardar los instrumentos de nuestra acción intelectual en España»⁵⁴. Al acabar la contienda, se puso una especial atención en la paulatina reapertura de los centros culturales de esta nacionalidad. De hecho, el Mariscal Petain, poco después de incorporarse a la embajada de Madrid, urgía el libramiento de los fondos precisos para ello y la designación del personal que estaría a su cargo⁵⁵. El gobierno francés trató de recuperar el terreno perdido durante la guerra civil en el ámbito cultural frente a Alemania e Italia, a la par que intentó adoptar una actitud más conciliadora que ayudase a superar las desavenencias entre ambos países. No obstante, ni las indicaciones formuladas por Es-

⁵⁴ «Subventions aux œuvres scolaires en Espagne», 14-VIII-1937. *AD-MAE*, Europe 1918-1940, Espagne, vol. 257.

⁵⁵ «Diplomatie-Paris. Pour le Service des Œuvres», 8-IX-1939. *AD-MAE*, Europe 1918-1940, Espagne, vol. 257.

telrich caerían en saco roto, ni el talante de las relaciones culturales con Francia sería el mismo tras la guerra civil⁵⁶.

Como ya se ha hecho referencia, con antelación a 1936 nunca se había pedido a los centros culturales franceses una autorización de apertura, gozaban de una tolerancia prácticamente total, sin que existiera ningún estatuto que controlase la enseñanza en los centros extranjeros. Después de 1939, la permisividad española se había terminado. El régimen instituido durante la guerra para la regulación de la enseñanza privada no permitiría en lo sucesivo a los extranjeros beneficiarse de un tratamiento tan liberal. Es más, determinaba que los establecimientos pertenecientes a personas o entidades extranjeras serían «objeto de acuerdos especiales de reciprocidad cultural». Además, el propio idioma francés quedaba relativamente desplazado en la segunda enseñanza, frente al alemán o el italiano⁵⁷.

En agosto de 1939 los responsables franceses en España tuvieron que solicitar una autorización para la apertura de la red docente dependiente de la embajada. Dicha red incluía a los Institutos de Madrid, Barcelona y Zaragoza, el Liceo de Madrid y los cursos secundarios de Barcelona, junto a las escuelas de Barcelona, San Sebastián, Bilbao, Sevilla, Huelva, Valencia y Alicante. La respuesta de las autoridades españolas no podía ser más clara. Se concedía una autorización provisional, válida sólo para el curso escolar 1939-1940, y subordinada «a la reciprocidad de trato que en Francia se conceda a los establecimientos de enseñanza españoles en ella establecidos»⁵⁸.

En la determinación asumida por las autoridades españolas latía una francofobia heredada del conflicto civil, además de la conciencia de ser objeto de una manifiesta desigualdad. Así lo testimoniaban las respuestas a las peticiones de información sobre esta materia del Ministerio de Asuntos Exteriores español, en las cuales se reiteraban las denuncias a la política de asimilación formuladas desde tiempo atrás, si bien ahora el tono se elevaba y las críticas se hacían más agrias. El cónsul general en Argelia señalaba que la creación de clases españolas en escuelas francesas, puesta en marcha en 1933, había sido una medi-

⁵⁶ Un comentario global sobre las relaciones culturales hispano-francesas después de la guerra civil en L. DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, *Imperio de papel* ..., pp. 210-219.

⁵⁷ «Ley de reforma de la Enseñanza Media», 20-IX-1938. *BOE*, 23-IX-1938.

⁵⁸ «Note verbale de l'Ambassade de France en Espagne», 23-VIII-1939, y «Nota verbal del Ministerio de Asuntos Exteriores», 14-X-1939. Ambos documentos figuran como anexos del informe «Statut des Etablissements d'enseignement français en Espagne», 15-X-1947. *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 97.

da más «espectacular y de ficción, que de real efectividad». Las clases no habían logrado agrupar a una población escolar numerosa por «la pasividad y resistencia de los maestros franceses», añadiéndose el inconveniente de que suponían un «trabajo supletorio» para los alumnos españoles. En su contra actuaba, pues, el «obstáculo tradicional de la política de asimilación francesa que, en Argelia sobre todo, se encrespaba ante la idea de que «el español» pudiera venir a contrarrestar dicha política, rectora en África del Norte de toda la buena doctrina colonialista francesa, de asimilación, y de absorción». El cónsul general en Orán transmitía comentarios más duros, al afirmar que «la asistencia de niños extranjeros a las Escuelas Primarias (francesas) tiene, sin duda, un alto interés para la política de asimilación que Francia ha venido siempre llevando a cabo en Argelia y sobre todo en el Oranesado, ya que en dichos Centros de Enseñanza, el Profesorado procura moldear la mentalidad de los jóvenes alumnos, de acuerdo con el carácter francés, despertando en ellos su admiración por Francia y recurriendo hasta a inculcarles el desprecio, cuando no el odio, hacia su Patria de origen. En la política de asimilación llevada a cabo por los Maestros franceses en este Departamento, se recurre a todos los medios, se falsea la Historia, se enseña únicamente la Geografía francesa, ni que decir tiene que el español está prohibido hasta en las horas de recreación y cuando nuestros pequeños compatriotas más dotados, obtienen el Certificado de Estudios Primarios, entonces ha llegado el momento de que el Inspector de Academia comunique a los padres de aquellos que, si desean que el niño continúe sus estudios superiores, deben nacionalizarlo francés. Triste labor la de este Profesorado de Orán al procurar sembrar el olvido y el desprecio de los pequeños españoles hacia su Madre Patria, para que tanto ellos como sus propios padres, renieguen de la sangre que corre por sus venas»⁵⁹.

La derrota francesa pareció facilitar la oportunidad esperada para rectificar con mayor firmeza las desequilibradas relaciones bilaterales. Las aspiraciones españolas se veían favorecidas por la debilidad internacional de Francia y por el aval de la amistad del régimen franquista con las potencias del Eje. El nuevo régimen de Vichy, a su vez, contemplaba a la dictadura peninsular como un eventual interlocutor frente a las presiones alemanas y, aún más importante, debía sortear las

⁵⁹ «Ministro de Asuntos Exteriores al Cónsul General en Argel», 3-VIII-1939; «Informe acerca del estado en que se encuentran las escuelas españolas», 9-VIII-1939; «Sobre fundación de Escuelas Españolas en Orán», 6-III-1940, y «Sobre Enseñanza Primaria en el Oranesado», 24-VI-1941. AMAE, R-2791/7.

pretensiones españolas de encaminarse hacia un reajuste territorial en el norte de África que obviamente se haría a su costa. Ese conjunto de factores se tradujo, por lo que respecta al plano cultural, en un incremento de la vocación reivindicativa española para modificar la asimetría existente y satisfacer las demandas aplazadas y, por parte francesa, en una mayor flexibilidad en su postura para posibilitar un clima de colaboración que atenuase la virulencia del revisionismo territorial español.

