

«Madre España»: libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950

CAROLYN P. BOYD

AUNQUE la relativa debilidad del nacionalismo español en el siglo XIX está bien constatada, puede decirse que a comienzos de siglo, conforme las divisiones ideológicas, sociales y regionales empezaban a perturbar la tranquilidad de la Restauración y a medida que las formas tradicionales de control político y social dejaban de ser válidas, las *élites* españolas intentaron compensar este déficit¹. Esto ocurría principalmente en las ciudades, donde las técnicas tradicionales de manipulación electoral perdían vigor y cada vez era menor el dominio, antes sin oposición, de los dos grandes partidos tradicionales; y donde el republicanismo, los nacionalismos catalán y vasco y el movimiento obrero desafiaban la legitimidad del orden establecido de la Restauración. El antimilitarismo y el anticolonialismo populares que acompañaron a la guerra de Cuba, así como la derrota de 1898 y las posteriores protestas de los regeneracionistas, no hicieron sino subrayar hasta qué punto el régimen parlamentario se había aislado de la nación. Desde todos los sectores políticos, los críticos

¹ Para el nacionalismo español, véanse, Andrés de Blas Guerrero, *Sobre el nacionalismo español*, Madrid, 1989; Juan Pablo Fusi, «Centre and Periphery, 1900-1936: National Integration and Regional Nationalisms Reconsidered», en Frances Lannon y Paul Preston (eds.), *Elites and Power in Twentieth Century Spain: Essays in Honor of Sir Raymond Carr*, Oxford, 1990; Stanley Payne, «Nationalism, Regionalism and Micronationalism in Spain», *Journal of Contemporary History*, 26 (1991), págs. 479-491; Borja de Riquer, «La débil nacionalización española del siglo XIX», *Historia Social*, 20 (1994), págs. 97-114; José Álvarez Junco, «The Nation-Building Process in Nineteenth-Century Spain» y Sebastian Balfour, «The Lion and the Pig»: Nationalism and National Identity in Fin de Siecle Spain» en Clare Mar-Molinero y Angel Smith (eds.), *Nationalism and the Nation in the Iberian Peninsula: Competing and Conflicting Identities*, Oxford, 1996; Edward Inman Fox, *La invención de España: Nacionalismo liberal e identidad nacional*, Madrid, 1997; y Carolyn P. Boyd, «Historia Patria»: Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975, Princeton, N.J., 1997.

de la Restauración echaban la culpa del *Desastre* al alarmante abismo, cada vez mayor, entre el «Estado» y la «Nación», entre la España «real» y la España «oficial».

Si bien a los regeneracionistas les unía la condena del *status quo*, los diagnósticos que ofrecieron sobre los orígenes y los remedios a los males de la nación fueron muy diversos. Según los nacionalistas, el «problema español» consistía en el fracaso de la modernización nacional desde el punto de vista político, cultural y económico. Por otro lado, los integristas católicos lo atribuían a la apostasía nacional, a una desviación funesta de la tradición y de los objetivos nacionales que había caracterizado la historia de España desde el siglo XVIII y especialmente desde el advenimiento del Estado liberal. Lo que unía a los críticos era, sin embargo, la opinión de que una mera reforma del Estado resultaba insuficiente. Sólo cuando el pueblo se hubiera revitalizado, es decir, cuando hubiese adquirido un sentido de nación, se podría crear un Estado que reflejase sus más altos ideales.

Dado que el sistema político de la Restauración descansaba sobre una estrategia consciente de desmovilización popular, los partidos dinásticos percibían con cierta alarma las demandas regeneracionistas acerca de la renovación nacional. Con todo, dichos partidos, que veían cómo aumentaba la oposición y que ésta no se podría combatir fácilmente sólo con medios represivos, se vieron en la necesidad de pensar en una estrategia más activa de socialización política de la que hasta entonces se había juzgado oportuna o necesaria. A pesar de verse atraída por los planes para curar las divisiones de la sociedad española a través del sentimiento nacionalista, la oligarquía gobernante no estaba dispuesta a aceptar el resultado inevitable del nacionalismo cívico: dar poder al «pueblo» para participar activamente en la vida política nacional. Al contrario, temerosa de las consecuencias que originaría invitar a las masas a compartir las responsabilidades del futuro de la nación, intentó divulgar un «patriotismo» pasivo basado en la lealtad y en la obediencia al orden establecido.

Los esfuerzos por «nacionalizar» a los españoles se materializaron de dos maneras. Las primeras décadas del siglo fueron testigos de campañas que promocionaban símbolos como la bandera, el himno nacional y la conmemoración de ciertas fechas como el Día de la Raza y el Dos de Mayo. Al mismo tiempo, los partidos dinásticos dirigieron su atención hacia las escuelas con objeto de inculcar en los escolares españoles un conjunto de valores culturales y políticos comunes. La socialización política a través de la escuela representaba un cambio de dirección con respecto a prácticas anteriores, puesto que, tradicionalmente, las *élites* españolas habían mostrado poco interés por la educación popular. Ésta, por un lado, tenía beneficios menos evidentes que en otros países de

Europa occidental con niveles más altos de modernización política y económica; pero, por otro lado, conllevaba riesgos que los defensores de la cultura y de los principios sociales tradicionales valoraban vivamente. Sin embargo, después de 1898, la clase política aceptó de mala gana la necesidad de llevar a cabo alguna acción estatal, en parte para poder controlar sus resultados. Este artículo analizará medio siglo de esfuerzos, provisionales y a la postre fallidos, por parte del Estado para disponer de libros de texto patrióticos que sirvieran para construir una identidad colectiva y para fomentar la fidelidad política entre los jóvenes.

De la noche a la mañana, tras la derrota de 1898 se hizo visible un amplio apoyo social a la reforma educativa. Algunos progresistas como Giner de los Ríos y Costa hallaron en la «disolución espiritual y material», profundamente arraigada, los orígenes del *Desastre*, situación que sólo podría remontarse mediante una reforma cultural igualmente profunda. Nacionalistas conservadores como el diputado maurista César Silió reconocían que la crisis demandaba un programa decidido de educación nacional para «socializar el mayor número de individuos, lo más intensamente posible, dentro del grupo en que conviven, a fin de que este grupo pueda afrontar la competencia con los grupos rivales». Únicamente a través de una enérgica acción del Estado podría forjarse una «comunidad de ideales, ... una juventud que coloque el amor de la Patria sobre todos los intereses y conveniencias del momento»².

Después de 1900, el Estado puso en marcha una impresionante serie de reformas: entre otras, la de asumir la responsabilidad de pagar el salario de los maestros de primera enseñanza, la ampliación de la edad máxima de permanencia en la escuela, la mejora de la formación del profesorado y una tímida subida del sueldo de los maestros. Para que la enseñanza fuera más eficaz se amplió el currículum de primaria, de tal manera que a partir de ese momento las ciencias naturales, las manualidades y la educación física formarían parte del mismo. Tanto la historia natural como algunas «nociones de derecho» se convirtieron en asignaturas obligatorias para darle a la instrucción un carácter más «formativo». Con todo, la escasez de recursos, la estructura descentralizada del sistema educativo español y la ambigüedad de la *élite* con respecto a la extensión de la escolarización pública entorpecían la existencia de un verdadero sistema educativo «nacional».

