



Historia y Política

UCM

CEPC

UNED

AMÉRICA Y LA IDENTIDAD ESPAÑOLA EN EL SIGLO XX

M. García Sebastiani, M. González de Oleaga (eds.),
L. Campos Pérez, I. Pérez-Villanueva Tovar,
G. Quaggio y D. Marcihacy

ESTUDIOS

J. PÉREZ NÚÑEZ

Celebraciones patrióticas en el Madrid progresista,
1836-1840

Ó. BASCUÑÁN AÑOVER

Pena de muerte en la Restauración

F. GALLEGO

Otto Ohlendorf y el fascismo alemán

E. MORADIELLOS

Franco: Origen y perfil de una magistratura política
carismática

F. SEVILLANO CALERO

La criminalización del enemigo en el Estado franquista

Á. GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ

Tecnocracia y mentalidad de desarrollo en la península
ibérica

ESTADO DE LA CUESTIÓN

C. RUBIO POBES

El fenómeno memorialista en el mundo actual y sus
usos políticos

IN MEMORIAM

P. C. GONZÁLEZ CUEVAS

Renzo de Felice a los veinte años de su muerte

35

enero/junio

2016

DOSSIER



ESTUDIOS



ESTADO DE
LA CUESTIÓN



IN MEMORIAM



RECENSIONES

Historia y Política
ISSN-L 1575-0361
Núm. 35, enero-junio 2016

AMÉRICA Y LO AMERICANO EN LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA A LO LARGO DEL SIGLO XX

LARA CAMPOS PÉREZ

Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, México
lara_camposperez@yahoo.es

(Recepción: 04/05/2015; Revisión: 15/10/2015; Aceptación: 19/01/2016; Publicación: 26/05/2016)

1. LA AMÉRICA ACADÉMICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RESTAURACIÓN (1898-1923).-2. AMÉRICA COMO MOTOR DE REGENERACIÓN PARA ESPAÑA (1923-1936).-3. AMÉRICA COMO REPRESENTACIÓN DE LA MISIÓN IMPERIAL Y EVANGELIZADORA DE ESPAÑA (1936-1965).-4. AMÉRICA EN LA CURRÍCULA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1965-1980).-5. LA AMÉRICA DEL ESTADO ESPAÑOL DE LAS AUTONOMÍAS (1980-1992).-6. CONCLUSIONES.-7. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Este artículo analiza tanto la imagen que se construyó de América en España como el significado que se le atribuyó a esta dentro de la historia nacional recogida en los manuales escolares que se utilizaron en la enseñanza primaria y secundaria a lo largo del siglo XX en este último país. El estudio aborda, por tanto, dos objetivos fundamentales: por una parte, señalar los elementos humanos y materiales con los que fue caracterizado el continente americano –cuando esto se produjo– y dilucidar hasta qué punto este fue presentado a los estudiantes como una región autónoma, independiente de la presencia europea o únicamente subordinada a esta; y por otra, ir dando cuenta de los diferentes significados que se le dio a los episodios del descubrimiento, la conquista y la colonización del Nuevo Continente –así como eventualmente al de su emancipación– dentro de la historia de España. Unos significados y unas imágenes que estuvieron determinados por las circunstancias políticas que rodearon a la producción de esos manuales escolares, así como por los distintos modelos pedagógicos que fueron empleados a lo largo de estos años, y que en última instancia nos pueden ayudar a comprender cómo y en qué medida América y lo americano pasaron a formar parte de la conciencia histórica de los españoles de ese siglo.

Palabras clave: América; España; manuales escolares; usos de la historia.

AMERICA AND THE AMERICAN IN TWENTIETH-CENTURY SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS

ABSTRACT

This article discusses both the construction of the image of America in Spain as well as the meaning attributed to that imagery in twentieth-century Spanish national history textbooks for primary and secondary education. The study has, therefore, two main objectives: first, to point out the human and material elements by which America was characterized –and when these occurred– questioning whether America was presented to the students as an autonomous region independent of the European presence or merely as its subordinate. Secondly, to record the different meanings given to the episodes of the New World's Discovery, Conquest and Colonization –and eventually the emancipation process– in the history of Spain. The political circumstances surrounding the production of these textbooks determined both meanings and imagery, as did the different pedagogical models that were used throughout the years. Such analysis can help us to understand how and to what extent Latin American became part of the Spaniards' historical consciousness in the twentieth century.

Key words: America; Spain; history schoolbooks; uses of history.

* * *

El dilema de dónde y cómo colocar los territorios que alguna vez formaron parte de imperios coloniales o monarquías compuestas en el relato de la historia transmitido a través de los programas de educación primaria y secundaria ha sido un asunto que ha estado presente en los debates sobre la enseñanza de la historia en casi todos los Estados europeos a lo largo del siglo XX. En este dilema, normalmente, entraron en juego dos aspectos: por una parte, la inclusión o no de estos territorios dentro de la historia nacional y, por otra, en caso de que sí se incluyeran, qué significados se les debía atribuir. Respecto al primer punto, para algunos países, como Gran Bretaña, las excolonias nunca formaron parte de la historia y de los problemas de la nación, cuyos límites físicos, políticos e históricos se reducían exclusivamente a los de las islas británicas –cuando no únicamente a Inglaterra–, de modo que el estudio de estos territorios nunca formó parte de la currícula que se les debía enseñar a los estudiantes o no, al menos, de una forma distinta a los de cualquier otra región del mundo. En Francia o Portugal, sin embargo, donde las excolonias fueron percibidas por regla general como una extensión de los territorios nacionales, resultaba imperativo que los escolares conocieran su existencia, así como su historia, al menos durante el tiempo que estuvieron vinculadas con sus exmetrópolis. La inclusión de estos territorios dentro de la historia nacional no significó, sin embargo, que la percepción y el papel histórico que se les asignó fuera siempre el mismo, sino

que este fue cambiando en función, sobre todo, de las circunstancias políticas internas de cada país, aunque también, eventualmente, de las externas, como ocurrió después de la Segunda Guerra Mundial (1).

España, igual que los dos países latinos, también incorporó a sus excolonias al relato de la historia nacional impartida en la escuela e igualmente moldeó la interpretación que se hizo de estas en función de las circunstancias políticas por las que atravesó el país. Una interpretación que estuvo fundamentalmente guiada por las dos lecturas preponderantes que desde finales del siglo XIX existían sobre el papel que América había tenido y seguía teniendo en los destinos de España: el hispanismo y la hispanidad. Si bien la primera era de inspiración progresista y buscaba potenciar la relación cultural y los lazos económicos con las repúblicas americanas y la segunda era de carácter conservador y ponía el acento en la deuda espiritual que estos países tenían con España, a quien debían el conocimiento de la religión verdadera; en ambos casos, América servía para demostrar la riqueza cultural hispana –transmitida sobre todo a través de la lengua– así como la función supuestamente «civilizadora» que se había desarrollado en aquellos territorios (2). Los manuales escolares, uno de los últimos eslabones de la cadena historiográfica y uno de los principales medios de transmisión de conciencia histórica en las sociedades a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se hicieron eco de estas dos interpretaciones a la hora de abordar las lecciones relacionadas con la presencia de América en la historia nacional (3). Unas interpretaciones que, además, fueron atemperadas con las culturas políticas preponderantes en cada momento, así como con las exigencias o limitaciones de los distintos modelos pedagógicos al uso.

1. LA AMÉRICA ACADÉMICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RESTAURACIÓN (1898-1923)

El Desastre del 98 con el que arranca el siglo XX español tuvo entre sus derivas una relativa al ámbito educativo, que quedó concretada en una de las corrientes del multifacético regeneracionismo, que atribuía a la mejora en el sistema de enseñanza la capacidad para transformar los destinos del país. Joaquín Costa fue, sin duda, uno de los principales defensores de esta corriente de regeneracionismo educativo, en la que él cifraba la posibilidad no solo «rehacer al español; [sino] acaso, dijéramos mejor, hacerlo»; y para ello, materias como la historia estaban llamadas a jugar un papel de primer orden. Sin embargo, la propuesta de reforma educativa que fue presentada a las Cortes en 1901 por el conde de Romanones, aunque de inspiración regeneracionista, incluía un programa

(1) PHILIPS (1996): 385-399; BRUTIER (2010): 5-23; ALMEIDA (2013): 101-110.

(2) SEPÚLVEDA (2005).