La *receptividad* de los nuevos dirigentes políticos franceses pudo percibirse en la designación de los directores de sus principales centros culturales en España. Al frente de la Casa de Velázquez fue nombrado Maurice Legendre. La gestión del Instituto Francés de Madrid quedó encomendada a Paul Guinard. Ambos estaban entre los hispanistas conceptuados *positivamente* en el informe de Estelrich. Privados de medios de acción más influyentes tras la capitulación ante Alemania, los responsables de la diplomacia gala en España utilizarían el elemento cultural como un *punto de anclaje* de las conflictivas relaciones bilaterales⁶⁰.

En cuanto al Estado franquista, la actuación sobre las colonias de emigrantes españoles se convirtió en el asunto que generó una atención más acusada en las relaciones culturales con Francia. De un lado, con el propósito de alentar la reiterada *españolización* de los compatriotas asentados sobre todo en localidades del mediodía francés o en sus posesiones en el norte de África, a través del mantenimiento de su lengua de origen y de la exaltación de su *espíritu patriótico*. Del otro, como medio de consolidar su implantación cultural en la región norteafricana, con las miras puestas, en última instancia, en la reafirmación de sus designios irredentistas a expensas de una Francia incapacitada para seguir ejerciendo en la zona su papel tutelar.

¿La espada de Damocles de la reciprocidad?

El contencioso de la reciprocidad volvió a plantearse en septiembre de 1940, con el comienzo del nuevo curso escolar. En esta ocasión el gobierno español era aún más tajante. Se proponía poner en marcha la

⁶⁰ F. PIETRI, *Mes années d'Espagne, 1940-1948*, París, Librairie Plon, 1954, pp. 213 y ss.; J.-M. DELAUNAY, «L'Espagne, un champ ouvert. Rivalités et illusions culturelles en péninsule ibérique (XIXe-XXe siècles)», *Relations internationales*, 50 (1987), pp. 221-222, y «L'Espagne et la France (1940-1945)», *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 162 (1991), pp. 101-102.

creación de escuelas españolas en Francia y el norte de África, o más propiamente sentar las bases que lo hicieran posible desde el punto de vista de la negociación bilateral. Es decir, existía una disconformidad con las limitaciones que implicaba el sistema previo de clases en escuelas francesas, aunque también es cierto que no está claro que se hubiesen realizados estudios sobre la inversión que supondría la iniciativa de fundar escuelas españolas. De cualquier forma, para dejar el camino libre a posteriores actuaciones en tal sentido, el titular de Asuntos Exteriores —el coronel Juan Beigbeder— demandó a las autoridades francesas un compromiso de absoluta reciprocidad para los establecimientos culturales en el otro país. Y lo obtuvo.

El ejecutivo francés, a través de su embajador en Madrid —Rénom de la Baume, que ocupó este puesto sólo durante unos meses—, presentó una propuesta de acuerdo que garantizaba la reciprocidad entre ambos países en la enseñanza de la lengua y la civilización respectivas, la acogida en las Universidades francesas a los lectores enviados por el gobierno español, junto a la admisión de profesores de español en las escuelas francesas. Las peticiones de esta naturaleza que acababa de presentar el embajador de España recibían por tanto una sanción favorable. Más importante que todo lo anterior, por su carácter verdaderamente novedoso, era que el gobierno francés aceptaba también que cada país pudiera mantener el mismo número de escuelas en el territorio del otro, ya fuera en su ámbito metropolitano o en sus posesiones africanas. Por último, la declaración incorporaba que en las escuelas francesas de España o del África española se hiciera una plaza a la lengua, la historia y la geografía españolas, e idéntica medida de reciprocidad se aplicaría en las escuelas españolas de Francia y del África francesa. La contestación española a este documento fue positiva, dándose la autorización para el funcionamiento normal de los establecimientos de enseñanza franceses en España. Según el criterio expuesto años más tarde por Paul Guinard —director del Instituto Francés de Madrid y entonces también agregado cultural—, la autorización obtenida por ese acuerdo tenía un carácter precario, pues la *espada de Damocles de la reciprocidad* se cerniría en adelante sobre los centros franceses cuando no se cumplieran las condiciones acordadas⁶¹. Tal juicio estaba claramente sesgado.

⁶¹ «Note de l'Ambassade de France en Espagne», 21-IX-1940; «Nota verbal del Ministerio de Asuntos Exteriores», 23-IX-1940, y «Note de M. Guinard. Attaché Culturel près la Délégation», 15-X-1947. Todos los documentos se encuentran recopilados en el informe «Statut des Etablissements d'enseignement français en Espagne», 15-X-1947. *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 97.

Como reconocía el mismo agregado cultural, las ventajas de que gozaban previamente los establecimientos escolares franceses respondían a lo que denominaba *estatuto de hecho*, que se amparaba en relaciones cordiales, pero extra-administrativas y extra-jurídicas. En otras palabras, se basaba en la desigualdad que permitía a Francia actuar sin restricciones y sin reconocer idéntico derecho a España. Sólo al reclamarse la equiparación docente en un contexto de fuerza se admitía, a regañadientes, asumir una posición de igualdad, aunque sólo fuera teórica. En plena efervescencia de la *tentación española*, cuando se discutía con los jerarcas alemanes la incorporación a la Guerra Mundial y la condición esencial para la beligerancia española era la satisfacción de sus ambiciones territoriales en el Marruecos francés y en Argelia, aceptar la reciprocidad cultural era un tema menor. Transigir resultaba más sencillo que provocar un nuevo foco de tensión en un momento particularmente delicado.

Si con Beigbeder al frente de la Cancillería se había negociado la obtención de la reciprocidad, sería una vez que Serrano Suñer tomó el relevo en la cartera de Asuntos Exteriores cuando cobraron mayor énfasis las medidas para promover su paulatina ejecución. Dichas medidas se irían desplegando a lo largo de 1941.

