

Las Independencias devinieron en Emancipaciones: los textos escolares del Franquismo y la Historia de América, 1939-1975

Independence became Emancipation: the school textbooks of Franco's Regime and the History of America, 1939-1975

Manuel CHUST CALERO
Universitat Jaume I de Castellón

Víctor H. SILVA GUIJARRO
Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED (Madrid)

RESUMEN

Mediante un proceso maniqueo de tergiversación y manipulación ideológica del pasado, la Historia Patria del franquismo sintetizó y transformó el proyecto de Estado-nación –la *Nueva España*– y de identidad nacional de la dictadura en un objeto de enseñanza con la finalidad de inculcar en los ciudadanos la conciencia de pertenencia a una nueva nación y generar un sentimiento de adhesión, lealtad y confianza en el nuevo régimen. Desde un primer instante, los ideólogos de la dictadura utilizaron los manuales escolares de Historia como una herramienta para lograr el arraigo de esa identidad nacional franquista encargada de crear al *Nuevo Hombre*, y como un arma ideológica para destruir todo el legado republicano y por consiguiente alcanzar ese anhelo del Caudillo de resucitar la España imperial de Carlos I. Tomando como referencia esta *obsesión* de restaurar el imperio colonial, en este trabajo realizamos un análisis histórico e historiográfico sobre como los manuales escolares franquistas abordaron el estudio de las causas de lo que ellos llamaron *emancipación* de Hispanoamérica.

PALABRAS CLAVE

Franquismo; Identidad Nacional; Estado-Nación; Textos Escolares de historia; Independencia de América.

ABSTRACT

Through a Manichean process of the misrepresentation and ideological manipulation of the past, Franco's approach to the history of the homeland synthesized and transformed the dictatorship's nation-state project –*New Spain*– and national identity. To this end, the objective of teaching became instilling in citizens an awareness of belonging to a new nation and generating a feeling of adherence to, loyalty towards and confidence in the new regime. From the outset, the ideologues of the dictatorship used history textbooks as a tool to ensure the Francoist national identity charged with creating the *New Man* took root, and as an ideological weapon to completely destroy the Republican legacy and thus achieve the Caudillo's desire to resurrect the Imperial Spain of Carlos I. Taking this *obsession* with restoring the colonial empire as a reference point, in this paper we carry out a historical and historiographical analysis of how Francoist school textbooks approached the causes of what they called the *emancipation* of Spanish America.

KEYWORDS

Francoism; National identity; Nation-State; History Textbooks; Independence of America.



El golpe de Estado de 1936 se justificó, por parte de Franco y los ideólogos golpistas, como una “operación quirúrgica” que tenía como fin último amputar el tumor izquierdista de la II República que se había arraigado en el cuerpo nacional¹. Para lograr este objetivo, los golpistas utilizaron muchos instrumentos: represión militar, fusilamientos, exilio y un largo etcétera, pero también, desde al menos 1938, se profundizó en el campo educativo. Así, el nuevo régimen fascista, en su interpretación demonológica de la Historia de España, pregonó que en la República se condensaron los *tres agentes del Mal* que habían condenado a la Patria a la decadencia y a la degeneración. La trilogía es conocida: la Masonería, el liberalismo y el comunismo. Para lograr el exterminio de estas encarnaciones del Mal de la Historia de España, Franco se presentó como el Caballero cristiano, *el puño de la venganza* que venía a recuperar el destino imperial de España. Su misión *histórica* se convirtió en providencial. Tras la vía militar, también se utilizó la educación, en especial la enseñanza de la Historia ya que, según los ideólogos del régimen, para lograr la anhelada resurrección imperial era necesario borrar de la memoria los sucesos revolucionarios provocados por los masones liberales y comunistas tanto en el siglo XIX como en el XX². Se trató de resignificar, elaborar y adoctrinar mediante la enseñanza de una Historia que se convirtió rápidamente en una Historia Patria del régimen, el arraigo en el imaginario de los educandos españoles de la identidad nacional que buscó consolidar y perpetuar el régimen franquista para lograr la creación de un *Hombre Nuevo* encargado de construir la *Nueva España*, alejada de los males republicanos. Las famosas palabras del dictador: “Atado y bien atado”, para unos una promesa, para otros una amenaza, consiguieron su cometido a lo largo de cuarenta años. Los sistemas de control de contenidos y censura ideológica fueron herramientas claves para todo ello y los manuales de bachiller sobre la Historia de España fueron un ejemplo central. De ahí nuestro estudio.

En la resignificación de la Historia de España, para el franquismo, el imperio americano fue uno de los temas centrales de este cometido porque evocaba una historia de supuestas *glorias pasadas* de una España imperial y que prometía volver. El anhelo de la *resurrección* del Imperio, y con éste del concepto de Hispanidad, es decir, la extensión de la religión católica y de la raza, costumbres y lengua castellana, fue utilizado como una herramienta ideológica para lograr la consolidación de esa ansiada identidad nacional. Es lo que Pérez Vejo ha definido como una diferenciación entre un “ellos” y un “nosotros”³. En este sentido, el estudio e interpretación en clave hispana de la independencia de Hispanoamérica fue fundamental para la Historia Patria franquista. Por esta razón, nos vamos a ocupar de analizar desde los planos histórico e historiográfico cómo interpretaron y justificaron la pérdida del Imperio americano los textos escolares del bachillerato franquista. Pero también, cómo esta preocupación se trasladó a un plano intelectual e historiográfico más elevado, creando doctrina, con la convocatoria del I Congreso Hispanoamericano de Historia organizado por el Instituto de Cultura Hispánica en 1949 en Madrid, en el que se reunió más de un centenar de académicos hispanoamericanos y cuyo tema central y monográfico fue la “emancipación hispanoamericana”. Es decir, investigamos si hubo una transposición didáctica, si las tesis

1. Antonio ELORZA, “Sobre la naturaleza del franquismo”, en *El Franquismo: El Régimen y la Oposición: Actas de las IV Jornadas de Castilla-La Mancha sobre Investigación en Archivos: Guadalajara, 9-12 de noviembre 1999*, Vol. II, Toledo, Anabad Castilla-La Mancha, 2000, p. 815.

2. *Ibidem*, pp. 818-830.

3. Tomás PÉREZ VEJO, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Ediciones Nobel, 1999, p. 44.

expuestas sobre el proceso emancipatorio americano, el *saber sabio*, se trasladaron al *saber enseñado*.

Para esta investigación elegimos una muestra de nueve textos escolares franquistas de historia del bachillerato que contaban con evaluaciones positivas tras superar el control y la censura ideológica del régimen.

Debido a que la dictadura a lo largo de cuarenta años fue mutando y desarrollando una gran capacidad de adaptación a los diversos escenarios políticos, económicos, sociales, etcétera, para este análisis historiográfico hemos delimitado tres áreas de contextualización las cuales están en estrecha relación con las políticas que el régimen trazó respecto al libro escolar. Las mencionadas áreas de contextualización son: los textos escolares publicados bajo la censura de la Comisión Dictaminadora de 1938 a 1940, los publicados bajo la censura del Consejo Nacional de Educación desde 1941 a 1951 y los publicados en las décadas de la autarquía a la transición, es decir, las décadas de los años 1960 y 1970⁴.

“Les llevamos la civilización y nuestras colonias se emanciparon”. Independencia, raza y “traición” en los textos escolares publicados bajo la censura de la Comisión Dictaminadora, 1939-1940

Tras la victoria en el campo de batalla, el régimen experimentó el momento de mayor efervescencia represiva y dictatorial convirtiéndose en una auténtica *dictadura fascistizada* que hundió sus raíces en los principios orgánicos del fascismo. La aspiración por lograr el control de la edición de los textos escolares por parte del bando sublevado se visibilizó⁵ el 7 de julio de 1938, cuando se creó la Comisión Dictaminadora de libros de textos de secundaria⁶, encargada de llevar a cabo tareas de censura y control ideológico del contenido de los manuales. El papel desempeñado por la Comisión Dictaminadora se afianzó con la Ley de Estudios del 20 de septiembre de 1938, donde se estableció que ningún texto escolar podría ser utilizado ni publicado sin tener la aprobación de la comisión especial designada por el Ministerio de Educación. Estos textos escolares de bachillerato fueron utilizados por el régimen para arraigar en el imaginario de la juventud española su visión ideológica, desterrar la pluralidad política y asegurar la pervivencia del nuevo régimen⁷.

En 1939 se editó el primer manual de Historia y Geografía de segundo curso de bachillerato. Su autor fue el catedrático de instituto Antonio Bermejo de la Rica, quien había ejercido la docencia en varios institutos, hasta que en 1930 llegó al de Ávila, donde se mantuvo durante todo el desarrollo de la Guerra Civil. Procedente de una familia militar y conservadora madrileña, Bermejo pasó rápidamente la depuración, y la comisión que evaluó su caso le confirmó en su cargo como catedrático en Ávila. Según la mencionada comisión, Bermejo encarnaba los ideales de la *Nueva España*, y por esta razón gozó de la confianza del régimen y ocupó cargos importantes en el sistema educativo franquista. Por ejemplo, fue nombrado director del Instituto Eusebio da Guarda

4. Manuel de PUELLES BENÍTEZ, “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”, en Agustín Escolano Benito (ed.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Biblioteca del Libro, 1998, pp. 49-69.

5. *Ibidem*, p. 50.

6. *Boletín Oficial del Estado*, 12-7-1938.

7. PUELLES, “La política del libro escolar...”, p. 54.



de Coruña, después fue elegido vocal suplente para las oposiciones a cátedras de Geografía e Historia y en 1950 fue nombrado inspector de enseñanza media para la zona de Marruecos⁸.