(3) VALLS MONTÉS (2012).

más moderado que el propuesto por el pensador aragonés y también más realista, aunque de todos modos siguiera resultando impracticable, debido a las condiciones en las que se encontraba la enseñanza en el país. Entre otras muchas cosas, la reforma de Romanones contemplaba la renovación de los manuales escolares de primaria y secundaria, pues los utilizados hasta entonces resultaban ya obsoletos tanto en lo relativo a los contenidos como al enfoque pedagógico. Sin embargo, la difícil aplicación de esta reforma –entre otras razones, por las suspicacias que provocó entre los sectores católicos– llevó a que esta sustitución se produjera de forma lenta y entrecortada y que el uso de los nuevos manuales solo comenzara a generalizarse hacia el final de la primera década del siglo XX. De todos modos, las nuevas ediciones tampoco supusieron un gran cambio en la disposición de los contenidos de los libros, pues, sobre todo en los de primaria, se mantuvo el formato catequístico de preguntas y respuestas, que, en el caso de la historia, reducían el relato de los hechos del pasado a un recuento bastante plano de reinados y batallas expuestos de forma diacrónica y sin excesivas matizaciones. La principal novedad editorial de este periodo la constituyeron los libros de primaria de Saturnino Calleja, ediciones baratas y de gran tirada, que incluían múltiples grabados para facilitar el aprendizaje del alumno (4).

Dentro del amplio temario que debían abarcar estos manuales, como venía ocurriendo desde el inicio de la Restauración, durante las dos primeras décadas del siglo XX, el espacio dedicado a América y lo americano resultó reducido, limitándose las preguntas relativas a este tema a aspectos relacionados de forma casi exclusiva con el descubrimiento. Así, por ejemplo, en la edición de la *Historia de España* publicada por Calleja en 1910, a la pregunta «¿Cuál fue el más memorable acontecimiento ocurrido en el tiempo de los Reyes Católicos?», seguía la escueta respuesta: «El descubrimiento del Nuevo Mundo por Cristóbal Colón, que salió del Puerto de Palos el 4 de agosto de 1492 y llegó a la isla de San Salvador el 12 de octubre de ese mismo año». Un poco más adelante, después de dedicarle dos páginas a la revuelta de los Comuneros de Castilla y casi una al Concilio de Trento, una nueva pregunta volvía sobre el tema: «¿Ocurrió algún otro suceso memorable en los tiempos de Carlos I?», a la que seguía una respuesta todavía más exigua: «Durante este reinado Hernán Cortés conquistó Méjico, Francisco Pizarro, Perú, y Diego de Almagro, Chile» (5). Después de esto, América ya no volvía a aparecer en las restantes páginas del libro, sin que se hubiese incluido la más mínima referencia o aclaración sobre qué era aquello a lo que se llamaba América. En otra obra del mismo editor, *España y su historia. Album gráfico de los hechos más notables*, publicada siete años más tarde, la lógica de la narración seguía patrones parecidos, aunque en esta ocasión el espacio dedicado a contar las hazañas de los conquistadores era algo más amplio, ya que empezó a cobrar importancia señalar la inteligencia y el valor he-

(4) BOYD (2000): 53-70, la cita de Costa en p. 55.

(5) CALLEJA (1910): 147-148; 162.

roico de sus acciones (6). Esta incipiente presencia de los conquistadores no supuso, sin embargo, la inclusión de cualquier tipo de descripción del continente americano, así como tampoco ninguna caracterización verbal de los habitantes de esta región, que eran únicamente presentados a los estudiantes a través de un par de representaciones iconográficas, que además reproducían modelos altamente estereotipados, que en ningún caso sugerían la diversidad regional de estas poblaciones (figura 1) (7).



Figura 1

España y su historia. Álbum gráfico de los hechos más notables, 1917.

Si esto era así en el caso de los manuales de primaria, la situación cambiaba considerablemente en los de secundaria, sobre todo en aquellos que fueron escritos por catedráticos como Rafael Altamira (8), Aguado Blaye (9) o Rafael Ballester (10), inspirados en las premisas científicas del recién creado Centro de

(6) CALLEJA (1917): 84-94.

(7) HONOUR (1975); REYERO (2004): 721-748.

(8) ALTAMIRA (1902), (1906).

(9) AGUADO BLAYE (1915).

(10) BALLESTER (1921).

Estudios Históricos y que pedagógicamente pretendieron seguir las pautas establecidas por el propio Altamira en su libro *La enseñanza de la Historia*, publicado en las postrimerías del siglo XIX (11). El lugar de América y lo americano no superó en sus libros el espacio dedicado a otros temas, ya que, a diferencia de lo que ocurriría más adelante, no se le atribuyó un valor simbólico relacionado con la identidad nacional española; sin embargo, fue tratado con una rigurosidad académica que paulatinamente se fue perdiendo y que solo volvió a estar presente en los manuales escolares españoles en las últimas décadas del siglo XX. América en estos libros no fue más que uno de los episodios de la historia nacional, sin apasionamiento, pero también sin clichés y estereotipos.

Así lo vemos, por ejemplo, en el *Curso de Historia de España* del mencionado catedrático Rafael Ballester, publicado por primera vez en 1917 y que en la siguiente década y media contó con tres ediciones más en castellano, una en francés y otra en alemán (12). En este libro, que era una versión abreviada de una obra más amplia (13), Ballester introducía el capítulo dedicado al descubrimiento del Nuevo Mundo advirtiendo que este no había sido «un hecho aislado», sino que era consecuencia de «los numerosos viajes que desde el siglo XIII [habían ido] ensanchando los horizontes» del mundo conocido, en su mayoría protagonizados por «aventureros, codiciosos de riquezas» y no movidos por ideales espirituales (14). Así pues, en estas primeras líneas, Ballester hacía desaparecer de un plumazo tanto la excepcionalidad española, como la audacia y el sentido providencial con los que, por regla general, eran presentados estos acontecimientos (15). Páginas más adelante, al abordar el tema de las conquistas de los territorios de Ultramar, además de narrar las peripecias de Cortés, Pizarro y Pedro de Valdivia en las distintas partes del subcontinente americano, el autor dedicaba algunos párrafos a describir la sociedad y la cultura indoamericana existente con anterioridad a la llegada de los conquistadores; algo que hacía de forma ponderada, sin soslayar información relevante relativa a su desarrollo material. Así, por ejemplo, al referirse a los «mejicanos», señalaba que era «uno de los pueblos más civilizados de América», ya que «cultivaban el maíz, tenían hermosas ciudades, templos, palacios y jardines; explotaban y labraban los metales (oro y plata), sabían fabricar tejidos de algodón, escribir y dibujar» (16). Una vez terminado el periodo de la conquista, América, en tanto que uno más de los territorios de la Monarquía Hispánica, no merecía una espe-

(11) VARELA (1993); ALTAMIRA (1997) [1895].

(12) DEVOS (1933): 979-980.

(13) *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*, 1914, 4 vols., cit. en *ibíd. supra*.

(14) BALLESTER (1921): 209.

(15) El manual recibió duras críticas a causa de su cientificismo por parte de catedráticos católicos en el momento de ser publicado. Véase, por ejemplo, la reseña realizada por Gómez Moreno, en la que recomienda a Ballester que en los manuales de historia «debe recogerse tan solo aquello que vive en nosotros a través del tiempo, lo demás, reléguese a los archivos», GÓMEZ MORENO (1918).

(16) BALLESTER (1921): 263.

cial atención por parte de Ballester; y cómo su relato histórico concluía en los primeros años del siglo XIX –igual que ocurría en la obra de Altamira–, tampoco se hacía mención a los procesos de independencia que tuvieron lugar a partir de 1810. A pesar de esta última omisión, América aparecía en la obra de Ballester como una región con historia previa a la llegada de los europeos y con una vinculación legal posterior a la Corona hispana, que dejaba en un lugar muy secundario la labor evangelizadora de las órdenes religiosas y en un lugar ambiguo el legado cultural hispano en estos territorios.

2. AMÉRICA COMO MOTOR DE REGENERACIÓN PARA ESPAÑA (1923-1936)

Este desapasionamiento científico respecto al papel de América en la historia de España se vio sensiblemente transformado a partir del golpe de Estado de septiembre de 1923. Durante la siguiente década y media, tanto bajo la Dictadura de Primo de Rivera como durante la Segunda República –aunque desde enfoques ideológicos muy distintos–, cuando el regeneracionismo se convirtió en uno de los argumentos más recurrentes en la política, América –como casi cualquier otra cosa que estuviera a la mano– fue considerada motor de regeneración nacional. Así, si América y lo americano habían servido hacía cuatro siglos para demostrar la grandeza de España, convirtiéndola a un país de segunda en una superpotencia mundial, regresar a América –simbólicamente hablando– podría servir en el presente para eliminar de la nación esa percepción de decadencia con la que había sido etiquetada por el ministro británico lord Salisbury y volver a situarla en el primer plano de la política internacional. Aunque este planteamiento no era nuevo, pues ya llevaba casi dos décadas cocinándose, fue a partir del inicio de la Dictadura cuando adquirió mayor fuerza y también cuando se buscó darle mayor calado en la sociedad; y para ello, la educación resultó una herramienta de primer orden (17).

Así pues, poco tiempo después del establecimiento del Directorio Civil dirigido por Primo de Rivera, América se convirtió en uno de los temas obligatorios que se debían abordar en la educación secundaria. Para ello, el plan de estudios de 1926 estableció una asignatura denominada Historia y Geografía de América, que se cursaba en el cuarto año y para la que se abrió un concurso público destinado a la elección del libro de referencia para esa materia (18). El objetivo, como señalaba Pérez Agudo, catedrático de Historia y participante en dicho concurso, era eliminar la ignorancia generalizada que había sobre las antiguas colonias y combatir el creciente materialismo y dilución cultural que se estaba produciendo entre España y las Repúblicas americanas (19). Pero,

(17) QUIROGA (2007): 183-205.