Una disposición del mes de febrero preveía que grupos de niños españoles residentes en el extranjero realizaran estancias en España durante el período de vacaciones, con el objeto de mejorar su formación moral y patriótica⁶². Uno de los previsibles ámbitos de aplicación de esa norma eran las colonias de emigrantes asentados en Francia y el norte de África, entre cuya población juvenil el gobierno español aspiraba a propagar su ideario nacionalista, a la vez que contrarrestaba la eventual influencia de los exiliados republicanos allí instalados⁶³. De esta forma, el régimen franquista mostraba su voluntad de acentuar su presencia entre los colectivos de españoles establecidos fuera de sus fronteras. Ante dicha medida, el nuevo embajador francés en Madrid

⁶² «Orden del Ministerio de Asuntos Exteriores y de la Delegación Nacional de la Falange Exterior», 18-II-1941 y «Circular del Ministerio de Asuntos Exteriores», 22-II-1941. *BOE*, 19-II-1941 y *BOMAE*, 28-II-1941, respectivamente.

⁶³ Del amplio contingente de españoles que se desplazaron a territorio francés como consecuencia de la guerra civil —unas 445.000 personas al término de la guerra civil—, la cifra de los que permanecieron en el país vecino fue mucho menor. A finales de 1939, el número de refugiados en Francia ascendía a 140.000 en la Francia metropolitana, y otros 25.000 en sus posesiones del norte de África. El resto fueron repatriados, partieron para otros destinos o se enrolaron en la legión extranjera. La evolución del flujo migratorio con Francia durante la guerra civil en J. RUBIO, *La emigración española* ..., pp. 190-274.

—François Pietri— advertía sobre el riesgo de que fuera el preámbulo de otras peticiones sustentadas en el acuerdo alcanzado en septiembre de 1940, dirigidas a solicitar la autorización de apertura de escuelas españolas en diversos puntos del territorio galo o el nombramiento de profesores de español en escuelas francesas⁶⁴. No iba desencaminado el diplomático francés.

La intensa actividad que desarrolló en el curso de ese año el gobierno español, al objeto de reorganizar su cuadro docente en territorio francés, se plasmó en la designación de nuevos maestros o en la confirmación en sus puestos de los que venían prestando sus servicios tras el final de la guerra civil. Para entonces se había restablecido parcialmente el marco de acción erigido durante la II República, con 12 maestros destinados en París (2), Sète, Bayona, Biarritz, Burdeos, Toulouse y Marsella, y también en Argel (2), Orán y Mostaganem. Para supervisar su funcionamiento el Ministerio de Asuntos Exteriores, a propuesta del Ministerio de Educación Nacional, nombraba en el mes de marzo a un Inspector de escuelas españolas en Francia, que debería realizar lo antes posible una visita de inspección⁶⁵.

En el mes de junio, la Sección de Relaciones Culturales dictaba unas instrucciones que regularían los cometidos de los maestros que impartían clases en el extranjero. En lo esencial esas instrucciones reproducían el modelo pedagógico y organizativo del período republicano, pero añadiendo una carga ideológica no sólo distinta, sino mucho más acusada. Su tarea primordial era la enseñanza del idioma español, en torno a la cual girarían el resto de los contenidos. A su lado, se indicaba el especial interés que habría de prestarse a la enseñanza «de nuestra Historia y a la de los principios y desarrollo de nuestro Movimiento Nacional, de modo singular cuando se trate de alumnos españoles». Cuando los maestros impartieran sus clases en escuelas *genuinamente españolas* procurarían ajustarse al sistema vigente en el país de acogida. Si las clases se desarrollaban en centros escolares extranjeros

⁶⁴ «Dispositions relatives à l'éducation patriotique des jeunes Espagnols résidant à l'étranger», 19-II-1941. *AD-MAE*, Vichy Europe 1939-1945, Espagne, vol. 252.

⁶⁵ El nombramiento recayó en Remigio Sáez Soler, que simultanearía dicho cargo con la jefatura de la Subsección de Asuntos Exteriores de la Sección Central del Ministerio de Educación Nacional que ya ejercía. Este maestro pertenecía desde 1932 al Servicio de Escuelas Españolas en el Extranjero, ocupándose de las clases españolas en Sète. Durante la guerra civil había colaborado con el bando sublevado, de ahí que a su término se encargase de puestos de confianza. «Informe de la Sección de Relaciones Culturales», 7-III-1941; «Nombramiento Inspector Escuelas españolas en Francia», 18-III-1941, y «Situación personal D. Remigio Sáez Soler», 26-IV-1950. *AMAE*, R-7047/17.

su programación docente comprendería cursos de Lengua, Geografía e Historia de España. Los jueves —día no lectivo en las escuelas francesas— se intensificaría la actuación de los profesores sobre los niños españoles en los lugares donde sólo hubiese escuelas extranjeras, organizando en ese «día de España» actividades extraescolares, tales como conferencias, proyecciones, excursiones, fiestas campestres, etc., a través de las cuales se cultivaría la formación patriótica y religiosa de los alumnos. La *españolización* de los adolescentes emigrados se completaría con la conmemoración de algunas *fechas señaladas*, cuyo particular significado habrían de enfatizar los maestros. La relación de los eventos que constituirían motivo de exaltación patriótica, que obviamente poco o nada tenían que ver con los sucesos objeto de similar atención durante el anterior período republicano, resultaba suficientemente expresiva del cariz apologético asociado a esa dimensión de la labor docente. El *especial interés* que debería otorgarse a *su Historia* y *su Movimiento Nacional* suponían muestras diáfanas de la importancia concedida por la dictadura franquista a *su legitimación ideológica y política*, implantada firmemente en el sistema educativo español e irradiada hacia el exterior por medio de sus agentes culturales⁶⁶.

A esa medida se agregaría, en el mes de agosto, el envío por parte de la misma Sección de una normativa sobre la constitución de Patronatos para el fomento de la cultura española. Otra medida que tampoco resultaba original y cuyo antecedente puede encontrarse en las Sociedades de Amigos de las Clases de la época republicana. En todas las poblaciones donde existieran escuelas españolas, o clases de español a cargo de profesores de esta nacionalidad nombrados por el Ministerio de Asuntos Exteriores, se procuraría la fundación de tales Patronatos para que contribuyeran al eficaz funcionamiento de esos servicios. La dirección y administración de los mismos correspondería a Comités presididos por los cónsules españoles o por las personas en quienes éstos delegasen. El local del Patronato serviría de sede a los cursos para

⁶⁶ «Instrucciones a los maestros españoles dependientes de la Sección de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores», 16-VI-1941. *BOMAE*, 30-VI-1941. La relación de las *fechas señaladas* era la siguiente: 9 de marzo (Promulgación del Fuero del Trabajo); 10 de marzo (Mártires de la Tradición); 1 de abril (Día de la Victoria); 19 de abril (Fiesta de la Unificación); 23 de abril (Fiesta del Libro español-Cervantes); 2 de mayo (Fiesta Nacional); 18 de julio (Alzamiento Nacional-Fiesta del Trabajo Nacional); 25 de julio (Santiago Apóstol, Patrón de España); 27 de septiembre (Liberación del Alcázar de Toledo); 1 de octubre (Día del Caudillo); 12 de octubre (Día de la Hispanidad); 20 de octubre (Auxilio Social); 23 de octubre (Día de los Caídos); 20 de noviembre (José Antonio), y 8 de diciembre (Día de la Inmaculada Concepción, Patrona de España).

adultos organizados por los maestros, albergando una sala de lectura y una biblioteca circulante con los libros proporcionados por la Sección de Relaciones Culturales⁶⁷.

