

AÑO I.

Sábado 5 de Diciembre de 1868.

NUM. 12.

PRECIOS DE SUSCRICION
EN MADRID.

Por un mes. 3 rs.
 Por tres id. 8
 Por seis id. 15
 Por un año. 30

La suscripción empieza el 1.º y 15 de
 cada mes.

Número suelto DOS CUARTOS en
 toda España.

La correspondencia al director de

•EL PÁJARO ROJO.

DIRECTOR.

FELIX G. BELLAÑO.

PRECIOS DE SUSCRICION
EN PROVINCIA.

Por un mes. 9 rs.
 Por seis id. 47
 Por un año. 34

Extrajero, tres meses. 18
 Ultramar, por un año. 5 peses.

Se publica los Miércoles y Sábados.

ADMINISTRACION Y REDACCION.
 MONTEÑA, 40.

No se sirve suscripción que no está
 pagada.

DIBUJANTES,

ORTEGO, RIVERA Y JIMENEZ.

EL PÁJARO ROJO,

PERIÓDICO DEMOCRÁTICO.

LA I GUERRA CARLISTA Y LA LEY DEL 25 DE OCTUBRE DE 1839 EN LOS TEXTOS ESCOLARES (1876-1979): UN ENSAYO SOBRE LA REPRODUCCIÓN DE LAS IDEOLOGÍAS

Rafael López Atxurra

Profesor titular de la U.P.V./E.H.U.

INTRODUCCIÓN

La conmemoración del 150 aniversario de la ley del 25 de octubre de 1839 ha dado pie a que el Instituto Gerónimo de Ustáriz haya organizado un ciclo de conferencias en torno a dicho tema, en el marco de la Escuela Universitaria del profesorado de Pamplona.

Estos dos factores me suscitaron la idea de abordar el tema desde un campo en el que sin dejar de lado la investigación histórica, éste sirviera de telón de fondo para analizar la recepción de dicha investigación en el ámbito escolar.

El interés por este enfoque tenía sus raíces, asimismo, en mi formación académica en el campo de la historia, a lo que se añadía el ejercicio profesional en el área de la Didáctica. Por otra parte, el marco de la conferencia y sus posibles destinatarios, en gran parte vinculados a la enseñanza ha estimulado la elección de este tema.

El libro de texto ha sido instrumento básico de acercamiento a la ciencia y a la cultura formal

para un gran número de generaciones. El manual escolar refleja en cierto modo la evolución de las concepciones sociales, pues ha sido elaborado partiendo de los objetivos que establecen las autoridades educativas y recoge, también, el corpus de conocimientos básicos e introductorios de una disciplina. En cierta forma, pretende transmitir un saber útil, socialmente reconocido. Asimismo, guía las actividades del aula secuenciando tanto el ejercicio docente del maestro, como las tareas de los alumnos. De esta forma, podemos observar que constituye un instrumento de aprendizaje de primer orden dentro del conjunto de los recursos escolares.

El libro de texto transmite unos *saberes* y, asimismo, unos *valores*, implícitos o explícitos, que están íntimamente relacionados con el contenido o con su forma de presentación.

En nuestra sociedad actual, cambiante y multiforme, los conocimientos avanzan y evolucionan rápidamente, constituyendo este dinamismo de la ciencia una de las claves de nuestro tiempo. Por otra parte, la pluralidad de paradigmas o de marcos teóricos fomenta el desarrollo constante y divergente del conocimiento.

Esta realidad expuesta en el párrafo precedente nos lleva a cuestionar el problema de la actualidad y el rigor científico de las materias que se presentan en los libros de texto, ya que dicha evolución conlleva, en cierta forma, la obsolescencia de los contenidos.

En nuestro caso, aunque determinados acontecimientos históricos normalmente estén fijados, son las relaciones que los historiadores establecen entre ellos a partir de determinados esquemas interpretativos o el descubrimiento de nuevos hechos significativos los que modifican el conocimiento histórico. De ahí que nuestro interés se centre en el estudio de la influencia que las diversas corrientes historiográficas han podido ejercer en los libros de texto. Para estudiar la actualidad científica o la adecuación existente entre el conocimiento histórico y el temario de los libros de texto hemos elegido la 1ª Guerra Carlista por su significación en la historia de Euskal Herria¹.

A fin de observar la cuestión de una forma diacrónica, hemos analizado textos escolares editados desde la Restauración hasta 1970. Teniendo en cuenta este marco temporal, podremos observar mejor el influjo de las condiciones políticas, culturales e historiográficas en el tratamiento más o menos ideológico o académico que ha podido tener el tema de la guerra carlista.

De este modo podremos comparar, también, las diferencias existentes entre los libros de texto de períodos políticos diferenciados, así como el lugar y significación que posee dicho tema. Esto nos permitirá observar los diferentes *fundamentos socio-políticos y epistemológicos del curriculum escolar*.

Queda pues al margen de esta conferencia el evaluar los libros de texto a partir de la polémica suscitada por el antagonismo existente entre los modos de enseñanza de la escuela tradicional y la escuela activa, ya que desde nuestro bagaje actual de conocimientos y experiencias educativas sería fácil realizar una crítica retrospectiva.

El antagonismo entre la enseñanza memorística, libresca y pasiva, características de la primera y el estilo de aprendizaje activo, abierto al exterior de la escuela y basado en la utilización de recursos didácticos variados, propio de la segunda², no ha faltado de estar presente, sin embargo, desde fines del siglo XIX. En esta medida, sí se hará referencia a las nuevas aportaciones habidas en el campo educativo, lo cual nos dará la medida de los diferentes estilos educativos, así como de las continuidades, rupturas y orígenes de cuestiones que todavía siguen siendo un reto inacabado.

ALGUNAS CUESTIONES HISTORIOGRÁFICAS EN TORNO A LA GUERRA CARLISTA

La primera guerra carlista ha sido fuente de una abundante literatura historiográfica. Ésta comenzó al propio tiempo que sucedían los acontecimientos. Así, a las primeras noticias recogidas por la prensa nacional y extranjera, hemos de añadir los relatos realizados por viajeros (Chano, Henningsen, Ford...) y diplomáticos (Bois Le Comte...) que penetraron en el país y mantuvieron contactos con los contendientes. Al final de la guerra, la producción de libros y folletos en torno a este tema se incrementará, pero, ahora, el discurso no se centrará exclusivamente en la narración de los episodios bélicos, sino que se intentará profundizar en las causas de la guerra y en las consecuencias políticas del abrazo de Vergara³.

Por otra parte, la búsqueda de las causas lleva a los autores a interrogarse sobre la naturaleza de tal guerra y el carácter de los contendientes. Así, la defensa del altar y del trono, por una parte, y la de los Fueros, por otra, constituyen factores que se presentan más o menos relacionados o encadenados cronológicamente. De estos tres elementos, la defensa del Fuero ha sido el factor que más controversia ha suscitado, subrayando algunos su papel determinante, mientras que otros lo consideran secundario o, por lo menos, posterior en el tiempo.

La historiografía liberal ha asociado al carlismo con un movimiento dinástico vinculado al absolutismo y al Antiguo Régimen. Por lo tanto, la ubicación del fenómeno carlista en este contexto determinaba su carácter reaccionario, por antiliberal. En consecuencia, la defensa de un Fuero inamovible se convertía, a ojos de los liberales radicales, en una forma de defensa del orden tradicional contrario al progreso.

Sin embargo, ante el arraigo del carlismo en determinados territorios, no faltaron explicaciones que subrayaban su carácter popular y progresista. El estandarte del Fuero se convertía, de este modo, en una manifestación de la "defensa de tradiciones más liberales" y concretas que las que ofrecía la libertad abstracta del liberalismo. Esta consideración popular del carlismo, sustentada por Marx en 1854⁴, será retomada por la historiografía actual, más sensible de los fenómenos sociales.

El carlismo deviene en un fenómeno histórico complejo, cuyo análisis resulta heterogéneo ya desde los primeros textos coetáneos al hecho.

En primer lugar, la divergencia se manifiesta a la hora de enfatizar las causas del conflicto, pues junto a la cuestión dinástica se hallan otros aspectos como la controversia ideológica, el problema foral, las adhesiones sociales al movimiento, etc.

En segundo lugar, la duración de la guerra plantea un problema de reconstrucción del complejo entramado de acontecimientos, pues a los episodios bélicos, las estrategias militares y las fases de la guerra hemos de añadir otras cuestiones como la geografía del carlismo, la participación extranjera en la contienda, el trasfondo internacional, así como la trastienda de las conspiraciones y de las negociaciones.

Por último, el convenio de Vergara y la ley del 25 de octubre de 1839 añaden un reto político, ya que a la vez que se confirman los Fueros se plantea su conciliación con la Constitución de la Monarquía. Esta ley se presenta a los ojos de los coetáneos como una disposición que había que llenarla de contenido mediante la transacción y acomodación de los intereses contendientes. Los Fueros se presentan como un estandarte no sólo para los carlistas, sino también para los liberales. Claro está que la lectura que hacen del mismo los diversos grupos políticos dista de ser uniforme.

El binomio Constitución-Fueros constituye, a partir de ahora, un reto para la imaginación y la cultura política de las generaciones de la posguerra. Es un nuevo escenario político en donde la toma de decisiones, no exenta de incertidumbres, ha de sustituir a las armas. Los diversos intereses en liza han de conformar la voluntad política, tarea que resulta difícil cuando ni siquiera el vocabulario político es uniforme. La acción parlamentaria ha de abrir nuevas expectativas y las comisiones de arreglo de los Fueros han de diseñar el modelo de acomodo al marco constitucional.

En suma, la ley de 25 de octubre de 1839 permite un espacio de juego amplio que da lugar a lo que actualmente se ha denominado como fuerismo político y a resultados del cual algunas instituciones forales han desaparecido, siendo sustituidas por otras de corte constitucional, otras, por el contrario, no sólo han subsistido, sino que incluso han salido reforzadas⁵.