(18) OLIVEIRA CORREIA (2008).

(19) PÉREZ AGUDO, cit. en BOYD (2000): 168.

además de estos manuales monográficos de secundaria, también los libros de primaria y los libros de lectura reflejaron el creciente interés que se le asignó al tema en este periodo. Así, en el manual publicado en 1930 por la Real Academia de Historia para el primer grado de las escuelas primarias, a pesar de la forma escueta en que se iba pasando de un tema a otro, en el referente a la conquista de América y Oceanía, junto a la descripción de los procesos militares y políticos que habían tenido lugar, se señalaba que los españoles habían llevado al Nuevo Mundo «la civilización, la lengua, el gobierno y las leyes de España» y que, «a diferencia de otros pueblos conquistadores, no nos mantuvimos apartados de los pueblos vencidos (los indios) ni los despreciamos, sino que los reconocimos como iguales a nosotros», lo que había producido, después de la emancipación de las naciones americanas, que estas fueran «herederas y continuadoras de nuestra civilización» (20).

En los manuales monográficos de secundaria, escritos en la mayoría de los casos por profesores vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, a la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia o simpatizantes del republicanismo –como Antonio Jaén Morente, autor del manual *Nociones de Historia de América*, premiado por el Ministerio de Instrucción Pública en 1929, y elegido diputado por Izquierda Republicana en 1936–, el tratamiento del tema de América mantuvo en buena medida el carácter científico y racional imperante en las décadas previas, aunque enfatizando más que entonces el legado cultural que España había dejado en aquella región y que era clave para entender las relaciones que se querían establecer en el presente (21). Así, por ejemplo, todos estos manuales, además de hacer una descripción pormenorizada y abundantemente ilustrada de aspectos relacionados con la geografía física y política del continente, dedicaban al menos una lección a describir las culturas precolombinas, algo que se continuó haciendo en términos elogiosos. En el libro de García Barbarín, por ejemplo, al hablar de la civilización incaica, se decía que «los incas eran muy industriosos y se bastaban a sí mismos en todas las circunstancias de la vida» (...) «en agricultura habían hecho muchos adelantos», (...) «fabricaban objetos de oro y plata», y que además, «los padres educaban bien a sus hijos y les enseñaban relatos de historia y de poesía» (22). Los españoles, por tanto, no se habrían encontrado con pueblos bárbaros a su llegada a América, sino con civilizaciones complejas con las que habían tenido que negociar y llegar a acuerdos. En las siguientes lecciones, relacionadas con el establecimiento y desarrollo de la vida colonial, se hacía hincapié en la descripción de las instituciones y de la legislación, aludiendo –de manera implícita o explícita– al tema de la Leyenda Negra, que en parte ocupaba el debate académico (23), pero que, «por fortuna»

(20) REAL ACADEMIA DE HISTORIA (1930): 46.

(21) Véase, como ejemplo, los manuales de GARCÍA BARBARÍN (1927); JAÉN MORENTE (1929); E. M. T. (1930).

(22) GARCÍA BARBARÍN (1927): 19.

(23) SERRANO (1999): 293-298.

–apuntaba Jaén Morente en su manual– se estaba ya desmintiendo, porque había llegado «la hora histórica de las reivindicaciones hispanas» (24). Finalmente, los capítulos relativos al proceso de emancipación de las colonias eran tratados de forma desapasionada, aunque recurriendo a la metáfora biológica de la Madre Patria y sus hijas, lo que sugería la existencia de una relación tutelar entre una y las otras (25). Sin embargo, este planteamiento permitía abordar el tema de la independencia como un proceso natural, ya que «cuando [las hijas] llegan a su mayor edad, nada más natural que (...) aspiren a formar una nueva familia separándose de la suya» (26), pero sin perder el vínculo cultural y moral que habían tenido con ésta. Estas últimas lecciones favorecían, precisamente, enfatizar sobre las relaciones que en el presente tenían los países de ambos lados del Atlántico y la riqueza que implícitamente se desprendía de ello. La cuestión de la evangelización era abordada de manera tangencial, cuando se hablaba de los «terribles dioses» (27) de las religiones precolombinas o cuando se hacía referencia a alguno de los personajes indígenas importantes en el relato, como la india tabasqueña Malinche, de quien siempre se apuntaba que «se hizo cristiana» (28); sin embargo, en ningún caso constituía el eje central de la narración. Lo mismo ocurría con el concepto de raza, un concepto que había adquirido un gran auge en el debate público de los últimos años (29), pero que en estos manuales era tratado sin excesivas alharacas para referirse a la comunidad cultural existente entre la antigua metrópoli y sus excolonias, evitando enfáticas apologías como las que se prodigaron más adelante.

La Segunda República mantuvo la misma fe regeneracionista tanto en la capacidad redentora de la educación como en el papel de América en los destinos de España, y aunque el plan de estudios de enseñanza secundaria suprimió la materia de Historia y Geografía de América, el interés por vincular a los escolares con la comunidad hispana se mantuvo, como pone de manifiesto, por ejemplo, la Orden circular de octubre de 1935 firmada por el radical Juan José Rocha, en la que se disponía que en todas las escuelas nacionales de enseñanza primaria se organizaran actos relacionados con el descubrimiento y la colonización de América, con motivo de la Fiesta de la Raza (30). Sin embargo, la forma en que América y lo americano quedó reflejado en los manuales escolares de Historia de estos años resultó bastante distinta a la presentada durante la Dictadura, no solo por el enfoque ideológico, sino también por el tratamiento académico que se le dio al tema.

(24) JAÉN MORENTE (1929): 287.

(25) MARCILHACY (2010): 462-475.

(26) GARCÍA BARBARÍN (1927): 142.

(27) GARCÍA BARBARÍN (1927): 18.

(28) E. M. T. (1930): 60.

(29) MARCILHACY (2010).

(30) *Gaceta de Madrid*, n.º 281, 08/10/1935, p. 156.

Frente a la pretensión científica de los manuales de secundaria de los años 20, bajo los gobiernos republicanos, América y lo americano sirvieron fundamentalmente –como ocurrió con otros episodios de la historia nacional– para demostrar la existencia de un conjunto de valores relacionados con el republicanismo –sobre todo con el republicanismo de izquierdas–, como la libertad, la independencia o la justicia social, que se consideraban inherentes a la identidad nacional española desde la noche de los tiempos y que habrían estado presentes también en la herencia cultural que España había dejado en el continente americano. Este nuevo enfoque dado a la historia escolar, cuyo objetivo era situar a España dentro del panorama más amplio de la historia del progreso humano, fue aplicado tanto a la enseñanza primaria como a la secundaria, aunque en el caso de la primera esto resultó todavía más evidente y llevó, con frecuencia, a una presentación descontextualizada de los procesos históricos (31). En lo referente al tema de América, esto provocó, entre otras cosas –sobre todo en las sencillas enciclopedias cíclicas que comenzaron a usarse en la enseñanza primaria– que se suprimiera toda la información relativa a las culturas prehispánicas, ya que estas tenían escasa utilidad a la hora de demostrar la existencia de esos valores republicanos del pueblo español. De modo que, por regla general, América aparecía por primera vez en el relato de la historia a partir de la llegada de Colón a las islas caribeñas; acontecimiento que se revestía de fuertes tintes nacionalistas, ya que ese descubrimiento había ocurrido –como apuntaba el catedrático Martí Alpera en el tomo de su *Enciclopedia* destinada al primer grado de educación primaria– «con barcos españoles, tripulados por marineros españoles» (32) o, como señalaba el autor de otro manual –este para los últimos grados de la formación básica–, porque en aquel momento, el pueblo español era el único «preparado para esa magna empresa» (33).

Entre los valores que de forma más habitual fueron explicados a través de América se encontraban los de la libertad y la independencia, lo que produjo que la atención del relato histórico se centrara en los procesos de emancipación ocurridos a principios del siglo XIX, mucho más que en el descubrimiento o en el periodo colonial. Ese espíritu de libertad e independencia, cuya manifestación más reciente había sido el advenimiento de la República española el 14 de abril de 1931 –como subrayaron distintos políticos en las primeras conmemoraciones del Día de la Raza durante estos años (34)– había tenido uno de sus momentos álgidos a principios de la centuria pasada y había contado con grandes próceres como Simón Bolívar, que no solo eran próceres americanos, sino próceres de valores universales de los que España no solo formaba parte, sino

(31) BOYD (2000): 191.

(32) MARTÍ ALPERA (1931): 248.

(33) MANRIQUE (1936): 185.