² Francisco Giner de los Ríos, «El decreto de segunda enseñanza» (1899), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 45, núm. 731 (28 de febrero de 1921), pág. 38; César Silió, *La Educación nacional*, 24, 239.

En la segunda década del siglo, sólo un poco más del 50 por 100 de los niños entre seis y doce años estaban escolarizados en toda España y se calculaba que serían necesarias 9.000 aulas más para reducir la proporción de alumnos por profesor a 50. De todos los escolares, cerca del 30 por 100 estudiaba en colegios religiosos, donde tanto los profesores como los programas que se impartían eran manifiestamente hostiles al Estado liberal. Por lo demás, en general, se tuvieron muy poco en cuenta las reformas curriculares que con tanto optimismo se habían introducido en 1901, debido a la asistencia irregular del alumnado, a la escasez de maestros cualificados y a la incapacidad del sistema de inspección pública escolar³.

Estos mediocres resultados convertían a la escuela en un vehículo poco fiable de socialización política, aunque, en cualquier caso, entre las *élites* españolas no había acuerdo sobre las materias escolares que mejor podrían servir para inculcar la solidaridad nacional y la cohesión social. En Francia, los gobiernos republicanos procuraron, a partir de 1880, fomentar entre los escolares un sentimiento nacional mediante el estudio profundo de la geografía, la lengua, la educación cívica y la historia francesas⁴. En España, cada una de estas disciplinas estaba cargada de controversia. El sentido de la historia de España suscitaba diferencias, por lo que no era fácil utilizarlo con fines patrióticos. La forja de la unidad a través de la lengua castellana, con un sentimiento nacionalista emergente en Cataluña y en las provincias vascas, se presentaba de igual manera incierta. Existía una contradicción inherente en enseñar los deberes cívicos bajo un sistema político basado en la falsificación electoral y en la desmovilización popular; además, desde importantes sectores de la *élite* política y cultural española se atacaba la misma legitimidad del sistema de la Restauración⁵. A falta de acuerdo sobre qué valores debían fo-

³ Para las políticas de reforma educativa en este periodo, véanse Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, 1980, e Yvonne Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: Liberalismo y tradición.*, trad. Josefa Hernández Alonso, Madrid, 1967. Se pueden encontrar estadísticas sobre la escuela primaria a comienzos del siglo xx en Clara Eugenia Núñez, *La fuente de la riqueza: educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, 1992.

⁴ Véase Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen: the Modernization of Rural France, 1870-1914*, Standford, 1976, y Mona Ozouf, *L'Ecole, l'Eglise et la République, 1871-1914*, París, 1963.

⁵ Sobre las reservas de la derecha católica, véase Ramón Ruiz Amado, *La educación cívica*, Barcelona, 1918. Una crítica desde la izquierda, en José Ortega y Gasset: «Vieja y nueva política» (1914), *Obras Completas*, Madrid, 1983, 1, páginas 265-307.

mentarse, la socialización política no podría tener sino una función negativa, tal y como el conde de Romanones observó en 1910: «Si bien es verdad que el Estado no debe modelar los espíritus, conviene también que impida que otros los modelen»⁶. Para los liberales esto no significaba otra cosa que levantar barreras contra el antiliberalismo recalcitrante del integrismo católico. Para los conservadores se trataba de la supresión de doctrinas «desintegradoras» que subvertían el orden social. Ninguno de los dos partidos demostró demasiado interés en tomar medidas reales, como la inclusión de la educación cívica en el plan de estudios de la enseñanza primaria.

De hecho, a los partidos dinásticos les interesaba menos la enseñanza cívica que inculcar el «patriotismo». Es decir, su concepto de ciudadanía suponía una lealtad ciega a la identidad colectiva, más que la aceptación voluntaria de un proyecto político. El fin era la estabilidad política y no la participación, como puede observarse en un dictamen emitido por el Consejo de Instrucción Pública en 1911, en el cual se enumeraban las virtudes que fomentaba la educación cívica y moral: «la firmeza, el valor, la templanza, el orden, integridad, el patriotismo y los principales deberes del ciudadano para con su país, sus leyes y sus autoridades... el culto a la bandera, el heroísmo del soldado en la defensa de la Patria y de las leyes deben también tener allí sus fervientes apologistas»⁷. Estos eran valores afines a la mayor parte de los miembros de los partidos dinásticos, pero podían enseñarse sin un programa convencional que pudiera levantar falsas expectativas sobre los derechos cívicos y las responsabilidades. En 1913, el Gobierno Romanones dio instrucciones a las juntas locales encargadas de la supervisión de las escuelas para «procurar que la enseñanza tenga carácter eminentemente patriótico, y que los Maestros y Maestras no pierdan ocasión de inculcar a sus discípulos preceptos morales y despertar en ellos el sentimiento del deber»⁸.

La falta de acción de los partidos dinásticos reflejaba la ausencia de acuerdo sobre los valores políticos y culturales que debían transmitirse en las escuelas. Incluso el llamamiento al «patriotismo» planteaba la cuestión de la naturaleza de la patria y de su relación con el Estado liberal. Además, con la adopción de medidas específicas de socialización política, ambos partidos se

⁶ Citado en Puelles Benítez, *Educación e ideología*, pág. 260.

⁷ RO de 28 de mayo de 1911 firmada por el Director de Primera Enseñanza, el liberal Amalio Gimeno. El dictamen se redactó a instancias de un capitán de Caballería sobre un curso de educación moral y cívica.

⁸ RD de 5 de mayo de 1913.

arriesgaban a ganarse la antipatía de apoyos fundamentales. El Partido Liberal, aliado estratégicamente con los republicanos, estaba en contra de las definiciones tradicionales de patria que equiparaban a la nacionalidad española con la Monarquía y la religión, y se mostraba cauteloso con respecto a medidas estatales de socialización política que pudieran interferir en la libertad de maestros y alumnos. Aunque a los conservadores no les preocupaban estos asuntos, estaban obligados a hacer concesiones a la derecha católica, que se oponía tanto a la instrucción cívica como a cualquier otro intento de fortalecer el Estado liberal, al que consideraba ajeno a la tradición nacional.

La profunda crisis política y social que se desencadenó a raíz de la Gran Guerra logró convencer, sin embargo, a las *élites* políticas de que ya no era posible mantener posturas evasivas ni tomar medidas incompletas si querían que la Monarquía parlamentaria sobreviviera. Con objeto de ampliar el alcance, todavía limitado, de la enseñanza pública, comenzaron por aumentar el presupuesto público destinado a los haberes del profesorado, a la inspección y a la construcción de escuelas; esta tendencia se aceleraría en la década de 1920. De manera algo más provisional, retomaron la búsqueda de un plan de estudios «formativo» que cerrara las fisuras de la sociedad española. Sin embargo, en un ambiente posbélico polarizado, en el que nacionalistas tanto de derecha como de izquierda tenían proyectos de renovación nacional mutuamente excluyentes, era más difícil que nunca llegar a un acuerdo sobre la mejor forma de inculcar el «patriotismo».