Como ferviente defensor de la cruzada franquista, Bermejo notificaba al lector en el prólogo de su texto escolar que su obra había sido redactada respetando los postulados del Plan de Estudios de 1938 y publicada tras superar la inspección de la Comisión Dictaminadora⁹.

El texto primero se ocupó del período 1808-1833 en España. Tras este, comenzaba la explicación de las independencias americanas. América aparecía así en la explicación de la Historia de España, si bien descontextualizada y con una visión netamente imperial, lo que no es de extrañar en el contexto de 1939. El subtítulo era elocuente: “Emancipación de las colonias hispanoamericanas”. Ya hemos trabajado en otros estudios el concepto de emancipación frente al de independencia¹⁰, así como la importancia que tuvo el I Congreso Hispanoamericano de Historia celebrado en Madrid en 1949. Es de hacer notar en este caso, cómo Bermejo se adelantaba al evento y utilizaba la palabra, aunque manejó indistintamente los dos términos, el de emancipación y el de independencia. De lo que no hay duda es de la contundencia de su mensaje *civilizador* y racial. Primera línea: “¡América se había civilizado rápidamente con la cultura española!”¹¹. La explicación de Bermejo sobre la “emancipación” hispanoamericana tampoco dejó lugar a dudas interpretativas: “fue un problema de raza”. La raíz de su afirmación la fundamentaba en la población mestiza, su aumento y marginalidad en la vida política, motivos ambos de la rebelión insurgente. Tal problema de raza se argumentaba de esta forma: “el color de la piel de los habitantes era uno de los principios de la organización social –como por otra parte sigue siéndolo hoy en casi todo el mundo–”¹².

152

No obstante, Bermejo también atribuyó responsabilidades a la administración española en la figura de los virreyes, “que aún extremaban más en provecho propio”, e insistía en que las contribuciones fiscales se convirtieron en “intolerables”. El concepto recuerda totalmente el discurso justificativo de la historia nacional de la independencia de las Trece Colonias inglesas, aunque el autor exculpó a “España”, porque tenía necesidades económicas¹³. Por lo tanto, los virreyes provocaron una independencia que “España” no buscó: es la figura del “mal gobierno” en detrimento del monarca “mal aconsejado”.

A estos argumentos se sumaron la proliferación de las “ideas de la época”, sin mencionar cuáles eran, la explotación minera –“tan necesaria para nuestros reyes”–, la rivalidad de Francia e Inglaterra por el comercio americano –que “nos creaba constantes enemigos”–, la prohibición de fabricar y cultivar en América productos “españoles” que

8. Eliseo MORENO BURRIEL, *Depurar y castigar. Los catedráticos de Geografía e Historia en los comienzos del Estado franquista (1936-1943)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2018, pp. 154-155.

9. Antonio BERMEJO DE LA RICA, *Historia y Geografía. Segundo curso del Bachillerato*, Madrid, Imprenta Helénica, 1939, p. 1.

10. Manuel CHUST (ed.), *Las Independencias iberoamericanas en su laberinto: Controversias, cuestiones, interpretaciones*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2010.

11. BERMEJO, *Historia y Geografía. Segundo curso del Bachillerato...*, p. 173.

12. Ibidem.

13. Ibidem, p. 174.

“deseábamos vender en América”¹⁴. A estas razones se unieron dos clásicos explicativos, la influencia “separatista” de la independencia de los Estados Unidos “a la que es justo reconocer que también nosotros habíamos contribuido”¹⁵, y las ideas de libertad e igualdad de la Revolución francesa. Estas ideas e influencia fueron la base de “la propaganda separatista de las dos naciones citadas”, en clara alusión y paralelismo con las ideas del “separatismo” de los nacionalismos no españoles que también provocaron la Guerra Civil en España. Con todo, para Bermejo la raíz se encontraba, y esta es una de las claves del concepto de “emancipación”, en “el grado de madurez a que aquellas, nuestras colonias, habían llegado”¹⁶. “Aquellas, nuestras colonias” ... una asunción posesiva del pasado que llegaba al presente. La primera persona del plural seguía asumiendo unas posesiones coloniales –“nuestras colonias”– y atribuyéndolas a una inexistente, como Estado-nación, “España”. La cuestión es, ¿y dónde quedaba el rey como propietario del imperio?

Bermejo pensó que mejor debía ser terminante en su conclusión de las razones de la emancipación. Estaba bien lo de la “madurez”, pero insistió en considerar solo dos las razones fundamentales, “para abreviar relatos”: el oportunismo de los americanos al aprovecharse de la “angustiosa” situación de España en 1808, “en lucha gigantesca y heroica”, y la hipocresía de los movimientos junteros “insinceros” que decían defender los derechos de Fernando VII y que en verdad eran “focos ocultos de separatismo”. La conclusión de todo ello, para este autor, fue evidente: el Imperio español se “desplomó”¹⁷, porque no fue suficiente el “heroísmo” patriota de los españoles por la traición “insincera” de los “separatistas”. El lenguaje y las expresiones no dejaban de recordar como símil a la justificación del golpe militar y la Guerra Civil desde el bando franquista.

“Y entonces la Madre Patria hizo un milagro en América, ¡creó almas y pueblos!” Las causas de la Independencia de América según los textos escolares del Consejo Nacional de Educación (1941-1951)

Las funciones depuradoras y censoras de los textos escolares llevadas a cabo por la Comisión Dictaminadora creada en 1938 finalizaron en agosto de 1940. A partir de este momento fue el Consejo Nacional de Educación el organismo encargado de fijar la política del libro escolar y las labores de censura y control ideológico, así como de llevar a cabo el procedimiento de aprobación de los textos escolares para todas las ramas de la enseñanza¹⁸.

Es sabido que la derrota de los aliados fascistas y nazis de Franco en 1945 provocó una alteración en el marco evolutivo del régimen, pues este acontecimiento llevó a la dictadura a embarcarse en un tránsito, especialmente en su vertiente internacional, hacia una *democracia orgánica* que, finalmente, supuso el triunfo del nacionalcatolicismo en el seno del régimen. De esta forma, esta vía nacional católica buscó reorganizar el régimen utilizando el mismo concepto de Nación –sintetizada en *Patria, Religión e*

14. Ibidem. Como se puede ver, hay una identificación con el pasado y lo justo y lógico de las medidas y necesidades “nuestras”.

15. Ibidem.

16. Ibidem, p. 175.

17. Ibidem.

18. PUELLES, “La política del libro escolar...”, pp. 54-56.



Hispanidad– a partir del cual se construyó la España de los Reyes Católicos y de Carlos I¹⁹. El objetivo que perseguía el nacionalcatolicismo era despojarse de todo simbolismo, ahora incómodo, que recordara al régimen su impronta fascista, con la intención de salir del aislamiento internacional²⁰. Es sabido que en este paso del fascismo al nacionalcatolicismo se escondía un tactismo oportunista y pragmático, en el contexto de la Guerra Fría y de los acuerdos con el Gobierno de los Estados Unidos de América por su situación política, geográfica y estratégica²¹. Sin embargo, este pragmatismo de la dictadura franquista no afectó a la política del libro escolar. La labor depuradora y censora emprendida por el Consejo Nacional de Educación se mantuvo vigente²² y, como veremos, la lectura histórica de nuestro tema, también.

Una de las características que marcó esta década fue la sucesión de manuales. El primero de ellos fue publicado en 1941 por la editorial Bosch en Barcelona. Su autor fue José Luis Asián, licenciado en Filosofía y Letras, sección Historia, con premio extraordinario en la Universidad de Sevilla. El 6 de junio de 1930 aprobó la oposición que daba acceso al cuerpo de catedráticos y fue nombrado Catedrático de Geografía e Historia del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Lugo²³. En 1933, el Gobierno republicano le destinó a Madrid para ocupar la secretaría del Instituto Quevedo. Entre 1934 y 1935, Asián fue pensionado de la Junta de Ampliación de Estudios en Alemania por dos ocasiones y formó parte del Instituto-Escuela como aspirante al magisterio secundario. En 1935 fue nombrado catedrático del Instituto Balmes de Barcelona y, tras el estallido del levantamiento en 1936, dado que se encontraba de vacaciones en Coria del Río, se puso al servicio de los sublevados, quienes le destinaron al Instituto de Badajoz, donde pasó toda la guerra. Terminada la contienda, en 1940 tuvo que pasar el proceso de depuración, el cual fue favorable, y la Comisión Superior Dictaminadora confirmó a Asián en la cátedra del Instituto Balmes. No obstante, Asián tuvo que pasar un nuevo proceso de depuración en 1941 al ser denunciado por haber pertenecido a la masonería. En efecto, nuestro autor fue miembro en su juventud de la logia masónica España nº22 y tuvo buenas relaciones con el republicanismo de Coria del Río. El Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo le consideró culpable y fue condenado a la “sanción de inhabilitación absoluta perpetua para el ejercicio de cualquier cargo del Estado”²⁴. El Ministerio suspendió a Asián de empleo y sueldo y lo apartó de la cátedra. La sanción fue aminorada en 1943 por la Presidencia del Gobierno y en 1947 el Consejo de Ministros absolvió a Asián de todos los cargos que se le habían imputado²⁵.

19. Giuliana DI FEBBO, “Franco y el nacionalcatolicismo: la construcción del carisma religioso”, en Enrique MORADIELLOS, (ed.), *Las caras de Franco. Una revisión histórica del caudillo y su régimen*, Madrid, Siglo XXI de España, 2016, pp. 133-134.

20. Sheelagh M. ELLWOOD, “Falange y franquismo”, en Josep Fontana (ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Editorial Crítica, 1986, p. 30.