(34) Véanse, por ejemplo, los discursos del entonces alcalde de Madrid, Pedro Rico en 1931 o el de Salvador de Madariaga en la embajada de España en Francia al año siguiente, *El Sol*, 13/10/1931 y 14/10/1932.

que era generadora. Así, por ejemplo, este héroe de la independencia americana fue presentado con frecuencia en los libros de lecturas cívicas de estos años como un «hermano», «no solo porque descendía de españoles, sino porque el amor a la libertad de la patria no cambia de condición en occidente ni en oriente; en los muros gloriosos de Zaragoza y Gerona, como en las ruinas del Cuzco» (35).

Sin embargo, esta comunión de valores entre España y las Repúblicas americanas –que «no han cesado un solo día de luchar por la causa de la perfectibilidad y del progreso mundial» (36), apuntaba el autor de este mismo manual– no significaba que todos los países que conformaban esa civilización hispánica ocuparan un lugar equivalente. La metáfora de la Madre España y sus hijas americanas, que se había usado con profusión en los manuales escolares durante la Dictadura primorriverista y que tenía claras implicaciones jerárquicas, se mantuvo. Esto permitió seguir presentando a las naciones americanas, si bien como adultas independientes, también como deudas del «alma grande y generosa de España y de los valores intelectuales y morales que allí quedaron», pues «al descubrir y conquistar España a esas hoy ricas y prósperas naciones, les dio un derecho y una lengua que no tenían» (37); les dejó, como apuntaba el autor de otro manual, «los gérmenes de la ciencia, el tesoro de su lengua y la semilla del derecho» (38). Por eso, como quedaba representado en el popular libro de lecturas cívicas *España sobre todo*, la alegoría de la nación española, del tamaño de toda América, aparecía antecediendo a las naciones de aquel continente, mostrándoles el camino (figura 2).

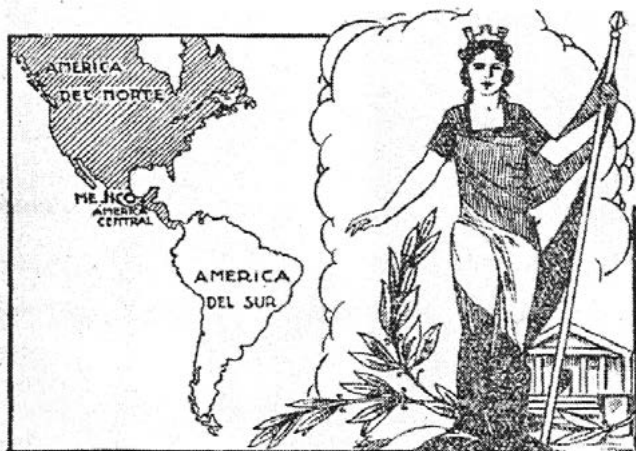
Esta deuda espiritual, sin embargo, no se hacía extensiva a aspectos relacionados con las creencias religiosas. De acuerdo con la política laica del régimen, la labor evangelizadora llevada a cabo por las órdenes religiosas en el nuevo continente apenas era mencionada en los manuales de inspiración republicana, aunque era expuesta con mayor detalle en los libros hechos por editoriales católicas, como Bruño, que siguieron produciéndose y usándose durante estos años. Más allá de este uso político, de América y lo americano propiamente dicho no se decía prácticamente nada en estos libros de primaria, mientras que en los de secundaria, aunque se profundizaba algo más en estos temas a través de descripciones geográficas y de cultura material, la información proporcionada al alumno resultó mucho menor que en décadas anteriores.

(35) SANTACRUZ (1933): 120; una interpretación similar en SERÓ SABATÉ (1933).

(36) SANTACRUZ (1993): 119.

(37) SANTACRUZ (1993): 118-119.

(38) MANZANARES (1935): 64.



ESPAÑA Y SUS HIJAS

Figura 2

España sobre todo, 1933.

3. AMÉRICA COMO REPRESENTACIÓN DE LA MISIÓN IMPERIAL Y EVANGELIZADORA DE ESPAÑA (1936-1965)

La Dictadura franquista, sobre todo durante su primera década y media de existencia, mantuvo el modelo explicativo creado durante la República en el que América dejaba de ser una entidad con historia previa y posterior al dominio político castellano y se convertía en símbolo de un conjunto de valores, que, en este caso, estuvieron inspirados en las ideologías nacionalistas preponderantes durante aquel periodo (39). Este uso político de América –que se hacía extensivo al relato de la historia en general y, en último término, al sentido de la educación– quedó legalmente normado tanto para la enseñanza primaria como para la secundaria a través de una serie de instrucciones establecidas ya durante los años de la guerra por Pedro Sainz Rodríguez, responsable del Ministerio de Educación Nacional en los territorios controlados por el ejército sublevado. A través de ellas se estipulaba que la enseñanza debía tener un carácter fundamentalmente formativo –mucho más que instructivo–, ya que «las escuelas de la Nueva España han de ser continuidad de las trincheras de hoy». Bajo este criterio fueron pautadas las bases para un concurso lanzado en 1937 para la elección de *El libro de España*, que pensaba utilizarse como libro de lectura obligatorio en la enseñanza primaria. Entre las instrucciones dadas a los autores, Sainz Rodrí-

(39) SAZ CAMPOS (1999).

guez señalaba que, en lo referente a la historia, debían «atender especialmente a la refutación sencilla y valiente de aquellos pasajes de nuestra historia que han sido más tenazmente calumniados por la Leyenda Negra», ensalzar el espíritu cristiano del pueblo español, demostrar la grandeza de España a lo largo de los siglos y cuestionar la «absurda tendencia separatista», que había estado a punto de romper la unidad de la patria con anterioridad al alzamiento nacional (40).

La aplicación de estas indicaciones a la parte en que América entraba a formar parte de la historia de España no resultó problemática para los autores de los manuales publicados durante estos años, sobre todo en relación a los dos primeros puntos, que fueron los que se trataron de forma más recurrente. Así, en un popular libro de lecturas de 1937, *Escudo imperial*, su autor, José Antonio Onieva, dedicaba varias páginas y numerosos ejemplos a demostrar que la Leyenda Negra que atribuía a los españoles comportamientos sanguinarios no era más que una serie de «mentiras y calumnias horrorosas» propagadas por envidiosos extranjeros o connacionales antiespañoles, con las que se había pretendido opacar la grandeza de España. Sin embargo –continuaba el autor apelando a la veracidad documental del Archivo de Indias–, nada más alejado de la verdad que esto, ya que –aseguraba– «la conducta de los españoles en América» fue siempre «cristiana y humanitaria». Y entre los múltiples ejemplos que presentaba para demostrar esto, aludía a los ataques que los indios caníbales profirieron contra los españoles durante los primeros días de la conquista, a los que estos sólo habían respondido cubriéndose con sus escudos, ya que «no querían hacerles daño» (41). En cuanto al sentido cristiano que había inspirado el descubrimiento del nuevo continente, este era expresado en estos manuales escolares a través de afirmaciones axiomáticas como que «Colón fue el instrumento que Dios eligió para llevar a cabo la gesta» (42) o que «la España imperial consideró siempre pequeña a Europa para extender la doctrina de la fe cristiana» (43) y por eso Dios le puso todo un continente delante para que continuara su labor. La misión fundamentalmente evangelizadora de la conquista impregnaba el resto del relato y convertía a los miembros de las órdenes religiosas encargados de ella en los verdaderos héroes «de esta cruzada de fe, de cultura y de amor» (44); unos héroes que siempre eran representados como figuras totémicas, frente a la postura agachada o infantiloides en la que aparecían los indígenas americanos (figura 3).

Respecto al relato histórico de América, además de eliminar toda explicación relativa a las civilizaciones prehispánicas y de que con frecuencia se incurría en significativos errores históricos o de geografía humana –como situar a

(40) BOYD (2000): la cita de Sainz Rodríguez en p. 225.

(41) ONIEVA (1937): 112, 123 y 128.

(42) FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (1937): 38.

(43) ONIEVA (1937): 123.

(44) FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (1937): 70.



Se dedicaban a evangelizar los pueblos...

Figura 3

Nuevas lecturas patrióticas, 1937.

los mayas en la región de Tucumán (45)—, la caracterización que se hizo del continente a través de sus habitantes estuvo fuertemente marcada por calificativos despectivos, que hacían de las poblaciones indígenas seres primitivos, débiles, incivilizados y, en ocasiones, hasta bestiales (46). Así, por ejemplo, al explicar la labor de los misioneros, Fernández Rodríguez, autor de otro popular libro de lecturas, señalaba que estos se habían metido en medio de la selva a evangelizar a los indios que vivían en poblados y cabañas «lo mismo que los animales». Unas páginas más adelante, al describir a los indios guaraníes, el mismo autor señalaba que «ignoraban la propiedad; ignoraban también la familia monógama», además de que «practicaban el canibalismo, no solo por cólera (...), sino por gula». Ante este panorama, la labor de los españoles solo podía ser interpretada como una labor civilizatoria y salvífica, ya que, a través de su esfuerzo y sacrificio —y de forma totalmente altruista, pues en ningún momento se mencionan las remesas de oro y plata que comenzaron a enviarse a España—habían conseguido trocar «el salvajismo en civilización» (47). A partir de estas primeras décadas de la conquista, América perdía relevancia en las narraciones históricas o en los libros de lecturas, pues dejaba de ser un ejemplo útil para ilustrar ese conjunto de valores a los que había aludido Sainz Rodríguez en su orden ministerial de 1937. Los procesos de independencia, como ocurría con todo lo acontecido en el denostado siglo XIX, ni siquiera se mencionaban.