A falta de un amplio consenso sobre la identidad nacional y su intención, era imposible llevar a cabo proyectos audaces, e incluso las propuestas más modestas estaban abocadas a encontrar oposición. Dos ejemplos de los últimos años del régimen parlamentario arrojan luz sobre este particular. En 1920, un decreto firmado por el ministro conservador Natalio Rivas ordenaba a todos los maestros de las escuelas públicas que comenzasen la jornada escolar leyendo un pasaje de *Don Quijote*. Era un hecho lamentable, se quejaba Rivas, que siendo Cervantes el «genio culminante de nuestra raza», pocos españoles hubieran leído realmente «el libro más inmortal y excelso que vieron los siglos». Rivas señalaba que el Quijote era «la biblia profana de la Edad Moderna, arsenal copiosísima que atesora sentencias, observaciones y verdades» de gran utilidad práctica para todos los hombres, independientemente de su rango o de sus conocimientos. Al pagar un tributo al «varón que más alto ha puesto el nombre de su patria...»⁹, los escolares

⁹ RD de 6 de marzo de 1920.

españoles aprenderían también una valiosa lección de patriotismo.

Como era de esperar, los progresistas se apresuraron a condenar el decreto conservador por considerarlo ridículo desde el punto de vista pedagógico y políticamente perverso¹⁰. El significado histórico y cultural de Don Quijote como símbolo nacional venía siendo contestado de forma vehemente tanto por la izquierda como por la derecha desde el tercer aniversario, en 1905, de la publicación de la novela¹¹. Imponer el idealismo aristocrático y descabellado del caballero andante como guía para la vida diaria en pleno siglo xx estaba fuera de toda lógica, pero además representaba la confirmación de una cosmovisión neocatólica que transformaba la evidente inadaptación de España a la modernidad en una victoria moral¹². De todas formas, fue muy difícil hacer cumplir el decreto, ya que los maestros se dieron cuenta pronto de que los escolares se aburrían o encontraban confuso todo lo que no fueran las aventuras humorísticas de la novela¹³.

Los conservadores respondieron con un segundo proyecto más ambicioso en septiembre de 1921, inmediatamente después del desastre de Annual. Con la campaña militar en marcha para recuperar el territorio perdido, el ministro de Instrucción Pública en el nuevo Gobierno Maura anunció la convocatoria de un concurso para la elaboración de un «Libro de la Patria», con el fin de enseñar a los niños «lo que es y representa España y hacerla amar». Silió explicó que, si bien la educación de la inteligencia era importante, «importaba también a la Nación modelar el alma de los niños en el troquel de las virtudes cívicas y del amor a su país, para que en ejemplaridad emuladora se fortalezcan por modo igual la conciencia y la voluntad de los futuros españoles». A los participantes se les daban instrucciones sobre la forma de estructurar sus manuscritos como «un viaje ideal a través de todas las regiones hermanas, componentes de la «Madre Patria». Los niños, «viajeros simbólicos», descubrirían así «los hechos gloriosos de

¹⁰ Véase José Ortega y Gasset, «El Quijote en la escuela», *El espectador*, marzo de 1920, *Obras Completas*, 2, págs. 273-274, en el que también alude a la crítica publicada por Antonio Zozoya en *La Libertad*.

¹¹ Véase José Carlos Mainer, «De historiografía literaria española: el fundamento liberal», en *Estudios de historia social: homenaje a Manuel Tuñón de Lara*, Madrid, 1981, 2, págs. 454-457.

¹² Véanse los comentarios de César Graña, «The Bullfight and Spanish National Decadence», *Transaction: Social Science and Modern Society*, 24, 5 (1987), pág. 35.

¹³ Para la visión de un inspector de enseñanza primaria, véase Juan Antonio Onieva, «El libro de lectura», *Revista de Pedagogía* 1, 12 de diciembre de 1922, págs. 447-452.

nuestros mayores, el inventario de nuestras aportaciones al progreso mundial y las realidades más salientes de nuestra vida actual». Según Silió, el libro «deberá hablar más al corazón que al cerebro del niño, ... ya que el amor a la Patria, como el de los padres, es sentimiento instintivo que no requiere las reflexiones de la razón, y el individuo ama a su patria, como a su familia, no por ser la mejor, sino por ser la suya». La recompensa sería una nueva generación de españoles que habría aprendido «que no hay posible libertad ciudadana ni fortalecimiento colectivo sin una fervorosa, abnegada y patriótica esclavitud de los corazones». Para animar a la participación de los concursantes, se estableció que el ganador recibiría un premio de 50.000 pesetas. A cambio, los derechos de autor pasarían a ser propiedad del Estado, que prepararía una edición económica de uso obligado en las escuelas públicas¹⁴.

La intención de Silió de convertir el Libro de la Patria en texto obligatorio para todas las escuelas de primera enseñanza representaba una innovación fundamental para la Monarquía parlamentaria, que había confiado a la Iglesia la supervisión de catecismos, manuales religiosos y libros de lectura, pero que nunca había asumido la responsabilidad de revisar y aprobar otro tipo de textos para su uso en las escuelas públicas. De hecho, ni los gobiernos liberales ni los conservadores habían aplicado siquiera las leyes que exigían que el Estado revisara y aprobara los libros de texto para la enseñanza secundaria, en buena parte por el desacuerdo sobre el papel concreto del Estado en la enseñanza y sobre los valores políticos y culturales que debían transmitirse a través de los planes de estudios. El llamamiento de Silió para que existiera un libro de texto de carácter obligatorio que inspirara a los españoles el amor y el servicio a la patria carecía de precedentes, pero, en medio del clima de crisis y protesta generado por el desastre de Annual, la preocupación por la desintegración nacional fue un argumento de más peso que las viejas reservas de los conservadores acerca del control estatal de los contenidos educativos.

Como señaló Silió en la explicación del decreto, el modelo para el libro era *Le tour de la France par deux enfants* de G. Bruno¹⁵. Publicado por primera vez en 1877 y con seis millones de copias impresas en 1901, este libro de lectura fue denominado «el pe-

¹⁴ RD de 9 de septiembre de 1921.

¹⁵ G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants: Devoir et patrie*, París, 1884 (1.ª edición de 1877). G. Bruno era el seudónimo de Madame Augustine Fouillée, esposa del filósofo francés Alfred Fouillée.

queño libro rojo» de la Tercera República francesa. *Le Tour de la France* era a la vez una novela, una cartilla escolar de moralidad cívica y patriotismo, y una guía útil sobre la agricultura, las artes y los oficios tradicionales de la Francia de provincias. Ayudó a tres generaciones de escolares a aprender el sentido de pertenencia a la misma «comunidad imaginada», admirable y eterna, de franceses¹⁶.

De forma didáctica, atractiva y realista, el libro narra las aventuras de dos huérfanos de las provincias «perdidas» de Alsacia y Lorena que parten en busca de sus familiares en Francia. A lo largo de sus viajes a través de las provincias francesas, rinden homenaje a los paisajes, las gentes, los productos, los héroes locales y los monumentos históricos que en su diversidad componen la esencia de Francia desde los tiempos de Vercingetorix. Aunque la narración está interrumpida por breves biografías de personajes históricos que ejemplifican la virtud moral y cívica, la mayor parte de la historia de Francia se pasa por alto. *Le Tour* es una evocación de la cultura y de la geografía de Francia, de los elementos característicos de la *patrie* cuyo recuerdo sirve de vínculo a todos los franceses con una identidad colectiva mítica.