21. Enrique MORADIELLOS, *La España de Franco (1939-1975). Política y sociedad*, Madrid, Editorial Síntesis, 2008, p. 49.

22. PUELLES, “La política del libro escolar...”, pp. 56-58.

23. Leoncio LÓPEZ-OCÓN CABRERA, “Asián Peña, José Luis”, *JAE educa. Diccionario de profesores de instituto vinculados a la JAE (1907-1936)*, <http://ceies.cchs.csic.es/?q=content/asi%C3%A1n-pe%C3%B1a-jos%C3%A9-luis>, (consulta:3-9-2022).

24. MORENO, *Depurar y castigar...*, pp. 140-141.

25. LÓPEZ-OCÓN, “Asián Peña, José Luis” ...

Al igual que en el manual anterior, Asián informaba en el prólogo que su texto escolar había sido elaborado de acuerdo con los postulados del Plan Vigente. Con ello, el autor certificaba que su obra respetaba los principios ideológicos del régimen, tras haber superado el proceso de inspección del Consejo Nacional de Educación²⁶. No era, ni mucho menos, baladí la coletilla.

A diferencia de Bermejo, Asián abordó el estudio de la independencia hispanoamericana integrada en el contexto de la historia de la España estrictamente peninsular, es más, como uno de los temas más relevantes del capítulo dedicado al análisis de la guerra de la Independencia de España y las Cortes de Cádiz.

En su introducción, estableció su posicionamiento histórico con respecto a América. Sin duda, para este autor, el continente americano tenía una deuda con “España” al haber fundado ésta centros de enseñanza, infraestructuras, comercio, ciudades, el mestizaje que caracterizaba a la mayor parte de la población con los indígenas, etcétera. En resumen, el autor destacaba que la labor colonizadora del Imperio español fue magnífica, pues “llevó a cabo la creación de pueblos que llegaron a sentirse capaces de vivir independientes”²⁷. Después de dar a conocer esta idílica estampa de la América colonial, el autor prosiguió, esta vez sin sorpresas, con la tesis de la emancipación o “mayoría de edad” de los pueblos americanos, a la que unieron el influjo de la independencia de las colonias inglesas del Norte de América y la hipocresía de los criollos y su oportunismo en la crisis de 1808, como también vimos en el texto anterior. No obstante, en este pasaje hubo una cierta novedad argumentativa. El autor recurrió para explicar la crisis de 1808 en América, a la “invasión” francesa, la cual era definida como la principal causa de la emancipación. Notable, la contradicción. Para explicar la misma crisis de 1808, recurre a causalidades diferentes en la Península y en América, en la primera por el “levantamiento” valeroso del pueblo madrileño, en la segunda por una “invasión” francesa²⁸.

No obstante, Asián se desmarcó de la cronología más tradicional al señalar que el triunfo definitivo de la independencia americana se produjo en 1820 por la “sublevación” de las tropas acantonadas en Andalucía con destino a Río de la Plata lideradas por Rafael del Riego. En este sentido, ahora aparecía la figura de Riego como el culpable de la “pérdida” del Imperio, ya que, si no se hubiese sublevado, “el destino del imperio español hubiese sido otro”²⁹.

Queda, no obstante, el tono de un relato factual propio de la historia tradicional, el espacio dedicado, a veces con admiración, a uno de sus “libertadores”, Simón Bolívar, bien por resaltar rasgos comunes –“de origen español”– y próximos –estudió en Madrid–, bien por desmarcarse del criticado liberalismo español –de origen francés–, dado que a Bolívar le atribuía el influjo de la constitución de los Estados Unidos del que fue “un ferviente admirador”³⁰. Es también muy significativo que, mientras el estigma de afrancesamiento del liberalismo español era cada vez más notable y agudo, rayando la

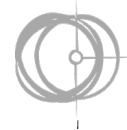
26. José Luis ASIÁN, *Elementos de Geografía Regional e Historia de España. Segundo curso de Bachillerato*, Barcelona, Bosch Casa Editorial, 1941, p. 1.

27. *Ibidem*, pp. 153-154.

28. *Ibidem*, p.154.

29. *Ibidem*, pp. 154-155.

30. *Ibidem*, p. 155.



visceralidad, ninguno de los muchos libertadores americanos es tildado como tal, ni siquiera de liberal...

En 1943, se publicó un nuevo manual en la editorial jesuita *Razón y Fe*, de Madrid. Su autor fue el sacerdote de la Compañía de Jesús Feliciano Cereceda, profesor de Historia y Geografía en el Colegio del Apóstol Santiago de Vigo. Graduado en Filosofía, Teología e Historia, Cereceda se dedicó principalmente a la enseñanza en colegios de Valladolid y Pontevedra, y tras la Guerra Civil se dedicó –de forma apologética– a la elaboración de textos escolares según los postulados de la identidad nacional franquista. Los libros editados por Cereceda fueron definidos por el régimen como obras que se adaptan fielmente a la idea de la *Nueva España*, una patria centralista, antirrepublicana y defensora de la catolicidad. Una de las mayores aportaciones del padre Cereceda a la construcción de la identidad nacional franquista fue su análisis de la idea imperial y de la Hispanidad, que plasmó en sus textos escolares. El mensaje principal que buscaba transmitir con sus libros escolares era claro: restaurar el imperio hispánico, no por las armas, sino por la fe cristiana, donde la Madre Patria y los pueblos hispanoamericanos tenían como misión defender los valores tradicionales. Gracias a sus obras escolares, Cereceda se convirtió –entre los ideólogos del régimen– en un referente de los estudios sobre el concepto de Hispanidad y por esta razón fue adscrito al Instituto de Cultura Hispánica³¹.

El padre Cereceda también informaba al lector en los preliminares de su obra escolar publicada en 1943 que su manual había sido aprobado por la Comisión dictaminadora de libros de texto para la Enseñanza Media y que, además, contaba con la aprobación “*Nihil obstat: Antonius Valle, S. I. Cens. Eccles*”³².

156

Cereceda dedicó al tema de las independencias americanas un amplio capítulo. Su primera idea central estribó en argumentar que las independencias fueron emancipaciones. Así, insistía que los países americanos se separaron por su “mayoría de edad”, por una cuestión “natural”, no por una guerra de clases o anticolonial. Las causas fueron económicas, étnicas y políticas. La primera, explicaba, fue producto del monopolio comercial español, dado que esta medida provocó el odio de Inglaterra y Francia contra la monarquía hispana, ya que se les cerró los puertos del Nuevo Mundo a sus manufacturas. A esto debe sumarse la excesiva tributación impuesta a las colonias, que terminó por amargar los ánimos de aquellos naturales, y el intenso laboreo de las minas, que provocó un descenso y abandono de la agricultura. La segunda se produjo por el menosprecio hacia los mestizos en la vida colonial, pues fueron olvidados por los virreyes y apartados de los puestos lucrativos, los cuales fueron ocupados solo por españoles peninsulares. La tercera causa, la política, se produjo por la influencia ideológica y política de la independencia de Estados Unidos y la Revolución francesa, que “actuaron hondamente en la psicología un tanto primitiva, pero fuerte, de nuestra América”³³. El ejemplo a imitar tampoco es ninguna sorpresa, pero la reiteración de las causalidades va consolidando un pensamiento que se convierte en certidumbre. A esto, añadía, debe considerarse la expulsión de los jesuitas en tiempos de Carlos III, que provocó graves daños a la dominación española en América. El papel del “Padre

31. Eduardo ROJO DÍEZ, “...Y el padre Cereceda se quedó sin plaza en Oña”, *Asociación de Estudios Onienses*, Oña, 2018, 1-18, <https://onienses.com/articulosona.htm> (consulta: 4-10-2022).

32. Feliciano CERECEDA, *Historia y Geografía de España. Quinto curso de Bachillerato*, Madrid, Razón y Fe, 1943, p. 1.

33. *Ibidem*, p. 296.

doctrinero” era fundamental, ya que se convirtió en el mejor representante del “rey de Castilla” para los “naturales de la selva”³⁴.

Después del análisis de las que se podrían definir como “causas generales de la emancipación”, Cereceda se lanzó a realizar un estudio más detallado de otro paquete de causas que provocaron la pérdida del imperio colonial. Las enumeraba: la importancia de la masonería –causa principal–, una concatenación de causalidades como fue la “perfidia de Inglaterra”, la “*vacatio regis*”, el deshonesto comportamiento coyuntural de los americanos y la “traición de Riego”.

Sobre la masonería, el autor hundía las raíces masónicas en el enciclopedismo francés, en la penetración de sus ideas en los líderes de la Independencia americana, en su sectarismo, en su decisión inquebrantable aunque comportara la “venta de la propia patria” y en la mascarada del movimiento juntero americano pretextando su adhesión “españolista”. Es decir, que la masonería americana utilizó las supuestas Juntas creadas para defender al rey contra Napoleón para camuflar el deseo separatista de los líderes de la Independencia. Cereceda consideraba que, tanto las teorías de Rousseau, Voltaire y Montesquieu que “llenaron las cabezas de la juventud” americana, como la Declaración de los Derechos del Hombre fueron un “programa” creado por los enemigos de la patria –los franceses– para acabar “con el dominio español en ultramar”. Lo interesante de este relato es que hizo residir uno de los epicentros masónicos que buscaban la destrucción del imperio colonial en Inglaterra, y ello por el respaldo del Gobierno inglés a la famosa logia filibustera llamada la “Gran Reunión Americana” liderada por Francisco Miranda, a la que atribuían que era financiada por el Gobierno inglés³⁵ y su sospechosa actuación en la guerra de la Independencia española, la “etapa más oscura de la Patria”, que “arruinó a la Patria durante medio siglo haciéndole descender a potencia de segundo orden porque nos costó el Imperio de América”³⁶.