Todas estas actuaciones, que no hacían sino restaurar la situación que ya existía antes de la guerra, preparaban el camino para el momento en el cual se confirmarían las conjeturas expresadas meses atrás por el embajador francés. Al comienzo del curso 1941-1942, una orden del Ministerio de Educación Nacional procedía a crear, con carácter definitivo, 10 escuelas unitarias de niños en distintas poblaciones de Francia (Perpignan, Pau, Lyon, París, Marsella y Toulouse) y el norte de África (Mostaganem, El Biar, Orán y Argel). En el preámbulo de la orden se resaltaba que la resolución de fundar esas escuelas «genuinamente españolas» había partido del Ministerio de Asuntos Exteriores, a fin de cubrir las necesidades de la expansión cultural española en este terreno. Una nueva orden del Ministerio de Educación Nacional, promulgada en agosto de 1942, ampliaba el marco de la anterior, convocando 15 plazas de maestros y 13 de maestras para escuelas ubicadas sobre todo en el norte de África y, en menor proporción, en Francia⁶⁸.

¿Cuál fue la realidad práctica de todo ese despliegue *sobre el papel*? En principio, los maestros españoles que ejercían su labor en territorio francés debieron integrarse en las escuelas de esta nacionalidad, previa autorización y siempre que existiera un número de alumnos españoles que así lo justificara —una cifra superior a la treintena—. Normalmente así lo hicieron en el ámbito metropolitano. En mayo de 1943, el número de maestros españoles que desempeñaban su labor en escuelas francesas ascendía a 14, cuya actividad abarcaba las localidades de Aubervilliers-París, Bayona, Béziers, Biarritz, Burdeos, Lyon, Marsella (3), Pau, Perpignan (2), Sète y Toulouse. La media de receptores de esas clases, según los datos que enviaban los maestros, osciló entre los 50 y los 100 alumnos, cifra superada de forma continua solamente en Marsella.

⁶⁷ «Proyecto de Reglamento del Patronato para el fomento de la cultura española», 1-VIII-1941. *BOMAE*, 31-VIII-1941.

⁶⁸ «Ordenes del Ministerio de Educación Nacional» 5-IX-1941 y 3-VIII-1942. *BOE*, 17-IX-1941, y *BOMEN*, 31-VIII-1942, respectivamente. Los puestos a cubrir eran para las clases siguientes: 1 de cada sexo en Mostaganem, Argel, Rabat, Fez y Uxda y 2 en Casablanca, 2 de niños y 1 de niñas en Orán, 1 de niños en Mequínez, Safi y Mogador, 1 de niñas en Sidi-bel-Abbes, 2 de niños y 1 de niñas en Marsella, 1 de niños en Beziers y 1 de niñas en Sète. Aunque los nombramientos del personal docente correspondían al Ministerio de Educación Nacional, la Sección de Relaciones Culturales había subvencionado previamente a maestros que prestaban sus servicios en plazas que ahora quedaban establecidas de forma oficial.

Al lado de esas actividades que reproducían la labor ya realizada durante la II República, se alquilaron inmuebles, o se habilitaron dependencias de algunos consulados, para instalar clases que pretendían ser el embrión de las futuras escuelas *genuinamente españolas*. Dichas clases las impartía el mismo profesor que lo hacía en las escuelas francesas, con un horario que comenzaba cuando finalizaba la actividad docente de aquellas. Sólo llegaron a funcionar en Bayona y Biarritz. En Perpignan se tenía el proyecto de instalar una escuela española graduada, pero el trámite de apertura se retrasó indefinidamente desde junio de 1942. En otras ocasiones se comenzó por el establecimiento de clases de adultos —en Béziers, Lyon, Marsella, Pau y en el Patronato Español de Santa Teresa de Jesús en París—, como paso previo para la instalación de las futuras escuelas españolas, integrándose ese proyecto la mayor parte de las veces en otro más amplio de fundación de Hogares Españoles. Salvo en las clases de adultos de París que tuvieron un nivel de asistencia moderado, en el resto de los casos, ya fueran clases para niños o de adultos, el número de alumnos fue bastante reducido —inferior casi siempre a la treintena—. En los locales de las clases se instalarían también las bibliotecas circulantes y los Patronatos que se habían constituido en casi todas las localidades⁶⁹.

En el desarrollo de esa actuación docente, bastante más modesta de lo que reflejaban los decretos oficiales, lo cierto es que hubo de afrontarse la sistemática actitud dilatoria de las autoridades francesas. En lo que afecta a las escuelas españolas proyectadas, ninguna de ellas llegó a obtener el *placet* francés. También en el caso de las clases en escuelas francesas debieron sortearse las demoras que ponían con frecuencia los Inspectores de Academia de los Departamentos franceses. A juzgar por las quejas que transmitía el Inspector de escuelas españolas, los responsables galos entorpecieron cuanto pudieron la aplicación del acuerdo de

⁶⁹ «Memorias del Inspector de las escuelas españolas en Francia para la Sección de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores», 17-XI-1941, 8-VI-1942 y 7-VI-1943. AMAE, R-7047/17. «Maestros españoles en el extranjero existentes en 31 de mayo de 1943». BOMAE, 31-V-1943. En cuanto a la eventual labor proselitista del *nuevo Estado* llevada a cabo por los maestros hay que señalar, a título de dato indicativo, que todos ellos recibían periódicamente el *Boletín Informativo de la Falange Exterior*. Obviamente ese dato no implicaba ni la militancia práctica de los maestros en el partido único, ni que fueran unos fervientes propagandistas de sus principios, pero sí que orienta sobre el posible material con el que preparaban sus intervenciones en los «días de España» o en la conmemoración de las *fechas señaladas*. Sólo tenemos constancia documental de que los maestros de Marsella y Perpignan desempeñaran, además de sus funciones docentes, otras tareas en la organización de Falange en esas localidades.

septiembre de 1940: «lo que más me hace salir de mis casillas son las diferencias de criterio que las autoridades francesas tienen en lo que respecta a nuestras clases de español. Ya le expondré mi criterio de tomar medidas severas de reciprocidad, pues de lo contrario nos dejaremos tomar la cabellera inicua y a eso, francamente, no hay derecho»⁷⁰.