Le Tour de la France apareció cuando la recuperación tras la vergüenza por la derrota militar exigía contar con un objetivo y un nuevo compromiso nacionales, pero también en un momento en el que los franceses seguían divididos por regiones, cultura, lengua, clase y religión. Al menos desde 1898, la sociedad española se enfrentaba a una situación parecida. De hecho, *Le Tour* ya había dado lugar a varias imitaciones en España, aunque ninguna de ellas había tenido una acogida parecida ni había gustado tanto a profesores y alumnos¹⁷. Para el gobierno conservador, el atractivo del formato del libro de viajes consistía en que se reconocía en él el apego de los escolares por su lugar de nacimiento, la *patria chica*, a la vez que se subrayaba la relación con la *Patria grande* y lo que significaba pertenecer a ella. Al igual que en Francia, los motivos de orgullo y apego local pueden entenderse como patri-

¹⁶ Jacques y Mona Ozouf, «*Le Tour de la France par deux enfants: le petit livre rouge de la République*», en Pierre Nora (ed.), *Les Lieux de mémoire*, vol. 1, París, 1984, págs. 292-321. Véanse también Aimé Dupuy, «Les livres de lecture de G. Bruno», *Revue d'histoire économique et sociale*, 31, 1953, págs. 128-151; Ozouf, *L'École, l'Eglise et la République*, págs. 138-140; Dominique Maingueneau, *Les livres d'école de l'école libre, 1870-1917: (Discours et idéologie)*, París, 1979; y Mary Jo Maynes: *Schooling the Daughters of Marianne*, passim.

¹⁷ Por ejemplo, Juan Llach Carreras, *A través de España*, 5.ª edición, Gerona, 1935 (1.ª edición de 1912 ó 1913) y José Dalmáu Carles, *España, mi patria: Método completo de lectura. Libro quinto*, Gerona, 1918.

monio de la nación en general, y una selección acertada de la información histórica, cultural y económica que se presenta puede servir para reforzar una visión conservadora del pasado, del presente y del futuro de España.

El conocimiento y el aprecio por el territorio nacional había sido un motivo recurrente en el debate sobre la identidad nacional desde la década de 1890. El supuesto según el cual la geografía humana y la física constituían la expresión concreta de la comunidad nacional era común a todo discurso regeneracionista¹⁸. Sin embargo, mientras que los regeneracionistas de tendencia progresista infundieron un sentido de realismo a la idea de territorio nacional con el fin de valorar y poner remedio a sus defectos, los conservadores se inclinaron por honrar el territorio con un espíritu de devoción filial. «La doctrina conservadora», afirmaba el ensayista Azorín en 1914, «en el terreno de la sociología y el arte, reposa sobre la fórmula de *la tierra y los muertos*»¹⁹. La convocatoria de 1921 sobre el Libro de la Patria, fundamentalmente basado en la geografía, estaba inspirada por la veneración conservadora que sentía Silió por la tierra y el pasado como expresiones inmutables e inviolables de la identidad nacional.

Al cierre de la convocatoria, en junio de 1922, se habían presentado 63 participantes. En marzo de 1923, sin embargo, los ilustres estudiosos conservadores que habían sido designados como miembros del jurado anunciaron que ninguno de los participantes, ni siquiera los pocos que recibieron la calificación de verdaderamente estimables, cumplía todos los requisitos de la convocatoria y que, por lo tanto, el concurso quedaba desierto²⁰.

¹⁸ Véanse Josefina Gómez Mendoza y Nicolás Ortega Cantero, «Geografía y regeneracionismo en España (1875-1936)», *Sistema*, 77, marzo de 1987, págs. 77-89 y la voz «Enseñanza de la geografía», en Luis Sánchez Sarto (ed.), *Diccionario pedagógico Labor*, Madrid, 1936, 1, pág. 1470.

¹⁹ Azorín: «Un discurso de La Cierva» (1914), citado en Edward Inman Fox: *La crisis intelectual del 98*, Madrid, 1976, pág. 170. Para una visión integrista católica de estas ideas, véase Andrés Manjón, *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave María, Libro 3.º*, Granada, 1921.

²⁰ El jurado se constituyó por una RO de 27 de julio de 1922, rubricada por el ministro conservador Tomás Montejo y Rica. Incluía a conocidos especialistas e intelectuales conservadores como Jacinto Octavio Picón por la Real Academia Española, Ricardo Beltrán y Rózpide por la Real Academia Española, Luis Redonet y López-Doriga por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, José Rogerio Sánchez por el Consejo de Instrucción Pública, Adolfo Bonilla San Martín por la Universidad Central, Rufino Blanco por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y Rafael Blanco Belmonte por la Asociación de la Prensa. La decisión del jurado se recogió en una RO de 27 de marzo de 1923, rubricada por el ministro liberal Joaquín Salvatella.

Resulta difícil juzgar esta valoración, ya que el Gobierno nunca hizo públicos los nombres de los participantes ni los títulos de los manuscritos. No obstante, algunas editoriales privadas publicaron libros de lectura patrióticos, por lo que cabe suponer que muchos habrían sido presentados al concurso de 1921²¹. Una revisión de aquellos textos publicados con posterioridad contribuirá a aclarar los motivos por los que el Gobierno fue incapaz de seleccionar e imponer un Libro de la Patria obligatorio, cuando en principio ése era su empeño.

Tal y como manifestó el jurado, algunos autores hicieron caso omiso de las directrices sobre la estructura del texto como libro de viaje y, en su lugar, prefirieron reunir una selección de poemas cortos y textos en prosa, organizados conforme a la procedencia geográfica de los escritores y escogidos por el sentimiento patriótico que tenían o por el lirismo de la prosa²². Otros autores ofrecieron una visión de conjunto de cada provincia, pero no lograron encajar el material didáctico dentro del marco de una novela con personajes simpáticos y aventuras atractivas como los que dieron vida a *Le Tour de la France*. En realidad, lo que caracterizaba a casi todos los libros patrióticos publicados antes de 1930 era lo poco que se adecuaban al público al que iban dirigidos. Era difícil que los niños se sintieran cautivados por discusiones pormenorizadas sobre arquitectura, narraciones históricas sin vida o largas listas de ilustres hijos de la patria. El contraste radical de estos textos con el de G. Bruno explica por qué el jurado consideró que la mayor parte de los textos concursantes carecía del estilo y de la estructura adecuados.