A pesar del interés que suscita este período y aunque algunos trabajos han empezado a desbrozar el terreno, las lagunas son abundantes. En consecuencia, queda por estudiar todo el entramado institucional y administrativo, así como la vida política posterior a la ley del 25 de octubre.

La historiografía tradicional vasca no se preocupó en su momento de tales parcelas sino que centró su atención en la valoración de la ley del 25 de octubre y en este terreno son manifiestas las divergencias interpretativas. Así, mientras la corriente foralista y liberal mantenía que dicha ley confirmaba los Fueros⁶, la interpretación dada por el nacionalismo subrayaba su carácter abolicionista⁷.

De estos tres apartados, causas de la guerra, desarrollo y consecuencias (Convenio y ley de 1839), la historiografía tradicional del siglo XIX aportó abundantes materiales⁸. El primero y último de estos apartados daba pie, especialmente, a la elaboración doctrinal y política, mientras que el desarrollo de la guerra era más propicio para el relato histórico. Al margen de folletos y descripciones puntuales de alguna batalla o sitio, entre los relatos generales hemos de destacar el trabajo minucioso de Pirala⁹.

A partir de esta pequeña introducción, nuestra tarea ha de consistir en analizar el modo de presentación y valoración que ha tenido la primera guerra carlista en los textos escolares.

MÉTODO DE TRABAJO

En un primer momento, a causa de la disposición inmediata y oportunidad de localización de los materiales, el trabajo se centraba en los libros de textos vigentes en la actualidad. Guiaba el trabajo el ánimo de encontrar las posibles simetrías o distancias entre la producción historiográfica y el contenido vertido en los libros de texto.

Sin embargo, el interés por descubrir la evolución o continuidad en el tratamiento de dicha temática fue el origen de la búsqueda de nuevos materiales. De este modo, el método comparativo nos podría iluminar algunas cuestiones.

Por otra parte, tras la última guerra carlista y la abolición del entramado público del régimen foral tradicional, la historia de España había conocido una variada gama de estados políticos (Restauración, dictadura de Primo de Rivera, República, guerra civil y dictadura franquista). Ante esta evolución del contexto político, cabía preguntarse por el influjo del mismo en la elaboración de los libros de texto y la significación que recibía el carlismo en las distintas etapas mencionadas. Asimismo, había que tener en cuenta el posible influjo de las ideas tradicionalistas, liberales y

nacionalistas en la confección de los materiales escolares.

Otras variables a tener en cuenta, éstas ligadas al campo educativo, eran el influjo de la Institución Libre de Enseñanza (1876) y la posible recepción de las ideas pedagógicas vinculadas a la escuela nueva, por lo que se refiere a la etapa anterior a 1936.

Por último, el arraigo del carlismo en Euskal Herria y su vinculación a la reivindicación del régimen foral, aunque se debe recordar la existencia de un liberalismo foralista, plantea cierta interrogante en torno al modo en que pudiera recogerse dicho fenómeno tras la abolición del entramado institucional foral en 1876. El interés que puede colegirse de este hecho es el siguiente: analizar el tratamiento que han dado los libros de texto de distintos períodos al problema foral que subyace en la construcción del Estado constitucional del siglo XIX.

Partiendo de los criterios establecidos en los párrafos precedentes, hemos abordado en una primera etapa el estudio de los libros de texto utilizados desde el período de la Restauración hasta la publicación de la Ley General de Educación (1970), poniendo el acento en la concepción ideológica e historiográfica que subyace en la elaboración del libro de texto.

TEXTOS ESCOLARES DE INSPIRACIÓN FORAL

La historiografía europea de finales de siglo XIX, partiendo de presupuestos teóricos diversos que se plasmaban en discursos históricos diferenciados (positivismo, marxismo, historicismo,...) conoció un rico despliegue de campos temáticos, más allá de la historia política tradicional. Así, la sociedad, la economía, la cultura, etc., pasaban a constituir la materia histórica, gracias a las aportaciones no sólo de los historiadores sino también de sociólogos, antropólogos y economistas (léase, entre otros, los socialistas de cátedra) que estaban interesados en explicar la evolución temporal de dichas parcelas de la realidad¹⁰.

La recepción en España de estas nuevas aportaciones fue bastante dificultosa¹¹ y habrá que esperar al trabajo de Rafael Altamira (*Historia de España y de la civilización española, 1901-1906*) para poder ver incluidas dentro de una obra de síntesis general, además de la historia política, la organización social, la vida económica, así como la cultura y las costumbres.

La dificultad para introducir la nueva temática será mayor en el campo de los libros de texto. Sin embargo, hay tímidos intentos como el desarrollo por José Puigari y Esteban Paluzie (1887) en el *Compendio ilustrado de la Historia de España*¹². Estos autores pretendían hacer la historia no sólo de “eminentes figuras”, sino también de “la gran masa popular”. Asimismo, pretenden historiar no sólo las batallas, sino que guiados por la investigación de lo que ellos denominan “la escuela moderna” intentan tratar temas de “verdadero interés” que muestren el “gran secreto de la historia: creencias, doctrinas, idiosincrasia, desarrollo moral..., estado político, social y económico, riqueza pública y particular, usos, tratos, costumbres, artes, industria, comercio, etc”.

A pesar de las buenas intenciones, los autores ya avisan que no pretenden cubrir “tamaño empresa”. El mismo estado de las investigaciones históricas lo impedía. El libro en cuestión no deja de ser un primer intento de romper los esquemas vigentes.

Por lo que respecta al tratamiento de la guerra carlista, su descripción no se centra en la enumeración de las batallas, sino en la narración de los acontecimientos políticos del período 1833-1839-40.

Interesa en primer lugar deslindar el interés de la reina regente por aliarse con el bando liberal. Las consecuencias de este pacto son la amnistía, la apertura de las Cortes, la publicación del Estatuto real, la organización de una milicia urbana. Es evidente que a los autores les interesa resaltar el entramado de acontecimientos que va dando forma a la sociedad liberal. Así, continúan narrando los pormenores de los gabinetes ministeriales que se suceden a lo largo de estos años (Martínez de la Rosa, el conde de Toreno, Mendizábal, Izturiz y Alcalá Galiano, Calatrava) entre los que se encuentran la liquidación de la deuda, la enajenación de los bienes amortizados, el motín de la guardia real, la restauración de la constitución de Cadiz y la aprobación de una nueva constitución en 1837.

Por el contrario, los intereses y acciones del bando carlista se presentan un tanto desdibujados o centrados en la figura de Don Carlos. Así, los realistas, disconformes con la ley sucesora, proclaman a D. Carlos y “en muchas provincias encendieron otra guerra civil”. Las únicas referencias que se hacen de Euskal Herria son un tanto vagas, ya que únicamente se señala que D. Carlos “pasó a las provincias Vascongadas para animar a sus valedores”, sin precisar cuál pudiera ser la razón de tal adhesión.

A la hora de caracterizar y valorar a los bandos contendientes, los liberales o cristinos son presentados como aquellos que “abrazan con ardor la causa de la justicia y de la inocencia”. Tanto éstos como los carlistas, en la medida que son españoles son “valientes” y “ambos partidos ardiendo en animosidad, vierten su sangre..., sin acordarse de que son hermanos e hijos de una misma patria”.

Las características y costes de la guerra son presentados, asimismo, con una valoración emotiva, pues subrayan que “en tales situaciones crecen y se extreman los odios”. Como ejemplo de tal circunstancia señalan que tras la declaración del cólera en varios pueblos, ello desata la quema de conventos y el asesinato de los frailes que habían sido culpabilizados de tal evento¹³.

El único acontecimiento bélico que se menciona es el sitio de Bilbao y en torno a este episodio figuran Zumalacárregui “el héroe de los carlistas, (el cual) halló buen competidor en Espartero”. La muerte del primero y la intervención del segundo salvando a Bilbao son los únicos datos que se mencionan.

El final de la guerra se explica señalando el contexto de “motines y disturbios” con los que se llega al año 1839 en el seno del entramado liberal. No era menor “la discordia” en el campo carlista. Ejemplos que se presentan: el fusilamiento de algunos jefes ordenado por el propio general en jefe de los carlistas (Maroto) y la destitución de este último. Sin embargo, las motivaciones del desenlace se presentan en el plano personal. Así, Maroto, “condolido del estado aflictivo del país, y previendo graves complicaciones en lo porvenir” se entienda con Espartero, dando lugar a un convenio en los campos de Vergara y al abrazo de los dos jefes, con lo que concluye la guerra que es caracterizada como “inicua y funesta en sus consecuencias”.

Es evidente que al mencionar las consecuencias se refiere a los costes humanos de la guerra. Sin embargo se soslaya el tema foral subyacente y las implicaciones de la ley del 25 de octubre de 1839.

Los autores poseen una concepción liberal de la historia, en donde el progreso y la evolución marcan el devenir de los pueblos. Siguiendo este hilo conductor señalan que “urgía virilizarse y regenerarse, y por cierto que lo lograron los hombres generosos de 1808, 1810, 1812, 1820 y otros sucesivos”. Ante esta línea evolutiva, la reacción carlista representa “un verdadero anacronismo,

más que esto, un suicidio”. Por el contrario, “la evolución es una necesidad en lo moral y social, y lo será inevitablemente en lo político”.

En resumen, la historia más que una encrucijada de opciones contrapuestas y abierta a salidas divergentes es presentada de una forma determinista, pues “es indispensable y fatal la ley de las evoluciones”.

Cabe deducirse de estas expresiones que, para los autores, el conocimiento de las leyes de la historia convertiría a esta disciplina en maestra de la vida, pues concluyen su exposición sobre la vida política del siglo XIX con la siguiente exclamación: “¡ay de los pueblos que no sepan ajustarse a su movimiento!”

Por último, es preciso subrayar la función que desempeñan las *ilustraciones* en esta obra. Así, los autores, al hablar del sentido que cumplen las ilustraciones insertas en el texto, señalan que constituyen un elemento “esencial de enseñanza, y auxiliar casi preciso de una historia escrita”. Estas ilustraciones ayudarían “a concebir y fijar hechos, sobre todo en la imaginación de los niños”.