En realidad, argumentaba este autor, la intervención de Inglaterra en los procesos independentistas de América, era la “venganza” inglesa por la actitud “incomprensible” de Carlos III en la guerra de las colonias inglesas en Norteamérica. Eso no fue todo, Cereceda insistía prolíficamente en la responsabilidad que tuvo Inglaterra en las independencias entre las que, además, se encontraba la “contaminación” masónica que ejerció la legión británica –“compuesta por 5.000 soldados que fueron el núcleo del futuro ejército de Bolívar”– enviada a América y el colaboracionismo británico, cuando no la “inspiración”, de la política del presidente Monroe y su lema “América para los americanos”, que impidió recuperar las colonias después de 1823³⁷.

Merece capítulo aparte de este texto escolar el epígrafe dedicado a la “traición de Riego”. Para este autor, la revolución de 1820 fue un acontecimiento central para la Independencia de América, dado que fue la responsable directa de su independencia. La Revolución tuvo en las logias masónicas el epicentro de la conspiración, pues en ellas se encontraban todos los liberales descontentos con el Gobierno absolutista. El autor hace también responsable al Rey y al reinado por no tener “tacto” y reprimir duramente a los liberales. Fue en este escenario, según él, donde entró de una forma decisiva la logia gaditana que, desde 1818, empezó a conspirar entre la oficialidad del ejército que se iba

34. Ibidem.

35. Ibidem, p. 297.

36. Ibidem.

37. Ibidem, p. 298.



reuniendo en Andalucía con destino a América³⁸. Aquí es donde Cereceda introduce un elemento nuevo como fue la importancia que tuvo el rioplatense Juan Martín de Pueyrredón, quien repartió entre los soldados españoles grandes cantidades de dinero para que no embarcaran. Es decir, Cereceda hace recaer la responsabilidad/culpabilidad del pronunciamiento en la masonería y en los agentes extranjeros que compraban a los soldados españoles. Masonería y oro extranjero... también resuena este binomio.

No obstante, en esta conspiración masónica, además de militares como San Miguel, el autor alude a políticos como Alcalá Galiano o Istúriz quienes, relata, se encargaron de lograr los apoyos de las pequeñas células revolucionarias del mismo ejército. El resto es conocido: Quiroga y Riego iniciaron la revolución en enero de 1820 y triunfaron. Un ejército no embarcado, unas “legiones” españolas que hubieran derrotado a la sedición americana³⁹.

Esta línea “americanista” de los manuales franquistas prosiguió con un texto monográfico titulado: “Los ideales del imperio español. Séptimo curso de bachillerato” publicado por la editorial Lepanto en Madrid en 1944, de Antonio Bermejo de la Rica, autor ya reseñado con anterioridad, y el historiador americanista Demetrio Ramos Pérez, discípulo de Antonio Ballesteros y Ciriaco Pérez Bustamante. Ramos Pérez, en un primer momento, fue Catedrático de Instituto en Játiva, Barcelona y Valladolid, después obtuvo una plaza de profesor adjunto en la Universidad de Barcelona y finalmente ganó la Cátedra de Historia de América en la Universidad de Zaragoza. Fue uno de los mayores referentes del americanismo en España y formó parte de la lista de catedráticos encargados de promover el desarrollo historiográfico del americanismo en Valladolid⁴⁰.

158

Esta obra, publicada en 1944, no fue un manual al uso como los anteriores, sino, como su título afirmaba, una historia del Imperio Español. Constituye todo un planteamiento teórico de la significación imperial española, muy significativo e importante dado el contexto revisionista de incluir la versión nacionalcatólica en lo relacionado con el imperio⁴¹.

Sin embargo, solo nos ocuparemos de lo que atañe al período analizado. Como guía doctrinal, Bermejo de la Rica y Ramos Pérez, siguiendo a Ramiro Ledesma, planteaban que hubo tres generaciones “responsables de esa desorientación fatal que arrinconó nuestras banderas y traicionó los principios del imperio hispánico”: la generación de la Ilustración, la de 1812 y la de 1898⁴². Nos ocuparemos de desentrañar el papel que representaron –“para derrumbar el imperio”– los hombres de la Ilustración y del Doce.

Para estos dos autores, el principal responsable de la debacle generacional del siglo XVIII fue Carlos III, un rey, definido como “ingenuo”, que consideró que la solución de los problemas de España pasaba por insertar en el imaginario español los ideales de la Ilustración francesa. Esas ideas “destruyeron los cimientos tradicionales del

38. Ibidem.

39. Ibidem, p. 300.

40. Miquel Àngel MARÍN GELABERT, *Los historiadores españoles en el franquismo, 1948-1975. La historia local al servicio de la patria*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2004, p. 295.

41. En 1940 se crea el Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo y en 1942, la Escuela de Estudios Hispanoamericanos en Sevilla.

42. Antonio BERMEJO DE LA RICA y Demetrio RAMOS PÉREZ, *Los ideales del Imperio Español. Séptimo curso de Bachillerato*, Madrid, Editorial Lepanto, 1944, p. 238.

imperio”. Al igual que Cereceda, estos autores responsabilizaban de ello a los ministros enciclopedistas, lo cual provocó dos trastornos importantes: la entrega de las fuerzas del imperio a empresas “extrañas”, producto de una política de alianzas con países extranjeros, y la negación del espíritu misionero debido a la extensión y defensa de las ideas sobre la naturaleza de Rousseau. Según los autores, esto último provocó graves alteraciones en los españoles, ya que los nuevos representantes de la monarquía extendieron la idea de que el “hombre salvaje”, sumido en sus selvas y sin ninguna cultura, no solo era igual de civilizado, sino superior. Incluso, para estos autores, lo más grave de este escenario fue que las ideas rousseauianas provocaron la pérdida de la importancia de las misiones que, según los postulados filosóficos franceses, ya no tenían ninguna razón de ser al haber entregado a los hombres a la infidelidad de la vida social. Por todo ello, Bermejo de la Rica y Ramos Pérez afirmaban que este posicionamiento a favor de las ideas francesas produjo dos acontecimientos claves en este período que condujeron a una descristianización del imperio: la expulsión de los misioneros de Venezuela, Nueva Granada, Quito, Perú, Charcas, Buenos Aires, y la de la Compañía de Jesús, cuya obra era definida por los autores como “el portaestandarte del espíritu de la catolicidad hispánica”⁴³.

El texto de Bermejo y Ramos planteó que el inicio del protagonismo de los hombres del Doce tuvo lugar a partir de 2 de mayo de 1808, momento en el que la coyuntura histórica le entregó al pueblo español la ocasión de reintegrarse a su destino: el Imperio. Si la generación de la Ilustración había descristianizado la sociedad, la nueva generación, la de 1812, se encargó de liberalizar el Estado, mantenían estos autores. El golpe dado por la generación de 1812 al Imperio hispánico y a la idea de misión de Carlos I fue tan decisivo que:

Quando en América luchaban por la catolicidad y contra el espíritu francés, se vieron desarmados por los diputados de Cádiz, que haciendo caso omiso a la realidad, recreándose en todas las fantásticas historias de la leyenda negra, dirigieron proclamas a los americanos con frases como éstas: Ya no habrá servilismo, el yugo que pesadamente sufristeis desde siglos, la fuerza que os tiranizó y explotó años y años, ha dejado de existir; sois libres y, como nosotros, hombres soberanos⁴⁴.

“España dejaba de existir”, sentenciaron. Las bayonetas francesas y los diputados masones gaditanos acabaron con ella. Armas extranjeras, políticos masones.

Sin embargo, lo interesante es que, según ambos autores, en este escenario de “caos”, América se convirtió en “un estandarte” en defensa de España, ya que muchos peninsulares, para salvar el “espíritu hispánico”, se unieron a los que luchaban por la Independencia de América. Por lo tanto, la Independencia americana se precipitó para que España no cayera en manos francesas y, por ende, anticatólicas. Su argumento era directo, y la tesis ultracatólica también: la separación de España se produjo como defensa del catolicismo, “el motor imperial hispánico”. Para refrendar su tesis, ofrecían dos ejemplos: el primero, Venezuela; el segundo, Argentina. En la primera, mantenían, se impuso la obligatoriedad a los funcionarios y ciudadanos reunidos en cabildo de jurar “conservar pura y sin mancha la Santa religión católica, romana y apostólica y de defender el misterio de la Inmaculada Concepción de la Virgen María Nuestra Señora”⁴⁵. En la segunda, Manuel Belgrano, en varias misivas, invitó a los que luchaban por la

43. Ibidem, pp. 239-240.

44. Ibidem, p. 240.

45. Ibidem.



independencia “[a no dejar] de implorar a Nuestra Señora de las Mercedes y de nombrarla siempre vuestra generala; no olvidéis los escapularios para la tropa”⁴⁶. Eran dos contundentes “pruebas”, según los autores, que demostraban que la esencia española católica en estos momentos se encontraba en América.

