

**EL BINOMIO NACIÓN-LENGUA EN LOS
MANUALES ESCOLARES DE LA SEGUNDA
REPÚBLICA Y EL FRANQUISMO (1930-1960)**

ALEJANDRO QUINTANA FERREIRA

Trabajo Fin de Grado de Maestro en Educación Primaria. Curso 2016-2017
JULIO 2017

TUTOR DE UNIVERSITAT

BENITO CAMPO PAIS

(DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS)

COTUTORA

M^a JOSÉ GARCÍA FOLGADO

(DIDÀCTICA DE LA LENGUA I LA LITERATURA)

RESUMEN

En este trabajo se pretende realizar una aproximación a los manuales de texto de la Segunda República y el franquismo, concretamente de Geografía e Historia, Lengua y libros de lecturas. Estudiamos cuál es el papel del concepto de lengua en la construcción de la identidad nacional en estos periodos. Primero vamos a analizar los estudios actuales sobre estos manuales escolares. A continuación, analizaremos la legislación de la época, para enfocar cómo se estructuran estas materias y los analizaremos. Finalmente contrastaremos los resultados, con las investigaciones ya efectuadas.

Palabras clave:

Nación – Segunda República – Franquismo – Historia – Lengua – Identidad Nacional

RESUM

En aquest treball es pretén realitzar una aproximació als manuals de text de la Segona República i el franquisme, concretament de Geografia i Història. Llengua i llibres de lectures. Estudiarem qual és el paper del concepte de llengua en la construcció de la identitat nacional en aquest períodes. Primer anem a analitzar els estudis actuals sobre aquest manuals escolars. A continuació, analitzarem la legislació de l'època per a enfocar com s'estructuren aquestes matèries i les analitzarem. Finalment contrastarem els resultats amb les investigacions ja efectuades.

Paraules clau:

Nació – Segona República – Franquisme – Història – Llengua – Identitat Nacional.

ABSTRACT

In this work one tries to realize an approximation to the manuals of text of the Second Republic and the Franco's regime, concretely of Geography and History, Language and reading book. We study which is the paper of the concept of language in the construction of the national identity in these periods. First, we are going to analyze the current studies on these school manuals. Later, we are going to analyze the legislation of the epoch, to focus how these matters are structured and we will analyze them. Finally, we will confirm the results, with the already effected investigations.

Key words:

Nation - The Second Republic - Franco's regime - History - Language – National identity

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. Contexto histórico.....	8
3.1.2. La Segunda República	8
3.1.2. La Dictadura Franquista	10
3.2. La educación en la Segunda República	10
3.3. La educación durante la Guerra Civil.....	12
3.3.1. Zona republicana	12
3.3.2. Zona Sublevada	12
3.4. La educación en la primera etapa del franquismo	13
3.5. Materias según la legislación general vigente	15
3.6. La escuela y el concepto de nación.....	17
3.7. La enseñanza de la historia en la II República y el franquismo inicial. 18	
3.8. La enseñanza de la lengua en la Segunda República y el franquismo inicial	20
3.9. La historia de los manuales escolares	23
3.9.1. La investigación sobre los manuales de Historia	24
3.9.2. La investigación sobre los libros de lectura.....	27
3.10. La investigación sobre la lengua y las naciones: la Glotopolítica	28
4. METODOLOGÍA.....	32
4.1. Desarrollo de la investigación	32
5. RESULTADOS	37
6. CONCLUSIÓN Y APORTACIONES.....	52
7. BIBLIOGRFÍA.....	54

8. ANEXOS	60
8.1.1 Historia Segunda República	60
8.1.2 Historia Franquismo	63
8.1.3. Lengua Segunda República	66
8.1.4. Lengua Franquismo	71
8.1.5. Lecturas.....	75

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es una primera aproximación al análisis de manuales de dos periodos históricos trascendentales para España: la Segunda República y los inicios del franquismo. La finalidad de este análisis es explorar la función de la lengua en la construcción de la identidad nacional en ambos periodos.

En el marco del Grado de Maestro en Educación Primaria, Mención Artes y Humanidades, se vincula con las materias Historia de la Escuela (2º curso) y, principalmente, Historia de las Ideas y el Currículo en Artes y Humanidades (4º curso) cuyo objetivo es “analizar la evolución histórica de los currículos y de las ideas sobre las que se han fundamentado las asignaturas de Artes y Humanidades desde la configuración de los códigos disciplinares hasta la actualidad” (Guía docente).

Hoy en día existe un debate muy importante en relación con los nacionalismos y las lenguas, sobre todo las denominadas lenguas regionales, propias o autonómicas¹. Este debate planea incluso sobre la propia organización del Estado. Por ello, consideramos que es importante un acercamiento que nos lleve a descubrir cuál ha sido históricamente el papel de la lengua en las construcciones nacionales desde la propia escuela como motor educativo y creadora de pensamiento.

“Decir «cultura» es decir lenguaje” (Sáez, 1995). Esta idea de Sáez implica que para cada lengua hay una visión determinada del mundo y por tanto una historia que define a esa cultura. Concretar unos rasgos, unos significados y no otros de una lengua evidencia la importancia que ese pueblo da a esos determinados rasgos, que en muchos casos están relacionados con hechos importantes o respuestas a situaciones determinadas de ese mismo pueblo que la define. Esta relación interdisciplinar entre lengua e historia es especialmente determinante cuando se usa la lengua como característica diferenciadora de un pueblo. Como ya decía Nebrija (1492: fol. iii r): “siempre fue la lengua compañera del imperio”; en su texto, el primer gramático del español es consciente de la importancia de lo lingüístico en la configuración del espíritu nacional. Esa misma consciencia está en la base de la acción educativa, como indica Vila (Vila y otros, 2010: 41) “la escuela” –en referencia a la escuela republicana surgida tras la Revolución francesa– “se concibe como un instrumento del Estado que, como una telaraña, articula educativamente el territorio. Una de sus finalidades es

¹ En este trabajo, vamos a usar de manera general “lenguas regionales” para referirnos a las lenguas autonómicas.

«nacionalizar» el territorio y, en consecuencia, formar la «conciencia nacional», la «identidad nacional», cuya matriz se encuentra en la propia institución escolar”.

En una enseñanza cada vez más circunscrita a diferentes materias, encontrar las relaciones entre lengua e historia, y entre lengua y geografía, favorece el aprendizaje significativo ya que un mismo concepto se puede estudiar desde diferentes aspectos. En concreto este trabajo quiere aportar datos iniciales para entender cómo la enseñanza de dos materias (Geografía/Historia y Lengua/Literatura) está unida por un vínculo ineludible, ese vínculo común de buscar la “identidad nacional”. Pretende como objetivo revelar las diversas manifestaciones de ese vínculo a partir del análisis de las nociones de “lengua” y nación”.

Sobre la presencia de las lenguas regionales en la escuela y cuál ha de ser su función se ha debatido durante largo tiempo desde perspectivas diversas. Nosotros consideramos que la aparición de diferentes lenguas en un territorio no significa que el territorio deba desmembrarse en diferentes zonas lingüísticas, y que las fronteras, aunque sean lingüísticas, empobrecen y, desde esa perspectiva, nos planteamos cómo podemos valorar las diferentes lenguas de nuestros territorios como una riqueza de una cultura plurinacional que no existen en otros lugares.

En esa línea, este trabajo pretende hacer una revisión de diferentes materiales utilizados en los periodos estudiados en los que se unen los conceptos de lengua y nación con el fin último de ayudar a comprender la importancia que se da desde los modelos educativos actuales a la enseñanza de unas lenguas y no otras. Este estudio quiere ayudar a dar una visión histórica del estado actual y saber situar la cuestión de la lengua en relación a los nacionalismos de manera objetiva y proponer un punto de vista positivo que tenga en cuenta la realidad plurinacional de España.

El Decreto 108/2014² se plantea la creación de materiales didácticos y curriculares propios; de manera similar, en la introducción del currículo de Ciencias Sociales se plantea el conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales y su comprensión como fenómenos sociales. Más allá de las disposiciones curriculares, creemos que, para el profesorado, es importante comprender qué significado se le da a la lengua en el ámbito de la cultura y, especialmente, en el desarrollo del concepto de nación. La perspectiva histórica permite una mayor y mejor comprensión de este

² De 4 de julio de la Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria de la Comunitat Valenciana.

fenómeno, especialmente cómo la lengua puede tener influencia en el concepto actual de “Nación”, tanto en el nacionalismo de Estado, como en los nacionalismos periféricos.

Desde esa perspectiva, es importante introducir en la formación del profesorado una visión histórica de los procesos que han configurado la escuela actual para, entre otras cuestiones, que los futuros docentes tomen conciencia de esas cuestiones, especialmente importantes cuando atañen a la identidad nacional de los futuros ciudadanos. No hay que olvidar que, como indica Merchán (2002: 43-44):

[L]a escuela actual no existe sólo, ni fundamentalmente, para enseñar y aprender, sino que tiene otras funciones en la sociedad, se constata el hecho de que el currículo tiende a configurarse de manera coherente con esas funciones. Así, si consideramos el papel de la escuela en la transmisión de valores de la cultura dominante, tendríamos que tanto los contenidos del currículo como las prácticas pedagógicas y rutinas escolares se impregnan de ellos, sirviendo de esta forma a la reproducción ideológica y cultural.

El propio plan de estudios de la Facultad de Magisterio, como ya se ha indicado, incluye esa aproximación histórica a la configuración disciplinar en la formación de los futuros maestros, como se ve reflejada en las asignaturas de Historia de la Escuela e Historia de las Ideas y currículum en las diferentes menciones.

La elección como tema de investigación de la construcción de la identidad nacional desde el concepto de lengua surge porque se observa que existe una necesidad en la escuela de definir de manera clara y objetiva de dónde surge el vínculo entre nación y lengua. La escuela no es un ente aséptico ni neutral, al contrario, es ideológico y toma postura, más o menos clara, ante la sociedad actual, ya que la escuela es una institución que reproduce formas y relaciones de poder (Torres, 1998), como “producto de las confrontaciones e intereses de distintos grupos de la sociedad” (Ochoa, 2004).

2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Como se ha indicado en la Introducción, este trabajo parte del interés sobre las cuestiones vinculadas a la idea de nación en el ámbito escolar. Concretamente, tras las lecturas efectuadas, nos dimos cuenta de que, si bien se ha investigado sobre la construcción de la nacionalidad a través, principalmente, de materias como Geografía e Historia, Formación del Espíritu Nacional, o de los libros de lecturas, había muy poca bibliografía sobre los manuales de Lengua. De ahí surgen varias preguntas que han guiado este trabajo: ¿Cómo se representa el concepto de nación en los materiales educativos de la República y el primer franquismo? ¿Cómo aparece la noción de lengua en relación con la noción de nación en ambos periodos? ¿Aparecen las lenguas regionales? Y si es así ¿cómo se articula su relación con el español? ¿Existen diferencias en la representación nacional que ofrecen los materiales de las diversas asignaturas analizadas?

Como hipótesis de trabajo, consideramos que si bien existen diferencias en la concepción de la nación entre la Segunda República y el franquismo (como han puesto de manifiesto, por ejemplo, Sanz & Rabazas, 2017), la noción de lengua que vamos a encontrar vendrá a ratificar la idea de unidad nacional amparada en la unidad lingüística. Las diferencias entre ambos periodos deberían darse en relación con la presencia de las lenguas regionales en la Segunda República, amparadas por el artículo 48 de la Constitución de 1931.

De estas preguntas, se desprenden los siguientes objetivos:

- Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es indagar sobre el papel de la lengua en la construcción de la identidad nacional en la Segunda República y el primer franquismo. Para ello, se va a realizar un análisis de materiales escolares de ambos periodos, principalmente manuales de Geografía e Historia, Lengua y libros de lecturas.

- Objetivos secundarios
 - Revisar las investigaciones sobre el periodo estudiado para conocer el contexto histórico-educativo
 - Estudiar la legislación educativa entre 1900 y 1960 para conocer cuál eran las asignaturas lingüísticas e históricas en ese periodo, cómo se organizaban los cursos y qué se estudiaba en cada uno

- Seleccionar una muestra representativa de libros de Geografía e Historia, Lengua y lectura que sirva de base empírica para el análisis
- Realizar un análisis de contenido de los materiales y aislar conceptos-clave que sirvan para la consecución del objetivo general
- Contrastar los resultados obtenidos en los libros de Geografía e Historia con los manuales de Lengua y, a su vez, estos resultados con los de las investigaciones ya efectuadas sobre la construcción de la idea de nación en los libros de Historia

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se va a realizar un recorrido por los distintos aspectos que se van a trabajar en este estudio. En él se van a resaltar los principales hechos históricos del periodo estudiado, así como se realizará un recorrido por el sistema educativo de esas etapas y las ideologías dominantes. Por último, haremos un recorrido por los principales estudios que se han realizado sobre los manuales escolares de Historia y de Lengua, así como sobre lengua e ideología.

3.1. Contexto histórico

El período histórico objeto de nuestro estudio abarca un momento complejo y difícil de la historia de España. Corresponde a la Segunda República y el período inicial del franquismo, desde 1931 hasta 1960, incluida la Guerra Civil. Dada la brevedad del estudio y por no ser el objeto principal del mismo, esta introducción sólo pretende describir someramente el contexto histórico en el que se sitúa nuestra investigación³.

3.1.2. La Segunda República

El 14 de abril de 1931 se proclama la II República después de la victoria republicana en las elecciones municipales del 12 de abril. Aunque en los medios rurales habían vencido los partidos monárquicos, gracias sobre todo a la situación de caciquismo existente, en las grandes ciudades y en las zonas de menor influencia caciquil, la victoria es para los partidos republicanos. Alfonso XIII decide abandonar España, con ello el sistema colapsa. Esta situación se produce porque el pueblo busca una modernización del país (Carr, 2007: 578). El entusiasmo por la República no duró demasiado debido a la crisis mundial y a las tensiones sociales de las clases proletarias, por un lado, y a la brusquedad con la que se produjo un cambio político por otro (Sánchez Flores, 1997: 53). En este último caso la causa es la falta de formación intelectual de la ciudadanía para aceptar este cambio y la necesidad de ausencia de tensiones sociales, imposibles después de la crisis mundial tras el “Crack” de 1929 (Sánchez Flores, 1997: 56).

Esto provocó un ambiente de inquietud y violencia que dieron como consecuencia disturbios desde el mismo inicio de la República, nos referimos a los

³ Al final del apartado, hemos incluido una tabla-resumen de la legislación y los acontecimientos educativos mencionados.

episodios acontecidos en 1931 en Castilblanco, en 1932 en Arnedo o en 1933 en Casas Vieja (Sánchez Flores, 1997: 57). Asimismo, algunos asuntos como la cuestión religiosa, la quema de conventos y monasterios y la falta de respuesta gubernamental inmediata ante estos hechos, o el artículo 26 de la Constitución, que expulsa a los órdenes religiosos del ámbito educativo y suprime a los jesuitas, provocan la división de los partidos republicanos iniciadores de este proceso, que será fundamental para el discurrir de los sucesos posteriores (Payne, 1995).

Como indican Avilés y otros (2011: 43-47), el primer Bienio (1931-33) fue un periodo de reformas importantes, tales como: La reforma del ejército, que significó su modernización. La reforma religiosa, con la disolución de la Compañía de Jesús y reformas en materia educativa, económica y política. El establecimiento del divorcio. La reforma agraria, que permitió mejoras a los trabajadores del campo. El voto de la mujer y las reformas en educación, como la creación de escuelas, contrato de más profesores y mejoras en A partir de 1933 hay una sucesión de gobiernos que desembocan en una serie de crisis (Carr, 2007: 603-609): La proclamación de la República Catalana por Lluís Companys, radicalizando la cuestión catalana. La revuelta de Asturias con la terrible represión posterior y la huelga del movimiento Socialista.

Esta situación determina la victoria del Frente Popular⁴, coalición de izquierdas liderada por Manuel Azaña, para disputar el gobierno a la coalición de derechas de la CEDA⁵ (Carr, 2007: 610). A partir de esta victoria se suceden una serie de hechos que dará lugar al alzamiento militar de julio de 1936 (Carr, 2007: 613): la radicalización a la derecha y a la izquierda, el asesinato del teniente Castillo a manos de fuerzas radicales de derechas y el asesinato de Calvo Sotelo como venganza de sus compañeros.

Tras tres años de Guerra Civil, agotado y abandonado por Francia e Inglaterra que estaban inmersos en una cascada de situaciones que darán lugar a la II Guerra Mundial, el ejército Republicano se rinde el 1 de abril de 1939 y, con este hecho, comienza la dictadura franquista.

⁴ El Frente Popular fue una coalición electoral española creada en enero de 1936 por los principales partidos de izquierda. El 16 de febrero ganaron las últimas elecciones durante la Segunda República.

⁵ CEDA: Confederación española de derechas autónomas. Fue una coalición de partidos católicos y de derecha española fundada el 4 de marzo de 1933. El catolicismo era su identidad.

3.1.2. La Dictadura Franquista

Durante los años 40 y 50 del siglo XX, España padece un aislamiento internacional y un proceso económico de autarquía que endurecen las condiciones de vida en el país tras la Guerra Civil (Carr, 2007: 677). Esto provoca la búsqueda de un culpable externo a la dictadura que se reflejó en el uso de la “conspiración judeomasónica” a la que acude el régimen ante cualquier dificultad nacional (Puig, 2011). Hasta 1948 el país se encuentra en estado de guerra, bajo jurisdicción militar y la Falange ejerce el poder que provocará un periodo de represión y exilio de republicanos, sobre todo intelectuales entre los que se encuentran los maestros e inspectores educativos (Puig, 2011).