La secuencia de las tres ilustraciones no podía ser más expresiva y lógica dentro de la línea expositiva, de marcado signo liberal, seguida en el texto. La primera de ellas muestra la proclamación de Isabel II, destacando en la escena de júbilo del pueblo, la presencia de un grupo de liberales en el estrado leyendo la proclama y la ausencia total de figuras que representen a Isabel o a M^a Cristina; la segunda representa una escena de batalla centrada en la figura de Espartero, quien “salva a Bilbao”; por último, la tercera refleja el abrazo de Vergara. Es evidente que la iconografía carlista queda totalmente marginada, así como aquélla que se refiere a la familia real.

En contraposición al libro anterior, en donde las ilustraciones desempeñan un papel significativo, otros libros de texto utilizados a finales del siglo XIX y comienzos del XX en las escuelas de primera enseñanza, probablemente la mayoría, carecen de ilustraciones.

Un ejemplo lo tenemos en el pequeño manual de D. Baltasar Perales, *Nociones de Historia de España para uso de las Escuelas de primera enseñanza* (1902⁴)¹⁴.

En este libro, los recursos tipográficos sustituyen a la ilustración en orden a lograr la claridad expositiva. Cada lección va encabezada con el nombre en mayúscula del Rey o Reina y las fechas, en negrita y paréntesis, de su reinado. En este caso Isabel II (1833-1868).

La estructuración del contenido se realiza en torno a preguntas (¿Qué sucesos ocurrieron en España durante la menor edad de Isabel II? ¿Cómo terminó la guerra civil?)¹⁵. El método de interrogación, bastante rudimentario en este caso, no pretende llevar al alumno a indagar las relaciones entre los hechos históricos, buscar causas o consecuencias, o plantearse problemas. Más bien, siguiendo la concepción de que la historia es “la narración de los sucesos pasados”, la respuesta potencia únicamente la memorización y el recuerdo de los hechos.

Las respuestas que da el libro están estructuradas en torno a dos niveles de conocimiento. Un nivel básico que está reflejado en un cuerpo tipográfico mayor. Aquí interesa subrayar, a modo de introducción, que a la muerte de Fernando VII “estalló la guerra civil en varios puntos de la península”. Contrasta esta falta de precisión geográfica cuando el autor, al señalar en los preliminares de la obra la relación que tiene la geografía con la historia, subraya que es “la de dar a conocer el punto de la tierra donde han sucedido los hechos”¹⁶.

Tras esa escueta introducción, un breve párrafo da cuenta de las partes contendientes,

interesando subrayar que “el partido liberal se había agrupado alrededor de la cuna de Isabel II”, mientras que “los partidarios del absolutismo proclamaron al infante D. Carlos”. Aquí se observa que se entremezclan la adhesión personal y la adscripción doctrinal de cada bando, pero no se explican conceptos tales como *liberal* y *absolutismo*. Establecidas las partes contendientes, se delimita la cronología del acontecimiento (1833-1840), ya que, según el autor, “fijar el tiempo en que han sucedido los hechos” constituye una de las referencias básicas de la Historia.

Junto a los datos precedentes, el último acontecimiento básico a memorizar es el *convenio de Vergara*, que da lugar al final de la contienda. En torno a este acto se destacan los sujetos que realizan el convenio, los generales Espartero y Maroto, el gesto del abrazo, la fecha de celebración y el acuerdo de reconocimiento de Isabel II. Como se puede observar la cuestión foral no figura en absoluto.

Tras este nivel básico de conocimientos, y por medio de un cuerpo tipográfico menor, se enumeran otra serie de acontecimientos bélicos y políticos¹⁷. Teniendo en cuenta que el hilo conductor de este libro es la narración de acontecimientos, destaca en este caso la significación que poseen determinados sucesos de la guerra carlista.

En contraste con libros de texto de signo tradicionalista que analizaremos posteriormente, los cuales destacan la figura heroica de Zumalacárregui, en este libro escolar de comienzos de siglo se subraya fundamentalmente que “en esta guerra se hizo memorable la *invicta villa de Bilbao*”. La heroicidad de la villa, baluarte de los liberales, reside en que resistió dos sitios contra los carlistas. Estos dos sitios estructuran la información posterior y, así, se da cuenta que en el primero de ellos murió el general sitiador Zumalacárregui (1835), mientras que en el segundo intervino Espartero liberando a la villa “cuando estaba ya casi a punto de sucumbir”. El texto ensalza la figura de *Espartero* de quien se dice que la victoria “le valió el título de conde de Luchana”.

Otra serie de acontecimientos recogidos por el libro son los siguientes: el desarrollo del cólera; el asesinato de los frailes en Madrid (1834) acusados de que habían envenenado las aguas; la supresión de órdenes religiosas; la convocatoria de Cortes constituyentes y la elaboración de la Constitución de 1837 en donde “se consignaba el principio de las dos cámaras”.

Las noticias posteriores al abrazo de Vergara hacen referencia a Espartero quien tuvo que enfrentarse a la resistencia de Cabrera en las montañas del Maestrazgo, hasta que este último sea rechazado hacia Cataluña y finalmente tenga que refugiarse en Francia.

La valoración que se hace de la guerra civil se plantea en dos planos. Por una parte, se presenta como una “lucha sangrienta” y, por otra, se concluye que esta guerra civil “había consumido los recursos de la nación”.

Los datos históricos expuestos de una forma telegráfica apenas dan una explicación del transcurso foral de la guerra, pues ésta es considerada como “guerra dinástica”. Teniendo en cuenta que la redacción del libro de texto estaba realizada aproximadamente a los diez años de haberse concluido la última guerra carlista, que tuvo como resultado la derogación del entramado institucional foral, esta cuestión foral no figura entre las causas de la primera guerra carlista y tampoco se hace ninguna referencia al arraigo que tuvo el carlismo en Euskal Herria, ni se menciona el significado de los Fueros en el Convenio de Vergara y en la Ley del 25 de octubre de 1839.

En resumen el libro manifiesta una concepción liberal de la historia, ocultando aquellos datos que dificultan la comprensión de una historia lineal¹⁸.

LA CONCEPCIÓN REGIONALISTA EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Frente a la concepción liberal de los libros precedentes, también hay en las primeras tres décadas del siglo XX muestras de material escolar que reflejan una concepción regionalista, en cierto modo vinculadas a un contexto de revitalización de movimientos regionalistas y nacionalistas y, asimismo, al desarrollo de una producción historiográfica que tiene como marco de estudio las comunidades históricas¹⁹. Ejemplos de este tipo de producción los hemos recogido en Cataluña y en Euskal Herria²⁰, aunque sería interesante indagar en otras regiones peninsulares la existencia de material escolar que sea reflejo de tal corriente.

El material escolar de inspiración regionalista que hemos utilizado está compuesto especialmente por libros de lectura dirigidos a los niños. Entre ellos hemos de destacar el libro de José Dalmau Carles, *España, mi patria* (1917)²¹. La obra está estructurada en torno a las quince regiones que componen España²². La descripción de cada región se hace en torno a estos contenidos: arte, geografía, prehistoria, historia, literatura, biografía, industria, comercio, agricultura y costumbres. Junto a esta información hay abundantes ilustraciones.

Es evidente que el concepto de Patria que subyace en esta obra no es de carácter uniforme, sino que parte de la diversidad cultural e histórica de cada región. Esta idea plural de España es la que pretende transmitir el libro, claro está que siempre dentro de la *corriente historicista* que convierte a la historia y también a la geografía en instrumentos privilegiados de la *enseñanza patriótica*.

En este sentido, el objetivo del libro se explicita en las primeras páginas al mostrar cuál ha sido su origen. Así, se señala que “en él hallaréis, en síntesis concisa, el valor inapreciable de la riqueza hispana; en él conoceréis nuestras glorias más legítimas; en él respiraréis el perfume de nuestras santas tradiciones; él, en fin, *os trazará el camino que debéis seguir, para trabajar con fe por vuestro honor y por el engrandecimiento de la Patria*”. El papel de guía y maestra de la vida asignada a la historia no podía ser explicitado de una forma más clara.

Este libro de lecturas otorga a las instituciones forales del “pueblo vasco” una relevancia inusual que contrasta con el silencio de los libros de texto hasta ahora comentados. Tras una apretada síntesis en la que se señalan las características del Fuero y de las instituciones forales²³, siguiendo la más estricta tradición historiográfica foralista²⁴, concluye que “el absolutismo real no consiguió hacer desaparecer estos inveterados hábitos de libertad”.

Con este telón de fondo, la historia contemporánea del pueblo vasco se convierte en una lucha en defensa del Fuero. Para el autor ésta comienza con la “Constitución de 1812 (que) privó a los vascongados de todos sus privilegios, pero se levantaron en armas, y lograron recabarlos”²⁵.

La descripción de la primera guerra carlista y su posible trasfondo foral queda, sin embargo, bastante desdibujado. En principio, priman las adhesiones personales, más que las ideas. En este sentido, los vascos “se declararon por D. Carlos, contra Isabel II”. Como se puede observar, se da una versión bastante homogénea del pueblo vasco, pues aquí no hay ninguna referencia a la existencia de grupos liberales en el seno de este mismo pueblo.

La descripción de la guerra queda despojada de la enumeración de batallas y de héroes

militares para reducirse a consignar su duración y su carácter de “guerra enconada y sangrienta”.

El final de la contienda se explica a través de dos factores convergentes, el primero que los vascos “reconocieron a la reina”, mientras que el segundo está relacionado con “concesiones que les fueron prometidas”. En esta segunda expresión no se mencionan explícitamente los contenidos forales del convenio de Vergara y de la ley del 25 de octubre de 1839. Sin embargo, tales concesiones se pueden inferir de la descripción que da de los acontecimientos de 1841. Aquí, la cuestión foral aparece como detonante, pues “al saber que se trataba de abolir sus fueros *se sublevaron nuevamente*; pero el general Espartero reprimió la insurrección”.