Con todo, las consideraciones políticas fueron probablemente más importantes. En diciembre de 1922, en medio de un clima en el que la demanda de responsabilidades por el desastre de Annual iba en aumento, la coalición liberal de Manuel García Prieto, en la

²¹ Entre los que se publicaron se encontraba: Alfredo Gil Muñiz, *Hispania mater: lecturas escolares escogidas*, 3 vols., Burgos, 1923-1931; Federico Torres, *Viajes por España: Manuscrito*. 8.ª edición, Barcelona, 1942; Pascual Santacruz Revuelta, *España sobre todo: Páginas patrióticas para la infancia*, Madrid, 1926; Julio Cejador y Frauca, *Tierra y alma española*, Madrid, 1924; Gabino Enciso Villanueva: *Mi patria: Lo que ha sido, lo que es, y lo que puede ser*, Burgos, 1920, 1929; José Xandri Pich, *Del solar hispano (notas geográficas, e históricas, costumbres y folklore)*, Palencia, s.a.; Ezequiel Solana, *La Patria española: Trozos escogidos acerca de la grandeza de nuestra patria, características de sus comarcas y vitalidad de su pueblo*, 14.ª ed., Madrid, 1962; Saturnino Calleja, *Un viaje por España*, Madrid, 1922; y Manuel Siurot Rodríguez, *La emoción de España: Libro de cultura patriótica popular*, Madrid, 1923.

²² Ejemplos en Solana, *La patria española* y Gil Muñiz, *Hispania Mater*.

que figuraban representantes de la izquierda del partido y el reformista Melquíades Álvarez, asumió el poder con un programa de reformas democráticas. Tradicionalmente los liberales habían sido contrarios a cualquier tipo de libro de texto obligatorio, puesto que para ellos constituía una ofensa al principio sagrado de «libertad de cátedra». Es más, probablemente compartían el punto de vista de un número cada vez mayor de educadores que culpaba a los libros de texto patrióticos, de un nacionalismo incendiario, de las rivalidades y de los odios que habían desembocado en la Gran Guerra²³. Se puede decir que la mayor parte del Gobierno no compartía los objetivos y el espíritu del decreto original. Incluso aunque el jurado se hubiera decidido por un texto, algo poco probable, la coalición liberal sin duda habría rechazado dicha elección por motivos ideológicos.

El hecho de que no se llegara a adoptar un libro de texto patriótico de carácter obligatorio en 1923 mostraba las contradicciones inherentes a la propuesta. Para llegar a prosperar, el Libro de la Patria necesitaba *reflejar* un sentimiento compartido de nación, al menos entre las *élites* políticas y culturales. No era posible que *creara* una unidad nacional patriótica en un Estado débil cuya legitimidad se veía cada vez más atacada por parte de diversos grupos que decían representar a la «verdadera» nación española. Más que unir a la nación, el intento de definir los contornos de la identidad nacional se convirtió en otra fuente de conflicto. Las dimensiones del abismo que separaba a progresistas y tradicionalistas, entre sí y con respecto a la Monarquía parlamentaria, hicieron muy problemático el acuerdo sobre un libro, como puede apreciarse al comparar tan sólo dos de estos libros de texto patrióticos: *Un viaje por España*, atribuido al popular editor Saturnino Calleja, y *La emoción de España*, escrito por el educador y periodista católico e integrista Manuel Siurot.

Un viaje por España, que apareció en 1922, se ciñe fielmente al formato que se especificaba en el decreto de Silió, pero, a diferencia de *Le Tour de la France*, el argumento era superficial, los personajes no evolucionaban, los diálogos no eran realistas y no había emociones humanas ni tensión narrativa. Cuatro viajeros, un caballero español y otro inglés acompañados por sus respectivos hijos, recorren España a caballo a finales del siglo XIX. Se han provisto para el viaje de brújula y sextante, como

²³ Ésta es la explicación que da Alberto del Pozo Pardo: «El Libro de la Patria», un concurso escolar vacío, de matiz regeneracionista (1921-1923)», en Julio Ruiz Berro (ed.), *La educación en la España contemporánea: Cuestiones históricas. Libro homenaje a Ángeles Galiño*, Madrid, 1985, págs. 195-202.

si se tratara de explorar un continente ignoto, del que no existieran mapas. El cuarteto empieza su viaje en un pueblo cerca de Málaga, donde el mundano protagonista, un antiguo soldado llamado don Antonio María, está instalado con el fin de atender las propiedades que forman su herencia, y, desde allí, emprenden la marcha en sentido opuesto a las agujas del reloj para visitar cada una de las regiones de la Península. Durante el viaje, el español prodiga una cantidad pasmosa de información histórica, económica, artística y técnica: desde la elaboración del azúcar de caña y del jerez hasta las dimensiones precisas de la catedral de Sevilla, con especial predilección por largas disquisiciones sobre la historia de la arquitectura y sobre las teorías filosóficas más recientes. El texto está profusamente ilustrado con fotografías y grabados de iglesias, monumentos históricos, hombres y mujeres ilustres y manufacturas como la de armas de fuego y la alfarería. El libro finaliza de manera brusca con la visita a la última provincia.

Bajo el aspecto de una compilación de hechos aburrida y amorfa, el libro es, sin embargo, un tratado regeneracionista que define la redención nacional en términos de modernización económica y política. Don Antonio María es un patriota y un crítico ecuánime que no teme señalar ni los defectos ni los méritos. En muchas ocasiones, hace observaciones sobre el estado de abandono de los monumentos históricos, se lamenta de la decadencia y de la insignificancia de las industrias locales, y recurre al razonamiento lógico y científico para desmitificar las tradiciones y las leyendas más apreciadas, como las de Don Rodrigo y Guzmán el Bueno. El contenido histórico es modesto: para don Antonio María, los triunfos del pasado imperial son menos importantes que las oportunidades perdidas del presente. La compañía de sus huéspedes ingleses le permite hacer odiosas comparaciones entre el país de éstos y el suyo, relacionadas sobre todo con la agricultura, cuya escasa productividad atribuye a los terratenientes absentistas, a «los políticos» y a las «clases gobernantes». Don Antonio María rechaza tanto los estereotipos regionales, que hacen a los españoles definirse a sí mismos por oposición a los otros, como la identificación de España con el catolicismo. No proporciona, sin embargo, una definición convincente del «español» que sustituya a las viejas identidades y contraidentidades. Indica sólo que los españoles no son ni mejores ni peores que cualquier otro pueblo y que, mediante la entrega individual a las mejoras de tipo práctico, España ocupará su lugar entre las naciones civilizadas del mundo.

El mensaje regeneracionista y el tono imparcial de este libro de texto dan por sentado que sus lectores son miembros racio-

nales de una nación cuya identidad puede verse perfectamente como una obra en construcción. En el intento desapasionado de diseccionar los males que acosan a la patria hay un rechazo implícito a la retórica triunfalista y a la complacencia patriótica. Define la nación con respecto al futuro, no al pasado y ni siquiera al presente, y equipara el patriotismo al cometido de mejorar la nación. Como libro de texto, ejemplifica el aforismo regeneracionista de Ortega y Gasset: «El patriotismo verdadero es crítica de la tierra de los padres y construcción de la tierra de los hijos»²⁴.