Como señala Puig (2011), no es hasta el inicio de los años 50 que España comienza a salir de ese aislamiento internacional, provocado sobre todo por la situación de “Guerra fría” mundial. Ante esta situación, España firma una serie de acuerdos que reflejan su salida del aislamiento internacional: como la Firma del Concordato con la Santa Sede (1953) o la del pacto de Madrid (1953) con los Estados Unidos. Precisamente, este último acuerdo supuso la aceptación de España en los organismos internacionales, así como conllevó la instalación de bases militares americanas a cambio de compensaciones económicas y militares. A partir de esta firma se normalizan las relaciones diplomáticas con el resto de potencias occidentales. Y se produce la entrada de España en la Organización de Naciones Unidas (1955). Esta apertura internacional provocó una mejora económica que aleja a la Falange del poder y su sustitución por el nacional catolicismo y el Opus Dei con un gobierno dominado por los tecnócratas (Gallego & Morente, 2005: 226).

3.2. La educación en la Segunda República

Como se ha indicado con anterioridad, durante la Segunda República se producen tres momentos diferenciados, uno inicial con un alzamiento de derechas (1931) un segundo con un alzamiento de izquierdas (1934) y un tercer momento con un alzamiento de derechas (Molero Pintado, 1991: 26-27).

De estos tres periodos el más fructífero en materia educativa fue el bienio inicial (1931-33), ya que es en este periodo en el que se producen la mayoría de resoluciones educativas. Estas reformas educativas tienen su origen, fundamentalmente en el

socialismo histórico y en las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)⁶ (Molero Pintado, 1977). Estas aportaciones crean un corpus ideológico del que se nutrirán los gobiernos de la República para utilizar la educación como motor de cambio, a pesar de las discrepancias que surgían entre los protagonistas de dichos cambios educativos: Cossío, Giner de los Ríos y los pensionados.

Con todo ello, hay que citar dos acontecimientos educativos europeos que marcarán las reformas educativas durante este período. Por un lado, el movimiento pedagógico de la “Educación Nueva” cuyo autores principales son Kerschensteiner, Montessori, Decroly, Ferrière y Dewey, entre otros. Por otro lado la reforma francesa de Jules Ferry en 1880, por el que Azaña tiene gran atracción ya que promulga la completa escolarización de la población, la gratuidad y la laicidad de la enseñanza, la democratización de los centros escolares o la homogeneización de las titulaciones de los maestros (Molero Pintado, 1991: 31).

Los primeros decretos educativos reconocen el bilingüismo en Cataluña, la no obligatoriedad de la enseñanza religiosa y acometen una reforma de la Instrucción Pública. Tal y como indica Molero Pintado (1991: 34), la trascendencia de estos decretos reside en el abordaje que se produce de la cuestión catalana, la cuestión religiosa y la remodelación de un consejo consultivo fundamental para las futuras reformas que se iban a producir.

A nivel educativo, las reformas en la educación primaria se centraron en el aumento de escuelas y de plazas de maestros, la lucha contra el instruismo profesional y la reforma de las escuelas formales; mientras que en la educación secundaria sí se produce un cambio en los planes de estudios a través del Decreto de 13 de mayo de 1931, que reestableció el plan de estudios de 1903 para Bachillerato y, por ende, para Secundaria (Molero Pintado, 1991: 36-37).

⁶ La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue un proyecto pedagógico que se desarrolló en España desde 1876 a 1936. Estaba inspirado en la filosofía krausista introducida en la Universidad Central de Madrid por Julián Sanz del Río. Tuvo una importante repercusión en la vida intelectual de la que tuvo una importante repercusión en la vida intelectual de la nación española, para la que desempeñó una labor fundamental de renovación. En 1876, Laureano Figuerola, primer presidente de la Institución, inauguró la *Asociación de la Institución Libre de Enseñanza* y junto con un grupo de catedráticos (Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda y Nicolás Salmerón, entre otros) separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a cualquier dogma oficial en materia religiosa, política o moral, tuvieron que proseguir su labor educativa al margen del Estado creando un establecimiento educativo privado laico (ILE), que empezó en primer lugar por la enseñanza universitaria y después se extendió a la educación primaria y secundaria (www.fundacionginer.org).

La aprobación de la Constitución, con el ya mencionado artículo 26 sobre la cuestión religiosa, tiene mucho calado en materia educativa. Se suprime de facto la Compañía de Jesús, y prohíbe a otras órdenes religiosas la enseñanza. Los artículos 48, 49 y 50 que se refieren concretamente a la educación, instauran la gratuidad en Primaria, la laicidad en todas las etapas y la enseñanza unitaria (Molero Pintado, 1991: 48).

A pesar de que se realizó un *Proyecto de Bases para la Educación Primaria y Secundaria*, la disolución de las Cortes en 1933 lo dejó sin ser aprobado. Pese a ello, se establece la edad de acceso a Bachillerato a los 10 años sin necesidad de haber cursado Primaria, estableciendo así un sistema dual y dejando, de hecho, la Primaria como una etapa para aquellos alumnos sin expectativas educativas (Lerena, 1980).

El segundo Bienio (1933-35) significó una vuelta atrás a los plateamientos de este primer momento, como fueron la supresión de la coeducación, modificación de los planes de estudios de las Escuelas Normales y un nuevo plan de Bachillerato (Molero Pintado, 1991: 70).

3.3. La educación durante la Guerra Civil

3.3.1. Zona republicana

Durante la guerra en la zona republicana se produce una incautación de edificios, sobre todo religiosos, para la creación de escuelas infantiles. También se entiende la necesidad de una reforma de los estudios primarios para la escolarización de toda la población y una formación científica, potenciando la escuela unificada y dando mucha importancia a la coeducación escolar, aunque no tuvo mucha repercusión por la falta de medios o por los propios avatares de la guerra. Como indica Molero Pintado (1991), lo negativo es que este esfuerzo se dirige hacia la causa de la guerra, motivo por el cual, ya que gran parte de las reformas durante la guerra se encauzaron en un modo de propaganda e ideologización a favor del bando republicano: “darán a conocer los fundamentos de las grandes doctrinas sociales, y entre ellas el marxismo, que anima a numerosas legiones de nuestro país a luchar” (Orden de 10 de marzo de 1937) (Molero Pintado, 1991: 97).

3.3.2. Zona Sublevada

El interés del bando sublevado es, como totalitarismo, la supresión de lo heterogéneo, en este caso de la educación republicana y la implantación de un

totalitarismo ideológico (Puelles Benítez, 1991: 361). Por ello se crean las comisiones depuradoras y se suprime todo vestigio de la ILE. El nuevo concepto de educación busca crear una conciencia católica, un puritanismo ritual y las ansias del nacionalismo estatal reflejadas en un patriotismo xenófobo y la búsqueda de una historia patria cuyo inicio se localiza en el siglo XVI, imperialista y con acento en lo hispánico a nivel mundial. A lo largo de la Guerra civil no surge un plan general de educación, pero sí diversas medidas para instaurar este ideario educativo (Molero Pintado, 1991: 120).

3.4. La educación en la primera etapa del franquismo

En el primer franquismo, la educación se observa como instrumento ideológico del régimen, llamado a legitimar sus acciones; de ahí, por ejemplo, que deba justificar desde el modelo autoritario el alzamiento contra la República. Se atacará a la ILE y a las reformas del primer bienio liberal de manera despiadada, como indica Mayordomo (1990: 27): “Era necesario en consecuencia, extirpar, combatir al enemigo, tomar radicales medidas defensivas, desintoxicar las mentes extraviadas. La ILE es denunciada como la ejecutora de lo que Menéndez Pelayo había calificado como «liquidación del pasado»”. Se debe resaltar el carácter religioso de la escuela y el rechazo a la escuela única, la preeminencia de la educación paterna y la subsidiariedad del estado, así como la constitución de un nuevo orden, frente a los “errores perturbadores de nuestra identidad” (Mayordomo, 1990: 26-29).

La educación del régimen acude siempre al recuerdo y a la mención histórica y “al anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional” (Ley de Educación Primaria, 1945: prólogo). Tal y como indica Mayordomo (1990: 31), el nacionalcatolicismo se apropia de aportaciones de otros sistemas educativos de alrededor: de Portugal, la preeminencia de los derechos de la iglesia en materia educativa; de Italia, cuyo consejo fascista había aprobado la Carta de la Escuela (febrero de 1939), acoge la instrumentalización de la escuela al servicio de la unidad nacional y la realización de la cultura del pueblo; de la escuela alemana, adquiere la formación fundamental en la historia de la patria como modelo de ensalzamiento nacional y unidad, para lo cual se seleccionan cuidadosamente a los maestros-educadores. También las políticas de Petain en la Francia libre, son un estímulo para los ideólogos pedagógicos del franquismo, con aspectos como la restauración de los valores morales de la escuela o la abolición del laicismo (Mayordomo Pérez, 1990: 31).

Se produce un choque entre las posturas de la Falange y el ideario del nacionalcatolicismo contrario en principio a los totalitarismos. Este choque se resuelve con la división del poder educativo entre ambos: la Falange controlará la formación cívico-política y la unidad y ortodoxia de la práctica educativa estaría impregnada de los fundamentos ideológicos del catolicismo (Cámara Villar, 1984: 122-125).

De esta manera se rompe con la educación unitaria y el principio de subsidiariedad del estado: desde este momento, los niños pueden ser educados en la familia o en colegios privados, siendo estos últimos coadyuvantes con la acción del Estado (Mayordomo Pérez, 1990: 36). Como se desprende de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938, el interés del Estado es la formación de cristianos patrióticos: “La formación clásica y humanística debe ir acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico” (Introducción).

También hay sumo interés por terminar con la lucha de clases y por imbuir las leyes educativas de un modelo social, por el que aquellos alumnos de familias sin capacidad económica, puedan acceder a los estudios superiores y universitarios. De este modo aquellos alumnos que pertenecen a clases sociales más bajas pueden acceder a las clases sociales superiores a través de los estudios. Este modelo se plasmará en la Ley de Reforma de la enseñanza media y profesional de 1949 (Mayordomo Pérez, 1990: 40).

Con la ley de 1953 se deroga la ley de 1938, superando de este modo también el contexto beligerante en que se produjo. Esta ley significa un cambio metodológico y pedagógico en la educación (Puelles Benítez, 1991: 388). Con este cambio se pretende dar respuesta a la mayor formación técnica de los escolares. También con ese objetivo aparecen los llamados “cuestionarios”, como desarrollo de la ley de 1945. Estos cuestionarios, continuadores de la pedagogía activa de la época republicana, son obra de Alfonso Maillo, quien participó del reformismo pedagógico de la Escuela Nueva (Mainer Baqué & Mateos Montero, 2011: 40). Las rupturas que se producen con las ideas de la Escuela Nueva se deben a la adaptación que Maíllo hace de estos cuestionarios a los posicionamientos ideológicos del primer franquismo (Del Pozo Andrés & Rabazas Romero, 2013).

De forma más detallada se puede ver en la tabla 1 como el corpus de leyes (normas, decretos y leyes) y las diferentes corrientes pedagógicas han ido desarrollando la materia educativa a lo largo del final del siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

Tabla 1: Sistema educativo entre 1876 y 1951: Leyes y acciones pedagógicas.

26 octubre 1876	Institución Libre de Enseñanza (ILE)
1901	Real decreto Romanones
1901	Escuela nueva
1926	Plan Calleja de Bachillerato
29 de abril de 1931	Decreto bilingüismo escuelas catalanas
6 de mayo de 1931	Decreto supresión de la obligatoriedad de la religión en las escuelas
13 mayo de 1931	Supresión Plan Calleja (retorno Plan de estudios Bachillerato de 1903)
29 mayo de 1931	Creación de las misiones pedagógicas
29 septiembre de 1931	Reforma de las Escuelas normales
9 diciembre de 1931	Constitución
2 diciembre de 1932	Decreto Inspección Primaria
9 diciembre de 1932	Proyecto de base de Educación Primaria y Segunda enseñanza
20 septiembre de 1938	Ley de reforma del Bachillerato
17 julio de 1945	Ley sobre Enseñanza Primaria
16 de julio de 1949	Ley de Formación Profesional Industrial
6 de febrero 1953	Cuestionarios nacionales
26 febrero de 1953	Ley ordenación Enseñanza Media
20 julio de 1955	Ley De Formación Profesional Industrial
20 de julio de 1957	Ley Sobre Ordenación De Enseñanzas Técnicas

Fuente: Elaboración propia

3.5. Materias según la legislación general vigente

Durante la Segunda República, a pesar de los intentos por reformar las leyes educativas, los diferentes cambios políticos provocan que no se aprueben las nuevas leyes y por tanto no se modifican sustancialmente los contenidos respecto de los regímenes anteriores (Molero Pintado, 1991: 192).

La tabla 2 resume las materias que se recogen en las diferentes leyes y proyectos de ley entre 1901 (Decreto de Romanones) y 1953 (Ley de Ordenación de Enseñanza Media). En la tabla se puede observar cómo han ido evolucionando, no solo las diferentes materias que componen los diferentes sistemas educativos, sino también el nombre de las mismas en cada momento histórico.

Tabla 2: Materias educativas según las diferentes leyes educativas entre 1901 y 1960

COMPARATIVA MATERIAS SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 1901 - 1960			
REAL DECRETO 1901 (ROMANONES)	II REPÚBLICA Proyecto de Base de enseñanza Primaria y segunda enseñanza. Leído en Cortes el 9 de diciembre de 1932	LEY SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA 1945	LEY DE ORDENACIÓN ENSEÑANZA MEDIA 1953 1 ^{er} GRADO DE BACHILLERATO (10-14 años)
<ul style="list-style-type: none"> -Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada -Lengua Castellana (Lectura, Escritura y Gramática)⁷ -Aritmética -Geografía e Historia -Rudimentos de Derecho -Nociones de Geometría -Nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales -Nociones de Higiene y de Fisiología humana -Dibujo -Canto -Trabajos manuales -Ejercicios corporales 	<ul style="list-style-type: none"> -Lengua Española - Matemáticas - Geografía - Historia -Iniciaciones de conocimientos físico-naturales - Física y Química - Ciencias Naturales - Lengua Latina - Francés, Alemán o Inglés - Griego - Filosofía -Economía - Derecho - Dibujo 	<p>Materias instrumentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura interpretativa - Expresión gráfica (escritura, ortografía y redacción y dibujo) - Cálculo <p>Materias formativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Religión - FEN (Formación del espíritu Nacional que incluye Geografía e Historia.) - Lengua nacional - Matemáticas - Educación física <p>Materias complementarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CC. Naturales - Artísticas (música, canto y dibujo) - Utilitarias (trabajos manuales, taller y labores) 	<ul style="list-style-type: none"> - Religión - Lengua Española y Literatura - Gramática española - Matemáticas - Latín - Geografía e Historia - Ciencias Físicas - Ciencias Químicas - Ciencias Naturales - Dibujo - Idioma Moderno - FEN (que incluye Geografía e Historia) - Educación Física - Hogar (para niñas)

Fuente: Elaboración propia

⁷ En negrita se resaltan las materias que se van a tratar en el análisis de los manuales del presente trabajo.

Es importante destacar cómo la lengua Castellana trata de la Lectura, la escritura y la Gramática en el Decreto de Romanones. En cambio, en el proyecto de ley de la Segunda República, solo se denomina Lengua Española. Durante la ley de Educación Primaria de 1945 cambia el nombre a Lengua Nacional y se añade la Lectura interpretativa y la Expresión gráfica que está compuesta por la escritura, la ortografía y redacción y dibujo, de manera similar al Real Decreto de 1945. En la ley de educación Media de 1953 se denomina Lengua Española y se añade la asignatura de Gramática.

La asignatura de Historia está compuesta por Geografía e Historia en la ley de Romanones de 1901. En el proyecto de la Segunda República se desdobra en dos asignaturas: Geografía e Historia. En cambio, en la ley de 1945 forma parte de la FEM⁸, Formación del Espíritu Nacional. En la ley Educación Media de 1953 se desdobra en el FEM y las asignaturas de Geografía e Historia.

3.6. La escuela y el concepto de nación

La escuela es uno de los instrumentos más importantes utilizados por los estados para que los ciudadanos se identifiquen con la identidad nacional (López Facal & Cabo Villaverde, 2012: 111), especialmente, la enseñanza de la lengua, su literatura, la geografía y la historia. Los manuales escolares fueron los instrumentos más importantes para definir el concepto de nación (López Facal & Cabo Villaverde, 2012: 112) y en cambio, parece que se presta poca atención a los mismos a la hora de valorar su papel en la construcción de esta idea y de identificar a los ciudadanos con el mensaje nacionalista. Hay muy pocos estudios que revisen la manera en que se enseñan estas materias en la escuela de inicios del siglo XX y durante el franquismo y, si bien hay algunos trabajos sobre los manuales de historia, son prácticamente inexistentes las investigaciones sobre manuales de lengua y literatura (López Facal & Cabo Villaverde, 2012: 112). Este hecho es especialmente sorprendente si se tiene en cuenta, tal y como señalan Mayordomo y Fernández Soria (1993: 79), que la enseñanza de la Historia o de la Lengua (con la Geografía y la Literatura escrita en esa lengua) son “los terrenos propicios para la siembra ideológica”.

El modelo teórico que subyace en la enseñanza en España, según López Facal y Cabo Villaverde (2012), sobre todo a lo largo del siglo XX, es el modelo excluyente, en el que el Estado asume el peso principal de la escolarización de los ciudadanos y define

⁸ FEM: era el nombre de una asignatura obligatoria durante el franquismo. Su propósito era la adquisición de los valores que se identificaban con el concepto nacionalista de España propio del Movimiento Nacional.

un programa homogeneizante, en la que la Lengua nacional en su versión más estándar, su literatura, la Geografía y la Historia patria, son contenidos de una gran carga ideológica, en la que se busca identificar al escolar con la imaginario nacional imperante. Esto es así tanto en el Antiguo Régimen, como en la Segunda República y, sobre todo, durante el primer franquismo, que pretende justificar los motivos del alzamiento y la Guerra Civil (Mayordomo & Fernández Soria, 1993: 171). La medida en que es más o menos fuerte esa carga ideológica depende principalmente de la alfabetización de la población. Mientras en el Antiguo Régimen son las élites quienes extienden el ideario nacionalista, en la Segunda República y la Dictadura, son las clases medias quienes fomentan en mayor o menor medida, este corpus ideológico nacional (López Facal & Cabo Villaverde, 2012).