El autor contempla que las instituciones forales perviven hasta 1876, año en el que como consecuencia de la guerra civil “sus privilegios fueron abolidos por la ley hecha en Cortes”. Sin embargo, constata, asimismo, que se conservó “la autonomía administrativa”.

LA CONCEPCIÓN NACIONALISTA DE LA HISTORIA

La historia ha sido una disciplina que ha gozado de especial predilección en el ámbito vasco. No obstante, ya en 1931, Bernardino de Estella se quejaba de que “los niños y los jóvenes crecen hoy en la más lamentable ignorancia de lo que ha sido la nación vasca”. Su obra *Historia vasca*²⁶ pretendía cubrir esa carencia de manuales existente.

En este manual la primera guerra carlista y sus consecuencias, la ley del 25 de octubre de 1839, adquieren una relevancia especial, en tanto que son considerados como hitos que rompen toda una trayectoria histórica de soberanía. En suma, contrasta la insignificancia de la cuestión foral en libros de texto de inspiración liberal con la relevancia que adquiere esta problemática en los textos nacionalistas, ya sea en el aspecto de las valoraciones, ya en la extensión del contenido.

La primera historiografía nacionalista vasca, al igual que otros modelos similares, sigue un esquema interpretativo fundamentado en la oposición existente entre lo originario y lo foráneo; en este caso, la soberanía autóctona y un poder centralizador exterior o extranjero.

Según esta interpretación clásica, seguida por B. de Estella “de la guerra carlista no se puede decir que fuera civil en lo que afecta a los vascos; era un guerra internacional, puesto que los vascos, que gozaban de independencia, luchaban con otro Estado, que se esforzaba en quitarles la libertad. Era una guerra por la independencia”²⁷.

Para este autor, a pesar del error que supuso el posicionamiento de los vascos en el pleito dinástico, ya que de seguir lo estipulado en los códigos vascos el problema de la legitimidad estaba resuelto, el carácter de la guerra hay que buscarlo en la defensa de los derechos vascos, de la libertad y de los Fueros²⁸.

Siguiendo este hilo conductor, los conceptos de liberal y de carlista serán definidos dentro de este marco explicativo. Así, el grupo liberal era “favorecedor de los extranjeros” y eran partidarios “de que no era conveniente mantener íntegra la independencia vasca”. El partido carlista era, a su vez, “defensor de la independencia vasca”. Pero en la medida en que aceptaron la cuestión dinástica que “era cuestión puramente española”, “no defendían ninguna causa fundamental vasca”.

En resumen, según este autor, “los dos (grupos) carecían de ideas netamente vascas en punto a conciencia nacional”, aunque, “los liberales cometieron falta mayor”. No obstante, para

subrayar el carácter popular de la guerra se señala que “la parte menos castellanizada del pueblo estaba siempre dispuesta a protestar con las armas en la mano contra los planes extranjeros”²⁹.

El final de la guerra, a través del denominado *Convenio de Bergara*, es observado no como una capitulación, sino como un *pacto* entre los jefes militares de ambos ejércitos. La ley de 25 de octubre de 1839 es considerada, al contrario de lo que han observado otras corrientes historiográficas, como una disposición que condujo a la “destrucción de la independencia vasca”³⁰.

En los párrafos precedentes podemos observar una visión maniquea de la historia, en donde *las ideas netamente vascas* constituyen el referente o principio esencial que dilucida el carácter vasco o no de los grupos que intervienen en la guerra carlista. Asimismo, observamos que una proyección al pasado de categorías presentes como la *conciencia nacional* distorsionan la percepción de la historia por medio de interpretaciones que no recogen el sistema de valores de la época y que, por tanto, pueden resultar anacrónicas³¹.

LOS LIBROS DE TEXTO DE CARÁCTER TRADICIONALISTA O CONSERVADOR

Tradicionalmente, los libros de texto han sido elaborados bajo una concepción historicista. Bajo este presupuesto, la historia se convertía en una “forma de enseñanza patriótica”, circunstancia que hemos podido constatar en todos los materiales hasta ahora analizados. Sin embargo, dicha concepción está más acentuada o adquiere una posición más beligerante en los libros de texto de carácter conservador.

Este tipo de libros de texto se puede hallar no sólo en tiempos de la Dictadura de Primo de Rivera, sino también a lo largo de la República. Se puede decir que son la expresión de los grupos sociales más conservadores. El material que hemos analizado corresponde a los libros de *Historia de España* de primer y segundo grado de enseñanza primaria, editados en el período republicano³².

Estos libros, al igual que los otros, reflejan un tipo de discurso histórico fundamentado en la historia de los acontecimientos. En este sentido, se define la Historia de España como la “narración de los sucesos más importantes llevados a cabo en el mundo por los españoles” (2º grado).

La *utilidad de la historia* se pone de manifiesto en la primera lección de ambos libros. Así, mientras el libro de primer grado se subraya que el estudio de la Historia de España es “además de... muy provechoso, ...obligatorio para todos los españoles”, en el de segundo grado se concreta que “nos da a conocer la vida de nuestra amada Patria y los nombres que la formaron y engrandecieron”. El carácter idealizado de la Historia que se enseña a los escolares queda patente, pues esta disciplina “mostrará la hermosura de esa Patria y despertará en nosotros el noble sentimiento que lleva a tener como timbre de gloria el haber nacido español”.

Por otra parte, en el momento de definir el carácter del pueblo español, se explicitan los valores que se pretenden transmitir mediante la historia (“su amor a la independencia, su valor heroico, su nobleza e hidalguía y su religiosidad y afecto a la monarquía”) y, en cierto modo, estos valores delimitan el tipo de sujetos y temas que se recogen en la narración histórica.

La historia se convierte en maestra de la vida y, especialmente, en guía de una vida patriótica,

teñida de valores tradicionales, tanto en lo civil como en lo político. En concreto, a través de la historia “se aprende la policía del gobierno, la observancia de la religión, la institución de la familia... De aquí toman documentos la paz, esfuerzos la milicia, noticias el estudio, ejemplos el valor, y nuevos y mayores alientos en la piedad”. Estos valores y modelos se sustentan en una concepción de la historia que ensalza el orden tradicional y toma del pasado los esquemas de actuación, pues “como ninguna cosa hay ni sucede nueva debajo del sol, esto es, ninguna cuya semejanza no se haya visto en los siglos que pasaron, así todas las que nos precedieron aprovechan para disponer bien las que tenemos entre manos y prevenirse el hombre para las que en adelante pueden y suelen suceder”³³.

El modelo historiográfico de estos dos libros de texto se fundamenta especialmente en referentes conservadores. Así, en las actividades que han de realizar los alumnos, estos han de identificar como “príncipe de nuestros historiadores” al Padre Mariana, mientras que Menéndez Pelayo es considerado como “el historiador que ha restaurado y sabido interpretar como nadie la historia de España”. Otro de los pilares constituirá Modesto Lafuente, uno de los historiadores más influyentes del siglo XIX³⁴. Las referencias historiográficas no pueden estar más claras, ya que una obra tan innovadora como la de Rafael Altamira, publicada a comienzos de siglo es desconocida conscientemente³⁵.

Los presupuestos historicistas, patrióticos y moralizantes abundan a lo largo de estos dos libros. En suma, se puede decir que, el objetivo de estos manuales coincide con ciertas ideas historicistas que asignaban a la historia la función de “frenar el avance de las ideas de la aborrecida revolución”³⁶.

Un botón de muestra lo tenemos en la valoración que hacen estos textos del telón de fondo ideológico contra el que se levanta el carlismo: el Constitucionalismo y el Liberalismo. Para el libro de primer grado, no interesa precisar cuáles pudieran ser las características de la Constitución, sino más bien subrayar como único dato que “Fernando abolió la obra de las Cortes de Cádiz, que, faltando a las leyes seculares de España, habían formado una Constitución que encerraba las ideas revolucionarias de Francia”³⁷. El siguiente período constitucional (1820-1823) tampoco tiene otras notas que lo caracterizen, excepto la valoración de que fue un período “tan anárquico, que hubo de intervenir el extranjero para restablecer el orden”.

El libro de segundo grado tampoco aporta mayores precisiones en torno a las circunstancias que rodearon a las Cortes de Cádiz hace hincapié sobre todo en aquellos aspectos que atentaban al orden católico tradicional: la supresión del voto de Santiago, de la Inquisición, la expulsión del Nuncio..., para terminar diciendo que se concedió “la más amplia libertad de imprenta para poder atacar lo divino y lo humano, a excepción de la persona de los diputados”.

El epígrafe dedicado a la Constitución de Cádiz no habla de las notas características de su articulado, sino que interesa subrayar que su aprobación vino después de “acaloradas discusiones” y que “era en gran parte copia de la Constitución revolucionaria de Francia”. Triunfan con la Constitución “la masonería y los flamantes diputados perjuros”.

La lectura complementaria a la lección intenta contraponer a la libertad de los liberales, cuya cuna está en Cádiz, la auténtica libertad que se halla en la “cuna de Belén” y en su mensaje de “fraternidad”³⁸.

Con este telón de fondo, y siguiendo el método de preguntas y respuestas breves, la descripción del origen de la guerra carlista está en principio planteada como un problema

sucesorio. Sin embargo, también se presentan los factores ideológicos en la medida que se identifica qué es lo que defendía cada bando contendiente. Así, los que admiten la sucesión de Isabel II son “los liberales o partidarios de la Constitución de Cádiz”.

Este hecho por sí mismo, teniendo en cuenta la presentación que se ha hecho anteriormente de la mencionada Constitución, es una forma de descalificación. Por el contrario, los que no aceptan la sucesión de Isabel II son “*los demás*, llamados *carlistas*, que proclamaron rey a don Carlos, hermano de Fernando VII”. Aquí, en principio, no figura ninguna cuestión doctrinal, pero posteriormente se señala que D. Carlos “defendía sus derechos según las leyes de sucesión en el trono de España”, dejando entrever que era defensor del orden legal establecido. La imprecisión y la parcialidad en la presentación de estos hechos no puede ser más evidente³⁹. En esta presentación de los contendientes parece querer subrayarse que la gran mayoría estaba al lado del bando carlista.