En 1945, José Ramón Castro Álava publicó en la editorial Librería General un nuevo texto para quinto curso de bachillerato sobre Geografía e Historia⁴⁷. Castro había obtenido una doble licenciatura en Filosofía y Letras y Medicina, en 1933 fue nombrado director del Instituto de Guernica y después fue trasladado al Instituto Miguel Servet de Zaragoza. Vivió el estallido de la guerra estando de vacaciones en Tudela, donde rápidamente se presentó en la Comandancia Militar para ponerse al servicio de los sublevados. Durante tres meses prestó servicio sanitario a las tropas militares de Tudela. Posteriormente, fue enviado a Zaragoza para ejercer nuevamente la docencia en el Instituto Miguel Servet y colaborar con el Servicio Nacional de Prensa. Castro pasó rápidamente el proceso de depuración y desde 1938 formó parte de la lista oficial de autores encargados de elaborar, acorde a los postulados ideológicos de la dictadura, los manuales escolares de la *nueva época*. Finalmente, aprobó las oposiciones para Catedrático de Instituto en 1940.⁴⁸

Al igual que las obras previamente analizadas, este autor comunicó al lector que su manual publicado en 1945 contaba con la certificación del régimen tras haber sido aprobado por el Ministerio de Educación General.

No hubo mucha novedad en el texto de Castro sobre la causalidad del “movimiento secesionista” americano. Su explicación central reiteró las tesis vistas anteriormente, al mantener que una “tendencia natural” de los pueblos impulsó la “secesión”, pero también a su mimesis de la independencia de las colonias inglesas de Norteamérica, y a ello se unió la pérdida de beneficios coloniales de los criollos por el monopolio del comercio de “la raza peninsular”⁴⁹. Las demás causas explicitadas por Castro también nos son familiares: la influencia de las ideas y la filosofía de la Revolución francesa, su propagación entre los “ricos criollos” en sus viajes por Europa, la actividad conspirativa de los clubs políticos, las logias francmasónicas y la “labor de los agentes de Francia, Inglaterra y Estados Unidos”⁵⁰. Finalmente, Castro, en su argumentación sobre el carácter de la lucha por la emancipación advertía sobre la notable división de la población americana –indios a favor de España *versus* españoles y curas a favor de la independencia–, aunque lo que decidió el triunfo final fue “la ayuda extranjera de armas, municiones y tropas”⁵¹.

Entre 1946 y 1947, la editorial Teide editó dos textos de bachillerato. El primero, sin indicar la autoría, correspondió a 2º de bachillerato⁵². El segundo texto, sin especificar curso, se redactó como un manual complementario. Según se aclaraba en la misma

46. *Ibidem*, p. 241.

47. El primer texto escolar de Castro publicado en 1942 no aparece en este análisis porque el autor no dedica ninguna de sus páginas al estudio de la Historia de América.

48. MORENO, *Depurar y castigar...*, pp. 322-325.

49. José Ramón CASTRO, *Geografía e Historia. Quinto curso de Bachillerato*, Zaragoza, Librería General, 1945, p. 283.

50. *Ibidem*.

51. *Ibidem*.

52. *Curso de Historia de España*, Barcelona, Ediciones Teide, 1946.

portada, fue de “ampliación”⁵³. El título era rotundo: “Hispania. Historia política y cultural de España”. Su autor fue Santiago Sobrequés Vidal, profesor de historia en los institutos de Tarrasa, Málaga y Girona⁵⁴. Cabe informar que, en efecto, estos dos textos eran complementarios, y sospechamos que del mismo autor, como veremos.

Santiago Sobrequés fue director del Instituto de Tarrasa en 1934-1936. Iniciada la guerra, el Gobierno de la República lo confirmó en su puesto, pero otorgándole el grado de director-comisario. En julio de 1937, el Gobierno republicano lo movilizó al campo de batalla, donde desempeñó labores como soldado. En febrero de 1939, pasó a Francia con la retirada del ejército republicano de Cataluña, pero decidió regresar a España para entregarse a las autoridades franquistas. Fue detenido durante un mes, hasta que llegaron los avales que lo catalogaron como “adicto a la Nueva España”, y posteriormente fue incorporado al ejército franquista. Al finalizar la guerra, Sobrequés no pudo esquivar el proceso de depuración, el cual fue superado. Moreno Burriel destaca dos declaraciones favorables de su expediente de depuración, la de Jesús Solís y Salvador Salvatella – miembros de la Falange–, quienes declararon que Sobrequés es “plenamente afecto a la causa nacional [...] y a la inmediata y necesaria reconstrucción intelectual y moral de la nueva España, Una, Grande y Libre puede aportar valiosa ayuda con las brillantes prendas personales de asiduidad y cultura que le adornan”⁵⁵. Asimismo, la Guardia Civil de Tarrasa confirmó que no se tenía noticias de que Sobrequés “durante el dominio rojoseparatista, hubiese ejecutado actos contrarios a la Causa Nacional y se le considera adicto a nuestra Santa Cruzada”⁵⁶.

Aprobada la depuración, Sobrequés fue destinado como profesor interino al Instituto femenino de Málaga y posteriormente al Instituto de Figueres en Girona. En 1942 aprobó la oposición y obtuvo la cátedra en el Instituto de la Seu d’Urgell. Se doctoró en Madrid en 1950 y fue uno de los máximos representantes de la *Nueva Escuela de Girona* junto a Lluís Batlle y Jaume Vicens Vives, entre otros... Con este último colaboró en múltiples empresas científicas y editoriales, una de ellas la elaboración y edición de textos escolares⁵⁷.

Como es habitual en los manuales de Historia de España que hemos analizado, el de Sobrequés de 1946 también incluyó un análisis de las independencias americanas, si bien, al igual que los otros, lo emplazó tras el reinado de Fernando VII. El esquema de las causas de las independencias (*sic*) fue el mismo que en los anteriores manuales: el destino “natural” de los criollos por independizarse, la influencia de la independencia de Estados Unidos, la acción de las logias masónicas de Londres y Cádiz y la política del Gobierno británico en favor de las independencias. Sin embargo, entre las causas apareció una novedad historiográfica: la importancia de las directrices centralizadoras de las reformas borbónicas⁵⁸.

Tras ellas, Sobrequés también introdujo en su relato y análisis de las independencias, una evolución cronológica desde 1808. Su conclusión fue rotunda: “no

53. Santiago SOBREQÜÉS VIDAL, *Hispania. Ampliación Historia Política y Cultural de España*, Barcelona, Ediciones Teide, 1947.

54. MORENO, *Depurar y castigar*, pp. 311-312.

55. Ibidem.

56. Ibidem, p. 312.

57. Ibidem.

58. *Curso de Historia de España* p. 71; SOBREQÜÉS, *Hispania*, p. 180.



fue una explosión de odio contra España, sino un hecho natural que las circunstancias precipitaron”⁵⁹. He aquí donde se puede apreciar un cierto cambio de tendencia explicativa en este tema. La raíz causal insurgente, para Sobrequés, fue una evolución “natural” de las cosas, no una confrontación. La tesis de la emancipación celebrada y enaltecida en el congreso de 1949, como veremos más adelante, se empezó a desarrollar anticipadamente en este manual.

Así se enunció la leyenda de la “Madre Patria”. España le dio a América “su sangre, su religión y su cultura”, mantenía Sobrequés, quien se lanzó a explicar el concepto de emancipación frente al de independencia que significaba una confrontación, el odio y la sangre. “Hizo [escribió] lo que una madre hace por sus hijos pequeños”, es decir, les concedió la libertad para que se emanciparan, “se separaron de España como los hijos mayores se separan de los padres”⁶⁰.

Tras la enunciación de la tesis principal, la secundaria. Sobrequés explicaba a los alumnos de bachiller de los años 1940 que las guerras y las revoluciones en América fueron producto de la precocidad de la “emancipación”, porque estos países eran “aún demasiado jóvenes”. Las naciones americanas, decía Sobrequés, ya han llegado a la “madurez”, con un presente “próspero y pacífico” y “brillante porvenir, de estos trozos de España”⁶¹. Toda una visión dulcificada de las independencias, perdón, “emancipaciones” americanas.

En 1951 apareció un nuevo texto de bachiller, aunque sin especificar su autoría. Solo hay una enigmática referencia: “Textos E. P.”⁶². La gran diferencia entre este manual y los anteriores responde a un cambio en la estructura temática. En esta obra, la Independencia de América no formó parte del capítulo sobre el reinado de Fernando VII, sino que contó con su propio capítulo. La segunda novedad fue que se establecieron y resaltaron una serie de movimientos sociales como precedentes de la emancipación; Túpac Amaru, los comuneros de Paraguay, los comuneros del Socorro, la conspiración de Picornell en Caracas o la sublevación de los machetes en México. En el estudio de los precedentes, el texto también incluyó el “famoso” Plan del Conde de Aranda en el que se proponía la creación de tres reinos en América –México, Tierra Firme y Perú–, administrados por un infante español y desde un planteamiento de reorganización del Imperio para resistir mejor posibles embates de los Estados Unidos en el norte de Nueva España y prevenir movimientos de independencia en general. Con todo, lo más interesante e indicativo fue que el autor lo presentó como un precedente de la “Comunidad Británica de Naciones”, es decir, de la Commonwealth de Gran Bretaña⁶³.

Aunque este texto manejó primordialmente el concepto emancipador, también apareció el de independencia. Entre sus causas, señalaba la importancia de las reformas borbónicas, si bien en tono muy crítico, dado que las hacía responsables de dismantelar

59. SOBREQÜÉS, *Hispania*, p. 182.

60. *Ibidem*.

61. *Ibidem*.

62. *Compendio de Historia y Geografía de España para el examen de Estado*, Madrid, Editorial Bibliográfica Española, 1951, p. 1.

63. *Ibidem*, pp. 387-388.

el Imperio español de los Austrias⁶⁴; las ideas revolucionarias⁶⁵, especialmente las de Rousseau⁶⁶ –transportadas a América por “los funcionarios borbónicos junto con las compañías comerciales” –; los agitadores de la Independencia promovidos por agentes franceses, ingleses y norteamericanos; las logias inglesas y, como coyuntura desencadenante, los “sucesos del Dos de Mayo”, las abdicaciones de Bayona y el nacimiento de las juntas⁶⁷.