¿Cómo podemos definir el concepto de Nación? El concepto de nación como lo conocemos hoy en día es relativamente reciente (Costa Rico, 2008: 257); es un concepto político que se asocia a la modernidad económica y social: el espacio nacional viene delimitado por el espacio económico, aunque esto no engendre inmediatamente una identidad nacional (Thiesse, 2010: 15). Esta surge por la combinación de múltiples factores, entre los que hay que destacar la cultura que permite crear, a partir del siglo XVIII, un concepto de nación que superaba la universalidad para definir lo particular. Esta cultura como principio creador se basa en las lenguas nacionales, los relatos históricos generadores de esa cultura y todo una recolección de mitos, historias y narraciones que la definieran. En este contexto surge el nacionalismo español que consigue una posición dominante con capacidad de articular en todo el territorio de una identidad homogénea a través del sistema educativo (Costa Rico, 2008: 258 y 262).

3.7. La enseñanza de la historia en la II República y el franquismo inicial

Como indica Valls (1991: 34), la enseñanza de la historia fuera de la universidad comienza en el siglo XVII en los colegios jesuitas. Se enseña la historia sagrada, historia de la antigüedad y geografía e historia del país donde se lleva a cabo la enseñanza. Durante el siglo XIX, a través de los diferentes planes de estudio, la geografía y la historia se relaciona íntimamente con el nacionalismo, por su importancia en la creación de la identidad nacional (García Puchol, 1993: 19).

Siguiendo las corrientes pedagógicas del momento se estudiaba en primer lugar la Historia de España y después la Historia Universal, situando el conocimiento de lo inmediato en primer lugar respecto lo lejano y desconocido (García Puchol, 1993: 19).

En los manuales la “verdad histórica adquiere un tono mítico” para formar “ciudadanos buenos e ilustres” (*Historia de España*, 1859) temerosos de Dios y convencidos de que la Providencia dirige los designios de la Patria y muestra una reacción beligerante contra otros países (Valls, 1991: 37).

Al finalizar la I Guerra Mundial, y sobre todo durante la Segunda República, viendo los desastres que había provocado esta beligerancia, se disminuye el tono xenófobo y belicista de los manuales de Historia. Además por influencia de la ILE se busca un modelo donde se introduzca la investigación frente a la pura memorística y un saber dogmático y positivista. Esto significa el uso de fuentes y documentación histórica: museos, monumentos, etc. De igual manera se introduce la enseñanza de la Historia social y se estudiarán temas como el vestido, la caza, los medios de transporte, la vivienda, etc., con el fin de que el alumnado encuentre relación entre su vida actual y el contenido histórico (Valls, 1991: 40-41).

Esta concepción social de la interpretación de la historia se aleja del patriotismo belicista anterior. Se busca crear ciudadanos solidarios y conscientes de la importancia del pueblo, del trabajador en la creación del hecho histórico, pero “buscando un futuro más humano” (Valls, 1991: 41).

Frente a la clásica formulación de “Historia de España”, se prefiere la referencia a la “Civilización española” para incluir la historia externa (acontecimientos políticos y militares) y la historia interna: economía, cultura, vida social, etc. Se incluirá la prehistoria como parte de las etapas de la Historia, en contra de la Historia Sagrada. Se muestra una perspectiva evolucionista de la Historia unido a una consolidación del Estado centralizado: España como crisol de culturas, valorando de manera positiva las aportaciones de las diferentes civilizaciones al patrimonio propio (López Facal, 1995: 124).

Después de la Guerra Civil, el patriotismo excluyente del nacionalcatolicismo significó una ruptura con la historia social, ya que esta no refleja ningún amor a la patria. Lo más importante no es conocer cómo vivían, sino exaltar el amor a España que “surge de las hazañas de Viriato o del Cid, y otras narraciones que interesan más que los candiles, vasijas y la fantasía de la vida de las personas” (Valls, 1991: 43). Se exaltan las virtudes de los héroes patrióticos y las maldades de los judíos, musulmanes y librepensadores, a los que se les niega la identidad española y su sumisión a las potencias del mal, como ocurrirá con los “afrancesados” de la Guerra de Independencia (Valls, 1991: 43).

Estas características continuarán en los manuales de Historia hasta los años 70 del siglo XX. Se abandonan las aportaciones de la Historiografía, la Arqueología, la Prehistoria o la Sociología y se presenta un modelo moral de la Historia; no obstante, en relación al nacionalismo, existen coincidencias entre los modelos liberales, progresistas y el modelo nacional católico (López Facal, 1995: 125):

- España es la misma desde el inicio de los tiempos (Organicismo).
- Se ha forjado su carácter a lo largo de los siglos gracias a las luchas y a los grandes acontecimientos del pasado (Historicismo).
- Oposición a cualquier particularismo. La nación es esencialmente una y las diferencias particulares son de menor importancia, hasta tal punto que cuando fueron importantes deja de existir la nación (Unitarismo).
- Se identifica la nación con un marco territorial preciso protectando los límites territoriales al pasado, en los mapas históricos aparecen fronteras anacrónicas (Territorialidad).

Tal como afirma López Facal (1995: 125), el estereotipo de nación no variará en las diferentes épocas, a pesar de surgir de posturas ideológicas contradictorias.

3.8. La enseñanza de la lengua en la Segunda República y el franquismo inicial

En la tabla 2 (véase más arriba), hemos destacado como materias lingüísticas del periodo educativo estudiado la lengua y la lectura; solo en 1953 aparece la literatura como contenido, si bien, propiamente, esa es una ley que afecta a la Secundaria y no la Primaria. Por este hecho, en esta investigación no vamos a ocuparnos de la enseñanza de esa materia y nos aproximamos únicamente a la enseñanza de las otras dos⁹.

En España, desde 1857 (art. 88 de la ley Moyano) hasta el primer tercio del siglo XX la enseñanza de la lengua se hallaba sometida al control de la Real Academia Española, cuyos textos eran los únicos que se reconocían como manuales obligatorios (véase Villalaín Benito, 1997; Encinas 2006 y 2016), el *Epítome* (1857) para enseñanza inicial y el *Compendio* (1857) para la segunda enseñanza. No obstante, las listas de textos admitidos para la enseñanza (Villalaín, 1997) incorporan muchos otros manuales

⁹ Apenas hay investigación, como ya se ha indicado, sobre la historia de la enseñanza de la lengua en España ni sobre los manuales, en general y, en particular, sobre los periodos aquí estudiados. Para las causas de este “vacío”, véase García Folgado, 2014. Sí hay mucha y muy variada investigación sobre los libros de lectura. Para el periodo que nos ocupa, hemos consultado como textos generales Tiana (1997) y Sánchez-Redondo (2004), así como diversas investigaciones sobre los aspectos ideológicos presentes en estos materiales, principalmente Lacruz (en Tiana (2010) y Sanz Simón & Rabazas (2017).

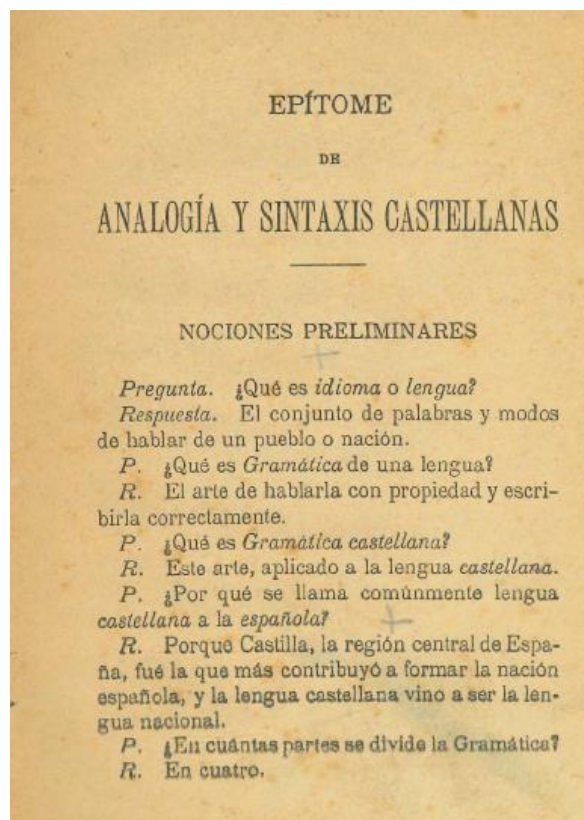
que eran usados como textos en las aulas, contrariando la ley, dado que los manuales de la Academia eran considerados poco adecuados para la enseñanza por una buena parte de los docentes (Tiana, 1997).

En general, como indica Villa (2010, citado por Narvaja de Arnoux, 2016: 142):

La selección y difusión de una norma oficial eran percibidas por el poder central como requisitos para la viabilidad de la nación: desde el punto de vista educativo la lengua estándar era necesaria para masificar la instrucción pública; desde una perspectiva legal permitía consolidar la burocracia y la legislación centralista: y en el plano simbólico contribuía a promover el sentimiento de lealtad y unidad nacional.

Esta idea de Villa (2010), puede apreciarse en las definiciones que realiza la Academia, como en la imagen de la figura 1:

Figura 1: Definiciones de lengua, gramática y lengua castellana.



Fuente: Real Academia Española, 1902: 1

No obstante, la preeminencia de los manuales académicos comienza a decaer en el periodo republicano. Con posterioridad, pese a las iniciativas de la Academia y el aval

de Franco¹⁰, los textos de la Academia dejan de ser oficiales tras la promulgación de la Ley de educación Primaria de 1954 (García Folgado y Garrido Vílchez, e.p.).

Más allá de la cuestión del manual de enseñanza, parece que la política lingüística educativa durante la República y durante el franquismo presenta radicales diferencias, dado que durante el primer periodo, si bien se establece constitucionalmente el castellano como lengua oficial de la República¹¹, también se reconocen las lenguas regionales, lo que conllevará, con matices, la admisión del bilingüismo en la enseñanza escolar (por ejemplo, mediante el Decreto de 29 de abril de 1931 que permite la enseñanza en lengua materna en Cataluña) (Ruiz Rodrigo, 1993: 54). Durante el segundo periodo, como es sabido, se impone una política lingüística orientada a hacer del castellano la única lengua de la nación.

En cuanto a la lectura, más allá de la alfabetización inicial mediante cartillas, la lectura y los libros de lectura “ocupa un lugar privilegiado en la escuela primaria” (Tiana, 1997: 255). Los libros de lectura son un lugar privilegiado para la transmisión ideológica y moralizante y por ese motivo fueron fuertemente controlados tanto en la II República como en el franquismo. Como indica Tiana (1997: 278): “Por una parte, la República enlazó con la tradición anterior a la Dictadura, reestableciendo nuevamente el sistema de listas de libros autorizados. Por otra, cuidó especialmente la simbología, el lenguaje y los contenidos para que los manuales respondiesen a la nueva orientación republicana”. Una Orden Ministerial (23.5.1932) establecía, de hecho, que ningún manual escolar o libro de lectura que no estuviera en las listas podía ser usado en la escuela y el art. 61, indica: “No podrán ser seleccionadas obras cuyas ideas estén en pugna con el espíritu de las leyes vigentes” (citado por Sánchez-Redondo, 2004: 109).

Durante la Guerra, ambos bandos produjeron para la escuela libros de lectura orientados a generar sentimientos ajustados a sus propias ideologías, como la *Cartilla*

¹⁰ . La protección del gobierno franquista a los manuales de la academia se manifiesta en la Orden ministerial de 11 de abril de 1938: “Artículo 3.º Los textos de Gramática Castellana actualmente publicados por la Real Academia Española tendrán el mismo carácter obligatorio y serán incorporados al cuadro de textos del Instituto” (citado por García Folgado y Garrido Vílchez, e.p.). Asimismo, los académicos se reúnen en 1941 con Franco y en esa reunión el dictador les manifiesta su preocupación por la enseñanza de la lengua. Como indican García Folgado y Garrido Vílchez, el 15 de febrero de 1944 el Ministerio de Educación Nacional publica una orden que establecía que todos los maestros debían conocer las normas dictadas por la Real Academia y disponer en sus escuelas de un ejemplar de El lenguaje en la Escuela con objeto de “velar por la pureza del lenguaje en todas las regiones de España” (BOE 4.3.1944, p. 1936, citado por García Folgado y Garrido Vílchez, e.p.).

¹¹ “Artículo 4. El castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene obligación de saberlo y derecho de usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones”. Para la cuestión idiomática durante la República, véase Monteagudo (2016). Más adelante volvemos sobre esta cuestión.

escolar antifascista, en el bando republicano o *Así quiero ser* en el sublevado (Sánchez-Redondo, 2004: 109-110). El bando sublevado convoca en 1937 (Orden de 21 de septiembre) un concurso público para la selección de un libro de lectura que bajo el título “Libro de España”, para que “sirva de guía de la enseñanza patriótica y que compendie de manera clara, atractiva y entusiasta lo que de España deban conocer los niños para amarla: su historia, carácter, costumbres, santos, héroes, etc.” (Sánchez-Redondo, 2004: 53). Con posterioridad, el gobierno de Franco rechazará la idea del libro único (de lectura o de cualquier materia), si bien establece un ferreo control sobre los libros, especialmente a partir de la promulgación del Decreto de 22 de septiembre de 1955 (Sánchez-Redondo, 2004: 56). Los libros de lectura, especialmente durante el primer franquismo, se caracterizan por su contenido fuertemente ideológico de exaltación de la patria (Sánchez Redondo, 2004)

3.9. La historia de los manuales escolares

Esta investigación se enmarca por un lado en la Manualística que son los estudios sobre manuales escolares (Manualística) y, por otro, en los estudios de Glotopolítica que se encarga de investigar la configuración de los discursos acerca del lenguaje desde una orientación sociopolítica, si bien en este último caso apenas hay investigaciones desarrolladas para el ámbito español.

Los estudios sobre los manuales escolares se comenzaron a realizar desde las reuniones de la UNESCO o del Consejo de Europa (1970) que pretendían revisarlos para eliminar todas aquellas referencias que pudieran llevar a algún tipo de enfrentamiento con los nacionalismos o para mejorar las relaciones internacionales (Valls Montés, 1998). En España, tras la aprobación de la LOGSE, se produce una necesidad por parte de los profesores de revisar los contenidos que se enseñaban y el sentido de la historia que se quería enseñar de acuerdo con los contenidos de la propia ley (Castillejo Cambra, 2008: 27). En este sentido el proyecto más importante sobre manuales escolares que se ha hecho hasta la fecha es el Centro de investigación MANES, creado en el año 1992, que tiene su sede en la Facultad de Educación (Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED en Madrid (España). El Centro de Investigación MANES tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990 (UNED, 2017). Basadas en este proyecto surgen diversas investigaciones y

artículos que estudian los libros de texto del sistema escolar en diferentes épocas entre los siglos XIX y XX¹².

3.9.1. La investigación sobre los manuales de Historia

Los manuales de Historia han sido objeto de un buen número de investigaciones con foco en temas diversos. Dadas las limitaciones de espacio, nos vamos a limitar a reseñar algunos trabajos generales, para centrarnos en estudios concretos sobre ideología y nación.

Sobre la definición del concepto de “historia” en los manuales de esta materia ha indagado García Puchol (1993), quien, además, cuantifica la importancia que se da a unas épocas u otras dependiendo de la ideología del autor o del momento histórico (García Puchol, 1993: 90). En su trabajo, García Puchol define en qué momento y con qué características van apareciendo en los libros de texto las diferentes clasificaciones tradicionales de las edades de la historia: la prehistoria en 1880 (García Puchol, 1993: 11-14) y las diferentes edades, Antigua, Media y Moderna, hasta que en 1883 aparece la clasificación clásica de las edades de la Historia hasta nuestros días (García Puchol, 1993: 193). Algunos conceptos que va a ir desarrollando a lo largo del libro son: el concepto de Historia, la Historia como Ciencia, la confrontación de la Historia con las creencias religiosas y el retraso en incorporar los avances científicos.

Por su parte, Alcaraz y Rodríguez (1997: 185-195) realizaron un estudio cronológico de diferentes manuales que van apareciendo durante el siglo XIX, valorando la calidad de los textos (Alcaraz y Rodríguez, 1997: 189) y la evolución de los textos que aparecen (Alcaraz y Rodríguez, 1997: 189 y 192).

También sobre la evolución de los libros de texto de Historia se ha ocupado Valls (1997: 37-49), quien expone las diferentes fases o etapas históricas en los que se reflejan los principales cambios experimentados por los manuales de historia (Valls, 1997: 40). Estas fases son se inician con la creación del código disciplinar (1836-1890), la segunda es la formación positivista y europeista del código disciplinar (1880-1939), la tercera, la regresión a las formulaciones católico-patrióticas del código disciplinar (1939-1970) y la cuarta fase la búsqueda del nuevo código disciplinar y las

¹² Véase el estudio de Guereña, Ruiz Berrio y Tiana (2010) sobre la investigación histórico-educativa sobre la España de los siglos XIX y XX en los últimos veinticinco años. Puede consultarse también BiblioMANES, dedicado a la investigación de los manuales producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990 (www.centroman.es).

desavenencias en su concreción (1970-1990). A modo de conclusión plantea la aparición de nuevos aspectos que la historiografía está introduciendo como es la construcción del género, el estudio de la vida cotidiana o las prácticas de algunos grupos “marginales”. Y en segundo lugar qué tipos de lenguajes se usan para la creación de los discursos del presente y del pasado (Valls, 1997: 47-48).

Ya más concretamente relacionado con nuestro tema de investigación, el libro del profesor Castillejo trata de las creencias históricas en los manuales a lo largo del franquismo. Trata de abordar la historia que se enseña en los manuales, no solo como contenido, sino como ideología y como valores que se quieren transmitir con esos manuales, desde el poder y desde las clases sociales dominantes y la religión. Establece relaciones con los periodos anteriores y posteriores, para poner de relieve la manera en que los manuales expresan continuidades con ambos periodos. Estos manuales asumen el modelo educativo de la II República y serán modelos para los que aparecerán durante la Transición, que mantendrán tabúes y mitos de la época franquista (Castillejo Cambra, 2008: 35).