Ante la pregunta ¿qué ocurrió durante la regencia de doña María Cristina? se responde que la guerra civil. De este episodio interesa subrayar tres cuestiones: su duración (1833-1840), los personajes que destacaron y los lugares en los que se asentaron (“Zumalacárregui en el Norte y Cabrera en el Levante”). Fuera de estas escuetas referencias no hay mayores precisiones sobre el modo en el que concluyó la guerra.

Frente a esta parquedad informativa propia de los libros correspondientes a las primeras etapas escolares, el libro de segundo grado contiene un mayor desarrollo de este tema. Aquí, en contraste con el método de preguntas y respuestas precedente, el capítulo está estructurado en epígrafes.

Mediante el epígrafe *Carlistas y Liberales* se pretende subrayar las diferencias doctrinales de ambos partidos, poniendo los antecedentes de esta división en las Cortes de Cádiz, aunque se ponen “frente por frente al expirar Fernando VII”. La nota característica de los liberales es que tienen “la mira puesta en la Constitución”, mientras que los carlistas que eran “enemigos de las ideas liberales”, clamaban por un régimen tradicional”.

El epígrafe que describe la “guerra civil” expone en primer lugar los tres temas por los que lucharon los carlistas (“¡Viva la Religión!, ¡Viva Don Carlos! y ¡Viva los Fueros!”). El motivo foral, en contraste con otros libros de texto, adquiere aquí cierta sustantividad.

La geografía de la implantación del carlismo se sitúa en un principio en las “provincias Vascongadas”, territorio en donde estalló el conflicto, pero posteriormente se indica que el levantamiento se propagó “por todas las provincias del Reino”, sin que se den más precisiones al respecto, excepto la mención de la presencia de Cabrera en Levante. Como se puede observar no se habla de los lugares de implantación liberal. En este apartado hay que señalar que tanto en estos libros como en los analizados hasta ahora no aparece ningún mapa que refleje la contienda.

El contexto internacional de la guerra se presenta únicamente en aquel apartado que se refiere al apoyo solicitado por los liberales a potencias como Francia, Inglaterra y Portugal, países con los que firmó el tratado de la Cuádruple Alianza. Este hecho vendría a mostrar el carácter extranjerizante de los liberales.

Los episodios bélicos ocupan un espacio mayor que en el libro de primer grado. Así se citan el sitio de Bilbao, la muerte de Zumalacárregui, la ocupación de Segovia por D. Carlos y la aproximación a Madrid. Los sucesos en los que vencen los liberales se reducen a la batalla de Villarreal (Castellón), episodio en el que se cita por primera vez a Espartero.

Entre los personajes militares que se citan, aparte de los mencionados, hay que señalar a Maroto. Sin embargo, las figuras claves de la guerra, según el libro, fueron Zumalacárregui en el Norte y Cabrera en Levante. Esta presencia de personajes carlistas en el texto es mayoritaria, pero en las ilustraciones es absoluta, ya que los únicos que figuran son Cabrera, Don Carlos y Zumalacárregui.

El final de la guerra concluye con una referencia escueta al Convenio de Bergara y al refugio de Don Carlos en Francia, pero no se señala cuáles han sido los acuerdos alcanzados en el Convenio y tampoco se da cuenta de la Ley del 25 de octubre de 1839, quedando la cuestión foral en la mera mención del lema de ¡Viva los Fueros! que se proclamó al comienzo de la guerra.

Sin embargo, *la cuestión foral* se plantea en la lección dedicada a la civilización española durante la dinastía borbónica⁴⁰. Así se dirá que “la política genuinamente española es el regionalismo”, concepto que se entiende como “autonomía de las regiones” o “descentralización”⁴¹. Para comprender el enraizamiento de esta realidad en la historia de España se dice que “en todas las páginas de nuestra Historia se habla de *fueros* o privilegios concedidos a ciudades y regiones”. Sin embargo, se observa que este genuino foralismo español recibe, en primer lugar los “terribles golpes” de la política centralizadora de los Borbones, siendo esta política consumada posteriormente por la Constitución liberal, que se fija como “Ley fundamental del Estado”.

EL MÉTODO DE PROYECTOS: ¿UNA ALTERNATIVA A LOS LIBROS DE TEXTO?

Desde 1876 la Institución Libre de Enseñanza venía fomentando la renovación de la enseñanza primaria, mediante la introducción de nuevos métodos, como el intuitivo, que fomentaba el contacto directo con las cosas. A la hora de contextualizar este hecho hemos de recordar que desde fines del siglo XIX se venía dando en distintos países occidentales el fenómeno que se ha dado en llamar “escuela nueva” y cuyos principios fueron establecidos en el Congreso de Calais de 1921⁴².

Dentro de este fenómeno de renovación hemos de situar el método de proyectos formulado por Dewey y que fue divulgado por Kilpatrick⁴³.

La recepción en España de estas innovaciones se realizó a través de las publicaciones del Museo Pedagógico Nacional⁴⁴ y de la Revista de Pedagogía que se fundó en 1922. Esta revista contaba en su consejo de redacción historiadores tan renombrados como Antonio Ballesteros y Américo Castro y geógrafos como Dantín Cereceda⁴⁵.

Es probable que el movimiento de renovación educativa conociera su momento más favorable en el período republicano, recogándose en esta etapa las experiencias de innovación pedagógica planteadas en el mundo occidental desde comienzos de siglo.

Como hemos señalado anteriormente, fue en el seno de las publicaciones de la Revista de Pedagogía en donde tuvo mayor recepción el método de proyectos, constituido en alternativa a los libros de texto. Aquí publica Fernando Sainz su libro titulado *El método de Proyectos* (1933³) que viene a constituir una especie de “protesta contra el intelectualismo, el verbalismo y el memorismo que apagaron la curiosidad por todo lo que no fuera el libro, única fuente de verdad”⁴⁶.

En el área concreta de la enseñanza de la historia, frente a la enseñanza memorística de la historia de los acontecimientos, el método de proyectos de historia rompía con la historia política y se centraba en la “historia de las cosas —habitaciones, vestidos, medios de cultura, transportes, modos de hacer la guerra”—, es decir viene a identificarse con la historia de la civilización o con la cultura material. Según este método “cualquier proyecto sobre historia debe comenzar por la observación y descripción del estado antiguo y actual de las cosas para buscar en el tránsito las razones históricas”. Aquí, el alumno es el protagonista y ha de iniciarse en la búsqueda de “documentos, ilustraciones, estampas, viejos libros, restos históricos que el niño describe, ilustra y comenta”. Posteriormente, los niños han de construir objetos “imitando a los que estudian” o representar obras que “resuman las características de cada época”⁴⁷.

La realidad de gran parte de las escuelas distaba de contemplar estas innovaciones y “la mayoría de los maestros (seguían) sirviéndose del libro escolar”⁴⁸.

El estado de los libros de texto en la década de los treinta es resumido por Rafael Altamira del siguiente modo: “un solo libro para todos los grados de enseñanza; ausencia total o parcial de la Historia de la Civilización; redacción por preguntas y respuestas...; nada de mapas históricos, sino malos grabados y muchas veces de pura fantasía...; corto número de libros y de lecturas históricas...; redacción muchas veces inocente y otras fuera del alcance de los alumnos”.

A fin de paliar estos problemas, la propia Academia de la Historia editó un texto escolar dirigido a la enseñanza primaria en donde se recogían “los conocimientos esenciales de la cultura histórica de la *masa* española, rigurosamente confrontados en cuanto a la verdad de los hechos”. Junto a este interés por el rigor y la actualidad científica de los hechos históricos, el manual no se presenta como panacea educativa, sino “como elemento auxiliar cuyo uso llegue después del empleo de la enseñanza oral, realista y viva que es la obra personal del maestro, *antes del empleo del libro*”⁴⁹.

LA VERSIÓN DEL NACIONAL-CATOLICISMO SOBRE LA GUERRA CARLISTA

El episodio de la guerra civil (1936-1939) y el período dictatorial consecuente constituyen un retroceso notable en el campo educativo. Éste no tomará nuevos impulsos hasta la Ley General de Educación de 1970⁵⁰.

Las tímidas innovaciones educativas desarrolladas en el período republicano fueron combatidas desde los estamentos oficiales y desde los propios libros de texto confeccionados al calor de las concepciones pedagógicas del nacional-catolicismo. En concreto, el método de proyectos fue combatido vivamente en el período de la dictadura, tachándolo de “torpe engendro marxista” ya que “el tal método de historia de las cosas habría que recusarlo por anquilosado y frío, porque en él no puede, holgada y dignamente, encarnar el amor de la Patria, que es uno de los amores cardinales de la vida”⁵¹.

La enseñanza de la Historia se infantiliza, pues “la historia es como un *cuento maravilloso*, pero un cuento en que todo es verdad, en que son ciertos los hechos grandiosos, heroicos y emocionantes que refiere”. Aquí la historia nos habla de Reyes, gobernantes, personajes ilustres, santos que son “ejemplo de virtudes”, “guerras, hazañas extraordinarias, aventuras fantásticas”⁵².

Asimismo, la Historia se ideologiza en extremo y se pone al servicio de una enseñanza patriótica y moralizante, en donde es preciso distinguir claramente al patriota del enemigo interno vendido a causas extranjeras⁵³.

Según los libros de texto de la posguerra, el siglo XIX se caracterizó por “el avance de las ideas que atentaban contra nuestro catolicismo tradicional” y, asimismo, por el antagonismo entre liberales y carlistas. Estos últimos representan “los ideales tradicionales de nuestra Patria” en torno a cuya defensa se encendió la primera guerra carlista⁵⁴. El espíritu liberal, por el contrario, “iba corroyendo la grandeza de España”.