Es interesante destacar en este manual la importancia que se concede para explicar la emancipación americana a diferentes ideas que se expandieron por América, como el indianismo producto de las doctrinas rousseauianas, que fue instrumentalizado por los criollos para adoctrinar a las comunidades indígenas contra España⁶⁸. Según el autor, los criollos de toda Hispanoamérica utilizaron este indianismo para encontrar en una remota glorificación precolombina –los antiguos imperios– el punto de partida de sus deseos nacionales. A lo anunciado debe sumarse la división entre criollos y españoles y la independencia de los Estados Unidos que, después de recibir la ayuda de los ministros españoles, terminó por convertirse en un ejemplo para los insurgentes hispanoamericanos⁶⁹.

En realidad, las independencias americanas sirvieron de excusa para que este manual comenzara a reivindicar el protagonismo “civilizador” de España en América, porque, según explicaba, la emancipación se debió retrasar dado que la colonización española tendió siempre a la dignificación del indio:

España, madre de pueblos dio a los territorios del Nuevo Mundo su lengua, sus instituciones, su cultura, su manera de ser, en fin; y, como es lógico, las sociedades indígenas llegaron, a través de su proceso formativo, a una mayoría de edad política e intelectual que hacía necesaria y fatal la independencia⁷⁰.

Se vuelve, por lo tanto, a la tesis de la “mayoría de edad”, de la madurez, pero en esta ocasión hábilmente referida a las comunidades indígenas.

La conclusión de este tema se convirtió en un alegato anti-Leyenda Negra. Rotundo, el manual manifestaba que los americanos no tenían “ningún motivo para separarse de la metrópoli”⁷¹. Por ello recurrieron a una falsedad histórica, sin argumentos, a un pretendido “horror colonial”. Aquí el autor recurrió, para enmendar esa “injusticia

64. Citando a Ramiro de Maeztu, en esta obra se indica que el distanciamiento de los americanos con España se produjo porque “los representantes de la corona no eran ya portadores de valores espirituales, sino funcionarios y legisladores, con criterio tan renovador que no retroceden en su actividad ante realidades tradicionales por todos admitidas” (ibidem, p. 386).

65. A raíz de esta situación, circularon por América clandestinamente los escritos de filósofos enciclopedistas y la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de la Revolución francesa traducida al castellano en las Universidades americanas y difundidas en folletos (ibidem, p. 387).

66. La filosofía de Rousseau provocó que las clases intelectuales de Europa y América creyeran en la bondad de las sociedades primitivas alejadas de la civilización, estos postulados filosóficos de vuelta al pasado provocaron el surgimiento de un indianismo contra la metrópoli (ibidem, pp. 387-388).

67. Ibidem.

68. Los movimientos indígenas en contra de la Metrópoli fueron: aztequismo en México; incaísmo en gran parte de América del Sur; araucanismo en Chile; mosquismo en Nueva Granada; caribismo en Venezuela; siboneysmo en las Antillas (ibidem).

69. Ibidem.

70. Ibidem.

71. Ibidem, p. 388.



tan monstruosa”, a citar la tesis de Antonio Ballesteros sobre la “contienda civil” para explicar los pasajes de violencia y crueldad “con toda la pasión que esta lleva consigo”⁷². ¿Estaba pensando Ballesteros en hacer un símil con la reciente contienda civil española? Parece que no en esta ocasión, pues el autor también abogó por el “olvido generoso que siempre se produce, cuando, posteriormente, desaparecen los enconados actores de ella”⁷³. Se despide con una indirecta alusión a la sublevación de Riego y Quiroga como responsables de las independencias, dado que a la altura de 1814 –señalaba el texto– las “sublevaciones” estaban prácticamente extinguidas. Fue en la década siguiente, alegaba, cuando “nuestros soldados, carentes de recursos y abandonados por la metrópoli, tienen que rendirse en las batallas de Junín y Ayacucho”⁷⁴.

De la autarquía a la Transición: las causas de la Independencia de América en los textos escolares de los años 1960 y 1970

Es conocido que a principios de los años cincuenta el régimen franquista inició un cambio de imagen hacia el exterior. El objetivo fue desprenderse de su labrada e inequívoca imagen fascista de los años treinta y cuarenta, dado que sus otrora aliados habían sido derrotados. Los tratados suscritos con los norteamericanos y el Concordato con la Santa Sede de 1953 marcaron su inicio. Todo ello, obviamente, estaba enmarcado en el contexto de la Guerra Fría y la posición estratégica y política en que el pragmatismo del régimen supo colocarse. Ya a fines de los años cincuenta, el franquismo empezó a variar su rumbo, especialmente económico. El fin de la autarquía y el inicio de la liberalización de la economía española fueron síntomas del nuevo cambio de rumbo. Todo ello propició una serie de gobiernos denominados *tecnócratas* que, en buena parte, estaban vinculados al *Opus Dei*. El objetivo era buscar el desarrollo económico y la modernización del régimen empleando nuevos valores políticos como la eficacia, la productividad, la libre empresa, el crecimiento económico, etcétera⁷⁵.

Varias leyes afectaron a los textos de bachiller en estos años: el 4 de junio de 1957, una orden ministerial sobre “Cuestionarios y textos para el bachillerato” se centró en modernizar el material y la técnica de edición de los textos escolares sin alterar el férreo control ideológico ejercido por el Consejo Nacional de Educación. No obstante, la que más incidió en los textos escolares fue la orden emitida por el nuevo ministro de Educación, José Luis Villar Palasí, el 25 de marzo de 1969, por la que se decretó llevar a cabo una mejora del contenido científico, la calidad pedagógica y sus condiciones materiales incorporando a las comisiones tradicionales de control a profesores y psicopedagogos. En virtud de la Ley General de Educación del 2 de diciembre de 1970 los textos escolares tuvieron que incluir las nuevas orientaciones pedagógicas, sus principios didácticos y la estructura del libro de la Educación General Básica. Con todo, en lo que respecta al contenido ideológico y doctrinal, no generaron grandes cambios, dado que la censura y el control ideológico se mantuvieron⁷⁶.

72. Ibidem.

73. Ibidem.

74. Ibidem, p. 389.

75. PUELLES, “La política del libro escolar...”, pp. 60-61.

76. Ibidem, p. 64.

En 1965 se publicó un nuevo manual, obra de Juan José Arenaza Lasagabaster y Fermín Gastaminza Ibarburu⁷⁷, editado por Ediciones S. M. La principal novedad es que, junto a la Historia de España, incorporó también la Historia Universal. Con respecto a los autores, debemos informar que no hemos podido encontrar información sobre Juan José Arenaza. A diferencia de Fermín Gastaminza, el cual fue miembro de la Compañía de María, obtuvo una licenciatura en Filosofía y Letras –sección Historia– y en Teología. Fue profesor de historia en el Colegio Santa María de Aldapeta de San Sebastián, el primer colegio marianista fundado en España en 1887, y uno de los principales estudiosos de la pedagogía marianista y su misión en el campo de la educación y las obras escolares⁷⁸.

Como en otros textos del período anterior, en este publicado en 1965, Arenaza y Gastaminza también incluyeron un apartado acerca de la emancipación de la América española. No hubo mayor novedad en cuanto a las causas, aunque sí en cierta nomenclatura y conceptos históricos. Los autores establecieron que las causas más importantes fueron: la influencia de las ideas liberales de la Enciclopedia extendidas por las sociedades secretas masónicas, la “madurez” colonial de los criollos –“el deseo de gobernarse a sí mismos”–, la influencia de la independencia de los Estados Unidos y el intervencionismo de Francia e Inglaterra a través de las organizaciones secretas y masónicas⁷⁹.

Respecto a la primera causa, es interesante destacar que se califique de “liberales” las ideas ilustradas enciclopedistas, aunando así ilustración y liberalismo, sin distinción. Pero lo más importante en esta explicación es la aparición de la categoría “burguesía criolla americana”⁸⁰: para estos autores, ya no fueron los libertadores y, por lo tanto el individuo y sus acciones, los actores principales de las independencias, sino una clase social –“burguesía criolla”–, un colectivo social, la responsable de esta “conciencia revolucionaria”. ¿Estaban trasladando a sus alumnos de bachiller una interpretación del materialismo histórico de las independencias? Es más, ¿eran conscientes de ello? Sin duda, que se precise una clase social como la causante de las independencias sí que constituye una novedad historiográfica en el análisis de estos manuales de bachiller del franquismo.

Para concluir, Arenaza y Gastaminza informaban al estudiante de que el hecho de la emancipación fue coyuntural, propiciado por los criollos en el contexto de la *vacatio regis* de la Corona española en 1808 por la “invasión de las tropas francesas”. Y destacaban dos fases de esta emancipación: la primera, desde 1808 hasta 1815, fue un “levantamiento general”; en la segunda, tras 1815, se alcanzó la emancipación⁸¹. El tema terminaba con la explicación mediante un breve relato de estas dos fases, en una sucesión de nombres y fechas, entre las que destacaban José de San Martín y Simón Bolívar.

77. En las primeras páginas, precisaba que los autores eran licenciados en Filosofía y Letras.

78. Fermín GASTAMINZA, *Pedagogía marianista. Congreso pedagógico marianista*, Madrid, Editorial S.M., 1988, pp. 4-13.

79. Juan José ARENAZA LASAGABASTER y Fermín GASTAMINZA IBARBURU, *Historia Universal y de España. Cuarto curso del Bachillerato*, Madrid, Ediciones S.M., 1965, p. 250.