(45) FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (1937): 68.

(46) RODRÍGUEZ (1992): 389-399.

(47) FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (1937): 71, 73 y 72.

Durante los años de la inmediata posguerra, y mientras Falange Española tuvo todavía capacidad de injerencia en el Ministerio de Educación Nacional, América sirvió, además de para reforzar los aspectos que acabamos de señalar (48), para alimentar el sueño imperial tantas veces acariciado por los falangistas (49). El imperio creado en el siglo XVI era la mejor prueba para ellos de que España, en el momento presente, seguía teniendo la capacidad suficiente para extender geográficamente sus dominios. Así lo aseguraba el filólogo y profesor de primaria Federico Torres, cuando afirmaba que «existe un paralelismo notable entre la primera edad imperial de España y la edad juvenil de nuestros días (...)». Isabel de Castilla, como actualmente nuestro caudillo, iba haciendo España paso a paso, fuertemente, sólidamente» (50). En el mismo tenor se expresaba María del Pilar Ibáñez de Opacua en un libro de lecturas que seguía la modalidad del viaje –en este caso de un indiano– por las distintas provincias de España. Al llegar a Extremadura, el indiano era recibido por un sacerdote y unos niños, que, mientras le mostraban los parajes más bellos de la región, le hacían preguntas sobre América, a las que él respondía dando explicaciones sobre la gran labor evangelizadora y civilizadora que habían llevado a cabo los españoles en aquellos territorios. Al terminar la conversación, uno de los niños preguntaba si España iba a seguir desempeñando «ese papel de civilizadora del mundo», a lo que el indiano respondía que lo ocurrido recientemente en Marruecos era «prueba admirable» de ello, ya que, «como quien dice, en cuatro días, se ha hecho allí lo que todos creían que había de exigir muchos años» (51). Una ilustración con la llegada del Plus Ultra a Buenos Aires en 1926 cerraba física y simbólicamente el capítulo.

Estrechamente ligado con esta idea de imperio se encontraba el concepto de raza, que si bien, como señalamos más arriba, llevaba ya décadas formando parte del debate en relación a Hispanoamérica, durante estos años vivió un periodo de auge dentro de la retórica franquista (52), que tuvo también una deriva en los manuales escolares. La raza hispana, representada iconográficamente sobre todo a través de la imagen del león, estaba constituida por una amalgama de valores de carácter conservador que eran presentados como una unidad atemporal, con función «operacional tanto para el pasado como para el futuro» (53). Por eso, en los manuales escolares fue descrita, dibujada y exaltada de muy diferentes formas. A ella, por ejemplo, le dedicaba Onieva un ampuloso poema en *Héroes*, otro de sus populares libros de lecturas, cuya última estrofa rezaba: «Salve, salve, raza hispana/ de tantas razas maestra/ salve, y que todos tus hi-

(48) Véase, a modo de ejemplo, las representaciones de las supuestas prácticas antropófagas realizadas por indígenas americanos incluidas en ORTIZ MUÑOZ (1940).

(49) GONZÁLEZ CALLEJA y LIMÓN NEVADO (1988); SAZ CAMPOS (1999): 267 y ss.

(50) TORRES (1940): 12.

(51) IBÁÑEZ DE OPACUA (1941): 218-227, las citas en 226.

(52) SERRANO (1999): 293-298.

(53) MARCILHACY (2010): 357.

jos./ los de España y los de América./ tengan la noble arrogancia/ de su estirpe, de su egregia [cuna] (...)» (54).

A partir de mediados de la década de los 40, a medida que se iniciaba el proceso de desfascistización del régimen, el tema de la proyección imperial quedó relegado a un segundo plano en los manuales escolares, y aunque esta idea siguió ocupando un lugar preponderante en relación a América, el imperio al que se aludió desde entonces fue un imperio espiritual –fundamentalmente religioso– y no con pretensiones reales, algo que resultaba más acorde con los planteamientos de los católicos, que fueron quienes, de manera preponderante, pasaron a dirigir el Ministerio de Educación Nacional durante casi las siguientes dos décadas (55). De acuerdo con la ideología oficial, se subrayó todavía más la interpretación del descubrimiento del nuevo continente en clave providencial, al punto de que Manzanares Beirain, autor del libro de lecturas *Tu patria*, afirmaba que las tres carabelas bien habían podido llamarse «Fe, Esperanza y Caridad, simbolizando así con estos nombres las tres virtudes teologales que fueron necesarias para allanar el camino de sus grandísimos obstáculos iniciales». La acción posterior de conquistadores y misioneros en aquellas tierras era explicada en términos de la necesidad de la evangelización de las poblaciones indígenas, ya que «aquellos gloriosos antepasados nuestros –advertía este autor– fueron empujados a la ingente aventura de la conquista y el descubrimiento, más que deslumbrados por el «vellocino de oro», enardecidos por el soberbio aliento religioso de la raza» (56).

Además de la evangelización, otro de los temas recurrentes era el del trato digno conferido a los indígenas. Aunque al abordarlo ya no se mencionaba de forma explícita el término Leyenda Negra, como había ocurrido en los años anteriores, resulta evidente la referencia implícita a esta. Por eso, la mayoría de los autores insistieron en resaltar la forma amorosa en que España, en su calidad de madre, se había comportado con sus hijas, no solo dándoles la fe y la cultura, sino proveyéndolas de una legislación, que, entre otras cosas, garantizaba un «salario familiar» para los indígenas, reducía la jornada laboral en las minas a cinco horas y «hasta con mimos de amorosa madre se especificaba el peso que podían cargar sobre la espalda los indios» (57). De América y lo americano en sí, la información continuó resultando escasa, en ocasiones errónea –se habla de que en Trascala [*sic*] se venció a los naturales de Otumba (58)– y siempre despectiva. En el libro de lecturas para niñas *Guirnaldas de la historia*, por ejemplo, su autor explicaba que los habitantes de estas regiones «vivían sumidos en un salvajismo aterrador», ya que andaban desnudos, pintados y además tenían prácticas antropófagas. En cuanto al trato a la mujer –que era a quien iba diri-

(54) ONIEVA (1946): 19-23, la cita en p. 22.

(55) CÁMARA VILLAR (1984).

(56) MANZANARES BERIAIN (1949): 87 y 111.

(57) PREVILO (1950): 122.

(58) MANZANARES BERIAIN (1949): 108.

gido este libro— advertía —después de dedicar varias páginas a describir cómo las mujeres españolas que estuvieron en América «tenían siempre limpio y ordenado [el hogar] (...) y sobre el mantel un plato sabroso y humeante» para sus maridos conquistadores— que «las mujeres de América vivían en una espantosa opresión», de la que los españoles «caballeros y cristianos» las habían sacado (59). Malinche, la concubina de Cortés, a pesar de su significativo papel histórico, no aparecía incluida dentro de estas «guirnaldas».

4. AMÉRICA EN LA CURRÍCULA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1965-1980)

La celebración de los eufemísticos 25 años de paz, el ingreso de España en algunos organismos supranacionales y los planes de crecimiento económico diseñados por los tecnócratas llevaron a una transformación del sentido de la educación en general y, en el caso de la asignatura de historia, a una severa revisión, cuyo objetivo fundamental era eliminar en la medida de lo posible de sus contenidos los aspectos más abiertamente beligerantes y discriminatorios. Igual que había ocurrido en buena parte de Europa después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se recomendó a los países suprimir el enfoque nacionalista exclusivista que los manuales escolares habían tenido durante el periodo de entreguerras y fomentar con ello posturas de cooperación y tolerancia (60), el recientemente renombrado Ministerio de Educación y Ciencia actuó siguiendo patrones parecidos. Así, a partir de mediados de la década de los 60, mediante un conjunto de decretos y a través de una serie de cuestionarios, se fue reduciendo paulatinamente la fuerte carga ideológica que hasta entonces se había canalizado a través de estas asignaturas, hasta acabar convirtiendo el relato de los hechos del pasado en una parte más del amplio contenido que quedaba englobado en la asignatura llamada Ciencias Sociales. La culminación de este proceso tuvo lugar en 1970 con la aprobación de la Ley General de Educación, conocida como «Ley Villar Palasí» por el ministro que la abanderó, y con la que quedó establecido un programa de educación básica obligatoria de ocho años a los que seguían tres años de educación secundaria, ya sin carácter de obligatoriedad. Dentro de los programas de Ciencias Sociales, la historia propiamente dicha ocupaba los tres últimos años de la enseñanza primaria y en este periodo se debía abarcar tanto cuestiones de historia de España como de historia mundial. El inicio del proceso de transición a la democracia no supuso ninguna alteración estructural a la Ley de 1970 (61).