Hace también una evaluación de los estudios realizados hasta la fecha para a partir de ellos mostrar su trabajo sobre los diferentes manuales. Este trabajo evalúa más de 50 manuales de diferentes épocas, anteriores a 1936 hasta la LGE de 1971 y el Plan de 1978; pero también periódicos, revistas, discursos y libros de las diferentes épocas (Castillejo Cambra, 2008: 593-626). Es el mayor estudio sobre manuales realizado hasta este momento, tal como explica ctor Puelles en el prólogo de esta monografía.

En relación al concepto de nación, el profesor Castillejo trata el tema desde el punto de vista de la unidad territorial y unidad religiosa. La nación se justifica como la misión profética que se debía cumplir a lo largo de los siglos, como justificación de las estructuras de poder y de la misión sacramental de Franco como guía de un pueblo. (Castillejo Cambra, 2008: 295). La lengua es un elemento de la nacionalidad, pero no estudia su importancia como índice de pureza racial que la delimita y la define (Lodares, 2002: 17). Por su parte López Marcos (2001) explica que el nacionalismo que se estudia en los manuales durante el franquismo exaltan el amor a la patria a través de exageraciones e hipérboles, y la visión negativa de otros países como Francia e Inglaterra y cómo se rescatan personajes importantes de la historia como modelo de patriota, como el Cid; no obstante, la autora indica que esto no es exclusivo del franquismo, sino que proviene de periodos anteriores como la II República (López Marcos, 2001: 135-137). Asimismo, los resultados de López Marcos (2001: 140)

coinciden con los de Castillejo, en tanto que ambos autores señalan que en los manuales de Historia el concepto de nación se utiliza para ensalzar la unidad de la Patria como unidad religiosa.

Los estudios de Valls (1991) y de López Facal (1995) sobre los nacionalismos en los manuales de texto resaltan la cuestión patriótica como la unidad del territorio desde el nacionalismo tradicionalista y el historicismo.

Un aspecto interesante de las investigaciones sobre ideología en los libros de texto es el recurso al análisis lingüístico; esto es, se relaciona la frecuencia en la exposición de ciertas palabras (religión, familia, escuela, nación trabajo, Guerra Civil) en porcentajes y no en qué sentido aparecen estos conceptos (Castillejo Cambra, 2008: 32). Este tipo de análisis tiene como finalidad conocer el eje ideológico tal como expone Clemente (en Castillejo Cambra, 2008) quien explica el el modelo de análisis de Greimas aplicado a los manuales de historia.

Más actualmente Valls y Saiz, han desarrollado el concepto de nación desde el estudio de los temas de los manuales de texto actuales, como referencia de los del periodo franquista. Para estos autores, se legitima el concepto de nación como consecuencia de las “narraciones nacionales o “meta-relatos” que codifican la historia nacional de cada nación desde unos remotos orígenes hasta la actualidad (Valls y Saiz, 2016: 965).

Por último, es importante el trabajo de Sanz y Rabazas (2017) en el que analizan en manuales escolares durante la Segunda República el concepto de identidad nacional. Analizando, fundamentalmente, manuales de historia, exponen el cambio que se produce de la historia que pasa de historia nacional-política a una cultural-supranacional, siguiendo las ideas de Cousinet y su historia de “cosas e ideas”. En este modelo aparece enraizado el concepto de ciudadanía, que emergería ya en la época del Cid (García y Medina, 1934). Los conceptos de Pueblo y Patria aparecerían con n significado diferente al conservador, como una democracia (Sanz & Rabazas, 2017: 138).

Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia representarían los nacionalismos periféricos; Cataluña es la más mencionada, seguida de Galicia y País Vasco. En los manuales de estas regiones, se centran en destacar sus singularidades y elementos diferenciadores y a lamentar la relación con España. Los libros nacionales destacan estas regiones como protagonistas pero recalando la unidad nacional (Sanz & Rabazas, 2017: 139).

Los manuales de historia, a lo largo de la Segunda República, fueron de dos tipos, conservadores y progresistas. Cada uno haciendo hincapie en su propia ideología, pero abriéndose a una concepción de España más abierta, representando los regionalismos, nuevos personajes y etapas y una mayor presencia de la mujer. Pero sobre todo, lo más importante de esta etapa es que había una pluralidad de manuales. El profesor podía elegir el modelo que quisiera, rompiendo con el texto único (Sanz & Rabazas, 2017: 141).

3.9.2. La investigación sobre los libros de lectura

Al igual que ocurre con los manuales de Historia, aunque con una menor producción, los libros de lectura han sido objeto de investigación.

Tiana Ferrer (1997) se ocupa de los libros de lectura durante el siglo XIX y la Segunda República especialmente de los aspectos legales y editoriales y de la configuración del libro de lectura extensiva como género didáctico, si bien también incluye reflexiones sobre la importante carga moralizante de estos materiales.

De manera similar, Cerrillo y Martínez (2009) recopilan diversas investigaciones sobre la literatura infantil y juvenil en el periodo republicano y franquista, con atención en algunos casos (como en los dos capítulos de Lara Martínez sobre la Guerra Civil) a las cuestiones ideológicas.

En esa línea, resulta especialmente interesante el trabajo de Sanchez-Redondo (2004) quien no solo analiza la legislación escolar a propósito de la lectura durante el franquismo, sino que también analiza los aspectos ideológicos si bien no se detiene especialmente en la lengua en relación con la construcción de la nacionalidad.

Esa perspectiva es, precisamente, la adoptada por Lacruz (2000), que analiza los libros de lectura surgidos a partir de la ley de Educación Primaria de 1945, como material auxiliar para inculcar las ideas del movimiento y las del nacional-nacionalismo que imperaba en esta época (Lacruz Alcocer, 2000: 98). Este estudio comienza analizando las cartillas escolares; en estas, a través del método de enseñanza de la lectura por la escritura, se introducen modelos ideológicos como las flechas¹³, el amor familiar, la religión, la lengua, que representan los conceptos de Dios, patria y familia.

Para Lacruz (2000: 101-104), la lengua española tiene un carácter formativo moral e intelectual. Es el instrumento imprescindible para inculcar el amor a la patria y

¹³ El yugo y las flechas es un símbolo que representa a los Reyes Católicos y que la Falange Española y la JONS, primero, y el franquismo, después, se apropiaron de él para representar la visión nacionalista y de unidad territorial y expansionismo imperial (Ortega Oroz, 2015)

como tal queda reflejado en la mayoría de libros de lectura. Esta inculcación ideológica se puede producir gracias a la complicidad del magisterio y de que la mayoría de los autores son inspectores de educación. Tras las depuraciones de maestros de inicios del franquismo una orden de un inspector de educación es una orden de un oficial superior en el ejército. Otro tema recurrente es el amor a la madre, ya que el amor materno es el camino más fácil para entender en la práctica el amor a la Patria.

En conclusión, el estudio de Lacruz expone en qué medida los libros de lectura y cartillas consigue el régimen franquista inculcar a los más jóvenes los conceptos de Dios, Patria y familia de manera lúdica, como hoy en día las mass media fabrican imaginarios e identidades (Lacruz Alcocer, 2000: 114).

3.10. La investigación sobre la lengua y las naciones: la Glotopolítica

Otra área de investigación en la que se sitúa el presente trabajo es la Glotopolítica. Según Mónica Berman, la Glotopolítica es el estudio de las “políticas lingüísticas que responden a demandas sociales respecto al planteamiento del lenguaje” (en Narvaja de Arnoux, 2008: 164); desde esa perspectiva, la Glotopolítica estudia las actuaciones que se producen en el espacio del lenguaje¹⁴. Estas actuaciones se ejercen tanto sobre el lenguaje, las variedades y registros como en los discursos o diversas “articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos” (Narvaja de Arnoux, 2016: 18). Estos hechos del lenguaje se evidencia de manera significativa en textos, ensayos y manuales escolares pues tienen a reproducir o transformar un orden social, modelando a la vez identidades, es decir, “construyendo las subjetividades necesarias en cada instancia pública” (Narvaja de Arnoux, 2016: 19).

Desde la perspectiva señalada, la Glotopolítica estudia cómo a través de los textos lingüísticos escolares se pone de manifiesto la posición de un sector social como forma de reproducir la estructura de clases dominantes o como expresión de una voluntad de cambio. De ahí la importancia del estudio del lenguaje discursivo de los manuales para reconocer las regularidades e identificar asociaciones que orienten el sentido de la interpretación del texto. (Narvaja de Arnoux, 2016: 21).

¹⁴ La Glotopolítica como área de investigación se ha desarrollado preferentemente en el ámbito latinoamericano, donde hay un especial interés en los aspectos de construcción de la identidad nacional y lengua. En este sentido, ha sido especialmente estudiada la cuestión de qué variedad de lengua era la adecuada, históricamente, para la enseñanza y cuál ha sido el papel de las variedades autóctonas frente, por ejemplo, al modelo representado por la Real Academia Española (vid. Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010).

Narvaja de Arnoux sostiene que para que se produzca un reconocimiento del espacio del Estado, debe haber un reconocimiento de la lengua legítima por toda la población de ese territorio y por tanto el análisis del lenguaje discursivo permite vislumbrar las normas políticas. Los estados nacionales que se construyen moldean un imaginario nacional que los sostiene y asignan un papel a la lengua para construir la etnicidad desde el estado y naturalizar la pertenencia a una nación. Además de a los manuales de lengua, la autora da importancia sobre todo a los manuales de historia como “dispositivo oficial de la memoria colectiva”. La identidad nacional se construye gracias a estos textos que estructuran narrativamente el pasado y donde se da importancia a lo que se recuerda y a lo que se olvida. (Narvaja de Arnoux, 2008: 165).

Un claro ejemplo de lo anterior son los textos de Adolfo Maíllo durante la República y, sobre todo, durante el franquismo. En sus textos se da una gran importancia a la lengua no solo como instrumento de pensamiento, expresión y comunicación (Maíllo, 1960: 19-30, citado por Martens y Soto Vázquez, 2012), sino como acto de valor patriótico. Ya durante la Segunda República se considera la lengua como prenda de la nacionalidad. Maíllo es consciente del valor adoctrinador de las prácticas del aula, ya que dota a sus textos de importantes contenidos ideológicos e identitarios, incluidos en aquellos que pueden parecer simples actividades repetitivas, ya que estos “pulen la afectividad y vigorizan la disciplina (Maíllo, 1956: 3)” (Martens y Soto Vázquez, 2012: 50-55). El primer criterio para la elección y uso de sus textos es el contenido ideológico.

Desde esta perspectiva, Monteagudo (2015) también se ha ocupado de recordar que fue durante la Segunda República cuando por primera vez en la España contemporánea se establece la oficialidad del castellano aunque de igual manera se reconoce la cooficialidad de las lenguas regionales. Varios intelectuales, en las discusiones sobre la aprobación de la Constitución de 1931 legitimaron el castellano como lengua nacional, entre los que destacan Miguel de Unamuno, Ramón Menéndez Pidal y Claudio Sánchez Albornoz. Unamuno, tal y como señala Monteagudo, defendió la centralidad del Estado y la oficialidad del castellano, tanto en las discusiones sobre la Constitución de 1931, como en los debates sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña. Con sus artículos de prensa quiere crear una corriente de opinión favorable a sus planteamientos, creando lo que se denominó “la línea intransigente” y para ello apela a la opinión pública, consciente del valor de crear un sentido de misión colectiva la unidad de España y de la lengua. Para Unamuno, si la historia garantiza la trascendencia

de la nación, la lengua es la que “nos hace comunidad, la que nos da comunión en el espacio y en el tiempo” (Unamuno 1931, citado por Monteagudo, 2015). Menéndez Pidal defiende posturas parecidas a Unamuno, pero centrándose en la necesidad de fortalecer la conciencia nacional a través de las instituciones educativas. Sánchez Albornoz defiende la cooficialidad de las lenguas periféricas y la lengua nacional y es el portavoz de las posiciones más conciliadoras que propugnan un bilingüismo de transición, que concluiría en un monologismo que fortalecería a la Nación. Durante las discusiones de los artículos de las Constitución referentes al castellano y las lenguas periféricas (artículos 41 y 48/50), defienden la obligatoriedad del uso del castellano como instrumento de enseñanza en las regiones autónomas con lengua propia, para con ello garantizar la unidad de España. Tanto Sánchez Albornoz, desde posiciones conciliadoras, como Unamuno y Menéndez Pidal, desde posiciones más intransigentes, todos coinciden en elaborar y legitimar una ideología lingüística hegemónica como de regulación glotopolítica (Monteagudo, 2015: 127-141).

Asimismo, del vínculo entre la lengua y la nación se ocupó hace algunos años Ramón Lodaes (2002) quien considera la lengua como un elemento natural que funda las naciones: frente a la realidad artificial que es el Estado, la nación es la agrupación natural definida por su unidad lingüística. De esta manera la lengua define la pureza de los individuos de un territorio y, por ello se defiende la lengua-raza-nación en unión a la religión y en la que la lengua se sacraliza para que los individuos intengren en su conciencia nacional tanto una como la otra. Lodaes apunta que la defensa de la identidad lingüística aparece como defensa de las relaciones económicas, de instalación, de propiedad o de rango social dentro de la propia comunidad. En este sentido “la Constitución de 1931 era más estricta con la unidad lingüística que la Constitución de 1978” (Lodaes, 2002: 17-37). Esta relación Estado-Nación justifica que una lengua pueda ser minoritaria en un territorio de mayoría lingüística estatal.

Al diferenciar entre lenguas propias y periféricas se quiere hacer una distinción entre lo patrio y lo diferente, concepción que aparece no con la victoria de 1939, sino ya era defendida por liberales y parte del movimiento obrero, y que es una extravagancia asociar comunidad lingüística¹⁵ con la derecha ya que esto “llevaría a afirmar que el franquismo sería compañero ideológico de Stuart Mill, de Meillet, de Marx y Engels e incluso del estalinismo y el maoísmo” (Lodaes, 2002: 38). La defensa de la unión entre

¹⁵ La comunidad lingüística es la comunidad que tiene el castellano como lengua unitaria.

comunidad lingüística e identidad nacional tiene su raíz en el pensamiento ilustrado y liberal, seguidas por ciertas corrientes obreras. Y esto es anterior a la retórica franquista, al totalitarismo falangista y al nazi-fascismo que recorrió Europa en los años treinta (Lodares, 2002: 41).

Cuadro 1: Posiciones ante el debate castellano-lenguas periféricas en la Segunda República.

PERSONALIDAD	Idea que defiende	Postura ante las lenguas periféricas
M. Unamuno	La centralidad del Estado y la oficialidad del castellano.	INTRANSIGENTE
R. Menéndez Pidal	Defensa de la oficialidad del castellano, pero se debe fortalecer la conciencia nacional a través de las instituciones educativas.	INTRANSIGENTE
C. Sánchez Alboroz	Defiende la cooficialidad de las lenguas periféricas y la lengua nacional. Propugna el bilingüismo de transición.	TRANSIGENTE

Fuente: Propia, basado en Monteagudo (2015).

En el cuadro 1 se puede observar cuáles eran las posiciones de los intelectuales más importantes en la Segunda República, en relación con los debates de la Constitución y los debates de los estatutos de autonomía. Fueron muy importantes sus aportaciones a los debates sobre el articulado de la Constitución que discutieron la definición del castellano como lengua oficial.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca, como se ha indicado con anterioridad, en dos corrientes de investigación: la manualística y la glotopolítica, con el fin de aportar información sobre la historia de las disciplinas (Chervel, 1988). Concretamente, nos interesan las materias históricas y lingüísticas y cómo aparecen las ideas de lengua y nación en esas disciplinas. Para ello, se ha realizado una investigación documental (Bisquerra, 2004; McMillan & Schumacher, 2005) de tipo analítico o no interactivo, a través de un estudio conceptual.

El análisis de conceptos consiste en el estudio de ciertos términos educativos para descifrar sus significados y sus usos. Gracias a los estudios analíticos conocemos y comprendemos la historia educativa pasada (McMillan & Schumacher, 2005: 527). El objeto elegido ha sido el manual escolar, porque se trata de una herramienta que permite estudiar las ideologías y su transmisión de los valores (Sanz & Rabazas, 2017: 133). Según Choppin (2004), los libros de texto pueden ejercer cuatro funciones: una referencial, también llamada curricular o programática; una instrumental, en el que se exponen las diferentes metodologías aplicadas; una ideológica y cultural, la más antigua ya que desde el siglo XIX los manuales escolares son los instrumentos esenciales que moldean la lengua, la cultura y los valores de las clases dirigentes; y una función documental (Negrín, 2009: 191).

4.1. Desarrollo de la investigación

En primer lugar, se realizó una primera exploración bibliográfica para determinar qué investigaciones se habían realizado sobre la cuestión. A partir, especialmente, de los trabajos de López Facal (1995, 2012) y el libro de Tiana Ferrer (2010), y tras observar la carencia de investigación sobre la cuestión de la nacionalidad en los libros de lengua española, se establecieron los objetivos de investigación (véase punto 2).

En segundo lugar, se exploró la legislación del periodo acotado para averiguar datos concretos sobre las denominaciones de las materias y las etapas educativas a las que correspondían, principalmente. A partir de ahí, se inició la tarea de seleccionar el corpus de materiales para analizar. Si bien inicialmente se pretendía trabajar solo con manuales de lengua e historia, dado el carácter inicial y exploratorio de este TFG nos decidimos por hacer una cala significativa en materiales diversos como manuales únicos, manuales

cíclicos (grado medio y/o superior), enciclopedias y libros de lectura. Se han priorizado los manuales de lengua, por ser el foco menos explorado. Para la elaboración del corpus, hemos utilizado los recursos de la Universitat de València, especialmente los fondos de la Biblioteca de Educación “María Moliner”, la Biblioteca de Humanidades “Joan Reglà” y al Biblioteca de Sociales “Gregorio Mayans”. Asimismo, hemos contado con los fondos bibliográficos del Museo de la Escuela de la Facultat de Magisteri¹⁶.

