

# PATRIA Y NACIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES. SIGNIFICADO Y APRENDIZAJE DE ESPAÑA

## HOMELAND AND NATION IN SCHOOL TEXTBOOKS. MEANING AND LEARNING OF SPAIN

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación  
Universidad de Valencia  
Valencia, España  
[Juan.M.Fernandez@uv.es](mailto:Juan.M.Fernandez@uv.es)

Recibido: 14/05/2012 Aceptado: 12/09/2012

### RESUMEN

*Tras la "crisis del 98", muchos regeneracionistas diagnosticaron que el problema de España era la carencia de patriotismo y la ausencia de identidad nacional. Prescribieron también la educación como el remedio a ese mal. En consecuencia, progresistas y conservadores se afanan en difundir su respectiva idea de patria y de nación. Así, este artículo examina, desde la óptica del liberalismo progresista y del tradicionalismo conservador, la presencia de la idea de patria y de nación en los textos escolares desde que se siente la necesidad de regenerar el país hasta que esa idea se trunca con el inicio de la Guerra Civil en 1936. Se analiza la manifestación de un concepto restrictivo y chovinista de patria y de nación como comunidad orgánica –con el que conecta el modelo de súbdito– y la irrupción de una idea expansiva y cosmopolita de nación como comunidad cívica, con la que se identifica mejor el ideal del ciudadano. Esta dualidad es visible en los instrumentos de mediación escolar siendo imposible establecer qué modelo de patria y nación predominó en la realidad. A la luz de esos materiales, concluye el artículo que los escolares españoles descubrían en los textos de aprendizaje y libros de lectura –trasunto de la sociedad– una particular idea de patria y de nación ignorante de las demás, resultando de ello un errático y difícil aprendizaje de España.*

### PALABRAS CLAVE

*REGENERACIONISMO, ESPAÑA, PATRIA, NACIÓN, LIBROS ESCOLARES*

### ABSTRACT

*After the crisis of 1898, many regenerationists diagnosed that the problem of Spain was the lack of patriotism and the absence of national identity. They also prescribed education as the remedy to this evil. In consequence, progressives and conservatives laboured to spread their respective idea of mother land and nation. This article examines, under the prism of progressive liberalism and of conservative traditionalism, the presence of the idea of mother land and nation in school texts since the need to regenerate the country was felt until this idea was truncated with the beginning, in 1936, of the Spanish Civil War. The article also analyses the manifestation of a restrictive and chauvinist concept of mother land and of nation as an organic community – with whom the model of subject connects – and the irruption of an expansive and cosmopolitan idea of nation as a civic community, with which the ideal of citizen is better identified. This duality is visible in school mediation instruments where it is impossible to establish which model of mother land and nation prevailed. In the light of these materials, the article concludes that what Spanish students found in textbooks and reading books – reflection of society– was a particular idea of mother land and nation that left aside others, fact that resulted in an erratic and difficult*

*learning of Spain.*

## KEY WORDS

*REGENERATIONISM, SPAIN, HOMELAND, NATION, SCHOOL TEXTBOOKS*

## PRELIMINAR

En las postrimerías del siglo XIX, pedagogos, intelectuales y políticos coinciden en la urgencia de regenerar el país. La Restauración<sup>1</sup> había evidenciado, entre otros, su fracaso político y su incapacidad de crear nación. Junto a este desengaño se manifestó la frustración de quienes contemplaban la impotencia del Estado a la hora de definir la naturaleza de la identidad nacional, requisito éste que a muchos les pareció inexcusable en la tarea de regenerar España. De hecho, los escritos de los regeneracionistas<sup>2</sup> reflejan insistentemente esta carencia.

Ya antes de la crisis del 98 –que Ortega y Gasset (2004 - 2009, I, 723 y II, 102) califica primero de “fecha terrible y fatal” y luego de “abismo de dolor”– Aniceto Sela, Lucas Mallada, Santiago Alba, Rafael Altamira, y tantos otros, argumentan la falta de patriotismo –entendido como la precedencia del interés común al particular– como una de las causas de los males de la patria. Anteponer lo particular a lo común es, para Aniceto Sela (1893, 106), un vicio antipatriótico que impide la reforma de la nación. Después del “desastre de 1898”, los regeneracionistas vuelven a señalar la falta de patriotismo como una de las principales causas de la crisis que provocó el desmoronamiento de España, un país no sólo descohesionado socialmente sino también disorde como nación. Y la consecución de estos objetivos comunes –la cohesión social y la unidad nacional– requiere el fomento del patriotismo, una tarea para la que va a ser convocada la educación. De ahí que, por ejemplo, Rafael Altamira (1902 y 1912) vea la misión más importante de la escuela en la formación del carácter de los españoles, en enseñarles la historia patria, el derecho nacional y la moral cívica, en educarlos en las relaciones sociales y en los deberes nacionales que debían ser enseñados en la escuela según criterios fijados por el Estado; todo ello, en definitiva, con el fin último de hacer buenos ciudadanos.

Quienes integran la Generación del 98 –y, especialmente la del 14– reconocen la incapacidad del Estado para crear en el imaginario colectivo una idea participada de nación y para cohesionar a las fuerzas sociales en torno a un proyecto común. La falta de densidad nacional y ciudadana, la insuficiencia de nación, es, en efecto, una de las más ingratas herencias que recibe la España del 98. Para muchos la decadencia de España que patentizó la crisis del 98 tuvo entre sus causas el no haber realizado la obra que países como Francia llevaron a cabo: “la unidad nacional, la integración del suelo peninsular bajo su soberanía” (Azaña, 2008, II, 370). La regeneración del país sólo se veía posible con el esfuerzo conjunto de toda la nación levantada por el mismo espíritu nacional que hizo resurgir a Prusia de su hundimiento moral tras el fracaso de Jena en 1807 y a Francia tras

1 En la historia de España se conoce como la Restauración el período monárquico comprendido entre finales de 1874, que puso fin a la Primera República española, y el 14 de abril de 1931, fecha de la proclamación de la Segunda República.

2 El Regeneracionismo es un movimiento ideológico surgido en España tras la derrota en la Guerra de Cuba (1898) que preconiza reformas urgentes para solucionar los problemas del país.

su derrota en Sedán en 1870. Y si hay un lamento casi unánime en quienes abogan por la regeneración de España, ése es, no ya su decadencia como nación, sino su inexistencia como nación. En 1911 Manuel Azaña (2008, I, 159) vio la carencia de un ideal nacional entre las manifestaciones del problema español, pues la nación “introduce al individuo en la historia” convirtiéndole en “partícipe y obrero” del patrimonio de la humanidad. Y en 1922 Ortega y Gasset (2004 - 2009, III, 442) afirmaba en su *España invertebrada* de forma demoledora que España no es una nación porque carece del requisito esencial para serlo, es decir, de “un proyecto sugestivo de vida en común” que haga que los grupos se incorporen a un Estado para hacer algo juntos. No debe extrañarnos que para Ortega y Azaña sea el Estado el llamado a restaurar el espíritu de la nación. En fin, muchos sintieron que la existencia de España como nación era condición inexcusable para su regeneración. Es éste un llamamiento que hacen todos los regeneracionistas que creían en el poder reformador de la educación y que entendieron que la crisis de España en buena medida lo era también de identidad. La preocupación por regenerar el país guardaba, pues, una estrecha relación con el problema de la identidad nacional (Fox, 1997, 201).