Por contraste, *La emoción de España*, publicada en 1923, apela a los sentimientos patrióticos de los lectores a través de recursos teatrales, de la aparición continua de personajes y de la evocación vehemente de paisajes y tradiciones. Siurot presenta a cuatro adolescentes que, debido a sus buenos resultados académicos, han ganado un viaje por las provincias españolas en compañía de Alfonso Lulio, joven estudiante de Ciencias. Cada uno de los adolescentes representa un tipo concreto de español (por ejemplo, el castellano): Juanito Menéndez «tiene sed de lecturas y libros», Pepe Velázquez es «algo soñador y aficionadísimo a pinturas, estatuas y monumentos», Miguel Saavedra es «decidor, campechano y popular» y Fernando Cid, «cuya característica es la natural elegancia de su porte, compatible con la fuerza y la agilidad triunfadoras en los ejercicios físicos..., tiene un corazón noblote que se agita cuando ve desfilar los soldados, y al pasar la bandera roja y amarilla se le nublan los ojos, nobles y expresivos»²⁵.

Siurot evita hacer un catálogo tedioso de monumentos locales y actividades económicas, y guía a sus jóvenes patriotas en una peregrinación a través de aquellos lugares que considera sagrados la versión tradicionalista del pasado español. A petición de los jóvenes, el viaje comienza en el sur de España, en el convento de La Rábida, donde se arrodillan humildemente en recuerdo de «... el momento culminante de la expansión de España». Al dejar el convento, se enteran con indignación de que las cercanas minas de Río Tinto se habían vendido a los británicos en 1873 «por cuatro duros». Fernando Cid, el noble, promete con solemnidad que volverán a pertenecer a España. «Si el Estado se equivocó al vender las minas, la Nación puede corregir el error», afirma. «Tardarán diez, veinte, cuarenta años, pero como se tenga el espíritu

²⁴ José Ortega y Gasset, «La pedagogía social como programa político» (1910), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 40, núm. 678 (30 de septiembre de 1916), pág. 259.

²⁵ Siurot Rodríguez, *La emoción de España*, pág. 7.

que viene de la Rábida, eso será español.» «¡Viva España!», corea el grupo²⁶.

El viaje que sigue a este episodio describe la identidad española en relación con el legado católico e imperial de la Edad de Oro. En cada provincia los chicos entran en iglesias, catedrales y monasterios, no para analizar la arquitectura sino para oír misa y rezar. En el Archivo de Indias de Sevilla, «un depósito sagrado, acusador de la grandeza de España», se quedan pasmados delante de los documentos, «el Registro Civil de la gran familia iberoamericana». En Asturias aprenden, con agradecimiento patriótico, que la Virgen intervino en la decisiva batalla de Covadonga, «el último núcleo de la resistencia nacional...». En Zaragoza rinden homenaje a los héroes de la Guerra de la Independencia y a «la Pilarica», «la madre de España»²⁷.

Sin embargo, este viaje ofrece a la vez muchas oportunidades para la crítica de la sociedad española. El bullicio de las fábricas de Bilbao y Barcelona suscita dudas sobre los costes sociales de la modernización: «... deben los de abajo, los que trabajan, humanizar sus propagandas y procedimientos», dice Lulio, «y los de arriba tienen que cristianizar sus dineros ungiéndolos con la doctrina del Evangelio». La cultura popular urbana provoca una fuerte reacción en Lulio, que se estremece al pensar que los toreros puedan convertirse en héroes nacionales en la tierra de «Lope, Cervantes, Don Juan de Austria y Santa Teresa». A lo largo de todo el viaje los jóvenes se encuentran con españoles sabios y patriotas que no ocultan su desprecio por el Estado liberal y por esos falsos patriotas «que detractan a la augusta ancianidad, violadores de sus arrugas y sus canas, que alguna vez por defectos reales y las más por defectos imaginarios, no sólo no se entristecen buscando el remedio, sino que entregan a la chacota y al escarnio la inviolable maternidad de la Patria...»²⁸. Al final del viaje, los chicos se comprometen con la regeneración de la Patria, que, tal y como han aprendido, descansa en la defensa de sus tradiciones más apreciadas.

El tropo Madre España recoge la noción esencialista de nación y ciudadanía concebida por la derecha española. El amor a la Patria era como el amor que liga a los hijos con la madre, un lazo fundamental que se forja mediante la sangre, el nacimiento y la fe. Los hijos heredan la patria de la misma forma que heredan a sus familias, no por elección, ni con la intención de mejorarla, sino

²⁶ Ibid., págs. 12, 13, 17.

²⁷ Ibid., págs. 177, 265.

²⁸ Ibid., págs. 35, 322, 114-115.

por el sentimiento y la necesidad. En realidad, la familia cristiana era la Patria en embrión²⁹.

Los valores políticos y sociales reaccionarios de la oda neocatólica de Siurot a la Madre España eran del todo incompatibles con los del régimen liberal moderno y, por tanto, no resulta difícil entender por qué el Gobierno de coalición liberal no dio el visto bueno para que fuera seleccionado como Libro de la Patria oficial en 1923. Aunque era demasiado polémico para servir como libro de reconciliación patriótica y solidaridad social, era con todo una exposición completa de la interpretación excluyente y tradicionalista de la historia y la cultura españolas que más adelante se conocería como nacional catolicismo. No es sorprendente que Primo de Rivera patrocinara con entusiasmo a Siurot y a sus escuelas benéficas, y que *La emoción de España* viera tres ediciones durante la década de los 20. Como se ha mencionado anteriormente, otros libros de texto patrióticos, algunos de ellos escritos para el concurso de 1921, también se publicaron. Sin embargo, ninguno se adoptó como texto obligatorio durante la dictadura, probablemente porque la Iglesia insistía en seguir conservando los privilegios que tenía sobre los libros de primera enseñanza. A pesar de su retórica patriótica y regeneracionista, el régimen de Primo de Rivera no pasó de la concepción fundamentalmente negativa de la socialización política en la enseñanza primaria: tanto la Iglesia como la inspección escolar estaban autorizadas para suprimir «doctrinas opuestas a la unidad de la Patria, ofensivas a la Religión o de carácter disolvente...»³⁰, pero el régimen no fue capaz de hacer uso del poder del Estado para imponer con energía una impronta nacionalista a la juventud española.

Con la proclamación de la Segunda República, la educación cívica cobró más importancia que el adoctrinamiento patriótico. Los intelectuales liberales de la coalición republicana estaban convencidos de que su revolución política sólo podría sobrevivir si iba acompañada de una profunda transformación cultural, que impregnara a los españoles de comportamientos y valores propios de una forma de gobierno democrática. El elemento central de este proyecto, que incluía la universalización de la enseñanza primaria, abarcaba la reforma de la educación pública, la modernización, la democratización y la secularización de los libros de texto y de los métodos pedagógicos. La educación cívica en las escuelas de la República consolidaría el concepto republicano de la na-

²⁹ Véase la exposición de estas ideas en Manuales Manjón, *Historia de España: Breve resumen con dos gráficos*, 14.ª ed., Granada, 1940, pág. 179.

³⁰ RO de 12 de febrero de 1924.

ción como una comunidad, jurídicamente constituida, de ciudadanos que gozan de libertad y de igualdad ante la ley.