Acorde con el nuevo espacio y el nuevo enfoque que había adquirido la historia dentro de los programas educativos, América volvió a recuperar su

(59) SERRANO DE HARO (1957): 125, 118-121 y 126.

(60) BAUVOIS CAUCHEPIN (2002).

(61) BOYD (2000): 237-260; PUELLES BENÍTEZ (1989): 57-72.

pasado previo a la llegada de los conquistadores y su existencia posterior a los procesos de emancipación. Aunque siguió incurriéndose en algunos errores —como hablar de la civilización tolteca de los aztecas (62)—, en general los manuales presentaban descripciones sencillas y medianamente didácticas de los pueblos que habían habitado el continente americano antes de 1492, que eran acompañadas de abundante material gráfico. Así, por ejemplo, entre las que se presentaban como civilizaciones «más avanzadas», se señalaba a los aztecas en México y a los incas del Perú, de quienes se decía que habían desarrollado complejas técnicas de cultivo, además de que «su arte era muy bonito y eran grandes constructores» (63). El aspecto más reprobable de estos pueblos para los autores de estos manuales continuaba siendo la religión, debido a las prácticas de «sacrificios humanos» exigidas por sus dioses (64). De la conquista, no se soslayaba el hecho de que muchos de los que habían participado en ella lo habían hecho movidos por el deseo de «mejorar su condición social» y no por los fines altruistas que hasta entonces se les habían atribuido, y también que el sistema de la encomienda que se estableció a partir de inicios del siglo XVI «llevó enseguida a muchos abusos» (65). Sin embargo, se subrayaba que estos los habían cometido «de un modo espontáneo los primeros colonos» y en contra de la legislación de la corona de Castilla que «desde el primer momento (...) protegió una colonización del poblamiento» y recomendó «un trato con dulzura para los nuevos súbditos» (66). Los tres siglos de dominio colonial eran explicados fundamentalmente a través de las instituciones bajo las que se gobernaron los territorios de Ultramar, dejando en un lugar muy secundario la función evangelizadora, a la que, desde luego, se hacía mención. El proceso de la emancipación paulatinamente dejó de ser formulado a través de la metáfora familiar de la madre y las hijas y comenzaron a ofrecerse razones más científicas para entenderlo, como «la difusión de las ideas enciclopedistas (...), el ejemplo de los Estados Unidos (...) y el doble deseo de los criollos de conseguir la libertad de comercio y de ocupar cargos en el gobierno» (67). Una vez concluidos los procesos de independencia, los nuevos Estados americanos apenas volvían aparecer en estos manuales de Ciencias Sociales.

A pesar de esta mayor asepsia ideológica, buena parte de estos libros coincidían en destacar la importancia del legado de España en estos territorios, a los que había dado «sus hombres, su manera de ser y pensar, su lengua y su religión» (68). América, por tanto, seguía siendo quizás la mejor muestra de la trascendencia de la civilización española, aunque ahora comenzaba a mencio-

(62) ROIG OBIOL (1974): 35.

(63) BENEJAM (1980): 156.

(64) ROIG OBIOL (1974): 35.

(65) BENEJAM (1980): 157 y 159.

(66) ROIG OBIOL (1974): 44.

(67) CORONAS TEJADAS (1972): 68.

(68) BENEJAM (1980): 157.

narse también todo lo que había recibido de aquel continente, como oro y plata, la apertura de nuevas rutas comerciales o la introducción de algunas «plantas desconocidas hasta entonces, como el maíz, la patata, el tomate y el tabaco» (69).

5. LA AMÉRICA DEL ESTADO ESPAÑOL DE LAS AUTONOMÍAS (1980-1992)

La Constitución de 1978, que planteaba la organización administrativa del Estado a través de Comunidades Autónomas, contemplaba el reparto paulatino de competencias en materia educativa entre estas entidades y el gobierno central. Esto, que intentó atenuarse a través de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, comenzó a quedar materializado en el contenido de las currículas y de los manuales escolares, sobre todo a partir de la aprobación de los primeros estatutos de autonomía de Cataluña y el País Vasco y de manera más clara a partir de 1985, gracias a la interpretación que se hizo de la disposición constitucional en la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE); la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, en lo relativo a este reparto de competencias, en buena medida sancionó la ley anterior (70). El objetivo era, como se hacía eco el autor de uno de los manuales publicado al inicio de la década de los 80, acercar a los alumnos «el conocimiento de la propia nacionalidad o región» para favorecer una relación más estrecha con «su realidad geográfica, histórica y cultural» (71). A estos temas, por ley, se le podía dedicar, como máximo, un 35% del programa total de cada asignatura.

Este planteamiento, que despertó profundas suspicacias entre los conservadores (72), si bien se aplicaba a todas las asignaturas, entre las que tuvo mayor incidencia fue la de Ciencias Sociales, ya que este era uno de los espacios más idóneos para hacer reivindicaciones identitarias legitimadas históricamente. En lo que respecta al papel que América habría de ocupar en estas nuevas historias escolares, se produjo, por una parte, una regionalización de la presencia histórica del nuevo continente, que consistió en demostrar las aportaciones que cada una de estas regiones o nacionalidades había tenido en su descubrimiento, conquista y colonización. Y, por otra, una cierta ampliación de la narración histórica, así como la inclusión de nuevos epígrafes destinados a explicar las relaciones que en el presente continuaban uniendo a España con sus excolonias; esto último debido, probablemente, a la celebración en 1992 del Quinto Centenario del descubrimiento; efemérides que el Estado español aprovechó, entre otras cosas, para estrechar sus vínculos con las naciones latinoamericanas. Sin embargo, ninguna de esas dos innovaciones supuso un cambio en el paradigma

(69) BENEJAM (1980): 162.

(70) VIÑAO FRAGO (1994): 29-64.

(71) ARAMBURU (1983): 12.

(72) YSÁS (2002): 101-126.

explicativo, que siguió sustentándose en la idea de la grandeza histórica de la nación española (ahora comprendida como ese conjunto de regiones y nacionalidades) y en el legado que esta había dejado en el continente americano (73).

Respecto al primer aspecto, encontramos, por ejemplo, que en uno de los manuales de Ciencias Sociales publicado por la Universidad del País Vasco hacia mediados de los años 80, en el tema dedicado al descubrimiento del continente americano –y de acuerdo con la nueva corriente pedagógica que favorecía el estudio de la historia social y cultural por encima de la política–, el autor del texto hablaba de los astilleros de esa región, resaltando que buena parte de los barcos que se habían empleado en los sucesivos viajes atlánticos habían sido contruidos allí, con lo que implícitamente quedaba demostrado el papel crucial que el País Vasco había tenido en este episodio histórico (74). Algo parecido aparece asimismo en uno de los manuales publicado en Cataluña en el que su equipo de autores subrayaba el hecho de que había sido Barcelona –y no ninguna otra ciudad del país– el lugar donde los Reyes Católicos habían recibido a Colón al regresar de su primera expedición marítima (75).

En cuanto al relato de la historia de América, como venía sucediendo desde las últimas dos décadas, este aparecía prácticamente pulido de errores y expuesto de forma bastante completa, ya que comprendía desde las culturas prehispánicas y hasta los procesos de independencia (76). De las primeras se hacían reseñas generalmente desapasionadas y abundantemente ilustradas con fotografías de vestigios arqueológicos, que mostraban la riqueza cultural de estas civilizaciones. Los procesos de independencia, por su parte, solían explicarse a partir de una interpretación crítica de la actuación de los españoles, definida, en ocasiones, como de «escandalosa corrupción» (77). En cuanto a los tres siglos de dominación colonial, además de –como era habitual– explicar el funcionamiento de las principales instituciones establecidas en aquellos territorios, de nuevo se hacía una revisión crítica de la forma en la que los españoles habían tratado a las poblaciones indígenas, tanto física como moralmente. De este modo, como se señalaba en uno de los manuales publicados en aquellos años, las gentes sencillas que habían dejado unos meses antes la península ibérica, se comportaban ante los indígenas como seres superiores, «no solo desde el punto de vista técnico, sino también desde el punto de vista cultural y moral, por lo que, después de vencerles, sentían la necesidad urgente de «civilizarles»», sin preguntarles y sin tomar en consideración sus respectivas civilizaciones (78).

(73) NÚÑEZ SEIXAS (2014): 25-30. Algunos ejemplos de la regionalización de América en la historia de España con motivo de la celebración del Quinto Centenario, en: IBÁÑEZ MARTÍNEZ (1992); BARREIRO MALLÓN (1992).

(74) GIL ABAD (1987): 62-63.

(75) FERNÁNDEZ (1991): 205.

(76) VALLS MONTÉS (2012): 121-143.

(77) MARTÍNEZ (1985): 40-43.

(78) FERNÁNDEZ (1991): 229.