El afán moralizador y patriótico que se desprende de estos textos tiene como objeto fundamental destacar “toda una trayectoria nacional del Estado” y, por lo tanto, delimitar “los principios esenciales de España y de la Monarquía tradicional” que se resume en el principio religioso, el amor a la patria y los ideales monárquicos.

Junto a estos valores destacan las virtudes castrenses, tales como sacrificarse y empuñar las armas, así como la exaltación de la figura del héroe militar, en este caso Zumalacárregui. Este espíritu beligerante se plasma incluso en los ejercicios recomendados, uno de los cuales sugiere “premiar la cuartilla en que más enérgica y certeramente se condene todo intento de deformar el espíritu auténtico de la patria”⁵⁵.

El contenido histórico que han de asimilar los escolares se reduce a memorizar la duración de la guerra, los nombres de los miembros de la dinastía borbónica que intervienen en el origen y desarrollo de conflicto, el marco territorial en el que tiene lugar dicho episodio (Provincias Vascongadas y Cataluña), los nombres de los jefes militares de cada bando y el acontecimiento con el que concluye la contienda⁵⁶.

Pero tanta importancia o quizá más que la información histórica posee la *asimilación de los principios morales y los valores patrióticos* sustentados por los carlistas, quienes representan a una de las dos Españas, la España tradicional, enraizada en la historia y compuesta por “gentes de humilde condición y de la más encumbrada aristocracia”. Frente a los representantes genuinos de la patria se hallan aquellos que sustentan las ideas foráneas, “traídas de Francia”, los liberales⁵⁷.

La importancia de las guerras carlistas en el programa escolar estriba en el valor ejemplar de las mismas, ya que constituyen, junto con la guerra de la Independencia, los antecedentes del Movimiento Nacional del 18 de julio de 1936, acontecimiento en el que también se repite, según estos textos, el antagonismo entre lo autóctono y lo foráneo, los defensores de la tradición, “los boinas rojas”⁵⁸, por una parte, y aquellos que “habían vendido nuestra Patria a los comunistas y masones”⁵⁹, por otra.

A través de las actividades sugeridas podemos observar los objetivos establecidos para cada grupo de edad. Así, los niños de 8 y 9 años se centran fundamentalmente en la memorización de la información histórica mencionada, mientras que los escolares mayores de 10 años debían ejercitarse en la formulación de juicios sobre acontecimientos y personas, valoraciones que recogían la ideología oficial del **nacional-catolicismo**⁶⁰ formulada explícitamente en los textos y que conducía a una visión esencialista y maniquea de la historia de España, basada en el concepto de la hispanidad que se erigía como principio rector de la historia patria, en oposición de “lo otro” y de “los otros”⁶¹.

En resumen, el objeto de la enseñanza de la historia de España en la escuela primaria se reducía, al margen de la memorización de una información histórica sumaria, “a hacer notar..., la persistencia del carácter nacional con sus rasgos distintivos, para desenvolver y fortificar así el sentimiento patrio, con el fin de “deducir reglas prácticas de conducta que podrán dirigir después a los niños en el cumplimiento de sus deberes patrióticos”⁶².

CONCLUSIONES

La confrontación de estos libros de textos, editados en distintos períodos políticos y bajo concepciones historiográficas diferenciadas, nos muestra que el episodio de la guerra carlista adquiere un significado diferente en función del marco interpretativo del que se parte.

El libro de texto se convierte en transmisor de una cosmovisión política y social, pues se presenta como fuente de un conocimiento incontrovertible. No hay opción de conocer otros presupuestos interpretativos. El conocimiento está elaborado y el alumno asimilará una forma de entender el mundo.

La historia viene a constituirse en trasmisora de ideología política, siempre dentro de los presupuestos de una concepción historicista que considera a la historia un medio de adiestrarse en el patriotismo. Claro está que el patriotismo se plasma de formas diferentes en función de la ideología que la alimenta: liberalismo, regionalismo, tradicionalismo, nacional-catolicismo. Junto a esto hemos de recordar que el patriotismo o nacionalismo que se fomenta se adecúa a escalas diferentes, en función de la ideología que la sustenta: España en tanto que Estado-nación, o los Estados vascos según la percepción del nacionalismo vasco.

El relato histórico de cada uno de los textos analizados se articula ensalzando determinados acontecimientos, personajes o doctrinas, mientras que aquellos datos que entran en contradicción con la ideología que informa al manual se marginan, ocultan, tergiversan o incluso se presentan de forma despectiva.

La cuestión foral y la Ley del 25 de octubre se soslayan en la mayoría de los textos⁶³. Tabú, autocensura, comodidad, dificultad de explicación pueden ser las causas que han motivado la ocultación de esta problemática. Por otra parte, que dichos temas no figuraran es, en cierto modo, el reflejo de la falta de resultados de la historiografía en este campo. Más bien, el tema ha estado teñido de prejuicios, en donde ha primado el debate doctrinal.

La ubicación de la cuestión foral en el proceso complejo de la construcción del Estado constitucional continúa siendo un reto inacabado para la historiografía. Asimismo, en un momento como el actual en el que el contenido del curriculum ha de renovarse, adecuando sus esquemas a la nueva realidad socio-política y a los avances de la historiografía⁶⁴, esto exige tener en cuenta las limitaciones de las posiciones maniqueas sustentadas hasta ahora por los libros de texto, a fin de superarlas. Ello conlleva tener una concepción no dogmática, ni doctrinaria de la historia, teniendo en cuenta, asimismo, las dificultades de todo proceso histórico en donde se conjugan voluntades contrapuestas.

NOTAS

1. Paradójicamente, en 1989 se ha celebrado la efemérides del abrazo de Vergara, acontecimiento que dio término a la I Guerra Carlista en Euskal Herria, sin conmemoraciones de relieve ni en el ámbito universitario ni en el marco de las instituciones culturales, salvo honrosas excepciones como las del Instituto Gerónimo Ustariz.
2. En torno a la utilidad o no del libro de texto véase el tema del mes *¿Libro de Texto?* en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 122, febrero, 1985, págs. 3-21.
3. Las referencias a esta bibliografía sobre las guerra carlistas véase en J. del Burgo, *Bibliografía de las guerras carlistas y de las luchas políticas del siglo XIX*, Pamplona, 1955-1960. Asimismo, Jon Bilbao, *Eusko Bibliografía*, T. II y IV, voces "carlismo" y "guerras civiles (1833-1839)", Itxaropena, Zarauz, 1972-1974. Una perspectiva inglesa del conflicto véase en Manuel de Irujo, *Inglaterra y los vascos*, Ekin, Buenos Aires, 1945.
4. Marx en un escrito publicado en la "Nueva Gaceta Renana" (1849) identifica al carlismo con un movimiento contrarrevolucionario, mientras que, cinco años más tarde, en otro artículo publicado en el New York Daily Tribune había cambiado su análisis de dicho movimiento en el sentido mencionado. La evolución del pensamiento de Marx en torno a este tema fue expuesta en una conferencia pronunciada por José Antonio Ayestaran, "Historia de la lucha social en el País Vasco" (27-II-1970). La transcripción mecanografiada fue realizada por la entidad organizadora, E.K.T. de la Escuela de Ingenieros Industriales de San Sebastián.
5. Véase Bartolomé Clavero, *Fueros Vascos. Historia en tiempo de Constitución*, Ariel, Barcelona, 1985. "La Juntas vascas ante el advenimiento de la Constitución Española" en *Jornadas sobre Cortes, Juntas y Parlamentos del Pueblo Vasco. Historia y presente*, Bilbao, Eusko Ikaskuntza, 22-III-1988. J.M. Portillo, *Los poderes locales en la formación del régimen foral. Guipúzcoa (1812-1850)*, Bilbao, 1987. J. Agirreazkucnaga, *Vizcaya en el siglo XIX. Las finanzas públicas de un Estado emergente*, Bilbao, 1987. M.C. Mina, *Fueros y revolución liberal en Navarra*, Madrid, 1981.
6. En el seno de la corriente *foralista* destaquemos a Artstides de Artiñano quien en su obra (*El Señorío de Vizcaya Histórico y Foral*, Barcelona, 1885) refiriéndose a la Ley del 25 de octubre señala que "se apreció por todos en aquellos momentos, una ley constitucional, fundamental, que establecía las condiciones y modo de ser de estas Provincias dentro del organismo nacional", Pág. 128. Para el *liberal* Fermín de Lasala y Collado, "no hizo el Poder Soberano en la Euskalerría la más ligera indicación de que tales actos produjeran daño al derecho euskaro", por el contrario, el Convenio y la Ley suscitaron "entusiasmo" y "júbilo" en las Juntas y Diputaciones. *Última etapa de la unidad nacional. Los Fueros Vascongados en 1876*, T. I, Madrid, 1924, pág. 231. La corriente *foralista liberal* estaría representada por Fidel de Sagarmínaga, *El gobierno y régimen foral del Señorío de Vizcaya*, Bilbao, 1892. Véase especialmente el cap. XIV del T. VIII.
7. J. Galindez, *El Derecho Vasco*, Ekin, Buenos Aires, 1947. Manuel de Irujo, *Instituciones Jurídicas Vascas*, Ekin, Buenos Aires, 1945, pág. 103.
8. A modo de ejemplo señalemos el trabajo de F. Hormaeche, "De las causas que más inmediatamente han contribuido a promover en las Provincias Vascongadas la guerra civil", *Revista de Madrid*, 1839, T. I, págs. 336-362. A. Pirala, *Historia de la guerra civil de los partidos liberal y carlista*, Madrid, 1853-56. F. Pareja de Alarcón, *El abrazo de Vergara. Reflexiones sobre la pasada revolución y la paz que se nos acerca*, Madrid, 1839.
9. Véase la nota precedente. También hay otros textos casi coetáneos al hecho como el trabajo de S. Goicoechea, *Historia de la Guerra Civil*, Bilbao, 1840.
10. En torno a la historiografía del siglo XIX y comienzos del XX léase especialmente Joseph Yogi, *El concepto de la historia de Ranke a Toynbee*, Guadarrama, Madrid, 1974. Asimismo, Josep Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica, Barcelona, 1892. págs. 115-152, 167-184.
11. Entre las obras generales de la Historia de España la más conocida en el siglo XIX fue la de Modesto Lafuente, *Historia General de España*, 30 vols., 1850-1859. Esta obra alcanzaba hasta la muerte de Fernando VII (1833). A pesar del predominio de la historia política hemos de recordar el trabajo de Manuel Colmeiro, *Historia de la economía política en España*, Madrid, 1863. En el campo de la historia de la cultura y del pensamiento hay que citar la obra de Marcelino Menéndez y Pelayo, *Historia de los heterodoxos españoles*, 3 vol., 1880-1882.
12. Los autores eran socios correspondientes de la Academia de la Historia. El segundo de ellos había publicado en la misma editorial, Faustino Paluzie, de Barcelona una *Historia de España* para los niños, adornada con 53 grabados, y que tenía una extensión de 56 págs. La obra era un resumen escrito en diálogo, con un anexo final que consistía en una tabla cronológica de los Reyes de España. Otra obra del mismo autor era el *Resumen de la Historia de España*, 168 pág. y 142 grabados. Al final de la obra va un breve compendio dialogado. El autor señala que para la realización de este libro ha utilizado "las obras de nuestros