80. Ibidem. La negrita se encuentra en el texto.

81. Ibidem.



“También lloró Jesús por tus pecados de Ultramar en el Huerto...”. La restauración del “dulce y santo imperialismo”⁸²

La Historia Patria franquista transmitida por medio de los textos escolares elaboró su relato histórico en torno a la idea de “la patria en peligro”. España había sido apresada por el liberalismo, el comunismo y las ideas extranjerizantes y tenía que ser rescatada de tal ignominia causada por los liberales de Cádiz y por la Segunda República. Esa era la idea fuerza de los manuales. Ese rescate se produjo en 1936 con el segundo levantamiento de la “España de siempre” –el primero se produjo en 1808– liderado por Franco, quien era definido como el “elegido” para restaurar a la España católica e imperial⁸³.

En este contexto de resurrección imperial y exaltación de la hispanidad promovido por los textos escolares, todo un programa político utilizado por la derecha ultracatólica y los falangistas como un “soporte ideológico del rechazo radical de la modernidad y la tradición liberal e ilustrada”⁸⁴, la historia de la “emancipación” de Hispanoamérica representó, como estamos viendo, un papel fundamental. A lo largo del análisis hemos podido apreciar cómo los textos escolares, imbuidos de la Historia Patria del régimen, habían abordado el estudio de los motivos que provocaron la separación entre España y América como las causas de la “emancipación” de Hispanoamérica. El empleo de ese concepto por parte de todos los textos escolares era clave para lograr el objetivo ideológico de la restauración imperial.

Según Martínez Tórtola, el estudio del período imperial tuvo una clara finalidad ideológica: “formar a los jóvenes en los ideales y actitudes del pueblo, héroes y monarcas del siglo XVI para retomar en el presente el tradicional destino de España”⁸⁵. A modo de ejemplo, Cereceda, en un texto escolar publicado en 1946, manifestó que en esta magnánima labor de resurrección del imperio y de la hispanidad iniciada por Franco, América “juega” un importantísimo papel como “ejemplo” y como “actor”. De esta forma, para la visión franquista de la historia imperial, América era un ejemplo de la magnífica labor cultural y espiritual llevada a cabo por España durante la colonia. También era un actor fundamental para el resurgimiento de los ideales imperiales en las mismas naciones hispanoamericanas que se emanciparon al alcanzar la mayoría de edad. Ellas, mantenía este discurso doctrinal, al igual que la Madre Patria, tenían la misión de defender la “hispanidad” y la civilización cristiana del liberalismo, de la masonería, del comunismo y del socialismo para “posteriormente salvar al mundo”⁸⁶.

Cabe destacar que la exaltación de la hispanidad y la búsqueda de la resurrección imperial promovida por los ideólogos del régimen mediante la Historia Patria en su incansable tarea por lograr el arraigo de la identidad nacional franquista, no solo se

82. Agustín DE FOXÁ, “América sola en el mar”, *Mundo Hispánico. La revista de veintitrés países*, 1 (1948), p. 12.

83. Raquel SÁNCHEZ GARCÍA, *La historia imaginada. La Guerra de la Independencia en la literatura española*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Ediciones Doce Calles, 2008, pp. 97-98.

84. Carolyn P. BOYD, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 2000, p. 212.

85. Esther MARTÍNEZ TÓRTOLA, *La enseñanza de la Historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, Editorial Tecnos, 1996, pp. 97-99.

86. Feliciano CERECEDA, *Historia del Imperio Español y de la Hispanidad*, Madrid, Editorial Razón y Fe, 1946, pp. 272-274. Este manual no forma parte del análisis general.

plasmó en los textos escolares, sino también en las actividades científico-culturales promovidas por la Academia. La propaganda ultranacionalista españolista de la supuesta misión espiritual y cultural donde España junto con Hispanoamérica tuvieron la providencial misión de recuperar los ideales de aquel imperio hispánico y católico⁸⁷, y los podemos encontrar en los textos escolares de Bermejo de la Rica y Ramos Pérez:

El sincronismo de la esperanza es algo tan alentador que evidencia cómo no somos solos los que a un lado del océano pensamos en esta pujante realidad. Sin ponerse de acuerdo, sin contactos siquiera, jóvenes de Centroamérica, de Colombia o Venezuela, de Argentina o Chile, escriben exactamente igual que castellanos, gallegos o aragoneses. Si uno dice ‘la Hispanidad era lo católico hecho voluntad de milicia’, el otro escribe: “la Hispanidad era el servicio militar obligatorio de la Catolicidad”⁸⁸.

Pero también en los propósitos fundacionales del Instituto de Cultura Hispánica:

En esta magna empresa de espíritu –restauración y defensa de la Hispanidad–, el Instituto de Cultura Hispánica se propone realizar una tarea de afirmación, de comprensión y generosidad, sin exclusivismos de ninguna clase, pero subordinándola a una misión todavía más alta: al servicio de la total concepción cristiana de la vida. No se puede olvidar el carácter religioso que ostenta la proyección de la Hispanidad, ni la consustancialidad entre patria y religión, que, en forma de identidad radical, constituye la razón de ser de nuestra nacionalidad... Es primordial tarea del Instituto de Cultura Hispánica estrechar los vínculos espirituales de España con los pueblos de América⁸⁹.

O en la doctrina de la *Revista Mundo Hispánico* del mismo Instituto de Cultura Hispánica:

Sepamos repetir lo digno de ser repetido. Digamos otra vez, en el atrio mismo de estas páginas, las tópicas, y por ello, honda y verdaderas palabras del buen Francisco López de Gómara: “La mayor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo creó, es el descubrimiento de las Indias; y así, las llaman Mundo Nuevo”. A lo cual añadiremos nosotros que, por obra de españoles y portugueses, una grandísima parte del entonces descubierto Mundo Nuevo merece y debe ser llamada Mundo Hispánico. A ese Mundo Hispánico, y a lo que su nombre significa, va a servir nuestra Revista [...]. *MUNDO HISPÁNICO* de papel, servirá a la interna unidad del otro Mundo Hispánico, el de tierra y hombres: a su común fe religiosa, a su lengua, a su modo de sentir y entender la dignidad de la existencia humana y su tránsito por la historia [...]. Por eso hemos querido poner a la cabeza de nuestra empresa el texto venerable de López de Gómara. Nuestra actitud frente al Mundo Hispánico es la suya. Pensamos, como él, que el suceso más alto de toda la Historia Universal, no contando el nacimiento, la muerte y resurrección de Cristo, fue la penetración de América en el ámbito de esa universal historia. Más que él, si cabe, hemos de pensarlo nosotros, los hombres cuya existencia ha coincidido con la entrada de los pueblos americanos en la plenitud de su madurez. Y todavía más, quienes, por creer que nuestra vida se funda sobre realidades y verdades que trascienden de la Historia, sentimos la posibilidad de ser histórica y ejemplarmente eficaces en cualquier tiempo, el de los descubridores u otro, sólo presentado, incipiente acaso, en que el hombre hispánico sea primer mantenedor de la llama delicada del espíritu en medio de la violencia ciega de la máquina⁹⁰.

Debido a la amplia similitud con lo expuesto por los textos escolares sobre el tema del “resurgimiento de la hispanidad”, destacamos un artículo de esta publicación donde se materializa de forma muy clara la aspiración de la restauración del Imperio hispánico

87. Manuel GARCÍA MORENTE, *Idea de la Hispanidad*, Madrid, Editorial Espesa-Calpe, 1961, pp. 11-98.

88. BERMEJO y RAMOS, *Los ideales del Imperio Español. Séptimo curso de Bachillerato*, p. 242.

89. J. R. “Misión y tarea del Instituto de Cultura Hispánica”, *Revista Nacional de Educación*, 70 (1947), pp. 61-62.

90. “Sumario y Editorial”, *Mundo Hispánico. La revista de veintitrés países*, 1 (1948), p. 7.



y la defensa a ultranza de la hispanidad promovida por el régimen franquista. Este breve artículo escrito por Eugenio D'Ors, que cierra el número inaugural de esta revista, se tituló "Para el renacimiento de las Españas":

Nutrida la idea con todos los juegos del pensamiento político, aromada por todos los inciensos de la poesía, ¿qué más hacer, sino ofrecerle un ex-voto? [...] La lápida que un día celebre el integral renacimiento de las Españas, debería decir:

POR OBRA Y MAGIA DE LA INTELIGENCIA,
MÁS ALLÁ DEL CORAZÓN,
MÁS ALLÁ DE LA RAZÓN,
Y POR ESFUERZO DE UNOS HOMBRES
QUE LAS SIRVIERON
LUCIDAMENTE, LEALMENTE,
EL ATLÁNTICO SE CONVIRTIÓ, A SU VEZ,
EN MEDITERRÁNEO.

De orilla a orilla, de inscripción a inscripción, viajarían continuamente unas doctrinas por el mar, unas audacias por el aire. Y más alta que los aviones, la Providencia. Y más profunda que los libros, la Libertad⁹¹.

Por lo tanto, doctrina hispana e historia ya estaban entrelazadas para constituir un relato evocador de la unidad hispana, pero también para remendar y coser las interpretaciones que les separaban. En este sentido, las independencias hispanoamericanas eran una de las piezas centrales, si no la más importante.

"El que realiza un fin lo traspasa [...] ;Hemos revivido el alma de la Hispanidad!"⁹²

168

En este contexto, en 1949 se celebró el Primer Congreso Hispanoamericano de Historia organizado por el Instituto de Cultura Hispánica que tuvo como tema monográfico la Independencia de América. En este sentido, y contando con las teorías sobre "transposición didáctica"⁹³, pensamos que es interesante plantear si las tesis expuestas mediante lo que los expertos en enseñanza de las ciencias sociales categorizan como *Saber Sabio* se trasladaron a los textos escolares, o *Saber Enseñado*. En efecto, podemos confirmar que sí ocurrió. El *Saber Sabio* producido en aquel congreso se trasladó de una forma más rotunda y continuada al *Saber Enseñado*, en este caso a los textos escolares. Podemos poner dos ejemplos.