Junto a esas clases y escuelas hay que hacer referencia al Solar Español de Burdeos, creado años antes. Desde la guerra civil esta institución atendida por religiosos había impartido clases de diferentes materias para niños y adultos. Desde 1940 contó con una subvención de la Sección de Relaciones Culturales, como ya había sucedido previamente durante la dictadura de Primo de Rivera, y la asistencia escolar era la más numerosa de los centros docentes españoles, con una matrícula que superaba los 400 alumnos en 1941. La institución cooperó además con el Auxilio Social falangista para establecer, en el verano de ese mismo año, una colonia infantil para los hijos de los emigrantes españoles —situada en Prechat, a 60 kms. de Burdeos—, que reunió a poco más de una centena de niños y niñas, con un régimen análogo al practicado en España en los campamentos del Frente de Juventudes. Por otro lado, a cargo de la filial falangista de París funcionaba también un Hogar Español, que mantenía una escuela de adultos y una biblioteca circulante. Esta organización falangista concentraba a su vez durante el período estival varios campamentos juveniles en el castillo de La Valette —a 100 kms. de París—, e inició gestiones con la Sección de Relaciones Culturales para instalar de forma permanente una escuela española en esa localidad, junto a escuelas de enseñanza primaria y materias complementarias en los locales de la Misión española de París⁷¹.

En el ámbito metropolitano francés la actividad docente española estaba, en suma, lejos de la reciprocidad. Es cierto que se restableció la red de clases españolas articulada en el período republicano, y se obtuvieron concesiones por parte gala que, aunque de forma bastante lenta, parecían orientarse hacia la atenuación de los desequilibrios en esta materia. Pero quedaba mucho camino por avanzar y, como se verá más adelante, el énfasis del gobierno español en la reivindicación de la reciprocidad escolar fue disminuyendo paulatinamente. La situación

⁷⁰ «Remigio Sáez al Marqués de Auñón —Jefe de la Sección de Relaciones Culturales—», 31-V-1943. *AMAE*, R-7047/17.

⁷¹ Una información más pormenorizada sobre las actividades docentes en Francia en los informes ya citados del Inspector de escuelas y en la «Memoria de la Junta de Relaciones Culturales, 1939-1944». *AMAE*, R-2105/5.

en los territorios franceses del norte de África resultó incluso más complicada.

En mayo de 1943, al margen de las disposiciones oficiales que recogían la creación de plazas en un buen número de poblaciones, sólo existían 7 maestros españoles en Argel, Mostaganem, Orán y Casablanca (4). En ninguna de las localidades mencionadas los maestros recibieron la autorización francesa para impartir sus clases en escuelas de esa nacionalidad. En Mostaganem se dispuso de un local para atender las clases de niños y adultos, si bien la asistencia fue escasa —una media de 25 niños y 15 adultos— y el maestro completó su actividad con clases de segunda enseñanza a alumnos españoles y franceses de bachillerato —reuniendo entre todos los niveles una media aproximada de 60 estudiantes—. En Argel, donde la proporción de alumnos era más elevada —en torno a 120—, las clases tuvieron que darse en tres locales distintos, uno de ellos cedido por la Cámara Española de Comercio. En Orán la sede de los cursos se instaló en los locales del Auxilio Social, alternándose la enseñanza primaria para los niños que acudían a los comedores de la citada institución —entre 50 y 60—, con las clases de segunda enseñanza —que reunían una cifra de asistentes que osciló entre los 50 y los 100 alumnos. En el único lugar donde llegó a establecerse una escuela española graduada fue en Casablanca, que comenzó a funcionar en 1942 y donde la matrícula superó los 100 alumnos⁷².

Si en el ámbito metropolitano francés predominaron las dilaciones a la hora de aplicar la reciprocidad, en el marco colonial la respuesta fue la obstrucción y una hostilidad no siempre disimulada. Según el cónsul general en Orán, las autoridades francesas «declararon abiertamente la guerra a toda actividad cultural española», y la única manera de acabar con la política de asimilación francesa y su postura anti-española era: «La represalia. Que se cierren todos los Liceos franceses y demás Centros docentes de la llamada «Alliance française», nido de masones, cuna de la que fue aquella nefasta Asociación Libre de Enseñanza, que tanto daño hizo a nuestra juventud y donde se tiene la osadía, dentro de la misma España, de inculcar un disimulado desprecio hacia la Historia y cultura españolas, a la vez que una exagerada admiración a la «gran Francia», entre los incautos que caen en las redes de la tendenciosa propaganda exterior francesa»⁷³.

Pero no se tomaron represalias. En 1941 se había amenazado en tal sentido a las autoridades francesas, si no se avenían a atender las recla-

⁷² «Memoria de la Junta de Relaciones Culturales, 1939-1944». AMAE, R-2105/5.

⁷³ «Sobre actividad cultural española en el Oranesado», 5-XI-1942. AMAE, R-2791/7.

maciones españolas de trasladar el acuerdo sobre reciprocidad alcanzado en 1940 a un convenio cultural donde quedase definitivamente garantizado. Paradójicamente, cuando tras arduas gestiones el embajador francés en Madrid consiguió que su gobierno aprobase el texto que había redactado como borrador, y lo remitió a sus interlocutores españoles para su conformidad —en abril de 1942—, el asunto quedó paralizado⁷⁴. En otras palabras, las diferentes medidas puestas en marcha entre 1941 y 1942 no tuvieron una continuidad ascendente. Sin duda en ello influyó la evolución de los acontecimientos internacionales. Pero no es menos cierto que el gobierno español, después de adoptar una actitud de firmeza frente a sus homólogos franceses, fue reduciendo su presión y aceptando una situación que no difería sustancialmente de la que existía durante la II República, y que se había criticado por ser ineficaz para detener la política de asimilación francesa.

En el cajón de los proyectos quedaron las sugerencias del Inspector de escuelas en Francia, y de los cónsules destacados en las localidades de aquel país, sobre la necesidad fundar escuelas *genuinamente españolas*, como único medio de eludir las dificultades que ponían las autoridades académicas galas y subsanar los inconvenientes de las clases en escuelas francesas —problemas de horario, de sobrecarga de horas lectivas para los alumnos, etc.—. También las propuestas de complementar esa medida con el reconocimiento francés del Certificado de Estudios de Enseñanza Primaria que podría otorgarse en dichas escuelas. Y, obviamente, no llegaron a hacerse efectivas las amenazas de ejercer represalias para lograr la aceptación francesa de todo lo anterior.