- más esclarecidos historiadores, y muy en particular la Historia de España de Modesto Lafuente". El libro que vamos a comentar no es estrictamente un manual escolar, más bien cumple la función de un libro auxiliar de lectura que tiene como objeto actuar "como mero complemento de otras anteriores de esta propia casa". En su elaboración creemos que se ha tenido en cuenta el público infantil y el ámbito de la escuela, pues, además de señalar el sentido educativo que cumplen las ilustraciones, completan el texto con un resumen general interrogado.
13. En el resumen general interrogado que se halla al final de la obra se establece una relación directa entre los absolutistas y los males de la guerra. Así, a la pregunta: ¿qué hicieron los absolutistas? se responde "Proclamado Carlos, se lanzaron al campo, y suscitaron otra inicua guerra civil, que duró siete años, costó muchas vidas y originó infinitos desastres, siendo de los primeros la inmolación de los frailes y sus conventos", *op. cit.*, pág. 312.
 14. Baltasar Perales fue regente de la Escuela práctica agregada a la Normal Superior de maestros de Valencia. Su obra fue aprobada por el Consejo de Instrucción pública para servir de texto en las Escuelas de primera enseñanza. La edición corrió a cargo de la Librería de Primera Enseñanza Matías Real, Correjería, 20, Valencia. Este pequeño manual tiene 104 págs. y sus dimensiones 15x10 cm. La edición que hemos utilizado es la cuarta, publicada en 1902, por lo tanto la primera edición debió de hacerse a finales del siglo XIX. El final de la obra termina en 1886 con el nacimiento de Alfonso XIII y no hay ninguna referencia a la pérdida de Cuba (1898). Por lo tanto la primera edición de este manual debió ser coetánea a la obra comentada de Esteban Paluzie.
 15. La lección termina con otra pregunta: ¿qué sucesos tuvieron lugar durante la mayor edad de Isabel II?
 16. El autor concede gran importancia a la localización de los hechos, pues la obra contiene un apéndice final que trata de la "situación geográfica de algunas poblaciones citadas en la Historia, y que hay necesidad de conocer para comprender con claridad el lugar donde sucedieron los hechos". Los lugares citados en el texto y, asimismo, en este apéndice y que están relacionados con la guerra carlista son el Maestrazgo y Vergara. Por el contrario Bilbao y Luchana que figuran en la pág. 84 no se citan en este apéndice.
 17. Es probable que este libro de texto se utilizara a lo largo de toda la enseñanza primaria, por lo que la ampliación de datos históricos por medio de un cuerpo menor serviría para los escolares de edad superior o para aquellos más aventajados.
 18. Hemos de tener en cuenta que, en los preliminares de la obra, al interrogarse sobre el objeto de la historia, la respuesta es la siguiente: "relacionar los acontecimientos pasados con los presentes y aleccionarnos para el porvenir". En este sentido el autor parece querer subrayar sobre todo los costes de la guerra, más que observar la historia como un escenario en donde se dirimen los conflictos. Así, refiriéndose a la última guerra carlista dirá que "su primer cuidado como monarca fue acabar con la guerra civil, que estaba extenuando a la nación", pág. 90.
 19. En el campo de la producción historiográfica, sin pretender ser exhaustivos, hemos de recordar la labor editorial de Francisco Carreras Candi quien dirigió la *Geografía general del País vasco-navarro*, Barcelona, 1911-1925. Posteriormente dirigió *Folklores y costumbres de España*, Barcelona, 1931-1934. Dentro de la producción de historias generales, en este período comenzó a publicarse la obra de Antonio Ballester, *Historia de España y su influencia en la historia universal*, 1918-1941.
 20. En el País Vasco hemos de destacar la labor de Bonifacio Arrabal, profesor de las Escuelas Nacionales de Bilbao y Caballero de la Real Orden de Isabel la Católica, quien publicó *Vizcaya. Lecturas*, Bilbao, 1923; *Geografía de Vizcaya* (resumen del libro anterior), Bilbao, 1926; *Guipúzcoa. Lecturas*, Tolosa, 1930. En estas obras de lectura dirigidas a los escolares se hace un repaso de la geografía, la historia y la cultura y costumbres de cada una de las provincias mencionadas. Curiosamente apenas hay referencias a la guerra carlista. En este período también se publican libros de texto especialmente centrados en la geografía de la provincia de Vizcaya. Así, Pedro Zufia publica la *Geografía de Vizcaya*, Madrid, 1927 (1935²). En Navarra el destacado geógrafo Leoncio Urabayen, vivamente interesado por toda la problemática escolar, especialmente de las escuelas rurales, publicó una *Geografía de Navarra. Texto explicativo del Atlas Geográfico de Navarra*, Pamplona, 1931.
 21. Dalmau fue profesor Normal y Director del grupo escolar de Gerona. El libro fue editado en esta ciudad en la editorial Dalmau Carles, Pla S.A. La edición que he utilizado es de 1917, pero el libro indica que es una nueva edición, modificada, sin que precise el año de la primera edición. Contiene un encabezamiento del filólogo y catedrático de la Universidad Central de Madrid, Julio Cejador quien precisa que "Si yo fuera Ministro de Instrucción Pública, pondría este libro de texto en toda España".
 22. El índice de la obra está estructurado en torno a estas regiones: Provincias Vascongadas, Navarra, Aragón, Cataluña, Islas Baleares, Valencia, Murcia, Andalucía, Extremadura, Castilla la Nueva, Castilla la Vieja, León, Galicia, Asturias, Islas Canarias.
 23. El autor señala que: "Hasta entonces (siglo XIII), se habían administrado por un congreso de ancianos, que cada dos años se reunía en Vizcaya bajo el famoso árbol de Guernica, y, anualmente, en Guipúzcoa y Alava. Sin perder estas juntas su carácter —verdaderas asambleas populares— los monarcas castellanos confirmaron y ampliaron sus célebres fueros, como salvaguardia de sus privilegios y libertades. No pagaban ningún tributo que no