Hasta que se pudiera llevar a cabo una revisión completa de los planes de estudios, la instrucción cívica se confió a la iniciativa de los maestros de primera enseñanza. Las editoriales se lanzaron en ayuda de éstos con la publicación de una serie de nuevos libros de lectura que la coalición republicana trató de regular, con escaso éxito, por medio del Consejo de Cultura Nacional, encargado de dar el visto bueno³¹. El Consejo se ocupaba de evaluar el estilo y el lenguaje de los manuales escolares, así como su contenido. En consecuencia, los libros de lectura cívicos publicados a partir de 1931 tuvieron más en cuenta el desarrollo intelectual y afectivo del público al que estaban destinados, intentando dirigirse a los niños de forma directa, con la intención de despertar su capacidad para la lealtad y el sacrificio. Sin embargo, el objeto de estos libros no era la Patria sino la República, que los autores republicanos definían como la nación organizada políticamente para gobernarse a sí misma. Dichos libros de lectura presentaban a la República como algo eterno, no como la consecuencia histórica del destino y del carácter nacionales, fundamentalmente porque la historia de España no era pródiga en los valores seculares y democráticos que querían promover. Se elevaron a la categoría de símbolos nacionales aquellos episodios del pasado español que sí se correspondían con el proyecto republicano: así, las Cortes de Cádiz, la Primera República y el Himno de Riego se unieron a la bandera republicana, la Constitución de 1931 y patriotas como Mariana Pineda, Francisco Pi y Margall, Emilio Castelar, Joaquín Costa, Francisco Giner de los Ríos, Pablo Iglesias y los capitanes mártires Galán y García Hernández como emblemas de la identidad nacional. Es importante señalar, no obstante, que estos personajes se incorporaron al panteón nacional no por ser españoles representativos sino por ser republicanos. No encarnaban valores morales y cívicos específicos de la identidad española, sino valores respetados por su carácter universal. Los héroes y heroínas españoles ejemplificaban el deber, la conciencia, la justicia, la valentía, la dignidad, la moderación y la disci-

³¹ Los tres libros de lectura cívicos aprobados por el Consejo en 1934 eran Gervasio Manriquez *Educación moral y cívica: (Libro de lectura)*, Barcelona, 1933; Gerardo Rodríguez García: *Lecturas escolares de sociología*, Madrid, 1923; y Victoriano Fernández Ascarza: *Lecturas ciudadanas: (Educación cívica)*, 2.ª ed., Madrid, 1933. Véanse también Joaquín Seró Sabaté: *El niño republicano: (Cuarto libro de lectura)*, 4.ª ed., Barcelona, 1933; y Alejandro Manzanares: *Ciudadanía: (Lecturas sobre el civismo)*, Gerona, Dalmáu Carles, Pla, 1935.

plina; y no sólo daban legitimidad a la aspiración de la República de formar parte de la comunidad de naciones civilizadas; sino que también merecían por sí mismos un lugar en la historia mundial junto a republicanos ilustres como Danton, Washington y Bolívar, personajes extranjeros que aparecían con mucha frecuencia en los libros de lectura cívicos republicanos.

Muy poco había en los libros de lectura de la República que recordara al nacionalismo cultural y sentimental de libros patrióticos como el de Siurot, con aquel interés por resaltar la lealtad inquestionable a la tradición y a la sangre. El nacionalismo cultural, sin embargo, prosperó en Cataluña, donde los nuevos libros de viaje identificaban los hitos fundamentales de la cultura, la tierra y la historia nacionales de Cataluña. Aquí estos libros ofrecían un recorrido por los monumentos, las actividades económicas, los héroes locales y las leyendas autóctonas de las cuatro provincias catalanas. Apenas se reconocía en ellos la existencia de una entidad política llamada «España» y, cuando se hacía necesario referirse al resto de la Península, se hablaba de *otras tierras ibéricas* o de *Hispania*³². Una expresión del nacionalismo cultural todavía más exaltada impregnaba los libros que se utilizaban en los colegios católicos, donde tanto los libros de historia como los libros de lectura patrióticos señalaban el pasado católico e imperial como fuente de la identidad nacional y del orgullo patriótico, al tiempo que censuraban a la República por su carácter ajeno a la tradición nacional³³. El conflicto entre las diversas formas de interpretar la historia y la identidad nacionales demuestra claramente el fracaso de la República a la hora de construir una cultura política dominante, fracaso que se puso de manifiesto con el estallido de la Guerra Civil en julio de 1936.

Por el contrario, la coalición de partidos de derechas y grupos de interés que controlaba la política educativa en el *Nuevo Estado* que se formó en la zona nacional durante el conflicto estaba decidida a inculcar unos comportamientos políticos coherentes con su proyecto político y social. Percibían que la batalla ideológica por la definición del contenido de la identidad nacional era, literalmente, una cuestión de vida o muerte, tal y como se hizo patente en una orden de 21 de septiembre de 1937, firmada por Pedro Sáinz Rodríguez, en la que se advertía que «Las Escuelas de

³² Véanse, por ejemplo, Joaquím Pla Cargol, *La terra catalana: Llibre quart*, 6.ª ed., Gerona, 1932; y Anicet Villar de Serch, *Terra i ànima: Lectures sobre coses de Catalunya*, 2.ª ed., Barcelona, 1935.

³³ Un ejemplo destacado es Agustín Serrano de Haro, *España es así*, 6.ª ed., Madrid, 1942 (1.ª ed. de 1933).

la Nueva España han de ser continuidad ideal de las trincheras de hoy». La orden dio origen a un concurso para la elaboración de un nuevo Libro de España, con una misión preventiva y terapéutica que se ponía de manifiesto en las instrucciones que se daban a los autores. Sainz Rodríguez señalaba que la parte histórica del libro «ha de atender especialmente a la refutación sencilla y valiente de aquellos pasajes de nuestra Historia que han sido más tenazmente calumniados por la Leyenda Negra» y «ha de señalar la no interrumpida contribución de España a la civilización universal, y preferentemente, la coincidencia de estos esfuerzos civilizadores con el actual Movimiento, contraponiendo a la absurda tendencia separatista, la idea excelsa de unión de todas las regiones dentro de la gran Patria Española». Además de patriotismo el Libro de España transmitiría las características de la *raza* que los niños españoles debían admirar e imitar, como, por ejemplo, la «Fe cristiana, la hidalguía caballerosa, la cortesía exquisita, el valor militar, la ponderación de juicio». El propósito era sencillo: «hacer que los niños del porvenir tomen, definitivamente, partido por España». La Junta Técnica del Estado ofrecía a modo de aliciente un premio de 40.000 pesetas al autor cuyo manuscrito fuera seleccionado para su publicación.