Las escuelas como medio de presión diplomática

La dictadura franquista había pretendido, en los años de bonanza de las potencias del Eje, ampliar su capacidad de actuación entre las colectividades de emigrantes españoles radicadas en Francia y el norte de África. En ambos casos como manifestación de su ideario nacionalista, que no se resignaba a aceptar impasible la política de asimilación francesa con la progresiva pérdida de la nacionalidad de sus compatriotas, que concebía además a los emigrantes como uno de los elementos de acción fuera de sus fronteras y, por lo tanto, debía cuidar de inculcarles por medio de la enseñanza el *amor hacia su patria y la fidelidad*

⁷⁴ «Diplomatie-Paris», 30-X-1947. AD-MAE, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 97. F. PIETRI, *Mes années d'Espagne ...*, p. 222.

hacia el Movimiento Nacional que la representaba. En el segundo de los casos, en el norte de África, estaba en juego a su vez la posibilidad a corto o medio plazo de remplazar la hegemonía francesa. Las colonias asentadas en esta zona podían suponer una punta de lanza de ese proceso, o una excusa para justificar en un momento dado las reclamaciones españolas. Sin embargo, la beligerancia española fue atenuándose a medida que, ni por la vía alemana ni por la francesa, alcanzaba su verdadero objetivo: ver satisfechas sus demandas de expansión territorial.

La dimensión cultural sirvió, en todo caso, como factor de apoyo de las aspiraciones del régimen español, mostrando simultáneamente su talante reacio a aceptar la pervivencia de una situación de desigualdad ahora que Francia había perdido su posición dominante. Tampoco conviene descartar su eventual contribución como pantalla de humo ante la incapacidad española para materializar territorialmente sus ambiciones imperialistas. Sea como fuere, la conclusión que puede extraerse del *amago reivindicativo* español frente a Francia en el terreno docente, como también ocurriera en el plano de las demandas territoriales, es que bajo la apariencia de una posición de fuerza se ocultaba una patente debilidad. Una debilidad que se camufló, mientras pudo, con su actitud subsidiaria respecto al Eje. Pero cuando comenzó a modificarse la fortuna militar de sus *camaradas* fascistas la vocación revisionista española fue puesta en sordina.

Desde 1943 el Estado franquista se contentó con lo que ya había conseguido, que era más o menos recuperar el estado de cosas existente antes de la guerra civil. Lo demás, el acuerdo de reciprocidad, pertenecía al ámbito de la especulación y las promesas, como se encargó de demostrar la evolución posterior de los hechos. Los maestros españoles en territorio francés tuvieron que afrontar los sobresaltos derivados de encontrarse en escenarios donde se desarrollaban operaciones militares, de mayor o menor envergadura según los casos. Pero la actividad docente continuó hasta los últimos meses de 1944. Tras esa fecha el panorama cambió sustancialmente.

La dinámica de los sucesos militares y políticos que afectaban a Francia tuvo su reflejo sobre las relaciones culturales de ambos países. La ocupación de la zona libre francesa por el ejército alemán en noviembre de 1942, días después del desembarco aliado en Marruecos y Argelia, no afectó inicialmente a las actividades docentes españolas. En cambio, sí que trajo consigo un amplio movimiento de disidencia en los centros culturales franceses en España, encabezados por sus respectivos responsables. En lo sucesivo el embajador francés en España dejó

de ser el único interlocutor en materia cultural, aunque por un acuerdo con los profesores díscolos se pudo continuar manteniendo la impresión de que no había pasado nada. Las autoridades españolas, que estuvieron al tanto de ese conato de enfrentamiento, hicieron *la vista gorda* y prefirieron dejar pasar el tiempo para que la situación se clarificase por sí sola⁷⁵. El gobierno franquista aceptó asimismo, en octubre de 1943, la presencia en Madrid de un delegado del Comité Francés de Liberación Nacional establecido en Argel, y hasta la caída del régimen de Vichy, en agosto del año siguiente, existió una duplicidad en la representación francesa. Dicha duplicidad se proyectó también sobre los centros culturales en España y ocasionó algunas fricciones, sin que ello implicara una merma sensible de su funcionamiento global. Es más, desde la embajada vichista se puso en marcha a lo largo de 1943 un plan de bibliotecas instaladas en las escuelas y consulados franceses, mientras que los profesores disidentes de los Institutos y Liceos de Madrid y Barcelona mantuvieron la actividad de estos centros a pesar de las dificultades presupuestarias y de la censura falangista —problemas ambos que remitirían en el curso de 1944—⁷⁶.

La cifra de alumnos de los centros educativos franceses en España incluso se incrementaría en lo sucesivo. El Instituto de Madrid aumentó su audiencia de 613 estudiantes en 1943 a 774 en 1944, en esos años el Liceo madrileño pasaba de 76 alumnos a 1.767 y el de Barcelona de 730 a 930. Al año siguiente, al Liceo de Madrid ya acudían 1.866 alumnos, al de Barcelona 1.150, y los alumnos de las escuelas también sobrepasaban en conjunto largamente el millar. La desaparición de las escuelas alemanas había favorecido ese crecimiento y, aunque las relaciones políticas irían deteriorándose tras el final de la segunda Guerra Mundial, el dominio cultural permaneció abierto a la influencia francesa. A partir de entonces, sus competidores en ese ámbito serían los Estados Unidos y Gran Bretaña, cuyos avances serían observados atentamente por el peligro que podían representar para su sólida implantación en España. Si era evidente la incapacidad francesa para competir con esas naciones en el terreno económico, en el campo cultural disponía

⁷⁵ Los pormenores de esa crisis entre los centros culturales y el representante diplomático de Vichy en F. PIETRI: *Mes années ...* pp. 219-220 y 225-232. Vid. también J.-M. DELAUNAY, «L'Espagne, un champ ouvert ...», p. 222.

⁷⁶ «Bibliothèques françaises d'Espagne», 15-II-1944. *AD-MAE*, Vichy Europe 1939-1945, Espagne, vol. 254. «Note sur les activités des Instituts et Lycées français d'Espagne (novembre 1944)», 13-XI-1944. *AD-MAE*, Relations culturelles 1945-1947, Enseignement, Espagne, vol. 55.

de una posición privilegiada, avalada por sus Institutos y Liceos de Madrid y Barcelona, por las 16 escuelas con que contaba en 1946 repartidas por la geografía española y por el número aproximado de 150 docentes que mantenían esa estructura escolar⁷⁷. El gobierno español fue consciente de la importancia que daba Francia a esa posición cultural y rentabilizó su *exceso de tolerancia* en algunos episodios de tensión bilateral.