- estuviese votado por su Junta; no estaban sujetos a contribución de sangre ni a derechos de aduanas; gozaban de todos los privilegios de la nobleza, y eran juzgados según sus costumbres", págs. 10-11. Por lo que respecta a Navarra, la descripción es más escueta: "desde esta época (Fernando el Católico) quedó definitivamente unido a Castilla, conservando sus Cortes, Fueros y libertades", págs. 38-39.
24. Es probable que el autor conociera ciertas obras foralistas como las de Arfídes de Artiñano (*El Señorío de Bizcaya, Histórico y Foral*, La Peninsular, Barcelona, 1885) o la más genérica de Amalio Marichalar y Cayetano Manrique, *Historia de la legislación y recitación del Derecho Civil de España. Fueros de Navarra, Vizcaya, Guipúzcoa y Alava*, Madrid, 18682.
25. Esta percepción de Dalmau puede verse, asimismo, en Artiñano, quien considera a la Constitución de 1812, "por más que otra cosa quiera considerarse, el primer golpe que sufrieron nuestras franquezas"; véanse ésta y otras consideraciones, así como noticias sobre el movimiento guerrillero en *op. cit.*, págs. 125-126.
26. Esta obra se editó en Bilbao el año 1931. El entrecomillado corresponde a la introducción de la obra, pág. 9.
27. *Historia Vasca*, Bilbao, 1931, pág. 339.
28. B. de Estella utiliza estos términos, al igual que el de tradición vasca, para referirse a la soberanía o independencia vasca.
29. B. de Estella, *op. cit.*, pág. 333-334.
30. *ibidem*, pág. 344-346. Este autor recoge, asimismo, en nota la opinión de liberales foralistas como Sagarminaga que consideraban que dicha ley confirmaba los fueros, pág. 348.
31. Compárese el substrato común de la ideología nacionalista, que posee un modo de elaborar el discurso histórico, y que está presente tanto en este texto de 1931 como en los libros de texto de la posguerra, aunque, como es obvio, en la obra de Estella la guerra carlista es un episodio en defensa de la tradición vasca, mientras que en los textos de posguerra, en dicha guerra se cuestiona la tradición española, en cuya defensa salieron los carlistas. En la misma línea interpretativa que Estella, pero con un contenido menos extenso en cuanto a la guerra carlista se refiere, se halla la obra de Bernardo Estornes Lasa, *Historia del País Vasco*, Zarauz, 1933, págs. 256-260.
32. *Historia de España*, primer grado, editorial F.T.D., Barcelona, 1932^o. *Historia de España*, segundo grado, Luis Vives, Barcelona, 19347. Por la edición que hemos utilizado se puede observar que la primera edición de estos libros, por lo menos, data del período de la dictadura de Primo de Rivera. El copyright de ambos libros pertenece a J.E. George Brouillette.
33. Estos dos entrecomillados corresponden a la primera lectura del libro de segundo grado, pág. 7. El texto está extraído de Fray Gerónimo de San José, "El genio de la Historia".
34. Sobre el influjo del primero de los autores citados Julio Caro Baroja dirá que "el liberalismo español sacó mucha sustancia de los textos de Mariana, no sólo de la "Historia". También algún lugar común, mejor o peor entendido". *Los vascos y la historia a través de Garibay*, Txertoa, San Sebastián, 1972, pág. 191. La personalidad de Menéndez Pelayo es retratada por el *Diccionario Larousse de Historia Universal* del siguiente modo: "Católico a machamartillo", como él mismo se definió, M.P. contribuyó a la formación de la conciencia nacionalista burguesa en el período de la Restauración...; a partir de ahí, su obra pudo ser la bandera intelectual de movimientos conservadores", IV, pág. 2.426. Por lo que respecta a Modesto Lafuente, inicialmente situado en el progresismo, a partir de 1854, al afiliarse a Unión Liberal "inició una evolución a posiciones políticas e ideológicas más moderadas". *Ibidem*, III, pág. 2.110.
35. En el apartado correspondiente a la cultura contemporánea, entre los historiadores citados figuran los siguientes: Conde de Toreno, Quintana, Modesto Lafuente, Vicente Lafuente, Gebhardt, Menéndez y Pelayo. *H^a de España*, segundo grado, pág. 220.
36. Sobre esta idea del primer historicismo representado por Niebuhr (1776-1831) véase J. Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona, 1982, págs. 126-127.
37. La lectura complementaria a la lección subraya y amplía estas ideas llenas de carga emotiva: "la Constitución de Cádiz contenía los principios revolucionarios y anticatólicos que habían producido la tremenda Revolución francesa. (...) A la promulgación de la Constitución siguió tal desorden, que la nación sentía un malestar indecible. A la llegada del rey... (éste) comprendió que debía anular la Constitución... Con mucha alegría se recibió la noticia en todos los pueblos; celebrándose fiestas, y con gran alborozo se arrancaron y rompieron las placas conmemorativas", *H^a de España*, primer grado, págs. 65-66.
38. *H^a de España*. Segundo grado, págs. 183-186.
39. Es difícil precisar si esta presentación obedece a la dificultad de explicar a los escolares de primer grado la evolución de la legislación sucesoria (Partidas, Ley sálica y pragmática sanción) o a una ocultación interesada de los datos que facilita la explicación de los acontecimientos en un sentido determinado.
40. *H^a de España*, segundo grado, pág. 220.
41. Esta acepción del término regionalismo aparece en el vocabulario que figura al final del libro, pág. 236. El texto contempla de forma positiva "la división de los estados en regiones, con cierta autonomía o campo de acción, (pues)

- favorece la emulación, que como entre individuos, produce muchos bienes”, pág. 220. Téngase en cuenta que en estas fechas en las que se edita el libro (1934) el estatuto catalán ya había sido aprobado (1932) y que el proceso estatutario vasco estaba en marcha. Sin embargo, el libro no da cuenta de ellos, pues al entroncar los estatutos con la Constitución es probable que se consideraran ajenos a la tradición foral española. La exposición del libro termina con el nombramiento de Alcalá Zamora como presidente de la república.
42. A los 29 principios establecidos en esta fecha se añadió el número treinta en 1925. Véanse estos principios en Emile Planchard, *La pedagogía contemporánea*, (Traducción y adaptación de Víctor García Hoz), RIALP, Madrid, 19562 (1949), págs. 410-412.
43. *Ibidem*, págs. 533-538.
44. En nuestro campo temático hemos de recordar la obra del historiador Rafael Altamira que fue secretario de este Museo y que publicó un libro titulado *La enseñanza de la Historia*, Fortanet, Madrid, 1891.
45. Entre los colaboradores se hallaban: Claparede, Cousinet, Decroly, Dewey, Ferriere, Kerschensteiner, Kilpatrick, Piaget, etc., etc.
46. Fernando Sáinz, *El método de proyectos*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1933³, pág. 17.
47. *Ibidem*, pág. 55.
48. Informe presentado por Rafael Altamira sobre la enseñanza de la Historia en España ante la Comisión Internacional para la enseñanza de la Historia. *La Enseñanza de la Historia en las escuelas*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1934, pág. 44.
49. Las cursivas son nuestras. El manual editado por la Academia tenía 64 págs. con 24 grabados, de los cuales seis eran mapas. *Ibidem*, págs. 46-48.
50. Como salvedad en el campo académico hemos de señalar el trabajo de V. García Hoz que se acerca a los centros de interés o al método de proyectos, *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*, Madrid, 1948. Posteriormente, ya introduce la enseñanza de las Ciencias Sociales, publica *Elementos para un programa de enseñanzas sociales*, Miñón, Valladolid, 1971. Junto a esto, y fuera ya de los ámbitos oficiales, hemos de recordar la labor de la Asociación Rosa Sensat, las escuelas de verano y el movimiento de ikastolas iniciados en la década del sesenta y que se consolidaron a lo largo de la década del setenta.
51. Véase Agustín Serrano De Haro, *Yo soy español*. Libro del primer grado de historia, Ed. Escuela Española, Madrid, 1962²⁵, pág. 5.
52. *Manual de Historia de España*, primer grado, Instituto de España, 1939. El texto se editó en período de guerra.
53. En cierto modo los libros de texto de este período retoman el discurso tradicional planteado por los manuales de signo conservador analizados anteriormente, pero con un carácter más beligerante si cabe.
54. A. Fernández Rodríguez, *Enciclopedia Didáctica*. Período Elemental. Segundo ciclo (8 y 9 años), Ediciones Selección, Palencia-Barcelona, 1956³, pág. 345.
55. A. Serrano De Haro, *España es así*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1960²², págs. 260-262. Este libro está destinado para niños mayores de 10 años.
56. Resumimos la información histórica presentada en los dos libros citados en las dos notas precedentes. No obstante, hemos de precisar que la *Enciclopedia Didáctica* en tanto que obra destinada a escolares de menor edad contiene, asimismo, una información más escueta. Así, no figuran los jefes militares de la contienda ni el marco geográfico en el que se desarrolló la guerra. Hemos de recordar que el carlismo contó con su historia oficial por medio del trabajo de Román Oyarzun, *Historia del Carlismo*, Bilbao, 1939.
57. A. Fernández, *op. cit.*, pág. 346. En la historiografía de la época podemos encontrar obras cuyo núcleo conceptual vertebrador es la oposición entre lo natural/autóctono frente a lo foráneo/extranjero. Destaquemos la obra de Francisco Elías De Tejada, *El Señorío de Vizcaya* (hasta 1812), Minotauro, Madrid, 1963. Del mismo autor junto con G. Percopo, *La Provincia de Guipúzcoa*, Minotauro, Madrid, 1965. En estas obras podemos ver epígrafes tan significativos como “El apogeo de la europeización absoluta” “la gran ofensiva europea bajo Carlos IV” o “Europa mata a Vizcaya”.
58. A. Serrano De Haro, *op. cit.*, pág. 261.
59. A. Fernández, *op. cit.*, pág. 347.
60. En torno a la ideología nacional-católica véase el discurso pronunciado en el acto de inauguración del año académico 1942-1943 en el Paraninfo de la Universidad Central por el Ministro de Educación Nacional Don José Ibáñez Martín, “El sentido político en la cultura presente”, *Revista Nacional de Educación*, nº 22, Madrid, 1942, págs. 7-28. Según este discurso programático en las escuelas primarias “es donde se impone a todos el deber mínimo de una cultura obligatoria, donde hay que exigir para ser español el conocimiento y el amor de Dios y de la Patria, so pena de negar a quien no lo posea y a quien no vele porque lo posean sus hijos, el ejercicio de todas las funciones civiles y políticas”, pág. 20.
61. Véase la ideología oficial acerca del sentido de la historia en el período de posguerra en el discurso de Manuel García Morente, “Ideas para una filosofía de la historia de España”, *Revista Nacional de Educación*, nº 22, Madrid, 1942, págs. 29-100. El entrecorillado corresponde a la pág. 91. El maniqueísmo se ve acentuado en determinados textos. Así se puede leer en textos escolares que “desde hace más de cien años empezaron los españoles a pelearse

unos con otros. Unos querían al Rey, y otros no lo querían. Unos amaban cada vez más las cosas de España y a otros les gustaba mucho todo lo que venía del extranjero... Unos hablaban y escribían contra la Religión, y otros, los mejores, defendían la Religión. Por eso hubo en nuestra Patria muchas revoluciones y hasta una guerra muy larga, entre los carlistas que querían Dios, Patria y Rey, y los liberales que eran muy parecidos a los republicanos". A. Serrano De Haro, *Yo soy español*, Libro del primer grado de historia, Madrid, 1962²⁵, pág. 81. En otro libro de escolar se puede leer que "las doctrinas liberales eran de origen extranjero, y ocasionaron muchos males a España". Según este texto, la consecuencia de la guerra carlista fue la siguiente: "el triunfo fue para los liberales, y, con él, aumentó el malestar y la decadencia de España". Véase

Antonio Alvarez Pérez, *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica* (ajustada al cuestionario oficial), 2º grado, Miñón, Valladolid, 1963, págs. 377-378.

62. Ezequiel Solana, *Didáctica Pedagógica*, Ed. Escuela Española, 1940, pág. 353. En torno a la concepción existente sobre la didáctica de la historia véanse las págs. 353-369.
63. Ultimado este trabajo pretendemos continuar con el análisis comparativo de los libros de texto de ámbito estatal y aquellos que han sido editados en la comunidad autónoma vasca en el período constitucional presente.
64. En cualquier proceso de diseño curricular, junto a estos dos elementos hay que tener en cuenta el nivel psicoevolutivo del alumno a quien va dirigido la propuesta, así como sus preconcepciones sobre el tema.