Finalmente, la selección quedó¹⁷:

Tabla 3: Manuales y etapas de estudio.

MATERIALES	ETAPA
<ul style="list-style-type: none"> • Gramática. 1931 • Compendio de la Gramática 1931 • Geografía e historia 1934 • La Historia de España en la escuela 1931 • Elementos de gramática castellana 1932 • Lecturas Ciudadanas 1932 • Lecciones elementales de gramática 1933 • Gramática 1935 • Historia 1936 	Segunda República
<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje en la escuela 1941 • Enciclopedia escolar 1943 • Gramática castellana 1945 • Gramática Española 1946 • Lengua y Literatura españolas 1950 • Lecturas 1952 • Historia de España 1954 • Enciclopedia (Justicia y Caridad) 1956 	Dictadura

Fuente: Elaboración propia

¹⁶ Agradecemos al Dr. Alejandro Mayordomo el habernos dado acceso a esos fondos.

¹⁷ El listado con las referencias completas se encuentra en la Bibliografía final.

Hemos elegido una variedad de materiales en los que quedase equitativo y compensado el número de libros de la Segunda República y los manuales del franquismo. Entre ellos hemos elegido, sobre todo, materiales de Gramática y de Lengua por los escasos trabajos que hay relacionados con estos materiales. También hay varios manuales de Geografía e Historia para que se observe la continuidad de contenidos e intencionalidad que se producen en ambos periodos. Entre los libros de Historia se encuentran dos enciclopedias y un libro de Historia de la época franquista, mientras que de la Segunda República hemos elegido dos libros de Historia y uno de Geografía e Historia. Entre los manuales de Gramática, hay dos gramáticas de la Segunda República y dos Gramáticas del franquismo, en los que queremos comparar las continuidades y reflejos en relación con el concepto de Lengua y de Nación como identidad y unidad territorial¹⁸.

Para el análisis de los materiales, se realizó una selección temática que se concretó en una serie de términos-clave que guiaron la búsqueda. Se trabajó preferentemente con definiciones, ejemplos y textos literarios. Para la selección de estos términos, hemos seguido el análisis actancial de Greimas, tal y como lo explica Clemente Noguera (1983). Gracias a este modelo podemos analizar “la sintaxis de los actantes atendiendo sus ausencias o sincronismos. Se evalúan las calificaciones y las funciones de los actantes y se estudian las oposiciones que se derivan del texto” (Clemente Noguera, 1983: 165). La ideología, en los textos escolares, es consecuencia de un determinado contexto socio-económico, que se denomina estructura profunda del sistema ideológico y la conforman las condiciones sociales, económicas, política, religiosas. A las representaciones de esa ideología se denominan estructuras superficiales; estas se pueden analizar a dos niveles: un nivel profundo, que define las diferencias entre unas ideologías y otras; y un nivel de superficie, que define las características individuales de una ideología (Clemente Noguera, 1983: 165). Con este modelo podemos definir “las relaciones semánticas que sobre los hechos de la realidad social nos expresan los manuales escolares. Estos transmiten una determinada realidad social y metacomunican un modelo de hechos de la sociedad” (Clemente Noguera, 1983: 167).

¹⁸ En el análisis de resultados solo hemos atendido al contenido y lo hemos vinculado a las coordenadas sociopolíticas y educativas del periodo, pero no hemos considerado entre las variables al autor del texto, porque si bien entendemos que lo que el autor aporta al manual (desde su ideología, su formación, etc.) es un factor de importancia, entrar en la biografía de los autores excedía las limitaciones de este TFG.

Se ha efectuado una lectura de los manuales y, a partir de esa lectura inicial, se han aislado una serie de conceptos que se han agrupado en tres bloques, que aparecen sintetizados en la tabla 4:

Tabla 4: Conceptos-clave

SENTIMIENTO NACIONAL/PATRIA	LENGUA	CIUDADANO/ESPAÑOL
País	Lenguaje	Español (ciudadano)
Patria	Lengua	Raza
Estado	Dialecto	Ciudadano
Nación	Lengua nacional	
España	Español (lengua)	
Castilla	Bilingüismo	
	Castellano	
	Catalán	
	Vasco	
	Gallego	

Fuente: Elaboración Propia

Además de estos conceptos, se han considerado otros como Constitución o República, representativos de la primera etapa, Hispanidad o Unidad nacional, propios de la segunda etapa.

Durante la lectura detenida de los manuales, se han computado los términos y considerado las frecuencias con las que aparecían los temas claves en unas fichas (recogidas en el Anexo 1) como la siguiente:

Tabla 5: Ficha ejemplo recogida de datos.

Material escolar: "Lecturas Ciudadanas" V. F. Ascarza. Ed: Magisterio Español Año: 1932							
Área: Lengua				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	9	<i>Lenguaje</i>	-	<i>República</i>	39
<i>Patria</i>	8	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	1	<i>Constitución</i>	28
<i>Estado</i>	21	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	1		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	14			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	-			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	1		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Fuente: Elaboración propia.

Esta contabilización de términos tiene como objeto saber cuáles predominan. Tras esto, se ha valorado su significado contextual para establecer si ese significado era puramente denotativo (por ejemplo, "El campanario del *pueblo* vecino", Montoliu, 1931: 17) o si implicaba connotaciones relacionadas con el tema estudiado (por ejemplo: "*España* es nuestra *Patria*, a la que debemos amar", Gil, 1956: 103). Hemos confrontando los resultados de una y otra etapa, así como con las aportaciones de las investigaciones recogidas en el marco teórico. Hemos querido hacer un análisis contrastivo en el que se vea reflejado el sentido en el que se utilizan los diferentes términos para recalcar la unidad nacional, la unidad de la lengua, las lenguas regionales y en general las ideologías que subyacen a estos textos.

5. RESULTADOS

A continuación, ofrecemos el análisis de los datos obtenidos, ordenados de manera temática.

En primer lugar, ofrecemos las frecuencias de aparición de los términos, separados por tipo de manual; así, en la tabla 6 se ofrecen los términos de los libros de Geografía e Historia, en la 7 los de Lengua y en la 8, los de los libros de lecturas. Estos resultados aparecen comentados a continuación dentro de los bloques temáticos, contrastando unas épocas con otras.

Tabla 6: Relación de las palabras clave en los libros de Historia

Fuente: Elaboración propia

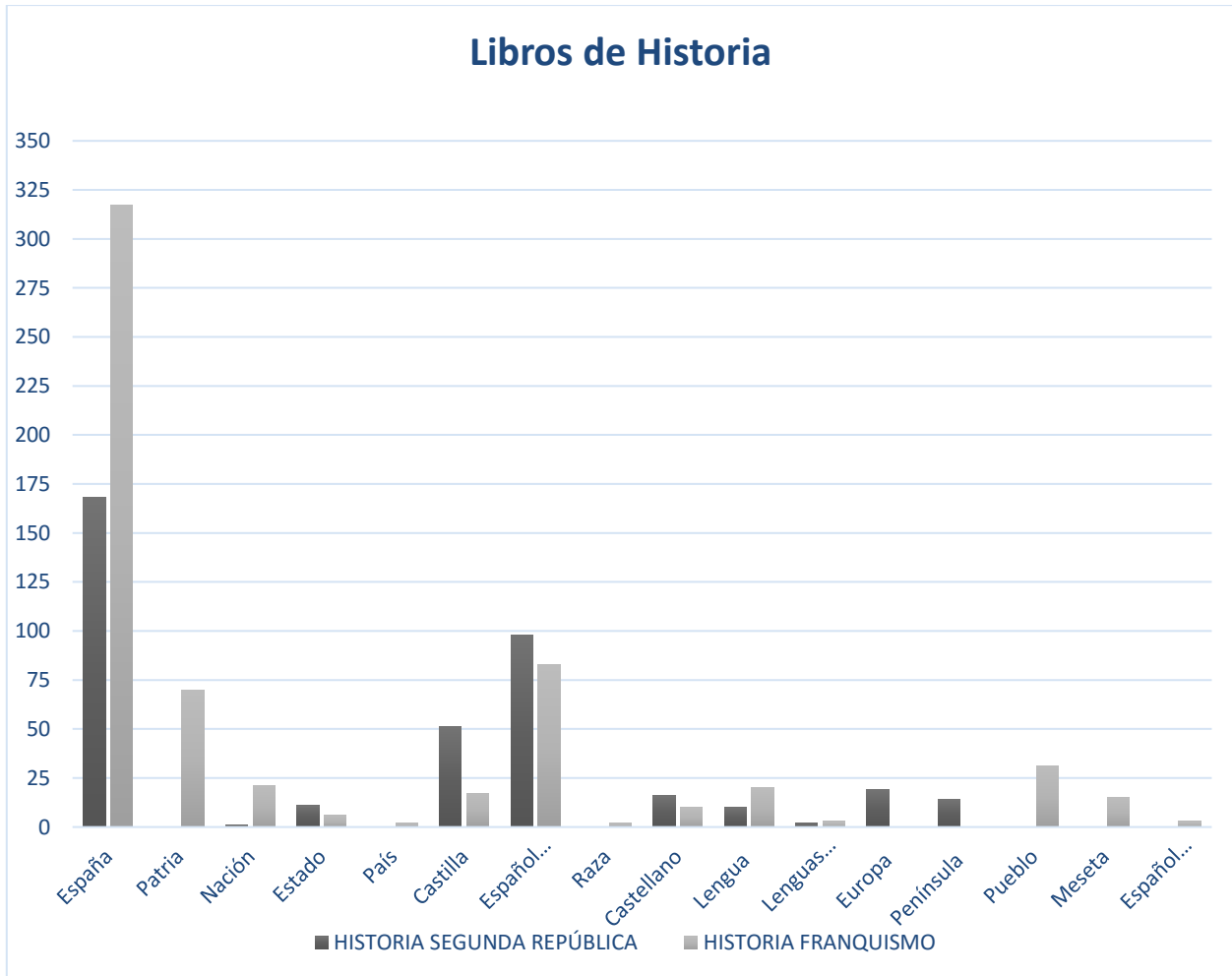
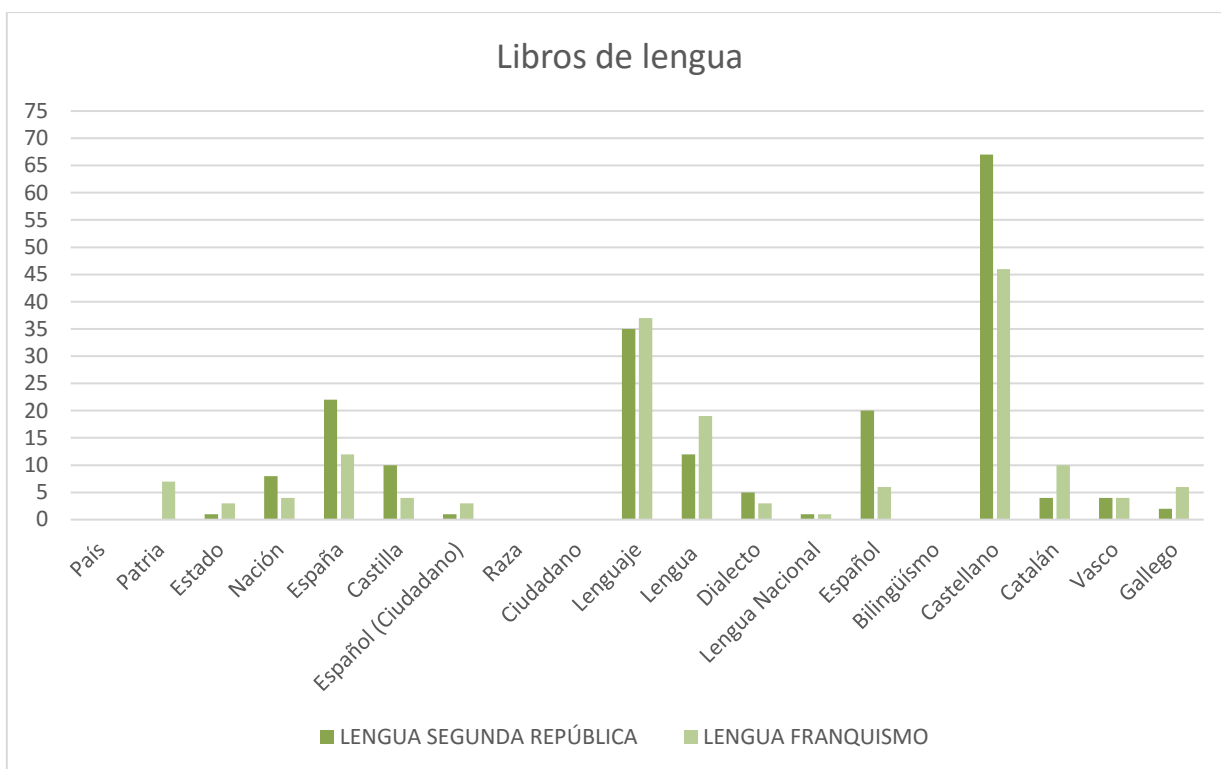
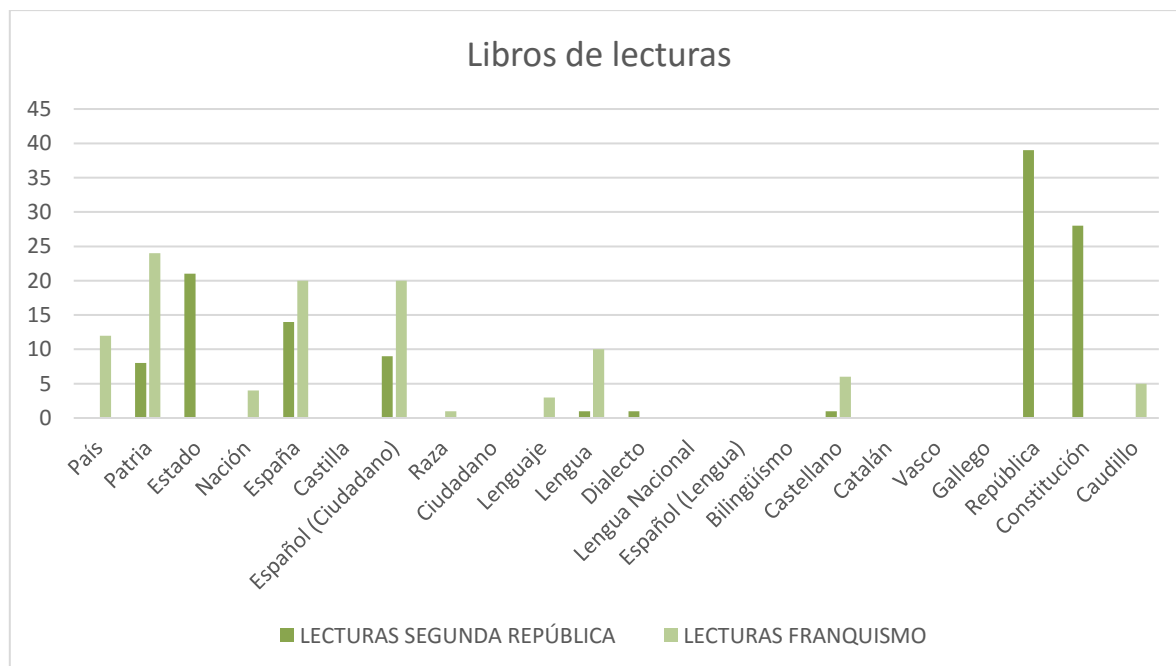


Tabla 7: Relación de las palabras clave en los libros de Lengua



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8: Relación de palabras clave en los libros de lecturas

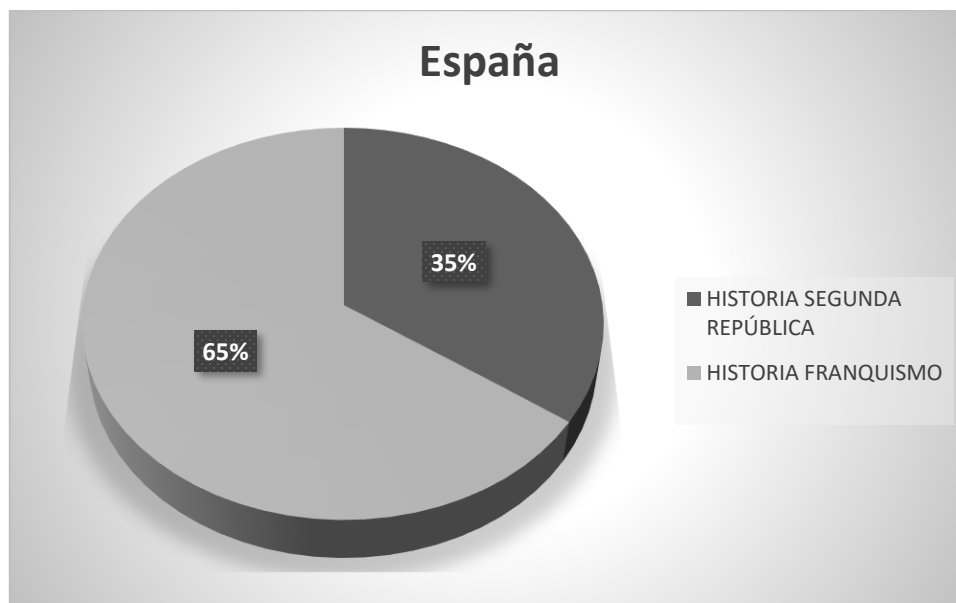


Fuente: Elaboración propia.

5.1. Sentimiento nacional/Patria

En los manuales de Historia, el concepto “España” presenta significativas diferencias entre ambos periodos. Las apariciones (ver tabla 6 y tabla 9) se duplican prácticamente en el primer franquismo (206 registros) con respecto al periodo republicano (120 registros).