Mientras que el cambio de régimen político francés no produjo consecuencias negativas para su presencia docente en España, no ocurriría lo mismo en el terreno de la acción cultural del Estado español en el país vecino. La liberación de Francia sí que tuvo graves repercusiones sobre la red escolar española allí instalada. A comienzos de 1945 se mandaron otras instrucciones a los maestros en el extranjero. Las novedades más apreciables eran el deseo de discreción, al insistir en que su labor era «puramente docente y educativa», y la ausencia de alusiones al *Movimiento Nacional*, que ahora quedaban diluidas en la atención hacia «los ideales y progreso de nuestra Patria»⁷⁸. Sin embargo, ante la situación que se vivía en Francia era ilusorio pensar que las clases y escuelas españolas quedarían al margen de la reprobación general contra el régimen franquista.

Después de la segunda Guerra Mundial, los refugiados españoles constituían aproximadamente un tercio de la colonia en Francia, estimada en su conjunto en torno a las 300.000 personas. Esos exiliados republicanos tuvieron una notable capacidad de presión ante los gobiernos franceses salidos de la Resistencia, en la cual habían participado activamente, gozaron de un fuerte prestigio ante la opinión pública del país por idéntica razón y, en definitiva, fueron un factor que influyó de forma considerable en las relaciones hispano-francesas al terminar el conflicto bélico⁷⁹. Con la complicidad, o al menos la tolerancia, de las autoridades francesas se organizó en su territorio el movimiento guerri-

⁷⁷ «Propagande des alliés en Espagne. Exposition et Remise d'ouvrages français», 9-VII-1945; «Diplomatie-Paris», 7-XI-1945; «Les œuvres françaises en Espagne», 20-XII-1946. *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 97.

⁷⁸ «Instrucciones a los maestros españoles dependientes de la Sección de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores», II-1945. *BOMAE*, 28-II-1945.

⁷⁹G. DREYFUS-ARMAND, «Les réfugiés républicains au cœur des relations franco-espagnoles, 1945-1962», *Relations internationales*, 74 (1993), pp. y 153-169, y A. ANGOUSTURES, «L'opinion publique française et l'Espagne 1945-1975», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, XXXVII (1990), pp. 672-686. La reducción a poco más de 100.000 personas en el número de refugiados había sido debida a los fallecimientos, las emigraciones a otros países y las repatriaciones. J. RUBIO, *La emigración española ...*, pp. 245 y 280.

llero que desde los meses finales de 1944 intentó sin éxito llevar también la liberación a la oprimida España. Pese a su fracaso, las localidades del mediodía francés se convirtieron en una zona de asentamiento de esos refugiados, que llegaron a establecer centros culturales y educativos, se apropiaron de algunos locales donde antes estaban instaladas las clases subvencionadas por el Estado español —en Pau, Sète, Bayona, Biarritz y Mostaganem—, y obstaculizaron la continuidad de las clases en escuelas francesas. En suma, de la red docente existente con antelación, sólo funcionaban en 1946 los servicios escolares en París, Burdeos y Casablanca. La estructura escolar española en territorio francés había sido prácticamente desmantelada⁸⁰.

El gobierno francés se convirtió además en vanguardia de la oposición internacional a la dictadura, proceso que le llevó al cierre de la frontera con España en marzo de 1946 y que abrió uno de los períodos más tensos de las relaciones bilaterales hasta su reapertura a comienzos de 1948. Pero la actitud de enfrentamiento asumida por Francia pronto demostró que servía más para perjudicar a sus propios intereses en España que para menoscabar internacionalmente al régimen franquista. Diferentes informes del aparato diplomático francés insistían en esa cuestión. En ellos se hacía hincapié en sus resultados negativos tanto en el plano político como económico, y en la necesidad de no comprometer la influencia cultural francesa, susceptible incluso de ser un elemento de cambio político a medio plazo⁸¹.

En tal tesitura se produjo en abril de 1947 el incidente del Liceo Francés de Madrid. La policía española encontró en sus locales material explosivo y folletos de propaganda contra el régimen, pertenecientes al desarticulado Comité Nacional de la F.U.E., algunos de cuyos miembros trabajaban como auxiliares de estudio en el Instituto. El suceso sirvió como detonante para que la prensa del régimen criticara duramente la desigualdad existente entre la situación de las escuelas francesas en España y la de las escuelas españolas en Francia. Ante esa campaña, el representante francés en España, Bernard Hardion, manifestaba su sospecha de que fuera el pretexto para reavivar la polémica

⁸⁰ «Memoria anual de Relaciones Culturales», 14-X-1946. *AMAE*, R-2772/8. «Note pour la Direction Général des Relations Culturelles», 17-V-1947; «Ecoles espagnoles en France», 28-V-1947. *AD-MAE*, Relations culturelles 1945-1947, Enseignement, Espagne, vol. 52.

⁸¹ «Tour d'horizon politique et économique», 2-I-1947, y «Relations culturelles avec l'Espagne et le Portugal», 10-X-1946. *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vols. 75 y 97, respectivamente.

sobre la reciprocidad en materia escolar⁸². La amenaza de represalias se cernía de nuevo sobre los establecimientos franceses y sobre su influencia cultural en España, que también se encontraba expuesta a la concurrencia norteamericana y británica⁸³. Las conjeturas del diplomático francés se vieron confirmadas meses más tarde. El gobierno español había decidido poner en marcha una política de firmeza frente a los constantes *agravios* de su homólogo francés y el contencioso escolar le brindó la oportunidad, una vez más, de demostrarlo.

A finales del mes de septiembre una comunicación de las autoridades españolas señalaba la imposibilidad de autorizar el inicio del nuevo curso escolar en los centros culturales franceses, a no ser que el gobierno de este país se comprometiera a tomar medidas prácticas de salvaguarda y protección de los establecimientos escolares españoles en Francia, con la garantía de que podrían desarrollar sus actividades sobre la base de una justa reciprocidad⁸⁴. El carácter de *ultimatum* que tenía esa actitud se suavizó en los días siguientes, permitiendo que los centros franceses comenzaran sus clases, pero a condición de que se negociara con celeridad sobre la cuestión de la reciprocidad. *A priori* la posición francesa era teóricamente débil, puesto que tenía bastante más que perder si se desataba una espiral de represalias en este terreno, y porque no existía ningún estatuto jurídico al que acogerse si ese proceso se desencadenaba. El tira y afloja dialéctico, con quejas y propuestas españolas respondidas con matizaciones y contrapropuestas francesas, se mantuvo hasta avanzado el mes de octubre. El desenlace de ese episodio fue, al igual que en ocasiones anteriores, una vaga declaración sobre el principio de reciprocidad y el compromiso de estudiar en el futuro la solución de los temas pendientes en materia de enseñanza española en Francia⁸⁵. También es cierto que el gobierno franquista había

⁸² «Article d'«Arriba» relatif à l'incident du Lycée Français et à la situation en France des écoles espagnoles», 1-V-1947; «Article du journal «La Hora» relatif au Lycée Français», 15-V-1947. *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 97.