Junto a esto, y siguiendo la pauta marcada en las décadas previas, se amplió la explicación de las aportaciones que este continente había hecho a la nación española, aportaciones que fueron valoradas no solo en términos materiales, sino también culturales, pues el «idioma español se enriqueció con palabras (americanismos) procedentes de aquellos lugares» (79). Una vez concluida la relación política entre España y las naciones americanas a partir de inicios del siglo XIX, en la sección de estos manuales denominada «mundo actual», se incluían con frecuencia epígrafes relacionados con el desarrollo de algunos de los países de la región, en donde se abordaban sobre todo temas de carácter económico.

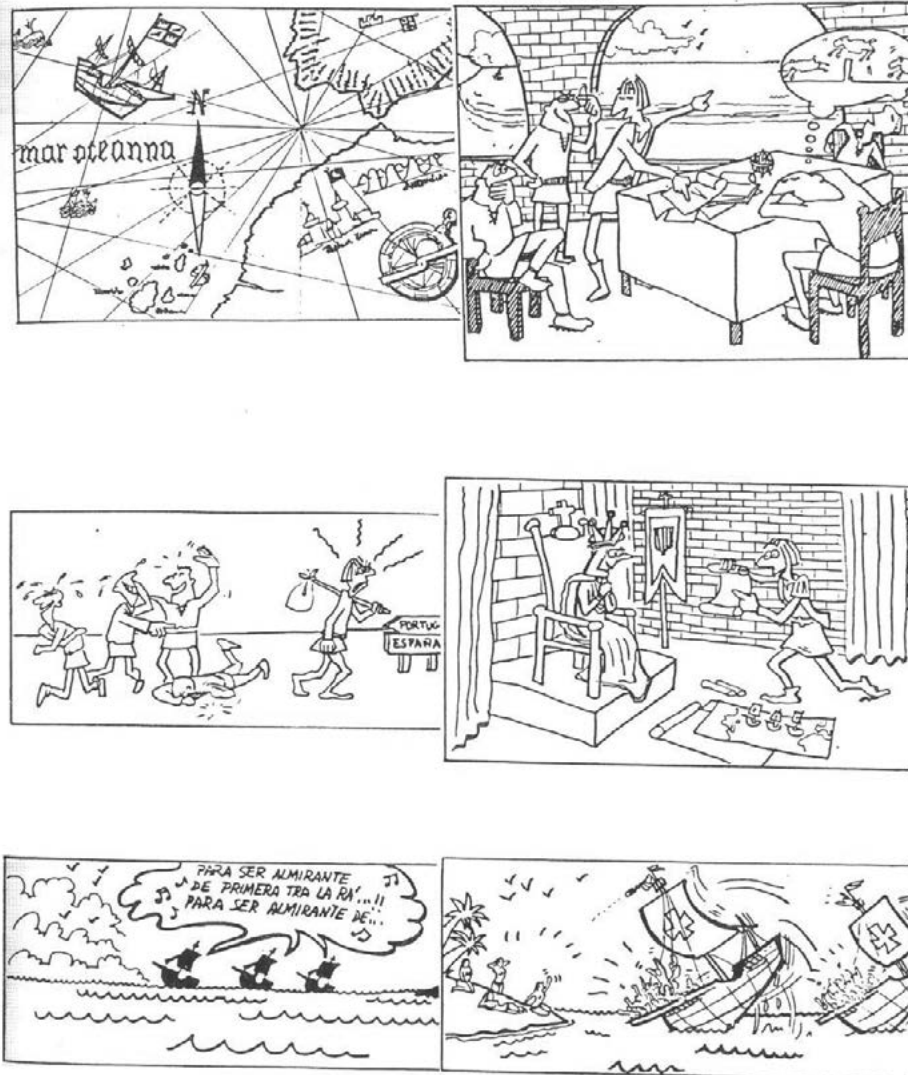
La visión de América en los manuales escolares de estos años finales del siglo XX, aunque ya dejaba algo de espacio para la autocritica, seguía siendo sin duda complaciente. A esto se sumaba que era, además, una visión que ahora tenía una clara impronta proyectista, pues debía reforzar los vínculos con los países americanos que se esperaba que se produjese con motivo de la conmemoración del Quinto Centenario. Todo ello quedó elocuentemente representado en la narración visual en forma de cómic que aparecía en el mencionado libro publicado en el País Vasco a mediados de los 80. En esta serie de viñetas, que comenzaban con las cartas de navegación de Colón y hacían mención explícita –aunque en tono jocoso– a los abusos cometidos por los conquistadores hispanos, se presentaba como conclusión natural de esa historia la gran celebración que tendría lugar en 1992 y que vendría a sancionar la bienaventuranza del proyecto iniciado cinco siglos atrás (figura 4).

6. CONCLUSIONES

Aunque de formas distintas, el tema de América y lo americano estuvo siempre presente en los manuales escolares de historia a lo largo del siglo XX. En tanto que uno de los episodios «más brillantes de la historia nacional» –como la mayoría de los autores definían el descubrimiento–, América nunca quedó fuera del relato de la historia que se impartió a los niños en las escuelas españolas, lo que sí cambió fue el espacio que se le dedicó y el enfoque bajo el que fue tratado el tema. Si durante la Restauración y a partir del final de los años 60, América formó parte de un relato cronológico, que quedaba vinculado a la historia de España a partir del siglo XV, pero que contaba con un pasado y un presente más allá de la dominación española; durante las décadas centrales del siglo, lo importante de América no fue su existencia y su historia, sino su valor simbólico, que lo mismo sirvió para demostrar el sentido liberal y republicano presente en España desde la noche de los tiempos, que el espiritualismo cristiano y la naturaleza imperial de la raza hispana.

(79) ORCAJO POZO (1987): 115.

DESCUBRIMIENTO DE AMERICA





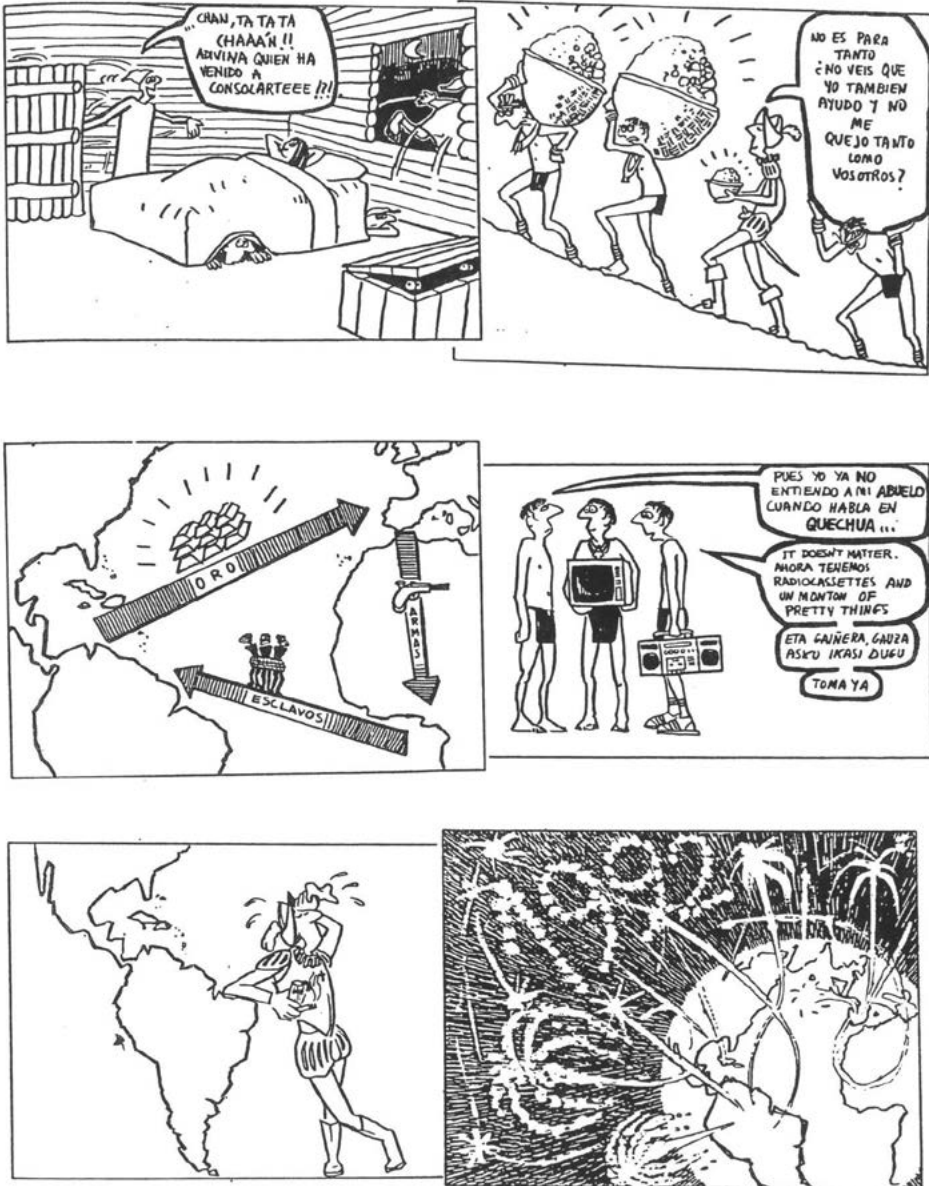


Figura 4
Ciencias Sociales, 1987.