Este intento de resucitar el proyecto de Silió tuvo el mismo fin que el que le había precedido: ni se proclamó un ganador, ni se llegó a adoptar un texto oficial. Las razones de este proceder fueron las mismas que en el caso anterior. Como en 1923, el conflicto ideológico dificultó que se tomara una decisión acerca de un libro de texto común, aunque, a diferencia de lo ocurrido en 1923, no se trataba de un batalla entre progresistas y conservadores, sino entre la derecha católica y la Falange Española, por el control de la política educativa. Los integristas católicos recelaban de la inclinación de la Falange a colocar la lealtad al Estado por encima de cualquier otra lealtad, como la debida a la fe y a la tradición nacional. La Iglesia, además, siguió rechazando los libros de texto impuestos por el Estado como una violación a la *libertad de enseñanza*³⁴. Es más, a medida que la represión reducía la amenaza de la izquierda y la influencia de la Falange declinaba, el entusiasmo inicial por movilizar a la juventud española al servicio del Nuevo Estado cedió paso a la preferencia tradicional de las *élites* españolas por la desmovilización popular y el desinterés por lo cívico. Aunque nunca llegó a materializarse un Libro de España

³⁴ La Iglesia también se opuso con éxito a una propuesta falangista para que el Instituto de España, recientemente creado, se encargara de la elaboración de los textos escolares oficiales. D. de 11 de abril de 1938 y O. de 20 de agosto de 1938.

oficial, muchos de los textos escritos para el concurso de 1937 vieron la luz y tuvieron una difusión amplia entre el público, lo que hizo posible la divulgación de sus contenidos.

La mayor parte de los Libros de España de los años cuarenta adoptó el formato de libro de viaje y resucitó el tropo *Madre España* con el fin de transmitir su concepción patriarcal de la nación como una familia cariñosa y obediente. Como en *La emoción de España*³⁵, de la que apareció una edición nueva y aún más polémica en 1937, en el centro del discurso sobre la identidad nacional de todos ellos se encuentra la versión nacional católica de la historia de España. El pasado imperial español servía como un modo de legitimación, de definición cultural y de socialización política tanto a los católicos integristas como a los falangistas. Los libros escolares patrióticos que se publicaron en los años cuarenta tenían un contenido histórico abundante, mucho mayor, por ejemplo, que *Le Tour de la France* de Bruno, que excluía la mayor parte del pasado de Francia por su carácter demasiado divisivo o por ser demasiado disonante con el presente republicano. Los libros patrióticos de la España de los años cuarenta, por el contrario, mostraron empeño por ofrecer una interpretación partidista y reaccionaria de la historia española, con el objeto de dejar clara la distinción entre la España «auténtica» del siglo XVI y la «no auténtica» de los siglos XVIII y XIX y de la primera parte del XX. El educador jesuita Enrique Herrera Oria dedica las primeras doscientas páginas de *España es mi madre* a los pasajes más inspirados del pasado español, sobre todo a la Reconquista y a la era de los Austrias. En los capítulos siguientes, Herrera conduce al lector en una gira convencional por las provincias, aunque, en lugar de describir paisajes y monumentos, relata historias de santos, reyes y guerreros que contribuyeron a la grandeza nacional³⁶. En el *Libro de España* publicado por los Hermanos Cristianos, el protagonista es un sabio preceptor, don Marcelino, que recuerda a sus alumnos que «España es nuestra madre» y les enseña a venerar las características fundamentales de la identidad española: la religiosidad y la caballerosidad. Don Marcelino ofrece un breve resumen de la historia de España de acuerdo con la interpretación del santo patrón del nuevo régimen: Menéndez Pelayo³⁷.

La presencia de la Guerra Civil se vislumbraba, amenazante, en estos libros. En el *Libro de España*, publicado por los maristas, los protagonistas son los huérfanos de un falangista asesinado al estallar la Guerra. Educados por una institutriz en Francia, aceptan la invitación de un misterioso desconocido para volver a la patria

³⁵ Manuel Siurot Rodríguez, *La nueva emoción de España*, Madrid, 1937.

³⁶ Enrique Herrera Oria, *España es mi madre*, Valladolid, 1939

³⁷ *El libro de España*, Ediciones Bruno, Madrid, 1943.

porque «los hijos de un mártir de España no pueden hacerse hombres fuera de España»³⁸. En *Madre España*, publicada por los marianistas, dos chicos tienen la oportunidad de encontrarse con innumerables víctimas y héroes de la reciente tragedia a lo largo de un recorrido por la Península en el que adquieren conocimientos prácticos acerca de la industria y de los recursos naturales locales. Herrera Oria concluye *España es mi madre* con una feroz diatriba contra los «comunistas judíos, masones y rojos» que han asesinado sacerdotes, quemado iglesias y consentido la división de la Patria «en cinco pedazos, para después los rojos de Rusia, apoderarse de cada uno en particular»³⁹. El último capítulo del *Libro de España* de los Hermanos Cristianos se refiere a «La Resurrección de España: Cruzada contra el Marxismo». En la misma línea, las nuevas ediciones de libros antiguos como *La emoción de España* de Siurot y *La patria española* de Ezequiel Solana se sometieron a revisión para incluir referencias explícitas a los héroes y a las aventuras épicas de la Cruzada Nacional.

Algunos de estos libros de lectura vieron varias ediciones y tuvieron su público hasta bien entrados los años cincuenta. Ya en ese momento, el ultranacionalismo triunfalista que caracterizaba a muchos de los textos era un anacronismo político, y fueron precisamente los textos con menor contenido político los que gozaron de una vida más larga. Parece que tanto el venerado libro *La patria española* de Solana como la *Madre España* de los marianistas mantuvieron su popularidad porque, a pesar de la carga ideológica que arrastraban, su principal objetivo era iniciar a los escolares en la geografía y las culturas de España. En realidad, al rechazar los estereotipos fáciles y otorgar un sentido favorable a la diversidad peninsular, estos libros sancionaban las fidelidades e identidades regionales. Es más, Ediciones Bruno, con cierta clarividencia, había renunciado explícitamente a estructurar el texto como un libro de viaje porque a su juicio esto no hacía sino fomentar el «pugilato de provincias», perjudicial para la unidad nacional⁴⁰.

Es evidente que los libros de lectura patrióticos de los años cuarenta y cincuenta fracasaron en su empeño de dotar a las nuevas generaciones de españoles de un sólido sentido de nacionalismo y de identidad nacional. Aunque el régimen de Franco ejerció su monopolio del poder para callar las voces discrepantes, revistió a los símbolos y tradiciones potencialmente integradores

³⁸ *El Libro de España*, Edelvives, Zaragoza, 1944, pág. 7.

³⁹ Herrera Oria, *España es mi madre*, pág. 285.

⁴⁰ *El libro de España*, Ediciones Bruno, pág. 12. Véase también Adolfo Maillo, «La comunidad nacional», *Servicio*, 2, núm. 62 (29 de abril de 1943), pág. 2.

de un contenido político que excluía conscientemente a una parte considerable de la opinión pública. Más que unir a la nación, estos símbolos se convirtieron en parte de un vocabulario ideológico de enfrentamiento que dividía a los españoles en «buenos» y «malos». Los estrechos límites partidistas de la campaña emprendida por Franco para «hispanizar» a la nación venían a confirmar las dificultades que habían sufrido los intentos anteriores de infundir una identidad nacional uniforme a una sociedad compuesta no por una, sino por muchas «comunidades imaginadas».

Traducción: LUCÍA BLASCO MAYOR

Carolyn Boyd es Profesora del Departamento de Historia en la Universidad de Texas, Austin. Es autora de *La Política pretoriana en el reinado de Alfonso XIII*, Madrid, 1990 y de *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*, New Jersey, 1997.