Si bien algunos estudios sobre el proceso nacionalizador en la España de los siglos XIX y XX han negado la tesis de la ausencia de “discurso netamente nacionalista (español) como fundamento de la acción pedagógica” (Archilés, 2008, 78), otros, como Álvarez Junco (2001, 589 - 591), señalan que la reacción provocada por la crisis del 98 “incluyó, como punto esencial de su programa, un decidido esfuerzo por llevar a cabo la tan postergada ‘nacionalización de las masas’”, en la que intervino el Estado instituyendo fechas conmemorativas y estableciendo la presencia de símbolos nacionales en lugares públicos, pero sobre todo con una decidida política educativa. La carencia de patriotismo del pueblo debía ser combatida desde la escuela con una clara intención, la de crear nación y hacer españoles, una tarea nacionalizadora a la que se suma el Estado haciendo ostensible su intención, entre otras actuaciones, con la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública.

Pero la “nacionalización de las masas” no es, obviamente, una cuestión exclusiva del Estado. A ella se dedican también desde sus respectivos destinos profesionales ya educadores y pedagogos, ya canónigos, militares y publicistas en general que, desde su particular concepción de lo que debe ser España, deciden enseñarla mediante textos escritos preferentemente, aunque no sólo, para escolares. La formación nacional-patriótica fue utilizada tanto desde las filas progresistas como desde las del tradicionalismo católico, tanto desde el liberalismo como desde el conservadurismo. “Ciudadanos-laicos” y “patriotas-creyentes” (Valls, 1991, 39) recibieron en su aprendizaje una idea de patria y de nación que difería en función no ya sólo del centro escolar al que acudieran –colegios religiosos o públicos, escuelas rurales o urbanas...– sino también del material escolar que utilizaran, o, incluso, de aquel en el que sus padres y profesores buscaran información. Porque aunque progresistas y conservadores comparten algunos de los rasgos que van construyendo la idea de patria y de nación, en otros las diferencias son sustanciales.

Y esto es lo que pretendo en estas páginas, es decir, examinar, desde la óptica del liberalismo progresista y del tradicionalismo conservador, cuál es la idea de nación y de patria que potencialmente se aprendía en la lectura y estudio de textos escolares, predominantemente los de educación moral y cívica que se publican desde que se hace patente la nece-

sidad de regeneración del país reformulándose al mismo tiempo la idea del nacionalismo español, hasta que esa regeneración se trunca en 1936 con el inicio de la Guerra Civil.

No es necesario justificar el recurso al libro escolar como herramienta para pensar la nación. Sostiene Pilar Maestro (2005, 143) que “el estudio de la imagen nacional que transmiten” los libros de texto “cobra últimamente un interés específico”, y que en “el revival del debate nacional y de la discusión teórica y política, educativa también, sobre las identidades nacionales, sobre el nacionalismo, sobre la invención de tradiciones y sobre las comunidades imaginadas (...) la enseñanza y los libros de texto están en el ojo del huracán”. Esto ha sido estudiado sobre todo a través de los libros escolares para la enseñanza de la historia (Maestro, 2005; García Puchol, 1993; Cuesta Fernández, 1997 y 1998; Boyd, 2000, etc.), pero apenas utilizando materiales de otras disciplinas como la lengua y la literatura, la geografía, la historia del arte o, como es nuestro caso, los manejados para la educación moral y cívica. Argumenta Ferrán Archilés (2008, 82) refiriéndose a las fuentes para el aprendizaje de la idea de España que “en realidad, el impacto global de la enseñanza de la historia sólo puede tener sentido si se analiza conjuntamente con el resto de los currícula ya que unas disciplinas y otras sirvieron, con toda probabilidad, para reforzar en los alumnos el referente nacional español”. Hemos tomado, pues, la decisión de abordar nuestro propósito valiéndonos prioritariamente de libros de educación moral y cívica; y lo hacemos con el objetivo no ya tanto de contribuir al análisis de conjunto al que nos acabamos de referir o de abordar la cuestión con otros materiales poco trabajados, sino sobre todo con el de ofrecer la visión de España, de nación y de patria, que los autores de los textos entienden necesaria para la formación del ciudadano y no sólo para la instrucción del escolar. La formación cívica no se dirige tanto al cultivo de las facultades intelectuales cuanto al desarrollo de actitudes cívicas imperecederas –que no persigue, por ejemplo, la enseñanza de la historia– entroncadas con la idea de nación y de patria como el pacifismo, la fraternidad o la comprensión internacional. Por otra parte, el mismo carácter de estos libros, normativo siempre y sentencioso en ocasiones, permite casi visualizar en pocas palabras lo esencial sobre la patria y sobre España que todo buen ciudadano debía, más que conocer, grabar en su corazón. Observará el lector que el acercamiento a estos libros escolares como continentes de información, directa o latente, se ha hecho de un modo cualitativo, verificando en ellos la presencia de temas, palabras o conceptos que nos permiten descubrir el significado de esas representaciones propiciando así una más ajustada interpretación histórica.

## DE UN MODELO RESTRICTIVO A OTRO EXPANSIVO DE PATRIA

Los escolares interiorizaban una imagen de España aprendiendo, entre otras, dos ideas consustanciales a esa imagen: la idea de patria y la de nación<sup>3</sup>. Que a veces sean los mismos autores de los libros escolares quienes reconocen la dificultad de definir ambas ideas (Cabré, 1909, 65), nos advierte de la complejidad de la tarea. De hecho, tradicional-

---

<sup>3</sup> Algunas de las ideas recogidas en estas páginas las hemos desarrollado más ampliamente en MAYORDOMO, Alejandro y FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel (2008): *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Edic. Tirant lo Blanch. Valencia.

mente se venía identificando Patria, Nación y Estado, nociones que se integraban en la idea de España; de ésta –monarquía absoluta que encarna el poder por delegación divina– se predicaba todo eso: el ser la Patria de todos, la única Nación y Estado soberano. No era necesario definir esos atributos de España; sólo aceptarlos como naturales y consustanciales a ella. De ahí que se utilicen de manera más o menos indiscriminada hasta que se vislumbra una preocupación por la naturaleza de la identidad nacional y un esfuerzo por la progresiva democratización y secularización de la sociedad.

Aunque las diferencias a la hora de caracterizar el concepto de patria son notables como se verá más adelante, sin embargo, hay similitudes difíciles de obviar porque ape- lan más al ámbito afectivo que al ideológico, y en momentos de regeneración patria los sentimientos –como el de patriotismo– no se ponen en cuestión, antes al contrario, se favorecen. A este respecto, en los libros escolares se visualizan dos elementos presentes en casi todos ellos: la patria como portadora de la memoria y de los anclajes emocionales y sociales del individuo, y la asimilación de la patria a la madre biológica (la metáfora de la “madre-patria”). El primero comprende el territorio (la casa paterna, el municipio, la provincia), la genética de la memoria (los recuerdos de la infancia, la presencia de los antepasados, la historia gloriosa o desventurada...), las personas (padres, familiares, amigos, vecinos), el paisaje, los afectos, las instituciones como la escuela, la lengua, las leyes, las costumbres, las creencias, el carácter..., etc. La patria –dice Vázquez Yepes (1910, 59) – “es el país en que se ha nacido”, “los recuerdos de la infancia”, “los afectos desarrollados en ese país”, “los vínculos morales adquiridos”; la patria –enseñan por su parte los profesores del Instituto de Barcelona, Sanz Boronat y Feliu Egidio (1922, 100) – es, entre otras cosas, “el conjunto de nuestras creencias, sentimientos y aspiraciones de raza”... Manuel Franganillo (1934, 13), director de escuela graduada y profesor normalista, ejemplifica el carácter afectivo que envuelve la noción de patria ya desde el primer capítulo de sus *Lecturas cívicas comentadas*, titulándolo, no casualmente, “Tu patria, tu casa”, en el que se dirige al pequeño lector diciéndole: “Si te dejaran definir la voz Patria, quizás dirías que ‘la Patria es nuestra madre’; ‘que es el pueblo en que vivimos’; ‘que es la sociedad de que formamos parte, con sus leyes que nos amparan y protegen’. O, tal vez, contestases lisa y llanamente: ‘Mi Patria es España’. Tendrías razón al contestar en esa forma (...)”. La patria, como hemos dicho, es también el pasado, con sus sabios, héroes, soldados, mártires y antepasados. Es un concepto éste de patria –la patria como destino, no como elección– que, como se verá más adelante, conecta, por un lado, con la idea de “la sangre y los muertos” como determinante de la nación en el pensamiento de Maurice Barrès, y, por otro, con la tradición histórico-organicista alemana de nación.