Tabla 9: El concepto de “España” en los libros de Historia



Fuente: Elaboración propia

En los textos republicanos se constata lo ya indicado por Sanz y Rabazas (2017), quienes siguen a del Pozo (2000), ya que la identidad nacional que se refleja es de corte progresista; así, en estos manuales no se identifica España con Patria, sino con Estado (“El estado español está organizado actualmente como República”, Sierres, 1934: 82), no se considera que existe España como entidad política hasta el siglo XVI (“Con este hecho [la incorporación de Navarra al reino español] se completó a unidad política de España”, Sierres, 1934: 157) y se usa preferentemente Castilla al hablar de los periodos previos a la formación de España como nación en el sentido moderno (ej. Aguado, 1936: 318). De esta manera la escuela cumple su función de ser el identificador de la identidad nacional (López Facal & Cabo Villaverde, 2012).

Los manuales franquistas se corresponde con el modelo nacional católico (Sanz & Rabazas, 2017) y en ellos se identifica de manera constante España con Patria (por ejemplo, el término aparece hasta 40 veces en el manual de Edelvives, 1954): “Los emblemas de la Patria son la bandera, el escudo y el himno” (Yagües, 1943: 162); “España es nuestra Patria, el lugar donde hemos nacido, vivido y hemos de morir” (Gil, 1956: 5); “España es nuestra Patria” (Edelvives, 1954: 22); “La Patria española, en entender de José Antonio, es la unidad de destino de los españoles” (Edelvives, 1954: 40); este último ejemplo, significativamente, aparece en los ejercicios denominados “Reflexión”, en los cuales los alumnos han de leer el texto y contestar preguntas. La unidad del territorio se presenta en estos manuales como indiscutible, lo cual, como se verá más adelante, tiene repercusiones también en el plano de la lengua. En cambio, en los manuales republicanos no se registra ninguna presencia del término “Patria”, como se observa en la tabla 10.

Tabla 10: El concepto de “Patria” en los manuales de Historia.

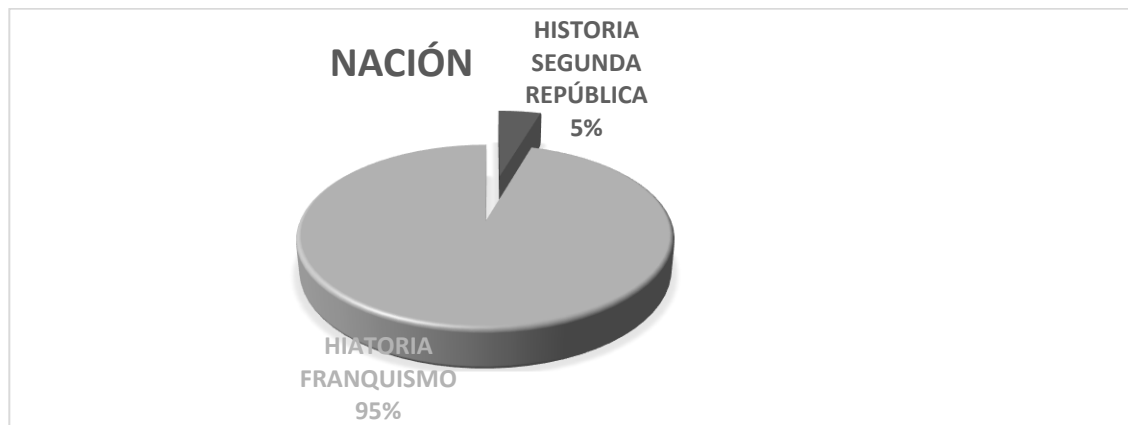


Fuente: Elaboración propia.

En los libros de la República, asimismo, se reconoce la variedad dentro de la unidad: “La potente unidad del pueblo español no excluye una gran riqueza de matices. Como en lo físico, también en lo humano es España un pequeño mundo. No debemos considerarlo como un síntoma de debilidad, sino como símbolo de vida intensa y múltiple” (Sierres, 1934: 52). Esta referencia a la variedad dentro de la unidad, en el manual de Sierres, tiene su reflejo principal en los lingüístico como se verá más adelante.

Al igual que ocurre con Patria, la presencia del concepto de “nación” es mucho mayor en los manuales franquistas que en los republicanos, como se aprecia en la tabla 11:

Tabla 11: El concepto de Nación en los libros de Historia.



Fuente: Elaboración propia

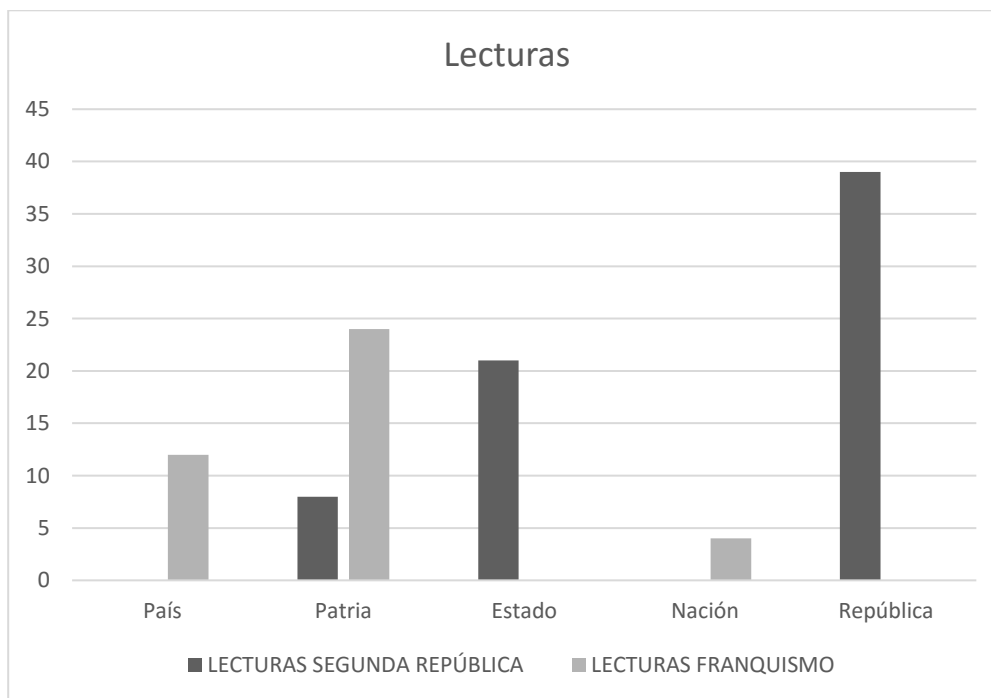
En la “Enciclopedia Escolar” de la editorial Yagües (1943) hay un tema entero dedicado a la Nación (Yagües, 1943: 145). En él se pueden leer frases como: “muchos pueblos con un jefe común forman una Nación”. “Nuestra Nación es España”. En este texto se discierne la importancia que tiene el concepto de Nación para el franquismo, unión el concepto territorial con la jerarquía piramidal, un jefe, una Nación. Para el régimen surgido de la Guerra Civil, es importante fijar la concepción de la Nación con el Jefe de Estado.

Durante el franquismo especialmente, se pretende dar contenidos de una gran carga ideológica, en la que se busca identificar al escolar con la imaginario nacional imperante (cf. Mayordomo & Fernández Soria, 1993: 171).

En los libros de lectura, la situación cambia ligeramente respecto de los manuales de Geografía e Historia (véase tabla 12). En el manual republicano, *Lecturas ciudadanas*, se introduce la noción “España” (14 apariciones) desde la perspectiva de la pluralidad: “España una y varia” (Ascarza, 1932: 9) y se habla de que la división en “Estados regionales” durante el gobierno de Pi y Margall (85). No obstante, también se identifica España con Patria (“Yo soy español porque he nacido en España [...] amo a España mi Patria” 1932: 7). Significativamente, la noción de “República” es la preponderante con 39

apariciones: “La bandera de la República española es roja, amarilla y morada” (1932: 12); este hecho se explica por el propio contenido de la obra, que está destinada a explicar a través de lecturas la Constitución. No olvidemos que como indica Lacruz (2000) son precisamente los libros de lecturas los materiales más destacados para la transmisión ideológica y esto se aprecia de forma fehaciente en el texto de Ascarza.

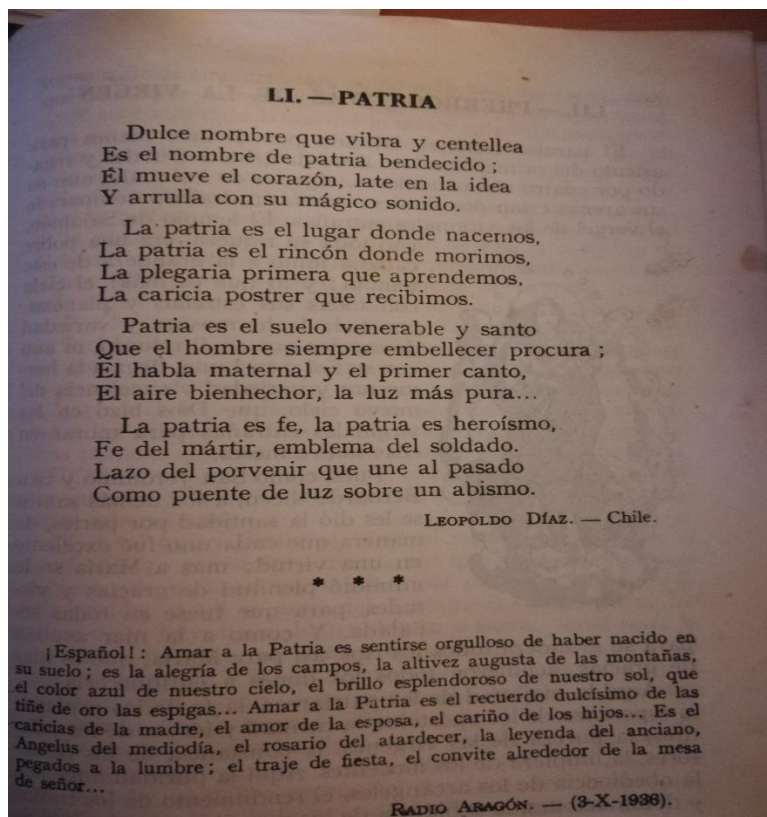
Tabla 12: Sentimiento nacional en los libros de lectura



Fuente: Elaboración propia.

En el manual franquista, al igual que en el republicano, el objetivo es marcadamente patriótico, si bien en el manual de Ascarza esto está muy atenuado. En *Lecturas graduadas* (Edelvives, 1952) no se da cabida a la pluralidad, solo a la unidad patriótica; de hecho, se ofrecen tres lecturas bajo el rótulo La Patria (127-129), donde se apela a los valores más tradicionales del nacional catolicismo.

Imagen 2: La Patria



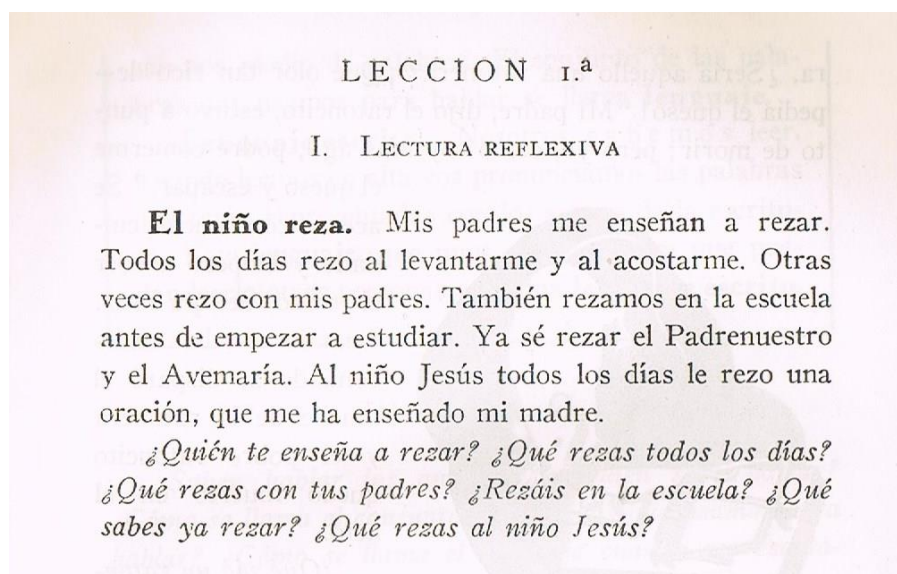
Fuente: Lecturas graduadas (1952): 129

En cuanto a los manuales de Lengua, la noción “España” aparece muy poco, en general (véase tabla 7). Este hecho se explica por la especificidad de la materia, evidentemente, ya que en los manuales lingüísticos se limita su presencia, por lo general, a las páginas iniciales cuando se define qué es la lengua, ya que el sentimiento de nación, en estos textos, se vehicula en torno a la idea de lengua (véase Villa, 2010, citado por Narvaja de Arnoux, 2015). Esto viene reforzado por la baja presencia de la noción de “Patria”, prácticamente inexistente en la mayoría de estos manuales a excepción del manual académico *El Lenguaje en la Escuela* (1941) en el texto de lectura “Los niños y la Patria”: “Hasta los niños se deben a la Patria. Todavía la Patria no os pide más que vuestro amor. Pero este amor habéis de sentirlo como un fervor religioso” (Real Academia, 1941: 31).

En general, la cuestión del sentimiento nacional aparece más fuertemente vinculada a los manuales franquistas, aunque no de manera exclusiva, ya que en la República también

aparece bajo la idea de “Estado”; la diferencia radica, precisamente en que en los manuales republicanos se recoge también la idea de unidad en la diversidad. La historia se relaciona íntimamente con el nacionalismo, por su importancia en la creación de la identidad nacional (García Puchol, 1993). Por lo que toca a los libros de Lengua, en general, lo que aparece es la idea de unidad (como se verá más adelante, vinculada a la idea de “lengua nacional”), pero no hay una carga adoctrinadora tan fuerte como sí pasa con los libros de lectura. La excepción es el manual académico de 1941, que se caracteriza por su carga ideológica, como se aprecia, por ejemplo, en la lectura inicial del manual:

Imagen 3: El niño reza



Fuente: *El lenguaje en la Escuela*, 1941: 7.

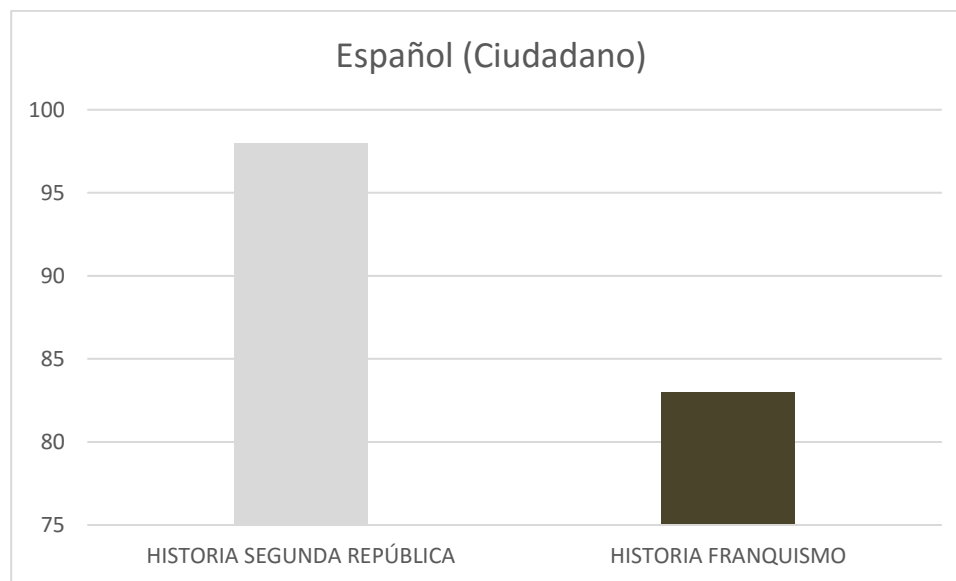
4.2. Ciudadano/español

La noción de ciudadano está definida en los libros de Historia de la República bajo el concepto de “español” o “castellano” (habitante de Castilla), según la época de la que se ocupen, como aparece en el libro de Aguado: “La cristianización y españolización fueron tan rápidas, que ya en 1514 los antiguos príncipes canarios se tenían como verdaderos castellanos” (Aguado, 1936: 19). De igual manera en el libro de Sierres (1934), el concepto

de español se refiere a la ciudadanía del país: “casi todos los españoles viven en caseríos y pueblos de más o menos vecindario” (Sierres, 1934: 51). Se pueden contabilizar hasta 60 veces el concepto de español/ciudadano en este libro y 25 en el de Aguado (1936). Asimismo, se emplea en estos textos, si bien de manera esporádica, el concepto “ciudadano”, precisamente en un sentido claramente democrático: “Los ciudadanos eligen a sus representantes en el ayuntamiento” (Sierres, 1934: 29).

En los libros del franquismo, aparece el significado de “español” como ciudadano de España (85 apariciones en total), ya reconocida desde la antigüedad: “Los cartagineses, para resarcirse de esta derrota, organizaron ejércitos reclutando a españoles” (Manrique, 1956: 50) o “los españoles se resistían al dominio de Roma” (Manrique, 1956: 52). En Edelvives (1954) se habla de los “españoles primitivos” (Edelvives, 1956: 11) refiriéndose a los primeros pobladores de la península. Entra aquí en juego la idea mitificadora de la Nación española, que ha existido desde tiempos inmemoriales (Valls, 1991).

Tabla 13 Estadística español Libros de Historia



Fuente: Elaboración propia.