A pesar de estos diferentes enfoques –aquellos que fueron inspirados por pretensiones científicas o los abiertamente ideológicos–, la que predominó fue una visión complaciente respecto al legado que España había dejado en los terri-

torios americanos –ya fuera en términos de cultura, religión, legislación, economía, etc.–, que con frecuencia soslayaba las aportaciones que este continente había hecho a la cultura española y que solo hasta las últimas décadas del siglo XX incluyó aspectos críticos respecto a la actuación de los españoles, sobre todo en relación al trato a las poblaciones indígenas. Asimismo, salvo en contadas ocasiones, América fue presentada como un ente casi monolítico, del que se destacaban algunas civilizaciones, como la azteca y la inca, así como algunos países surgidos después de la independencia, como México o Argentina, pero cuyas singularidades a lo largo del periodo colonial y todavía a partir del siglo XIX, se omitían. Así pues, no es de extrañar que –como demostraron algunos estudios del final de la centuria pasada–, a pesar de la presencia constante de América y lo americano en los manuales escolares de historia del siglo XX, el conocimiento real que los estudiantes tuvieron del nuevo continente al terminar su formación primaria e incluso secundaria, con frecuencia se limitó a saber que en 1492 se produjo el descubrimiento y que en esa región del mundo todos hablan español (80); fuera de eso, América pareció ser para los estudiantes españoles del siglo XX un continente tan desconocido como lo había sido para el propio Colón.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Blaye, P. (1915). *Manual de historia de España*. Bilbao: Elexpuru Hermanos.
- Almeida, I. B. (2013). História e representações: O Brasil nos manuais escolares portugueses de História e Geografia, 1930-1945. *Exedra. Revista científica*, 101-110. Disponible en: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/09/091.pdf>.
- Altamira, R. (1997) [1895]. *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.
- (1902) (1906). *Historia de España y de la civilización española*. Barcelona: Herederos de Juan Gili, t. II y III.
- Aramburu, F. (1983). *Euskal Herria. Ciencias sociales. Ciclo medio de EGB*. Madrid: S. M.
- Ballester, R. (1921). *Curso de Historia de España*. Gerona: Talleres Gráficos Lux.
- Barreiro Mallón, B. (1992). *Avilesinos en América*. Avilés: Casa Municipal de Cultura.
- Bauvois Cauchepin, J. (2002). *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale. Allemagne-France du début du siècle aux années 1950*. Berna: Peter Lang.
- Benejam, P. (1980). *Ciencias sociales, 7º EGB*. Barcelona: Casals.
- Boyd, C. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Brutier, A. (2010). L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la IIIe République. *Histoire de l'éducation*, (93). Disponible en: <http://histoire-education.revues.org/2147>

(80) PÉREZ HERRERO y GARCÍA-ARÉVALO CALERO (1994).

- Calleja, S. (1910). *Historia de España*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja.
- (1917). *España y su historia. Álbum gráfico de los hechos más notables*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacionalcatolicismo y escuela: la socialización política del franquismo (1936-1951)*. Madrid: Hesperia.
- Coronas Tejadas, L. (1972). *Las cosas que han pasado, 8º EGB*. Salamanca: Anaya.
- Devos, J. (1933). Necrologie. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 12 (12-13), 979-980.
- E. M. T. (1930). *Historia y geografía hispanoamericana*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Fernández, A. et al (1991). *Ciencias sociales. 7.º de EGB*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Fernández Rodríguez, A. (1937). *Nuevas lecturas patrióticas*. Zaragoza: Hijo de Ricardo González.
- García Barbarín, E. (1927). *Geografía e historia de América*. Gerona: Dalmau Carles Pla.
- Gil Abad, P. (1987). *Ciencias sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gómez Moreno, M. (1918). Reseña. *Boletín de la Real Academia de Historia*, 1918. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/curso-de-historia-de-espaa-del-catedrtico-del-instituto-de-gerona-d-rafael-ballester-y-castell-0/>
- González Calleja, E. y Limón Nevado, F. (1988). *La hispanidad como instrumento de combate. Raza e imperio en el pensamiento franquista durante la Guerra Civil española*. Madrid: CSIC.
- Honour, H. (1975). *The new golden land: European Images of America from the discoveries to the present time*. Londres: Allen Lane.
- Ibáñez de Opacua, M. P. (1941). *El libro de España*. Madrid: Publicaciones de la Institución Teresiana.
- Ibáñez Martínez, P. M. (1992). *Memoria del Nuevo Mundo: Castilla-La Mancha y América en el Quinto Centenario*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.
- Jaén Morente, A. (1929). *Nociones de historia de América*. Madrid: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Manrique, G. (1936). *Historia de España en la escuela*. Madrid: M. Aguilar.
- Manzanares, A. (1935). *Ciudadanía, lecturas sobre civismo*. Barcelona: Dalmau Carles Pla.
- Manzanares Beriain, A. (1949). *Tu patria. Lecturas históricas para muchachos*. Madrid: Hernando.
- Marciilhacy, D. (2010). *Raza hispana. Hispanoamericanismo e imaginario nacional en la España de la Restauración*. Madrid: CEPC.
- Martí Alpera, F. (1931). *Nueva enciclopedia escolar*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Martínez, H. et al (1985). *Ciencias sociales. 8.º de EGB*. Madrid: S. M.
- Núñez Seixas, X. M. (2014). *Las patrias ausentes. Estudios sobre historia y memoria de las migraciones ibéricas (1830-1960)*. Gijón: Genuve Ediciones.

- Oliveira Correia, L. (2008). *América en los manuales españoles de Historia (1900-1940)*, [tesis doctoral inédita], Universidad de Alcalá de Henares.
- Onieva, J. A. (1937). *Escudo imperial*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- (1946). *Héroes. Libro escolar de lecturas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Ortiz Muñoz, L. (1940). *Glorias imperiales II*. Madrid: Magisterio Español.
- Pérez Herrero, P. y García-Arévalo Calero, M. J. (1994). La imagen de América Latina en la población estudiantil española (13-18 años). *Revista Iberoamericana de Educación*, (6). Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a06.htm>
- Philips, R. (1996). History Teaching, Cultural Restorationism and National Identity in England and Wales. *Curriculum Studies*, 4 (3), 385-399.
- Previlo, J. (1950). *Así es España*. Madrid: s/e.
- Puelles Benítez, M. (1989). Una década de política educativa (1978-1988). En X. Paniagua y A. San Martín (eds.). *Diez años de educación en España (1978-1988)* (pp. 57-72). Valencia: Diputación de Valencia.
- Quiroga, A. (2007). Maestros, espías y lentejas. Educación y nacionalización de masas durante la dictadura de Primo de Rivera. En J. Moreno Luzón (ed). *Construir España. Nacionalismo Español y procesos de nacionalización* (pp. 183-205). Madrid: CEPC.
- Reyero, C. (2004). Pasivos, exóticos, vencido, víctimas. El indígena americano en la cultura oficial española del siglo XIX. *Revista de Indias*, (232), 721-748.
- Rodríguez, J. A. (1992). La visión de América en los textos escolares españoles (1930-1960): una doble imagen. En M. Huguet (coord.). *La formación de la imagen de América Latina en España, 1898-1998* (pp. 389-399). Madrid: OEI.
- Roig Obiol, J. (1974). *Historia moderna y contemporánea*. Barcelona: Teide.
- Santacruz, P. (1933). *España sobre todo. Páginas patrióticas para la infancia*. Madrid: Viuda de Jaime Rates, S. A.
- Saz Campos, I. (1999). *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons.
- Sepúlveda, I. (2005). *El sueño de la Madre Patria. Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid: Fundación Carolina/ Marcial Pons.
- Serrano de Haro, A. (1957). *Guirnaldas de la historia: historia de la cultura española contada para niñas*. Madrid: Escuela Española.
- Seró Sabaté, J. (1933). *El niño republicano*. Barcelona: Salvador Santomá.
- Serrano, C. (1999). *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mito y nación*. Madrid: Taurus.
- Torres, F. (1940). *Horizonte imperial: el solar y la epopeya de la raza*. Madrid: Hernando.
- Valls Montés, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, (26), 121-143.
- Varela, J. (1993). La tradición y el paisaje: el Centro de Estudios Históricos. En J. L. García Delgado (ed.). *Los orígenes culturales de la Segunda República* (pp. 237-273). Madrid: Siglo XXI.

- Viñao Frago, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de educación*, (4), 29-64.
- Ysás, P. (2002). El estado de las autonomías: orígenes y configuración. En C. Navajas Zubeldía (coord.). *Actas del III simposio de Historia Actual* (pp. 101-126). Logroño: Universidad de La Rioja.