El otro elemento compartido por la mayoría de los libros escolares al que hacía referencia, lo acaba de anunciar Franganillo: la identificación de la Patria con la figura de la madre biológica. La similitud que se establece no es gratuita, pues sirve para encumbrar por comparación el patriotismo, pues si el hijo debe amar sin medida a la madre que le ha dado el ser, cuánto más debe amar a la Patria, “madre de nuestras propias madres y madre nuestra” (Adán, 1926, 122) y progenitora de todos los nacidos en su suelo. Por eso ocupa el tercer lugar en la jerarquía de deberes, inmediatamente después de los debidos a Dios y a los padres y antes de los que debemos a los maestros –segundos padres– e incluso a nosotros mismos. El símil materno es una de las notas de la idea de patria que goza de

mayor permanencia en el tiempo. Desde que lo hallamos en *El amigo de los niños* del Abate Sabatier (1845) hasta el final de la Segunda República –años que limitan este estudio<sup>4</sup>–, la idea de la “Madre Patria”, de la “digna y amable madre común” en palabras de Sabatier, pervive, pero va perdiendo algunos de los rasgos que adquirió en sus orígenes, entre ellos el que la vincula a la religión y el que lleva a identificar el sentimiento del amor patrio con el patriotismo. En efecto; el citado Abate Sabatier (1845, 84 - 85) supedita la pertenencia a la Patria a una decisión providencial y condiciona el patriotismo a la posesión de un don que “el Soberano autor de la naturaleza y de la gracia” pone en el corazón del patriota; incluso liga el vigor y la consolidación del patriotismo al hecho de profesar una misma religión. La religión constituye, así, una característica más de la idea de patria. Más de medio siglo después, las connotaciones religiosas siguen informando esa idea, de tal modo que no extraña leer que el amor a la patria es “sagrado” y que su nombre es “santo” (Rodríguez Miguel, 1901, 12). En 1927, en plena dictadura primorriverista<sup>5</sup>, el símil de la madre-patria se retoma poniendo ante el pequeño lector la obligación de tener tres amores: el amor a Dios, a su madre y a su patria (Gómez de Miguel, 1927, 18). Claro que ante la progresiva laicización de la sociedad, los libros escolares, aunque mantienen el símil de la “madre-patria”, ésta aparece definida por rasgos más funcionales –como la pertenencia a un mismo territorio, espacio que será compartido por personas que también participan de iguales usos, costumbres, lenguaje y un mismo gobierno– y cívicos que hablan de progreso y de la contribución de cada cual a la prosperidad de la patria. Las exigencias que conlleva esta idea de patria las comparten también los autores liberal-progresistas, como el librepensador y teósofo Fabián Palasí (1932, 179) que habla del patriota como el que profesa un amor incondicional y desinteresado a la patria y el que, sacrificando sus intereses particulares cuando la patria lo requiere, la engrandece y ensalza en lo material y lo moral.

Poco tiene que ver esta consideración de patria con aquella otra que sostienen algunos autores influidos por el tradicionalismo conservador y que, valiéndose del símil materno, entienden que si el amor del hijo por su madre debe ser incondicional, la misma ausencia de condiciones se ha de producir en quienes se dicen patriotas. En ese sentido la patria exige para muchos un afecto fanático que no admite análisis que reparen en sus males o que reclamen la rectificación de su rumbo; de hecho son tenidos por “derrotistas”, “infaustos agoreros de las ruinas” y “perpetuos llorones de las desgracias que amenazan a la Patria” quienes no le muestran un aprecio sin reservas (Mugueta, 1927, 230). Y ese exigente y absoluto afecto a la patria se ha de mantener, si es preciso, en medio del error; quien firma su *Catecismo de cultura cívica* como Dr. Vásquez Yepes (1920, 37 - 38), cree necesario para salvaguardar el amor a la patria “estar compenetrado de su valía, efectiva o ficticia”, instando a los preceptores a que “traten de infiltrar en los alumnos un alto aprecio de las excelencias nacionales” especialmente en la enseñanza de la historia aplicando aquello de “Si quieres ser feliz como me dices, no analices, muchacho, no analices”. Y es que la patria española, como “patria material” y “como madre” es, como describe el capitán Vallespir

4 Como es sabido durante el franquismo se recupera con un sentimentalismo aún más llamativo.

5 La Dictadura primorriverista se inicia tras el golpe militar de 13 de septiembre de 1923 protagonizado por el general Miguel Primo de Rivera. Dimite en enero de 1930, iniciándose lo que de forma humorista se llamó la “Dictablanda” del general Berenguer, quien dimite en febrero de 1931. El almirante Aznar pilota el timón de la Dictadura hasta que llega la segunda República el 14 de abril de 1931.

(1912, 58), “la única que no admite comparativos, pues ella encierra y condensa cuanto Dios plugo señalar al paraíso terrenal”.

Este “paraíso terrenal”, el territorio que identifica a la patria –el solar patrio–, a veces necesita ser defendido y, como el hijo que no duda en acudir en auxilio de su madre, así el buen patriota ha de concurrir en defensa de la madre patria sin reparar en sacrificios; de ahí que el “patriota-soldado” sea para muchos la expresión más sublime del “buen patriota”. No nos sorprende que haya quien inste a los escolares a integrarse en batallones infantiles e identifique las virtudes militares “con las que cultiva el hombre honrado” (Vallespir, 1912, 67 - 68). Pero la llamada de la patria no siempre requiere del heroísmo del soldado en la guerra, sino que, como aparece en muchos de los libros de autores liberal-progresistas, exige que el buen patriota aúne al deber militar el de trabajar y contribuir al engrandecimiento de la patria (Pla Cargol, 1932, 108; Manzanares, 1936, 27 - 28). “No basta morir por la Patria, sino que es preciso vivir por ella”, sentencia Manuel Franganillo (1934, 40 - 41). Y es que el patriotismo iba adquiriendo ya otro significado muy alejado del que lo vincula predominantemente con la milicia y del que provocaba la defensa de una idea restrictiva de patria al reducirla exclusivamente a las fronteras nacionales y al rechazar lo extranjero.

Aunque con excepciones, los libros escolares que piden un patriotismo incondicional e irreflexivo, también suelen mostrarse partidarios de restringir el concepto de patria exclusivamente a las fronteras nacionales rechazando lo extranjero. El “chovinismo”, sin embargo, no suele ser bien aceptado, no ya sólo por quienes muestran un concepto de patria diferente al que acabamos de mencionar, sino también por quienes, como Vázquez Yepes (1920, 39), prefieren fomentar el patriotismo a costa incluso de silenciar o ignorar los extravíos que cuestionen la valía patria. Aunque el “chovinismo” es rechazado como “error” moral no lo es como actitud práctica; de ahí que haya textos escolares que recomienden al lector, si vive fuera del país, comprar productos que procedan de su patria, u optar por artículos nacionales en detrimento de los importados (Palau, 1918, 139)<sup>6</sup>.