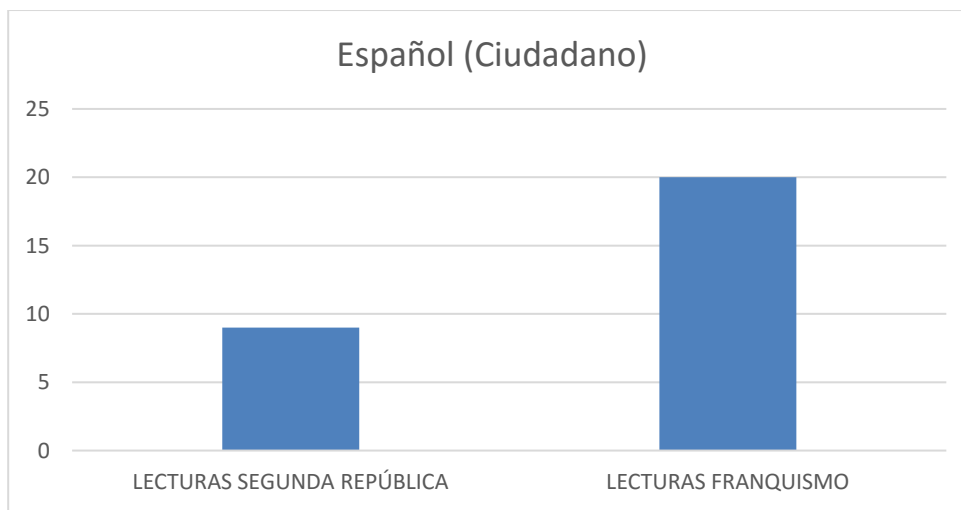
El concepto de “raza” aparece solo en los libros del franquismo: “Admiremos e imitemos las virtudes de nuestra raza” (Edelvives, 1954: 106). Como aparece el concepto de patriota: “Aquel modelo de patriota” (Edelvives, 1954: 114). La noción de “raza” si bien aparece con anterioridad (cuenta con claros precedentes en la dictadura de Primo de Rivera)

y es manejado también en el periodo republicano, es un elemento esencial en la retórica nacionalista del franquismo y se le asocian elementos no solo biológicos, sino históricos geográficos, religiosos e ideológicos (Muñoz Mendoza, 2012: 39).

Una diferencia fundamental entre ambos periodos respecto a la idea de ciudadano es a qué individuos se considera españoles. En los libros de la Segunda República, la categoría de español/ciudadano es amplia y abarca en general a los habitantes de España, incluso a los judíos y musulmanes expulsados de la Península en los siglos XV y XVI: “Los judíos españoles expulsados por los Reyes Católicos” (Sierres, 1936: 135) y “Los musulmanes andaluces expulsados después de 1492” (Sierres, 1936: 135). Esto no ocurre en los manuales franquistas, aunque en ambos periodos el concepto de español atañe a las personas que nacen o han nacido en el territorio español, independientemente de la época que ocurriera (Sanz & Rabazas, 2017). La diferencia fundamental, como ya se ha indicado, radica en que en los de la Segunda República se les da el grado de ciudadanos a todos, mientras que, en los libros del franquismo, a través de la idea de “raza”, se remarcan las diferencias que existen entre los españoles y otros habitantes que hay o que han venido a la Península. Desde esa perspectiva, se quiere resaltar la importancia de lo nacional frente a lo extranjero, en cultura, idioma y moral.

Por lo que toca a los libro de lecturas, mientras que en el manual de la República se recogen 9 apariciones de español/ciudadano, en el del franquismos se duplica (tabla 14), en consonancia con lo visto hasta el momento.

Tabla 14: El concepto de “Español” en los libros de lecturas



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la noción de “raza” aparece de manera explícita solo en el manual franquista (véase tabla 8), de tal manera que hay una lectura dedicada a este concepto: “Doce de Octubre. Día de la Raza” (Edelvives, 1952: 254). El manual del franquismo resalta la finalidad de crear una concepción patriótica de los niños, de manera que amen e interioricen el concepto de español gracias a la plasticidad que tiene (Valls, 1991); esto es, que ellos se identifiquen como españoles y aspiren a poseer todos los rasgos que definen a la raza.

En los manuales de gramática aparece el concepto de “español”, como el de España visto anteriormente en las introducciones o las cuestiones iniciales; así ocurre en Montoliu (1931): “La lengua latina alterada por los españoles” (Montoliu, 1931: 11). En los manuales del franquismo el concepto de “español” aparece en los propios textos que deben leer los alumnos: “El buen español” (Edelvives, 1950: 103); “Ningún español se niegue” (Edelvives, 1950: 33); este último ejemplo aparece en el texto “El yugo y las flechas”, lo que avala la idea de que es en las lecturas (tanto las presentes en los libros indicados para ese fin como en los ejemplos incluidos en los libros de lengua, por ejemplo) donde se presenta con mayor claridad el contenido ideológico, tal como indica Lacruz (2000).

Con respecto a la noción de español/ciudadano, la Segunda República responde al modelo liberal (Del Pozo, 2008), ya que refleja el “patriotismo constitucional”. La ciudadanía es una “metáfora de la identidad nacional” (Del Pozo, 2008: 113), o la “nación imaginada” que define López Facal (1995). En los manuales del franquismo, se resalta en mayor medida la importancia de la “Gran Patria Española” (Boyd, 1999: 67). Se pretende nacionalizar a los españoles, reforzando el nacionalismo español, acompañados de fiestas importantes como el “Día de la Raza”, en la que se leerían los textos relacionados con él (como el del “Doce de Octubre. Día de la Raza” Edelvives, 1952: 254, mencionado con anterioridad), de manera que se alcanzaba una fidelidad política de los jóvenes al ideario franquista, de manera que quedara legitimado ante la sociedad futura (Boyd, 1999: 52).

5.3 Lengua

En los manuales de Historia de la Segunda República, la noción de “lengua” aparece indistintamente como lengua castellana y como lengua española: “La lengua castellana se

impone por sí misma en toda la Península” (Aguado, 1936: 318). “La lengua española es de difusión universal” (Sierres, 1934: 135). “El castellano fue la primera lengua romance que desarrolló su literatura propia” (Manrique, 1936: 145). En estos textos, la presencia de aspectos relacionados con la lengua (aparece en total 10 veces, y castellano 16 veces), denota la importancia que se le como elemento fundamental en la definición de la identidad de la nación. Tal importancia se da a la lengua en estos manuales que se plantean incluso los problemas que pueden aparecer en un futuro para ella: “Los peligros que amenazan a nuestro idioma” (Sierres, 1934: 138); entre ellos destacan los de la lengua inglesa (“Imperialismo Yanqui”), el “favor de la lengua francesa” y la “enorme extensión que abarca el idioma español” (Sierres, 1934: 138). En ningún momento aparecen como un peligro las propias lenguas periféricas, de manera que no se creía que pudiera existir un bilingüismo efectivo. La lengua, por antonomasia es el español, aunque se mencionan otras lenguas regionales o nacionales periféricas, como se indica más adelante.

En los manuales de Historia del franquismo se explica el origen de la lengua: “Alfonso X ‘el Sabio’ declara el castellano como lengua oficial, en sustitución del latín” (Justicia y Caridad, 1956: 46). “Alfonso X declaró el castellano como lengua oficial” (Edelvives, 1954: 48). De esta manera enraizan el origen de la lengua española en el siglo XIII, anterior a cualquier otra lengua. También se reconoce la relación que hay entre lengua y unidad política: “La lengua define la unidad política de España” (Edelvives, 1954: 69), relación fundamental dado que la lengua es, en sí misma, el núcleo fundamental de defensa de la nacionalidad; o. como indica Lodaes (2002: 17) la nación es la agrupación natural definida por su unidad lingüística (véase punto 3.10. de este trabajo). Recordemos que en la Ley de educación primaria de 1945, en el capítulo II, art. 7 se indica: “la lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica”. Asimismo, se da una asociación no solo entre lengua-España sino entre lengua y español/raza, como ya observó Lacruz (2002): “Eres lengua de una raza que un imperio conquistó/ eres pues idioma-imperio” (Repiso-Sanz, *Enciclopedia en esquemas*; citado por Lacruz, 2000: 99).

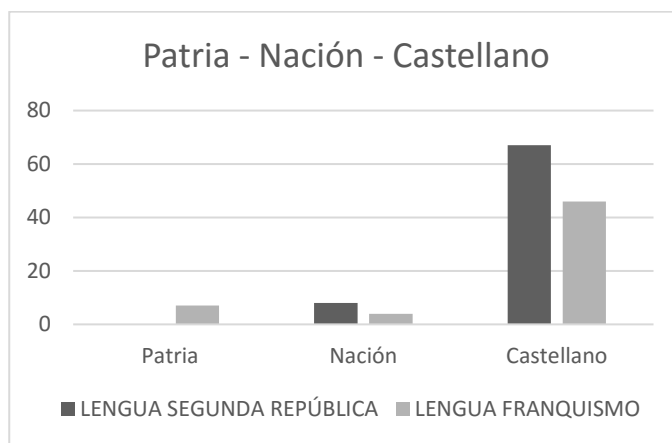
Un aspecto interesante es que el vocablo de *Spania* se define como “País Culto” (Edelvives, 1954: 16), en vez de “tierra de metales” o tierra de conejos”, o “ciudad de Occidente”, significado que ya recoge Antonio de Nebrija, siguiendo a San Isidoro de Sevilla (nombrado por Linares, 2004) y que es el aceptado actualmente. Con esa creación

de significados e imaginarios nuevos, se pretende definir la importancia que tiene la lengua como la más culta y la más importante de las lenguas modernas.

En relación con los libros de lectura, en el manual de la Segunda República, que, recordemos, se destina al estudio de los artículos de la Constitución, se recoge el artículo 4 donde se define la lengua castellana como “la lengua oficial de la República” (Ascarza, 1932: 140); no olvidemos que es la primera vez que se reconoce la oficialidad del castellano, si bien también se reconoce la importancia de las lenguas regionales (véase punto 3.10. de este trabajo). En cambio, en la lectura del franquismo, se da tanta importancia a la lengua que tiene una lectura propia: “Nuestra lengua”, en la que se ensalzan sus atributos: “Hallo más dulce el habla castellana que la quietud, más deleitosa que la miel, más flexible que la espada toledana” (Edelvives, 1952: 223). Se remarca, como vemos la centralidad del español en ambos manuales, aunque con más fuerza en el periodo franquista.

Es interesante también, aunque por cuestiones de espacio no nos vamos a detener en ello, el listado de los autores de los textos que aparecen, en los que destacan Cervantes¹⁹, Concepción Arenal, Baltasar Gracián, Fernán Caballero y Hartzenbusch. Se incluyen muchas obras de Samaniego, que pretenden ser además moralizantes “La lechera” (Edelvives, 1952: 194) “El cuervo y el zorro” (Edelvives, 1952: 16).

Tabla 15: Relación Lengua. Nación y Patria



Fuente: Elaboración propia

¹⁹ Es especialmente interesante, tanto en los libros de lecturas como en los de lengua, la presencia de textos de *El Quijote*. Don Quijote y Cervantes pasan a representar la esencia de lo español; es el libro español por excelencia. Véase para este tema Tiana Ferrer, 1997.

En los manuales de gramática de la República, más allá de la centralidad de la lengua española como contenido, se observa el lugar privilegiado que se le concede, tanto por sus características como por su papel en la génesis nacional: “La belleza del idioma castellano es después del latín, del sanscrito y del griego, las más perfectas” (Oliver, 1933: 6). “Recibe el nombre de Castellana, porque Castilla influyó de manera preponderante a la formación de la nación española” (Academia española, 1931: 9). Este último texto, escrito por la Academia para la enseñanza, responde a la vocación centralista e institucionalizadora con la que esta entidad nace ya en 1713 (véase García Folgado, 2013; también punto 3.10. de este trabajo).

En esa línea, en los manuales del franquismo se da mucha importancia a la Academia como institución que define y defiende la lengua española: “La Academia de la Lengua [...] perfecciona, [...] da limpieza, [...] fija el idioma” (Moneva, 1945: 308-9).

En los manuales gramaticales franquistas, esa preponderancia del español como lengua nacional se evidencia aún con más fuerza: “la lengua hablada en España es la española, llamada castellana porque Castilla *es núcleo de la nacionalidad española.*” (Edelvives, 1950: 5. El subrayado es nuestro) y la importancia que se da a la lengua se evidencia claramente en las lecturas, como en el texto: “Elogio a la lengua castellana” de Edelvives (1950: 6):

Pero sobre todas nuestras creaciones se levanta la creación por excelencia del ingenio español, se levanta nuestra lengua. De varias y entrelazadas raíces; de múltiples y acordes sonidos; de onomatopeyas tan música que abren el sentir a la adivinación de las palabras antes de saberlas; dulce como la melodía más suave y retumbante como el trueno más aterrador; enfática hasta el punto de que solo en ella puede hablarse dignamente de las cosas sobrenaturales y familiar hasta el punto de que ninguna otra le ha sacado ventaja en lo gracioso y en lo picaresco...

“El idioma es el vínculo más fuerte de la nacionalidad” dice Moneva (1945: 310); con esta frase se resume toda la importancia que tiene la lengua en la definición de la identidad nacional. No obstante, a diferencia de la idea de España/nación y la idea de español/ciudadano, esta consideración identitaria de la lengua se refleja de manera similar tanto en los manuales de la República como en los del franquismo. Esto es, si bien, el franquismo exagera la tendencia a identificar lengua con nación y le otorga a la lengua

española un papel fundamental en la construcción del Estado en detrimento de las lenguas regionales que se proscriben (Muñoz Mendoza, 2012: 39), también en el periodo Republicano existe la idea de que el español es la Nación y que el progreso nacional solo pasa por esa lengua. Tal y como dice Unamuno: “la fuerza de la nación depende de la unidad de la lengua” (Monteagudo, 2015).

Desde esa perspectiva, se explica que en los manuales de la República se nombren las lenguas regionales: “Galicia dónde se habla gallego [...], las provincias vascongadas dónde se habla vasco [...] en el reino de Valencia, Baleares y Cataluña se habla catalán” (Montoliu, 1931: 7), pero sin darles mayor importancia, siendo preeminente la importancia que se da al castellano: “el castellano es la lengua oficial de España” (Oliver, 1932: 5). Como ya hemos dicho más arriba, aunque en la Constitución de 1931 se establece el castellano como lengua oficial de la República, también se reconocen las lenguas regionales. Pese a ello, las menciones en los textos republicanos no pasan de meras referencias a “dialectos”, sin otorgarles ningún otro valor. La noción de “bilingüismo” es inexistente en los manuales, pese a que la emergencia de la Autonomías y la propia legislación parecían admitir su presencia. Si bien no es objeto de este trabajo analizar la cuestión desde los materiales elaborados para la enseñanza de vasco, catalán o gallego, en el siguiente texto de Alexandre Galí se observa que, en ese momento, esa idea de bilingüismo está presente, pero la lengua regional se supedita completamente a la nacional:

L’espanyol és la llengua oficial de l’Estat, i degut a aquest caràcter esdevé la llengua de la majoria dels quotidians de la capital, de la majoria dels teatres i, sobretot, té l’exclusiva de l’ensenyament en general. El català és la llengua de la família, de la vida social i d’una manera especial la llengua de la cultura extra-escolar (Galí, 1931: 9-10).

Solo en uno de los manuales de Lengua publicado durante el franquismo hay mención a esas lenguas, el de Moneva (1945); este es un texto particular, ya que se trata de una reedición de un texto republicano publicado en Cataluña; no obstante, como ocurre con los textos republicanos, la importancia dada a estas lenguas es mínima. En cuanto al resto de manuales, no aparecen mencionadas y se presenta una España sin fracturas de ningún tipo.

6. CONCLUSIÓN Y APORTACIONES

Con el título de “El Binomio Nación-Lengua en manuales escolares de la Segunda República y primer periodo del franquismo”, se ha pretendido analizar manuales Lengua y Geografía e Historia, así como libros de lecturas, en el periodo comprendido entre 1931 y 1960. Por la extensión finita de este trabajo, se decidió realizar una pequeña selección de manuales publicados durante la República y el primer franquismo con objeto de realizar una cala que nos permitiera aproximarnos a la determinación de dos aspectos: la importancia otorgada a la lengua en la construcción de la nacionalidad en estos periodos políticos y la manera en que los manuales de lengua coadyuvan a la construcción de la nacionalidad aspecto este último poco investigado y que se ha contrastado con manuales de Historia y libros de lectura, mucho más considerados por los investigadores. Entendemos que, dado el pequeño tamaño de la muestra, nuestras conclusiones deberán ser tomadas como provisionales y sería necesario ampliar considerablemente la muestra.

A pesar de estas limitaciones, hemos podido constatar los siguientes aspectos:

1. En cuanto a la idea de nación y el fomento del sentimiento nacional, así como a la construcción de la noción de español/ciudadano, nuestros resultados coinciden en cierta medida con los de otros investigadores (López Facal, 1995; Lacruz, 2000; Sanz & Rabazas, 2017, entre otros), ya que se observa que aparece en cada periodo una ideología de identidad diferente. No obstante, en ambos periodos observamos la importancia dada a España como nación, pero con variaciones en la forma de exposición y en la concepción de la idea. En la Segunda República se busca una nación democrática y libre y se da cierta admisión de diversidad –“una y varia” –, mientras que en el franquismo se quiere justificar la ideología de la Dictadura y fomentar en los jóvenes una ideológica política continuadora del régimen, así como una España unitaria. La importancia dada en este periodo a las nociones de “Patria” y “Raza” frente a la escasa presencia en el periodo republicano es una muestra de ello.
2. Un aspecto destacable es que, contrariamente a la idea anterior, en el plano lingüístico la Segunda República y el franquismo tienen en común la defensa y promoción del castellano como lengua de la nación. En los manuales de

ambos periodos se puede observar la importancia que tiene el castellano y cómo este se asocia a la idea de Patria y de Nación. Esta idea coincide con las expuestas por Valls (1991) y López Facal (1995), entre otros, sobre los nacionalismos en los manuales de texto; estos autores resaltan la cuestión patriótica como la unidad del territorio desde el nacionalismo tradicionalista y el historicismo. Nosotros consideramos que ese nacionalismo se da por igual en ambos periodos por lo que toca a la lengua. Tanto en la República como en el franquismo se produce una identificación total entre España y el español, en un proceso que, si bien había comenzado dos siglos antes, cristaliza precisamente con la oficialización del castellano como lengua de España en 1931.