⁸³ «Propagande culturelle espagnole. Position des pays étrangers et de la France», 19-VI-1947. *AD-MAE*, Amérique 1944-1952, Generalites, vol. 96.

⁸⁴ «Nota verbal de la Delegación española al Quay d'Orsay», 29-IX-1947. *AMAE*, R-3028/32. «Note de la Direction d'Europe», 30-IX-1947; «Manuel Aguirre de Carcer —Embajador de España en París— a Jean Chauvel —Secretario General del Ministerio de Asuntos Exteriores—», 1-X-1947. *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 97.

⁸⁵ Las posturas de negociación española y francesa pueden observarse en «Aguirre de Carcer a Martín Artajo —Ministro de Asuntos Exteriores—», 10-X-1947. *AMAE*, R-3028/32. «Notes de la Direction d'Europe», 8 y 11-X-1947. La respuesta final en «Note pour la Délégation du Gouvernement espagnol», 28-X-1947. Todos los documentos franceses en *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 97.

eludido cualquier pronunciamiento sobre una autorización definitiva a los centros escolares franceses en España, de forma que dejaba abierta esta vía de presión para ser utilizada en posteriores momentos de tensión bilateral. A la postre, se había adoptado básicamente la *lectura francesa* del tema. La razón hay que buscarla en el hecho de que, como ocurriera con otros contenciosos hispano-franceses existentes en aquellos años, lo importante no era el asunto en sí sobre el cual se debatía, sino la rentabilidad política a extraer del mismo. Se pretendía obligar a la Francia abanderada de la causa antifranquista a asumir una postura condescendiente con el régimen. De hecho, a mediados de ese mismo mes de octubre, se transmitieron instrucciones a la delegación francesa en la O.N.U. para que no tomase ninguna iniciativa en la discusión del problema español durante la próxima Asamblea General del organismo. Estaban en juego las negociaciones sobre la reapertura de la frontera, los intereses económicos en la península y los «establecimientos escolares, que están sometidos desde el comienzo del curso escolar a amenazas directas»⁸⁶.

Desde 1948 se asistió a un importante giro en las relaciones bilaterales, que motivó a su vez la progresiva normalización de las actividades escolares españolas en Francia. En 1950 el número de maestros españoles destinados en territorio francés por la Dirección General de Relaciones Culturales ya había conseguido elevarse otra vez a 10, repartidos en Aubervilliers-París (2) Marsella (2), Biarritz, Lyon, Béziers, Argel, Orán y Mostaganem. A ellos habrían de agregarse los docentes de las escuelas de Casablanca, que dependían del Ministerio de Educación Nacional. En el resto de las localidades francesas donde antes se desarrollaban actividades docentes el peso de los refugiados españoles desaconsejaba su reanudación. Al año siguiente, volvían realizarse viajes de inspección a las escuelas en Francia, interrumpidos al concluir la segunda Guerra Mundial⁸⁷.

Pese a la relativa perspectiva de recuperación, a ritmo bastante lento, las dificultades no desaparecerían. Como ponía de relieve el informe del embajador en París sobre las actividades escolares españolas en 1953, resultaba preciso iniciar otros procedimientos de acción escolar

⁸⁶ «Note de la Direction d'Europe», 15-X-1947. *AD-MAE*, Europe 1944-1949, Espagne, vol. 75.

⁸⁷ «Memoria de las actividades realizadas durante el año 1950 por la Dirección General de Relaciones Culturales», 7-II-1951. *AMAE*, R-3719/16. «Nota informativa», 20-IV-1950; «Informes del Inspector de las Escuelas españolas en el extranjero», 2-IV y 6-VII-1951. *AMAE*, R-7047/17.

para «cumplir las finalidades fundamentales (...), para permitir que de una forma eficaz los jóvenes españoles conserven su propia lengua y puedan sentirse incorporados a su comunidad nacional». Los maestros debían concentrarse en los núcleos de nacionalidad española y en los muchachos de edad escolar y, además, recomendaba que se actuase inmediatamente para lograr «un mejoramiento del actual «statu quo», con un reconocimiento formal por parte del gobierno francés de los derechos que el propio español no le niega en su territorio, y ello en la forma que V.E. considere más conveniente para obtener una auténtica garantía de efectividad en el logro de nuestros propósitos»⁸⁸. Una demanda que venía a ilustrar cómo, a pesar de llevar varias décadas con conversaciones sobre el tema, seguía sin alcanzarse un arreglo definitivo con las autoridades francesas.

Lo cierto es que las prisas de otrora, la fiebre reivindicativa y el afán de terminar con desequilibrios lamentables habían desaparecido. El contencioso sobre la presencia docente permanecía como un problema más de las relaciones bilaterales y estaba aún abierto el *affaire* de la reciprocidad. No obstante, de ahí a mostrar una verdadera preocupación por mantener a través de la educación los lazos de los emigrantes con su país de origen, de ahí a evitar que la pérdida de sus señas de identidad culturales significara su integración en el país de acogida, mediaba un abismo. La desigualdad de la red escolar de cada país en el otro era un argumento a emplear cuando surgían motivos de fricción entre ambos países, pero la batalla contra la política de asimilación francesa por la vía de la enseñanza se daba irremediamente por perdida. Las escuelas, más que un elemento para conseguir que los emigrantes conservaran su nacionalidad, siquiera fuese como sentimiento colectivo, sirvieron como un medio intermitente de presión diplomática, al menos hasta la oleada migratoria de los años sesenta. De hecho, a comienzos de esa década, la presencia docente española en Francia se mantenía estable o incluso había decrecido ligeramente. El propio responsable de la Dirección General de Relaciones Culturales en esos años reconocía que dichas escuelas llevaban «una vida precaria»⁸⁹.

⁸⁸ «Resumen de las actividades escolares españolas en Francia», 17-IX-1953. *AMAE*, R-7047/16.

⁸⁹J. M. RUIZ MORALES. «Teoría de las relaciones culturales», *Cuadernos de la Escuela Diplomática*, año I, vol. 2 (1960), p. 97.