Pero los escolares también pudieron acercarse a textos de autores que simpatizaban con ideas progresistas. En ellos encontraron un concepto extensivo de patria en el que ésta no queda reducida a las fronteras del Estado sino que se extiende a la humanidad; y por ello no es una idea sentimental (Climent, 1920, 341 y 346), sino construida por razones de igualdad y de fraternidad. La idea de humanidad como patria parte de la creencia de que el patriota es primero hombre y, como tal, todos los demás hombres son hermanos y ciudadanos de aquella patria más abarcadora que une e iguala en lo que los seres humanos tienen de común (Acció, 1933, 133). Esta idea expansiva de patria enlaza con otra ya antigua, la de ciudadanía universal.

Después de la Gran Guerra, resurge con fuerza la idea de la fraternidad universal de la mano del pensamiento socialista, que hace suya el republicanismo español. Ciertamente, el pacifismo y el internacionalismo ya estaban muy extendidos cuando llega la Segunda República. En esos años la patria presenta ya otros rasgos que instauran los nuevos

6 Esta recomendación ilustra bien la afirmación de Perry Anderson (2002, 11-12) de que el chovinismo, además de pretender integrar a la población en el nuevo marco político, “perseguía el control monopolista de los mercados interiores o exigía anexiones coloniales”.

valores que perfilan al ciudadano moderno: amor a la humanidad, tolerancia, fraternidad, cooperación, solidaridad, pacifismo, valores que sustituirán a los caducos del chovinismo y el belicismo. Son muchos los textos escolares que siguen la propuesta de conciliar el amor a la patria particular con el amor a la patria universal. Así lo hacen entre otros Fernando Porcel (1931), el inspector Gervasio Manrique (1933) o el maestro Emilio Ortega (1934). En algunos libros de estos años, como en el del también maestro Udina Cortiles (1932, 28 - 29), los niños encontraban auténticos cantos a la paz, a la solidaridad y a la fraternidad humanas que habrían de traer por añadidura el progreso de las artes y de las ciencias, el desarrollo de la agricultura, de la industria y del comercio, y el disfrute de los adelantos realizados por la humanidad. El patriotismo aparece en los años de la República conteniendo ya una nueva dimensión moral al mostrarse fusionado íntimamente con el civismo. Martí Alpera (1933, 340 - 342) no concibe el patriotismo si no se basa en la tolerancia y la fraternidad y si no respeta el Derecho; lo expresa gráficamente cuando dice en sus libro *Cabeza y Corazón* que los soldados de la Patria han de serlo al mismo tiempo de la Justicia y del Derecho. Y es que estamos ya en un tiempo –el de la República “fortalecedora de los lazos humanos” (Seró, 1932, 217)– en el que frente a la tradicional concepción de patria, basada en raíces históricas y sentimentales, se va desarrollando otra cada vez más identificada con la construcción presente y futura de una sociedad en la que el respeto a las leyes, los principios cívicos, la solidaridad y el internacionalismo, cobran una importancia mayor que la de la confrontación interna y con el resto de países. Es ese un tiempo en el que se va pasando de manera lenta pero progresiva, de un concepto beligerante de la Patria donde la figura del soldado es magnificada, venerada y presentada como ideal supremo del ciudadano, a otra en la que el pacifismo, la cooperación y el respeto mutuo conformarán el nuevo ideal del patriota-ciudadano.

Pero este nuevo ideal de patriota y el modelo expansivo de patria que encarna, compatible con el internacionalismo y el cosmopolitismo, también tuvo detractores. Manuel Franganillo (1934, 262 - 263) escribe en su libro *Lecturas cívicas* –publicado en 1925– que el cosmopolitismo, es una “palabra de gran extensión, que, por lo mismo estrecha poco, no concreta y expresa una idea contraria al verdadero patriotismo (...)”; y el canónigo Juan Mugueta (1927, 219 y 217), en su *Breviario de ciudadanía*, “reivindica las fronteras de la Patria situando a uno de sus lados la humanidad y al otro la “nacionalidad”. Esta opinión contraria al cosmopolitismo se vio reforzada por las aportaciones ideológicas de destacados pedagogos, como los inspectores Antonio J. Onieva, Alfonso Barea y Adolfo Maíllo, entre otros, que rechazan el europeísmo y el universalismo para, en opinión de María del Mar del Pozo (2007, 156 - 157), defender la hispanización de España a través de la escuela e influir luego pedagógicamente en Europa. Así, para Adolfo Maíllo (1935, 280) lo de ser ciudadano del mundo es sólo una metáfora propia de lo “natural-mecánico”, porque lo “natural-biológico”, lo real y lo vital-histórico es que “se pertenece a un pueblo, de tradición, cultura, modos, propensiones, tendencias inalienables”, de modo que “la escuela nacional, la escuela de España, debe plegarse a la psicología racial; debe cultivar y potenciar la españolidad”.

Esta misma españolidad que rechaza el cosmopolitismo y el internacionalismo cuya potencialidad disgregadora para la patria teme, rehúsa por esa misma razón el localismo, el regionalismo y el nacionalismo; de modo que, si algunos textos simpatizantes con el tra-

dicionalismo conservador aceptan el amor a la “patria chica” siempre que no tenga implicaciones dispersivas, otros no admiten la distinción entre patria chica y patria grande, porque a su entender no hay más que una patria común a todos los españoles. Pero el rechazo a la instauración de nuevas patrias también se muestra en libros de influencia socialista, aunque por motivos bien diferentes a los aducidos por el tradicionalismo conservador. Felipe Carretero (1928, 25) recuerda en su *Catecismo de la doctrina socialista* que ésta es contraria, por “antisocial”, al restablecimiento de las pequeñas nacionalidades dentro de las grandes naciones actuales, aspirando incluso a la desaparición de éstas, porque a lo que aspira el socialismo es a constituir una sola nacionalidad, “la internacional, la mundial”. Quizá por otras razones que pueden tener más que ver con la influencia del “armonismo” centralista de la Institución Libre de Enseñanza<sup>7</sup>, Seró Sabaté (1932, 117), maestro catalán pero también “maestro de la República”, no cree que el federalismo sea una opción beneficiosa ni para República ni para España; de hecho reprocha a Pi y Margall haber “desatado con sus nuevas teorías políticas una era de tormentas que produjeron muchos días tristes para el país y para la República”. No sorprende, pues, que para este maestro sea el ideal republicano con sus abnegaciones, heroísmos, sublimaciones y virtudes el que más y mejor aviva el sentimiento de amor a la patria (Seró Sabaté, 1932, 133). Tampoco le parecía oportuno el federalismo a Victoriano Fernández Ascarza a pesar de dedicarle buena parte de su libro *Lecturas Ciudadanas* donde expone las ideas de cinco “hombres ilustres, que hemos tomado como ejemplo de ciudadanos”, cuyas efigies la nueva República eligió para figurar en los sellos de Correos. En esas *Lecturas* destaca el hecho que “muchos federales, entre ellos Salmerón y Castelar fueron más tarde republicanos unitarios, centralistas”. Elogia que Castelar supiera prescindir de sus ideas federales para no “causar daño a la patria”; recuerda al respecto parte del discurso que pronuncia Castelar en Barcelona en 1879, donde dice: “Yo sólo he arrancado de mi programa histórico, una parte resueltamente impracticable, una organización administrativa que destrozaba nuestra nacionalidad (el federalismo)” (Fernández Ascarza, 1933, 85 y 55).

Sin embargo, no es difícil hallar textos de formación cívica, sobre todo de autores catalanes, que señalan la posibilidad de que existan otras patrias en otras nacionalidades; en ellos se sostiene que España es un Estado –comunidad jurídica, política, artificial y voluntaria– compuesto de nacionalidades-comunidades históricas y naturales– entendidas como comunidades con semejanzas de raza, idioma, historia, usos, costumbres, temperamento y espíritu (nacionalismo étnico-cultural), de las que también es posible predicar el sentimiento patriótico y, naturalmente, el sentimiento de nacionalidad, que cohesionan de manera inquebrantable a los ciudadanos (Palau, 1918, 59 - 61; Climent, 1920, 99 - 100; Torroja, 1932, 33).