3. Por último, a pesar de que en la Segunda República se reconocen las lenguas regionales en la propia Constitución de 1931 (artículos 4 y 50), en los manuales analizados apenas se hace referencia a ellos, y, si aparecen, se les otorga un papel inferior, meros dialectos frente a la lengua de la nación. Esto viene a avalar la idea expuesta en el punto anterior: desde el punto de vista lingüístico, en ambos periodos la perspectiva es centralista y unificadora.

Apenas hemos esbozado la cuestión. Sería necesario, en trabajos futuros, no solo ampliar el número de manuales de estudio, sino incluir textos producidos en los territorios con lengua propia para comprobar la exactitud de las afirmaciones realizadas. También sería interesante contrastar nuestros resultados con manuales producidos tras la muerte del dictador, ya con la Ley General de Educación, para observar las continuidades y rupturas en el periodo de la Transición y los inicios de las Comunidades Autónomas. Asimismo, es necesario investigar también los materiales destinados al estudio de la literatura, ya que al igual que los libros de lectura, los autores y textos literarios se convierten en un importante foco ideológico.

Por último, en este trabajo hemos pretendido contribuir mínimamente a la historia de la enseñanza, con un interés especial en los vínculos entre las materias de Lengua e Historia. Consideramos que es importante, como futuros maestros, el conocimiento de los procesos que han conducido al momento actual, saber de dónde venimos para evitar interpretaciones erróneas y sesgadas del pasado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Avilés Ferrer, J., Egido León, Á., & Mateos López, A. (2011). *Historia contemporánea de España desde 1923: Dictadura y democracia*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Boyd, C. (1999). "Madre Patria": libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950. *Historia y Política*, 1, 49-70.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional catolicismo y escuela, socialización política del franquismo 1936-54*. Jaén: Hesperia D. L.
- Carr, R. (2007). *España 1808-1975*. L'Hospitalet: Ariel Historia.
- Castillejo Cambra, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED.
- Cerrillo, P. C., & Martínez, J. (2009). *Lectura, infancia y escuela, 25 años de libro escolar en España: 1931-1956*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Choppin, A. (2002). La historia de España en los manuales escolares. Boixareu, M y Lefere, R. (coord.) *La historia de España en la literatura francesa*.(27-36) Madrid: Castalia
- Clemente Noguera, M. (1983). Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 1, 159-174.
- Costa Rico, A. (2008). Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etnocultural en Galicia. *Historia de la educación*, 27, 245-266.
- Del Pozo Andrés, M. d., & Rabazas Romero, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: La aplicación de la ley de enseñanza Primaria de 1945. *Bordón, Revista de pedagogía*, 4, 119-133.
- Del POzo Andrés, M. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1938)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Domínguez, C. (2002). La Enseñanza de la Historia: Identidad cultural y Valores democráticos en una sociedad multicultural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 87-114.
- Encinas Manterola, M. T. (2006) La gramática en la primera enseñanza según la legislación decimonónica. *actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 493-504. Murcia: Universidad de Murcia.

- Encinas Manterola, M. T. (2016) La contribución de la Real Academia Española a la enseñanza de la gramática en las escuelas entre 1857 y 1938. Tesis. Salamanca: Gredos.
- Galí, A. (1931). *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona: Publicacions "La Revista".
- Gallardo Gil, M. (2014). Hacia el desarrollo integral del alumno. *Innovagoga 2014. Actas del II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis educativa* (págs. 1787-1797). Sevilla: AFOE Formación.
- Gallego, F., & Morente, F. (2005). *Fascismo en España*. Madrid: Intervención Cultural.
- García Fitz, F. (2009). La Reconquista: un estado de la cuestión. *Clío y Crimen*, 6, 142-215.
- García Folgado, M. J. (2013). *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813)*. Munchen: Peniopo.
- García Folgado, M., & Garrido Vilchez, G. (s.f.). La labor pedagógica de la Real Academia Española: *El lenguaje en la escuela 1941. En Prensa*.
- García Puchol, J. (1993). *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Guereña, J., Ruiz Berrio, J., & Tiana Ferrer, A. (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Lacruz Alcocer, M. (2000). Inculcación ideológica en los manuales de lengua española en la ley de Educación Primaria de 1945. En A. Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (págs. 97-114). Madrid: UNED.
- Lerena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.
- Lodares, J. (2002). *Lengua y Patria*. Madrid: Taurus.
- López Facal, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de Historia. *Educación e Historia*, 2, 119-128.
- López Facal, R., & Cabo Villaverde, M. (2012). *De la Idea a la Identidad: Estudios sobre Nacionalismos y procesos de nacionalización*. Granada: Comares.
- López Marcos, M. (2001). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. Madrid: UNED.
- López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso, revista de educación*, 27, 95-110.

- Mainer Baqué, J., & Mateos Montero, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo al servicio del Estado: Adolfo Maílllo*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- MANES (1992). *Centro de Investigación Manuales Escolares*. Recuperado el 28 de abril de 2017 de <http://www.centroman.es/>
- Martens, H. y Soto Vázquez, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maílllo. *OCNOS*, 8, 49-56.
- Mayordomo Pérez, A. (1990). *Historia de la educación en España. Tomo V: Nacional Catolicismo y educación de postguerra (I)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mayordomo, A., & Fernández Soria, J. (1993). *Vencer y convencer, educación y política España 1936-1945*. Valencia: Universitat de València.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Merchán Iglesias, F. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 41-54.
- Molero Pintado, A. (1991). *Historia de la educación en España. Tomo IV: La educación durante la segunda República y la Guerra Civil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Molero Pintado, A. (1977) *La reforma educativa de la Segunda República española: primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Monteagudo, H. (2015). El castellano y las otras lenguas de España en la Segunda República. En D. V. (Ed.), *Historia política del español. La creación de una lengua*. (págs. 122-142). Madrid: Aluvión.
- Muñoz Mendoza, J. (2012). *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* Madrid: CIS.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje de la formación del estado (Chile, 1842-1862) Estudio Globopolítico*. Buenos Aires: SEMA.
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva Glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 38, 18 - 42.

- Nebrija, A. (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Ejemplar de la *Biblioteca Nacional Española Digital*. Recuperado el 15 de Febrero de 2017, de <http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/12Octubre/Lenguas/Castellano/>
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 187-208.
- Ochoa, L. M. (septiembre de 2004). *Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela*. Recuperado el 13 de febrero de 2017, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5202259.pdf>
- Ortega Oroz, E. (2015). *Entre el Yugo y la Flecha. Identidad nacional y de género en la representación cinematográfica de la sección femenina*. Barcelona: UNiversitat Rovira i Virgili.
- Payne, S. (1995). *La primera democracia española: la Segunda República, 1931-1936*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pintado, A. M. (1977). *La reforma educativa en la segunda república española*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Puelles Benítez, M. (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Puig, A. F. (2011). "La dictadura franquista: régimen político, evolución política y economía". *Proyecto Clío*, Anexo 69.
- Real Academia de la Lengua. (1902). *Gramática Española*. Madrid: RAE.
- Real Academia de la Lengua (2014). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en Línea*. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de DEL: <http://dle.rae.es/srv/fetch/fetch?id=NEeAr5C>
- Ruiz Rodrigo, C. (1993). *Política y educación en la II República (Valencia, 1931-1936)*. Valencia: Universitat de València.
- Sáez, J. M. (1995). *Lenguaje e historia*. Murcia: Universidad Murcia.
- Saiz, J. y Valls, R. (2016). El relato de nación en manuales escolares españoles de Historia en Secundaria. *Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 964-978. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Sánchez Flores, J. G. (1997). *La Segunda República Española*. Madrid: Akal.
- Sanz, C., & Rabazas, T. (2017). La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República española. *Bordo*, 69-2, 131-146.

- Thiesse, A. M. (2010). *La creación de identidades nacionales*. Santiago de Compostela: Ezaro.
- Tiana Ferrer, A. (2010). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 34-47.
- Valls, R. (1997). La historia enseñada y los manuales escolares españoles. Ed: Santiesteban Fernández, A, *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (págs. 37-48). Sevilla: Diada.
- Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de la Historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 17, 69-78.
- Vallalain Benito, J. L. (1997). *Manuales escolares en España. Tomo I: legislación (1912-1939)*. Madrid: UNED. *Revista de educación*, 353
- Vila Mendiburu, I., Esteban Gutart, M. y Oller Badenas, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Villalustre, L y del Moral, M. E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos de aprendizaje y para el aprendizaje de "Ruralnet". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9-1, 15-27.

Manuales escolares

Segunda República

- Academia Española (1931). *Compendio de la gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Aguado Bleye, P. (1936). *Historia para la segunda enseñanza. Tomo III*. Madrid. Espasa Calpe.
- De Montoliu, M. (1931). *Gramática castellana. Tercer Grado*. Barcelona. Seix Barral
- Fernández Ascarza, V. (1932). *Lecturas ciudadanas*. Madrid. Magisterio Español.
- Ibarz Borrás, M. (1932). *Elementos de gramática castellana*. Gerona. Dalmau Carles.
- Manrique, G. (1936). *La historia de España en la escuela*. Madrid. M. Aguilar.
- Oliver, J. A. (1933). *Lecciones elementales de gramática razonada de la lengua castellana*. Valencia. Gráficas Reunidas.
- Seix Barral (1935). *Gramática*. Barcelona. Seix Barral.

Sierres (1934). *Geografía e Historia. Cuarto curso*. Sevilla. Autor.

Franquismo

Edelvives. (1950). *Lengua y literatura españolas*. Zaragoza. Editorial Luis Vives.

Edelvives. (1952). *Lecturas graduadas. Libro tercero*. Zaragoza. Editorial Luis Vives.

Edelvives. (1954). *Historia de España. Primer grado*. Zaragoza. Editorial Luis Vives.

Gil Vizmanos, D. (1956). *Enciclopedia de enseñanza elemental*. Palencia. Ediciones Justicia y Caridad.

Moneva y Puchol, J. (1945). *Gramática castellana*. Barcelona. Labor.

Pérez Cuadrado, C. (1946). *Gramática española*. Madrid. Atlas.

RAE. (1941). *El lenguaje en la escuela. Grado preparatorio*. Madrid. RAE.

Xandri i Pich, J. (1943). *Concentraciones enciclopedia escolar. Grado primero*. Madrid. Yagües.

8. ANEXOS

8.1 ANEXO. DATOS.

8.1.1 Historia Segunda República

Material escolar: "Geografía e Historia" . Ed: Sierres Año: 1934							
Área: Historia				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	60	<i>Lenguaje</i>	-	<i>Región</i>	9
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	5	<i>República</i>	1
<i>Estado</i>	7	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	70			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	-			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	3		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "Historia para la segunda enseñanza" Tomo III Aguado P. Ed: Espasa Calpe Año: 1936							
Área: Historia				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	25	<i>Lenguaje</i>	-	<i>Europa</i>	19
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	2	<i>Unidad Nacional</i>	2
<i>Estado</i>	2	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	1			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	39			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	30			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	3		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "La Historia de España en la escuela"
 Manrique, G. Ed: M. Aguilar Año: 1936

Área:

Etapa:

EJES TEMÁTICOS

Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	13	<i>Lenguaje</i>	-	<i>Península</i>	14
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	2		
<i>Estado</i>	2	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	59			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	21			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	10		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	2		
				<i>Gallego</i>	-		

8.1.2 Historia Franquismo

Material escolar: "Concentraciones. Enciclopedia Escolar" Xandri i Pich, J. Ed: Yagües Año: 1943							
Área: Historia				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	14	<i>Lenguaje</i>	3	<i>Pueblo</i>	31
<i>Patria</i>	13	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	-		
<i>Estado</i>	6	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	19			<i>Lengua Nacional</i>	2		
<i>España</i>	61			<i>Español (Lengua)</i>	2		
<i>Castilla</i>	6			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	2		
				<i>Catalán</i>	1		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	1		
				<i>Gallego</i>	1		

Material escolar: "Historia de España"							
Edelvives Ed: Luis Vives Año: 1954							
Área: Historia				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	2	<i>Español (Ciudadano)</i>	43	<i>Lenguaje</i>	-	<i>Unidad Nacional</i>	3
<i>Patria</i>	40	<i>Raza</i>	2	<i>Lengua</i>	14	<i>Hispanidad</i>	5
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	117			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	15			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	6		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "Enciclopedia Enseñanza Elemental"							
Vizmanos Gil, D. Ed: Justicia y Caridad Año: 1956							
Área: Historia				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	26	<i>Lenguaje</i>	2	<i>Meseta</i>	15
<i>Patria</i>	17	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	3	<i>Provincias</i>	4
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	2			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	99			<i>Español (Lengua)</i>	1		
<i>Castilla</i>	2			<i>Bilingüismo</i>	1		
				<i>Castellano</i>	-		
				<i>Catalán</i>	-		

8.1.3. Lengua Segunda República

Material escolar: "Gramática Castellana"							
Montoliu, M. Ed: Seix & Barral Año: 1931							
Área: Lengua				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	1	<i>Lenguaje</i>	1	<i>Judío- español</i>	1
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	16		
<i>Estado</i>	1	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	9			<i>Español (Lengua)</i>	1		
<i>Castilla</i>	5			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	28		
				<i>Catalán</i>	3		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	2		
				<i>Gallego</i>	1		

Material escolar: "Compendio de la gramática de la lengua española" Academia Española. Ed: Espasa Calpe Año: 1931							
Área: Lengua				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	-	<i>Lenguaje</i>	2	<i>Dialectos afines</i>	1
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	2		
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	1		
<i>Nación</i>	1			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	4			<i>Español (Lengua)</i>	1		
<i>Castilla</i>	3			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	18		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "Elementos de la Gramática Española"							
Ibarz Borrás. Ed: Dalmau Carles, Pla Año: 1932							
Área: Lengua				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	-	<i>Lenguaje</i>	1	<i>RAE</i>	4
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	14		
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	6			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	8			<i>Español (Lengua)</i>	16		
<i>Castilla</i>	1			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	10		
				<i>Catalán</i>	1		
				<i>Vasco/Euskera</i>	1		
				<i>Gallego</i>	1		

Material escolar: "Lecciones elementales de gramática de la lengua castellana" Oliver, J.A. Ed: Gráficas Reunidas Año: 1933							
Área: Lengua				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	-	<i>Lenguaje</i>	8		
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	3	<i>Idioma</i>	2
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	4		
<i>Nación</i>	1			<i>Lengua Nacional</i>	1		
<i>España</i>	1			<i>Español (Lengua)</i>	2		
<i>Castilla</i>	1			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	11		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	1		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "Gramática"
Montoliu, M. Ed: Seix y Barral Año: 1935

Área: Lengua

Etapa: Segunda República

Es una serie de tres cuadernillos con un cuestionario acompañado de ejercicios prácticos, que, de manera sistemática, trata de la estructura de la oración, clasificación de los complementos y tipología.

EJES TEMÁTICOS

Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	-	<i>Lenguaje</i>	-		
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	-		
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	-			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	-			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	-		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

8.1.4. Lengua Franquismo

Material escolar: "El lenguaje en la escuela"							
RAE Ed: RAE Año: 1941							
Área: Lengua				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	1	<i>Lenguaje</i>	1		
<i>Patria</i>	6	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	1		
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	2			<i>Español (Lengua)</i>	4		
<i>Castilla</i>	-			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	1		
				<i>Catalán</i>	2		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "Gramática castellana"							
Moneva&Puchol Ed: Labor Año: 1945							
Área: Lengua				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	-	<i>Lenguaje</i>	-	<i>Patriotismo</i>	1
<i>Patria</i>	1	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	29	<i>Idioma</i>	24
<i>Estado</i>	1	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	2		
<i>Nación</i>	3			<i>Lengua Nacional</i>	1		
<i>España</i>	2			<i>Español (Lengua)</i>	1		
<i>Castilla</i>	2			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	36		
				<i>Catalán</i>	8		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	4		
				<i>Gallego</i>	6		

Material escolar: "Curso superior de gramática española" Pérez Cuadros, C. Ed: Atlas Año: 1946							
Área: Lengua				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	-	<i>Lenguaje</i>	-	<i>Construcción Nacional</i>	1
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	2		
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	1		
<i>Nación</i>	1			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	2			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	1			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	4		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "Lengua y literatura española"							
Edelvives Ed: Luis Vives Año: 1950							
Área: Lengua				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces	Concepto/Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	2	<i>Lenguaje</i>	7	<i>Romancero</i>	2
<i>Patria</i>	-	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	1		
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	2			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	5			<i>Español (Lengua)</i>	1		
<i>Castilla</i>	1			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	5		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

8.1.5. Lecturas

Material escolar: "Lecturas Ciudadanas"							
Ascarza, V. F. Ed: Magisterio Español Año: 1932							
Área: Lengua				Etapa: Segunda República			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	-	<i>Español (Ciudadano)</i>	9	<i>Lenguaje</i>	-		
<i>Patria</i>	8	<i>Raza</i>	-	<i>Lengua</i>	1		
<i>Estado</i>	21	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	1		
<i>Nación</i>	-			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	14			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	-			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	1		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		

Material escolar: "Lecturas Ciudadanas"							
Edelvives Ed: Luis Vives Año: 1952							
Área: Lengua				Etapa: Franquismo			
EJES TEMÁTICOS							
Sentimiento nacional/ patria		Ciudadano / Español		Lengua		Propias	
Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto /Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces	Concepto/ Vocablo	Nº veces
<i>País</i>	12	<i>Español (Ciudadano)</i>	20	<i>Lenguaje</i>	3	<i>Caudillo/ Generalísimo</i>	5
<i>Patria</i>	24	<i>Raza</i>	1	<i>Lengua</i>	10	<i>Pueblo</i>	4
<i>Estado</i>	-	<i>Ciudadano</i>	-	<i>Dialecto</i>	-		
<i>Nación</i>	4			<i>Lengua Nacional</i>	-		
<i>España</i>	20			<i>Español (Lengua)</i>	-		
<i>Castilla</i>	1			<i>Bilingüismo</i>	-		
				<i>Castellano</i>	6		
				<i>Catalán</i>	-		
				<i>Vasco/ Euskera</i>	-		
				<i>Gallego</i>	-		