Esto nos lleva a la compleja tarea de intentar caracterizar el significado y concepto de nación al que poder adscribir rasgos que permitirían a los escolares aprender el sentimiento o el espíritu nacional.

7 Recuérdese, si acaso, que Rafael Altamira (1902, 73) creía que en los españoles existe “la conciencia y el sentimiento de una unidad, no ya como Estado, sino como nación, es decir, como pueblo en que, por encima de las diferencias locales, hay notas comunes de intereses, de ideas, de aficiones, de aptitudes y defectos... que hacen del español un tipo característico en la psicología del mundo, y de España una entidad real y sustantiva”.

## DE LA NACIÓN COMO COMUNIDAD ORGÁNICA A LA NACIÓN COMO COMUNIDAD CÍVICA

A la hora de abordar la idea de nación, los libros escolares manifiestan parecida dificultad a la que mostraron para la de patria: “En cuanto a la Nación, las opiniones no son unánimes”, afirma Andrés Cabré (1909, 64). ¿Acaso podía esperarse otra cosa cuando, por ejemplo, una autoridad académica y política de la talla de Cánovas había escrito en su *Discurso a la nación* que la patria es la “conciencia que cada nación posee de sí misma” y que “hoy, en el uso general, vale tanto patria como nación”? (Cánovas, 1997, 88). Hay textos en los que aparecen identificados ambos conceptos, como en los libros de Fernández Ascarza (1932, 28) y Manuel Franganillo (1934, 43); éste no se para en precisiones semánticas cuando comienza el capítulo VI –“Tu nación”– de sus *Lecturas cívicas* diciendo al escolar que de las provincias y territorios españoles resulta “un total que se llama España, nuestra nación, nuestra patria”. Otros, sin embargo, como Federico Climent (1920, 99) en su *Manual de Educación cívica*, ven necesarios los distinguos para que la educación cívica pueda “infundir el verdadero espíritu de ciudadanía”. Pero no es éste el caso más frecuente. Lo más habitual es que los libros escolares no establezcan distinciones precisas entre patria y nación y que prefieran el uso del primer concepto al del segundo, tal vez porque es más fácil llegar al escolar apelando a la emoción y al sentimiento, con los que se asocia la idea de patria, que al conocimiento, en la medida en la que la nación es entendida sobre todo desde un punto de vista cívico y jurídico. En muchos de los libros escolares se concibe la nación como un conjunto de habitantes, municipios y territorios de un país que, sujetos a unas mismas leyes y a una misma autoridad son gobernados en intereses comunes por un poder soberano habiendo mediado antes, en palabras de Federico Climent, “la voluntad del pueblo explícitamente manifestada” (Climent, 1920, 100 - 101; Vásquez, 1920, 17; Edelvives, 1934, 130, etc.). Claro que esta explicación no va sola cuando en los libros escolares seguidores del tradicionalismo conservador se prefiere el concepto de patria al de nación, pues sus autores ven en este último vocablo potenciales riesgos disgregadores, mientras que el de patria encierra un significado unificador que, a lo sumo, sólo consiente la distinción entre la patria chica –un sentimiento menor no exento de folclore– y la patria común de todos los españoles. Por estas dos razones prevalece en los libros escolares un concepto de nación étnico-cultural o, si se quiere, “histórico-organicista”, seguidor de la tradición romántica y organicista alemana (López Facal, 1995, 120) que, como vimos al abordar la presencia de la idea de patria en los textos escolares, entiende la nación como un organismo vivo originado en un pasado lejano que se hace visible a través de una misma lengua –idioma nacional–, de una misma cultura y tradiciones, un particular folclore, un carácter propio en sus habitantes, etc. Esta concepción suele ser la más habitual en los libros escolares, pertenezcan sus autores ya al tradicionalismo conservador ya al liberalismo progresista. En su *Cartilla de Civismo* el capitán Vallespir (1912, 83) entiende la nación como “la reunión de hombres que teniendo las mismas costumbres, la misma lengua y las mismas tradiciones, viven sujetos al mismo gobierno, están animados de la firme voluntad de vivir unidos y del noble anhelo de mejorar la herencia que han recibido indivisa de sus antepasados”; y el maestro catalán, Juan Palau Vera (1918, 59), fundador del colegio “Mont d’Or” y propagador de la pedagogía de Montessori, concibe la nación como “la

agrupación que comprende a todos aquellos que se sienten unidos por una comunidad de raza, de idioma, de tradiciones e historia, y sobre todo por una comunidad de espíritu"; un "espíritu colectivo" que constituye "el alma nacional" (1909, 64), concepto éste muy del agrado del regeneracionismo español. Esta idea de nación imaginada como una comunidad orgánica –que "acabó formando parte de todos los nacionalismos europeos del XIX" (López Facal, 2000, 112)– se nutre de las ideas del nacionalismo de Maurice Barrès fundadas en el determinismo de "la tierra y los muertos"; es decir, que lo que define la adscripción a una nación no es una decisión personal y autónoma –"la patria, no se elige", dirá Antonio Maura–, sino la pertenencia a un territorio y a un pasado lleno de hazañas, de héroes y antepasados, repleto también de los ideales que encarnaron las generaciones pretéritas, un pasado que debe señalar el camino del presente y del futuro. Se expresa así la idea de nación como destino, no como elección.

Junto a esta concepción determinista –y fruto quizá de la doble influencia barresiana y renaniana que reciben los regeneracionistas españoles– coexiste otra también de inspiración francesa pero de signo contrario, la republicana que se inspira en el concepto renaniano de "nación inacabada" (Sánchez Illán, 2002, 30, 42 - 45), de nación que se hace día a día con la adhesión consciente de la comunidad nacional. Ernest Renan concibió la nación como un "plebiscito cotidiano" que requiere la contribución voluntaria de la ciudadanía en su construcción. Expresado de otra forma, pero con igual fondo, decía Ortega y Gasset (2004 - 2007, III, 442, 450 - 451 y 457) que el elemento decisivo para que haya nación es la existencia de "un proyecto sugestivo de vida en común" que haga que los grupos –"comunidad de propósitos, de anhelos, de grandes utilidades"– convivan "para hacer juntos algo". Y hacer algo juntos remite al futuro, no al pasado, y requiere la voluntad de unos y otros para incorporarse a "la actividad compartida que promete ese futuro. Pues bien, esta idea de nación como elección, y no como destino, propia de la tradición liberal, voluntarista y soberanista, que arranca de la Revolución Francesa, que se legitima en la exaltación, asunción y defensa de las nociones universales de libertad, justicia y razón, y que, en consecuencia, requiere el consentimiento libre y autónomo de los asociados en torno a un proyecto común, es también visible en algunos manuales escolares. Sin embargo, esta concepción republicana de nación no suele aparecer así explícitamente expresada, sino aludiendo a un doble protagonismo que le es consustancial: el del ciudadano –sujeto tanto de deberes como de derechos–, y el de las leyes, especialmente de la Constitución, es decir, el de la soberanía. En efecto; las cualidades que se atribuyen a la nación desde los puntos de vista cívico y jurídico –la soberanía incondicionada y la voluntad popular libre y explícitamente expresada, en definitiva la soberanía nacional– son las que informan el concepto de nación en los momentos de mayor progreso social y político, especialmente durante la Segunda República, un momento en el que la nación se distingue por ser una comunidad jurídica de ciudadanos que, en uso de esa ciudadanía, disfrutan de igualdad ante la ley y eligen y construyen autónoma y conscientemente su destino.

Así, hubo niños que, al despuntar el nuevo siglo, leyendo *El muchacho español* de Joaquín Salaverría –liberal evolucionado a conservador, maurrasiano y prefigurador del nacionalismo español–, se vieron instados a considerarse parte de la nación y a integrarse en ella "como la célula en el cuerpo", pero teniendo bien presente que el "verdadero ciudadano" es el que acepta el imperativo del deber, es decir, el que cumple "con rigor y fideli-

dad" sus deberes cívicos, "cuales son: pagar los impuestos, contribuir a la beneficencia y secundar las disposiciones de las autoridades civiles o militares", [pues] "la jerarquía es la base de una buena sociedad" (Salaverría, 1901, 52 - 53). Más adelante, ya en la Dictadura primorriverista, el canónigo magistral de Ciudad Real, Juan Mugueta (1927, 11 - 18), en su *Breviario de ciudadanía* ratifica que ésta, que se funda "en el reconocimiento fervoroso y espontáneo del principio jerárquico" y "en la rendida sumisión a la autoridad" -eclesiástica y política-, es, "más que índice de derechos y ejecutoria de privilegios", "pragmática de deberes". Al igual que Salaverría, Mugueta estaba condicionando el estatus de ciudadano a la observación de los deberes, y no sólo cívicos sino también religiosos; pero, sobre todo, lo que estaba haciendo es deslindar, por una parte la ciudadanía basada en una declaración de deberes y, por otra, la ciudadanía fundada en una declaración de derechos; lo expresa más claramente cuando afirma que "es preciso oponer al *memorándum* de los derechos del hombre el Evangelio, que es el más completo y sagrado *memorándum* del deber". Es éste un concepto de ciudadanía contrarrevolucionario, propio del nacionalismo autoritario primorriverista, que se nutre de la pragmática de los deberes y no de la declaración de los derechos que recordaban la Revolución Francesa. Así, el Estado tenía derechos y el ciudadano deberes (Quiroga, 2008, 92).

Durante la Segunda República muchos escolares pudieron leer lo contrario en textos en los que la obediencia, aunque seguía apareciendo como un deber, se enunciaba ahora como el deber cívico de acatar las leyes y la Constitución, manifestación de la voluntad popular, revelación de la nación soberana que, en palabras del inspector Gervasio Manrique, "ha llegado a una madurez cívica y moral para regir sus destinos" (Manrique, 1933, 154; Porcel, 1931, 44; Seró, 1932, 10). Junto a los deberes se formulan los derechos del ciudadano que conforman una sociedad democrática. Ahora, el ciudadano, además de deberes, posee también derechos, y el Estado, aunque ostenta derechos, tiene también deberes, entre ellos el de proteger los derechos de los ciudadanos.

Se ha llegado a un momento histórico en el que las transformaciones sociales y políticas hacen difícil deslindar los conceptos, los deberes y los rasgos característicos del patriota y del ciudadano; un tiempo en el que frente a la concepción histórico-organicista de patria y nación basada en raíces históricas y sentimentales y, en gran parte, irracionales, se ha ido desarrollando otra idea más racional e identificada con la construcción de una sociedad civil en la que el respeto a las leyes y los principios cívicos cobran una importancia decisiva. No es el héroe, ni la empresa política o bélica los que alientan este modelo de nación -modelo republicano de nación-; lo que lo anima es la solidaridad internacional, la comprensión y el progreso de toda la humanidad sin diferencia de naciones, la residencia de la soberanía en el pueblo poseedor de derechos naturales inalienables, depositario de derechos políticos y convocado a la ciudadanía activa que le lleva a asumir voluntariamente las obligaciones propias de esa cualidad ciudadana: "El nacionalismo republicano se dirigió principalmente a la creación de una cultura cívica democrática, más que a la formación de una identidad nacional fuerte y culturalmente específica"; este "nacionalismo cívico" y este "humanitarismo internacionalista" hace, en opinión de C. P. Boyd (2003, 164 - 165), que algunos autores no identificaran la nación con España sino con la República "comunidad de ciudadanos libres, iguales y políticamente activos", signo y exponente de que la libertad y los derechos humanos estaban por encima del tiempo y de las fronteras.

Y es que se ha ido pasando progresivamente de un concepto de “nación reducida”, nación de súbditos, en el que el ciudadano portador de deberes es mostrado como ideal de ciudadanía, a otro de “nación soberana”, nación de ciudadanos, -nación republicana- en la que el ciudadano ideal lo encarna el individuo poseedor de derechos, el ciudadano consciente de ellos y de sus deberes, el ciudadano como “miembro activo de la comunidad nacional” (Pozo, 2008, 113). Por esto, dicho sea de paso, porque la posesión de una verdadera conciencia nacional en la ciudadanía es necesaria para que exista nación, y aquélla depende de la cultura cívica, era fundamental para Azaña que el Estado se convirtiera en educador y fomentara esa cultura “porque, al hacerlo, estará creando precisamente, lo que aún no existe: una nación”: “Un pueblo se transforma en nación, piensa Azaña, cuando alcanza la libertad, cuando se configura como una comunidad de ciudadanos que, como tal, eligen y construyen conscientemente su destino (...) labor que únicamente el Estado puede acometer” (Aragón, 1980, 233 - 237). Esta tarea de nacionalización del pueblo, de construir la nación mediando la intervención del Estado, remite al nacionalismo cultural presente en Azaña y en Ortega y Gasset, influidos ambos por el proceso de construcción nacional realizado por la Tercera República francesa (Sánchez Illán, 2002, 89 y 101).

## EPÍLOGO. EL DIFÍCIL APRENDIZAJE DE ESPAÑA

Los libros escolares reflejan las posiciones que fuera de las aulas enfrentaban al tradicionalismo conservador y al liberalismo progresista en su proyecto de regeneración de España. Aunque a menudo coincidieran en un concepto organicista de patria y de nación, les diferenciaba su concepción de las libertades y los derechos (López Facal, 1995, 124); y a pesar de compartir, y no de manera ocasional, una imagen de España definida como nación unitaria, inconfundible en la unidad de carácter nacional, de religión y de lengua -elementos que hacen de España “la imagen misma de la perennidad y la resistencia” (Maestro, 2005, 185 - 186)- les aleja su respectiva adscripción a una concepción religiosa o laica de la vida, a una forma de entender la soberanía política y al papel que el pasado y el futuro juegan en la regeneración del país. Si para el tradicionalismo conservador la presencia de la Monarquía, de Dios y su Iglesia, constituyen la esencia de España, el liberalismo progresista la ve en la secularización de la sociedad -incluso en el anticlericalismo que se convirtió “en un elemento central del discurso nacionalista republicano” (Salomón, 2009, 44)-, en la defensa de las libertades y en las instituciones que expresan la voluntad popular. Mientras el primero mira hacia atrás en busca de glorias que legitimen el presente, el segundo mira al pasado con proyección de futuro, es decir, buscando en ejemplos pretéritos “las claves de una actitud crítica, regeneradora en el presente, para construir el futuro” (Maestro, 2005, 151 - 152) y hallando en el pasado paradigmas de tolerancia, de lucha por la justicia, por las libertades y por la República, “los mismos valores que los republicanos resaltaban de la labor que desarrollaban en el presente” (Salomón, 2009, 52 - 53).

Si la imagen del súbdito preside en el tradicionalismo conservador su idea de patria y de nación, en el liberalismo progresista este lugar se reserva para un nuevo icono: el ciudadano demócrata. Los escolares españoles pudieron ver en sus libros estas distintas concepciones de patria y de nación y el diferente significado de España que encierran. Cosa distinta es cómo llegaron a aprender ese significado y si arraigó en ellos más el con-

cepto católico o el liberal progresista de nación. Si hemos de hacer caso a Stephen Jacobson (2008, 198 - 199), los liberales españoles del XIX y principios del XX, que ya en los inicios del siglo perdieron el potencial apoyo de las masas polarizadas en torno al obrerismo, “nunca tuvieron éxito, en realidad ni siquiera lo intentaron, a la hora de calar en la sociedad para localizar y difundir los símbolos nacionales, que pudieran mitigar y proporcionar textura y significado al frío e impersonal aparato político del Estado liberal”. Un éxito que sí conoció el nacionalismo católico, que siempre mantuvo “un mayor contacto con las masas analfabetas gracias al clero” y supo envolver sus “relatos de cruzada” en “prendas nacionalistas” del tipo España defensora de la cristiandad, España salvadora del catolicismo, España civilizadora de América, etc. De modo que “el nacionalismo secular, liberal o republicano, se desintegró en España”, mientras que el “catolicismo nacional”, menos frío e insípido, con “sus reliquias, santos y festivales que variaban de pueblo en pueblo”, se mostró más cálido y durable.

Por otra parte, conocemos bien el papel que la intuición sensible juega en la enseñanza, así como la apelación al sentimiento, por lo que se explica que aprendieran más el amor a la patria y a sus símbolos, generadora de emociones y de sentimientos filiales, que el aprecio a la nación, potencial provocador de una actitud política, el nacionalismo, que a no pocos incomodaba; aunque, como hemos visto, el “nacionalismo cívico”, no el racial y científico, gana terreno durante la Segunda República.

La diferenciación que aquí hemos hecho de nación y patria no guarda la misma simetría en las representaciones simbólicas que se ofrecen a los escolares para alimentar su patriotismo o para nutrir su espíritu nacional. Pocas son las discrepancias en la forma de presentar estos símbolos a los escolares. Eso sucede, por ejemplo, con el escudo o la bandera, si exceptuamos algunos libros cuyos autores dejan en ellos alguna huella de sus respectivas sensibilidades nacionales, como es el caso de autores catalanes (Palau, 1918, 61 - 63; Torroja, 1932, 34 - 37). Pero, en general, estas alegorías se presentan, más o menos enfatizadas, como representaciones indistintamente de la patria o de la nación. Otra cosa es el significado o idea que se tiene de la bandera, pues si para unos simboliza una patria beligerante y exigente en el sacrificio hasta la muerte (como se aprecia en la *Salutación a la bandera* de Sinesio Delgado), para otros significa una patria en paz, libertad y progreso (Manrique, 1933, 150).

Al desarrollo de la idea de España contribuyeron también, como es conocido, la celebración en la escuela de fiestas y actos de carácter simbólico. De ahí que en los textos escolares se visualice el recordatorio de determinadas fechas especialmente significativas en la exaltación del espíritu nacional. Queremos destacar aquí a modo de ejemplo la fiesta del Dos de Mayo –fiesta reivindicada para construir el nacionalismo de unos y otros– porque si hay textos en los que aparece como una fiesta que recuerda la victoria española contra el enemigo francés, hay otros es los que se describe ese episodio con sus luces y sus sombras, exponiendo también a los escolares españoles el enfoque de los franceses, al tiempo que les informa de que también hubo españoles contrarios e indiferentes a esa guerra, los afrancesados, y todo –dice su autor, Antonio Jaén (1935, 279 - 289)– “para colocar al escolar en una posición crítica y de inteligencia de la Historia”.

Las diferencias sí son más notorias a la hora de abordar la enseñanza de la historia patria, instrumento de singular trascendencia para crear y consolidar en los niños espa-

ñosles un sentido de pertenencia a la comunidad nacional. Las investigaciones al respecto me eximen de abordar este tema (Boyd, 2000; Pozo, 2000, etc.). A pesar de ello, sí quisiera hacerme eco de la negativa o imposibilidad del liberalismo español de seguir el modelo francés de nacionalizar a la población a través de la enseñanza de una historia nacional común, favoreciendo así la proliferación de una considerable variedad de libros escolares de historia resultado de las distintas formas de concebir la transmisión del pasado. Lógicamente, esto no impidió que se considerara la enseñanza de la historia como un medio especialmente importante para “infiltrar en los alumnos un alto aprecio de las excelencias nacionales” (Vásquez, 1910, 38). Afecto y aprecio que se pretendió obtener mostrando en unos libros los mejores logros de España, sus “hechos más notables” protagonizados por héroes, sabios y santos; y en otros, alejados de la concepción imperialista de la historia, el amor a la patria a través de su historia en la que hallarán hazañas y heroísmos pero también fracasos y “tremendos errores” para que todos, triunfos y equivocaciones, sirvan de experiencia y lección para el futuro (Ortiga, 1934, 136). Incluso se ponen fácilmente de manifiesto las discrepancias en el entendimiento de la enseñanza de la historia. Así, por ejemplo, es visible esa discrepancia en el protagonismo de sus actores, pues si en unos casos se destaca el papel histórico de los sectores sociales tradicionales –nobleza, burguesía, clero, ejército...– y la trasmisión de los valores que los refuerzan, acordes con un concepto exigente e indiscutible de patria entendida como cosa del corazón, en otros libros, claros exponentes de la España más liberal y europeísta, se incorpora un auténtico canto al progreso, la fraternidad y la libertad humana cuyos protagonistas no son ya las clases sociales altas sino el pueblo paciente y laborioso. En un plano más axiológico, las diferencias en la forma de enseñar la historia son también considerables, pues si unos autores muestran en sus textos un pasado eminentemente bélico, otros denigran la exaltación del espíritu agresivo y rechazan por negativos e inmorales los contravalores que transmiten. El maestro y profesor normalista, Daniel González Linacero (1933, 5 - 6) rehúsa la historia que despierta en el niño el instinto de lucha y le muestra “un sentido falso del valor moral, individual y colectivo”; esa historia, así enseñada, dice, nunca permitió al educador extraer del pasado “aquellos sucesos de orden material y espiritual que de una manera indudable han contribuido a formar este mundo que nos rodea, sin olvidar que la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo, principalmente el pueblo trabajador humilde y sufrido, que solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos”. Estos valores, y, sobre todo, los de cooperación y solidaridad sobre los que “se asienta la vida”, se aprenden a través de una enseñanza de la historia que muestre al escolar la historia de las cosas.

Como afirman A. Mayordomo y J. M. Fernández-Soria (2008, 400), los escolares españoles difícilmente podían tener un común sentimiento de nación y aprender una misma idea de España, cuando los propios libros escolares, trasunto de la sociedad, no lograban acordar el modo mejor de propiciar la cohesión nacional y social. Los escolares no estudiaron las distintas concepciones de nación, sino que descubrieron una idea de nación ignorante de las demás. El resultado fue un errático y deficiente aprendizaje de España.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ACCIÓ MUNICIPAL DOCENT. (1933). *Llibre de la Lley i de la Ciutadania*. Sabadell: Edició de la Comissió de Cultura, Ajuntament de Sabadell.
- ADÁN, F. y TARRASA DE ENTRAMBASAGUAS, A. (1926). *Ciudadanía*. Valencia: La Gutemberg.
- ALTAMIRA, R. (1902). *Psicología del pueblo español*. Madrid: Fernando Fe.
- ALTAMIRA, R. (1912). *Problemas urgentes de la primera enseñanza*. Madrid: Imprenta del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón.
- ÁLVAREZ, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- ANDERSON, P. (2002). "Internacionalismo: un breviarío", *New Left Review*, 14, Ediciones Akal, Madrid, 5 - 24.
- ARAGÓN, M. (1980). "Manuel Azaña y su idea de la República", en SERRANO, V. A. y SAN LUCIANO, J. (eds.), *Azaña*, Ed. Adascal, Madrid, 225 - 254.
- ARCHILÉS, F. (2008). "Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27, Universidad de Salamanca, Salamanca, 57 - 81.
- AZAÑA, M. (2008). *Obras completas*. Ed. de Santos Juliá. Madrid: CEPC y Editorial Taurus. 7 vols.
- BOYD, C. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelomna: Pomares-Corredor.
- BOYD, C. (2003). "El debate sobre «la nación», en los libros de texto de Historia de España", en CARRERAS, J. y FORCADELL, C. (eds.), *Usos públicos de la Historia*, Marcial Pons & Historia y Prensas Universitarias de Zaragoza, Madrid, 145 - 172.
- CABRÉ y BRU, A. (1909). *Educación Cívica. Libro del alumno*. Barcelona: Tip. El anuario de la Exportación.
- CÁNOVAS DEL CASTILLO, A. (1997). *Discurso sobre la nación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CARRETERO, F. (1928). *Catecismo de la doctrina socialista*. Madrid: Gráficas Socialistas.
- CLIMENT, F. (1920). *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de la ciudadanía en la vida social*. Barcelona: Calpe, Manuales Gallach, CXIV.
- CUESTA F., R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA F., R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- EDELVIVES, D. (1934). *Enciclopedia escolar. Primer grado*. Barcelona: Ed. Luis Vives. 3ª ed.
- FERNÁNDEZ A., V. (1932). *Nociones de Moral*. Madrid: El Magisterio Español.
- FERNÁNDEZ A., V. (1933). *Lecturas Ciudadanas*. (Educación cívica). Madrid: El Magisterio Español. 4ª ed.

FOX, I. (1997). *La invención de España*. Madrid: Cátedra.

FRANGANILLO y MONGE, M. (1934). *Lecturas cívicas comentadas*. Gerona-Madrid: Ed. Dalmáu Carles, Pla. Nueva edición, corregida y aumentada sobre la Constitución de 1931 por Juan Franganillo y Fernández.

GARCÍA P., J. (1993). *Los textos escolares de Historia en la enseñanza (1808 - 1900): Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

GÓMEZ, E. (1927). *Niños de todas clases*. Barcelona: Ed. Ramón Sopena.

JACOBSON, S. (2008). "‘La cabeza y el corazón de España’: Nuevas perspectivas sobre el nacionalismo y la nación", en BURGUERA, M. Y SCHMIDT-NOVARA, CH. (eds.), *Historias de España contemporánea*, PUV, Valencia, 193 - 214.

JAÉN, A. (1935). *Lecturas históricas (Iniciación)*. Madrid: Impr. de Salvador Quemades.

LÓPEZ F., R. (1995). "El nacionalismo español en los manuales de Historia", *Educació i Història. Revista d'Història de l' Educació*, 2 (XII Jornades d' Història de l' Educació als Països Catalans), 119 - 128.

LINACERO, D. (1933). *Mi primer libro de Historia*. Palencia: Afrodísio Aguado.

MAESTRO G., P. (2005). "La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX", en A. MORALES M., A. y ESTEBAN DE VEGA, M., *Alma de España. Castilla en interpretación del pasado español*. Madrid: Marcial Pons, 141 - 194.

MAÍLLO G., A. (1935). *Nociones de Pedagogía*. Madrid: El Magisterio Español.

MANRIQUE, G. (1933). *Educación Moral y Cívica. Libro de lectura*. Barcelona: Ed. Ruiz Romero.

MANZANARES, A. (1936). *Estampas literarias*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles Pla.

MARTÍ ALPERA, F. (1933). *Cabeza y Corazón*. Madrid: Yagües. 4ª ed.

MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. (2008). *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

MUGUETA, J. (1927). *Breviario de ciudadanía o lecciones sucintas de ética ciudadana*. Madrid: Talleres "Voluntad", Madrid.

ORTEGA y GASSET, J. (2004 - 2009). *Obras Completas*. Madrid: Ediciones Taurus y Fundación Ortega y Gasset. 9 vols.

ORTIGA, E. (1934). *Estímulos. Libro de lectura reflexiva y de trabajo escolar para alumnos del último grado*. Barcelona: Miguel A. Salvatella.

PALASÍ, F. (1932). *Compendio de moral universal o humana*. Madrid: Ed. Estudio. 5ª ed.

PALAU V., J. (1918). *La educación del ciudadano*. Barcelona: Industrias Gráficas Seix & Barral Herms.

PLA CARGOL, J. (1932). *Ideas, hechos y ejemplos. Segundo libro*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla. 13ª ed.

PORCEL, F. (1931). *Elementos de Enseñanza Moral, Grado medio*. Libro del alumno, Palma de Mallorca: Tipografía Porcel.

POZO ANDRÉS, C. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y*

*escuela pública (1890 - 1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

POZO ANDRÉS, C. (2007). "Los educadores ante el "Problema de España": reflexiones sobre su papel en la construcción de la identidad nacional", en V. L. SALAVERT FABIANI, V. L. y SUÁREZ CORTINA, M. (eds), *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, PUV, Valencia, 125 - 164.

POZO ANDRÉS, C. (2008). "Educación para la ciudadanía democrática en la segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, Universidad de Salamanca, Salamanca, 105 - 135.

QUIROGA, A. (2008). "Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, Universidad de Salamanca, Salamanca, 87 - 104.

RODRÍGUEZ, M. (1901). *Las lecciones del padre. Educación moral y cívica*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

SABATIER, Abate (1845). *El amigo de los niños*. Escrito en francés por el Abate Sabatier. Traducido y adicionado por D. F. José de Toro. Valencia: Librería de Julián Mariana, Editor.

SALAVERRÍA, M. (1901). *El muchacho español*. Santander: ALDUS impresores.

SALOMÓN CHÉLIZ, M. (2009). "Republicanismo e identidad nacional española: la república como ideal integrador y salvífico de la nación", en FORCADELL, C., SAZ, I. Y SALOMÓN, P. (eds.), *Discursos de España en el siglo XX*, PUV, Valencia, 35 - 64.

SÁNCHEZ I., J. (2002). *La nación inacabada. Los intelectuales y el proceso de construcción nacional (1901 - 1914)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SANZ, P. y FELIU, V. (1922). *El pequeño ciudadano o el Derecho en la Escuela. Primer libro. Lecturas, conversaciones y relatos infantiles para la educación social y cívica del niño*. Barcelona: Ed. J. Ruiz Romero.

SELA, A. (1893). *La misión moral de la Universidad*. Madrid: Fortanet.

SERÓ S., J. (1932). *El niño republicano. Cuarto libro de lectura*. Barcelona: Libr. Montserrat de Salvador Santomá. 4ª ed.

TORROJA V., R. (1932). *Cartilla de Civisme i Dret*. Barcelona: Editorial Monserrat de Salvador Santomà.

UDINA C., J. (1932). *Moral, o breve resumen de la ciencia de las buenas costumbres*. Barcelona: Imprenta Elzeviriana y Librería Camí.

VALLESPÍR, C. (1912). *¡Por España! Consejos al niño (Cartilla de civismo)*. Reus: Felanitx.

VALLS M., R. (1991). "La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 5, Universidad de Valencia, Valencia, 133 - 147.

VÁSQUEZ Y., D. (1920). *Nuestros derechos, nuestros deberes. Catecismo de cultura cívica*. 2ª edición de Para ser buen ciudadano. (Normas de cultura cívica), (Obra de gran interés para Padres, Maestros y Preceptores). Barcelona: Sociedad General de Publicaciones. SA.