El primero es el propio estudio de las causas de la emancipación. Según todos los textos escolares analizados, dieciséis fueron las causas que provocaron la emancipación americana (*Gráfico 1*). Pues bien, estos mismos motivos también fueron definidos como causas en la Comisión primera, sección A y B del Congreso, así como en los resúmenes de los trabajos presentados por los conferenciantes, de manera que se produjo una transposición didáctica. Sin embargo, y a pesar de que existe un criterio unánime entre los textos escolares y las actas del congreso para definir cuáles fueron las causas de la emancipación, debemos informar que su análisis se aborda de manera diferente. Como dijimos anteriormente, los textos escolares manifiestan que fueron dieciséis las causas

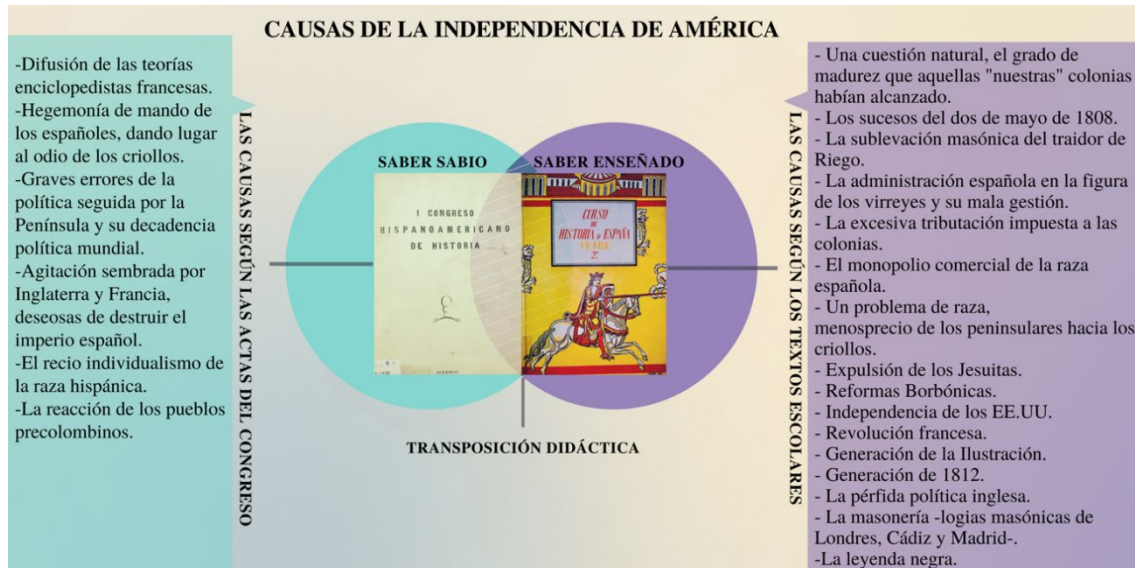
91. Eugenio D'ORS, "Para el Renacimiento de las Españas", *Mundo Hispánico. La revista de veintitrés países*, 1 (1948), p. 54.

92. Palabras de Víctor A. Belaúnde en la clausura del Congreso *Causas y caracteres de la Independencia Hispanoamericana: I Congreso Hispanoamericano de Historia*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1953, p. 143.

93. Miguel Angel GÓMEZ MENDOZA, "La transposición didáctica: historia de un concepto", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (2005), pp. 83-115.

que provocaron la desintegración del imperio hispánico, mientras que en las actas del congreso se aborda este análisis afirmando que fueron seis las más importantes y fundamentales, las cuales están en estrecha relación:

Gráfico 1: Causas de la Independencia de América según las actas del I Congreso Hispanoamericano de Historia y los textos escolares del Franquismo.



F.: Elaboración propia a partir de las actas del I Congreso Hispanoamericano de Historia y los textos escolares analizados.

Informamos que en estas seis causas que provocaron la pérdida del imperio colonial según las actas del congreso se encuentran condensados los dieciséis argumentos que fueron definidos como causas de la emancipación por los textos escolares. Es decir, a pesar de que los manuales y las actas del congreso empleen una estructura diferente para abordar el análisis de las causas de la emancipación, ambas fuentes coinciden en los motivos que provocaron la ruina colonial. En resumidas cuentas, diferente exposición, mismos contenidos.

Con el objetivo de mostrar la materialización de esta propuesta de transposición didáctica, analizaremos brevemente algunos de los argumentos que han sido definidos como causas de la emancipación tanto por los conferenciantes del Congreso Hispanoamericano de 1949, como por los autores de los textos escolares.

Julio Alemparte Robles, miembro de la Academia Chilena de la Historia y representante de la comisión de Chile en el congreso, declaró que una de las causas principales de la Independencia fue la penetración de las ideas Ilustradas en el imperio. Según el académico chileno, estas ideas extranjeras de los filósofos franceses del siglo XVIII influyeron en el alma hispánica por culpa de Carlos III, quien al decantarse hacia la moda francesa del despotismo ilustrado como forma de gobierno provocó la entrada en la monarquía de las ideas de la Ilustración que aceleraron el surgimiento de los deseos de Independencia⁹⁴. Del mismo modo que Alemparte, todos los autores de los textos escolares analizados también definieron las ideas de la Ilustración o de la Revolución francesa como una causa principal de la Independencia de América. Asimismo, varios autores de los manuales coincidieron con Alemparte al señalar a Carlos III como el culpable de la entrada de estas ideas en la matriz del Imperio. Recordemos que Bermejo

94. *Causas y caracteres de la Independencia Hispanoamericana*, pp. 157-159.



de la Rica y Ramos Pérez llegaron a definir a Carlos III como el “rey ingenuo” que insertó en el imaginario español los ideales de la Ilustración francesa que destruyeron los cimientos tradicionales del imperio⁹⁵.

Según Alemparte, otra de las graves causas que provocaron la desgracia colonial fue la expulsión de los jesuitas. Este argumento también fue expuesto como una de las causas principales por el sacerdote jesuita Feliciano Cereceda, quien en su texto escolar afirmó que la expulsión de los jesuitas provocó graves daños a la dominación española en América⁹⁶.

Otra de las causas comunes más expuestas por los autores de los textos escolares en el análisis de la emancipación americana fue culpabilizar al “liberalismo español”, porque era un producto de la Revolución francesa y de la masonería, por lo que provocó la pérdida de las colonias. A modo de recordatorio, Bermejo de la Rica y Ramos Pérez en su texto escolar llegaron a decir que los representantes de la “Generación de 1812” –los liberales de Cádiz–, fueron los “responsables de esa desorientación fatal que arrinconó nuestras banderas y traicionó los principios del imperio hispánico”⁹⁷. Pues bien, este mismo argumento también fue definido como una causa de la Independencia en el Congreso por el historiador y sacerdote jesuita José Bravo Ugarte, quien fue uno de los representantes de la comisión mexicana.

Bravo Ugarte –al igual que en los textos escolares–, declaraba que una de las principales causas de la Independencia de América fue el propio liberalismo peninsular que surgió de la Revolución francesa. El autor consideró que este liberalismo fue el hecho político más importante que provocó las graves alteraciones experimentadas tanto en España como en los reinos de Ultramar desde la segunda mitad del siglo XVIII y todo el siglo XIX. Una de esas alteraciones fue el desarrollo de los procesos de Independencia. Para corroborar esta hipótesis, Bravo realizó un análisis del impacto que tuvo el liberalismo en la desintegración del imperio. Así, abordó este análisis dividiéndolo en tres etapas y lo circunscribió a un marco territorial concreto: Nueva España⁹⁸.

La primera etapa correspondía a la difusión de las ideas liberales o francesas durante la segunda mitad del siglo XVIII. La segunda etapa presentada por Bravo para dar a conocer la “culpabilidad” del liberalismo peninsular en el proceso de Independencia novohispano transcurre entre los años de 1808 a 1814. En la Nueva España, mantenía el académico mexicano, la desaparición de los reyes legítimos a causa de la invasión francesa, el posterior desarrollo del proceso juntista y el desarrollo legislativo de las Cortes de Cádiz provocaron una grave crisis que desembocó en una guerra civil. La tercera etapa comprendió los años de 1820 a 1821 y se caracterizó por ser otro escenario de implantación de las doctrinas liberales tanto en España –pronunciamiento de Riego–, como en Nueva España –donde a causa de las restablecidas doctrinas liberales se consumó la independencia en 1821–⁹⁹.

95. BERMEJO y RAMOS, *Los ideales del Imperio Español. Séptimo curso de Bachillerato*, pp. 239-240.

96. CERECEDA, *Historia y Geografía de España. Quinto curso de Bachillerato*, p. 296.

97. BERMEJO y RAMOS, *Los ideales del Imperio Español. Séptimo curso de Bachillerato*, p. 239.

98. *Causas y caracteres de la Independencia Hispanoamericana: I Congreso Hispanoamericano de Historia*, p. 165.

99. *Ibidem*, p. 172.

Bravo concluyó su análisis certificando que la extensión de las ideas liberales por Nueva España desde el siglo XVIII subsumió a los novohispanos en un período de desconfianza, egoísmos y conflictividad, donde el proceso de emancipación fue interpretado como la única solución para superar los estragos provocados por las ideas liberales.

El segundo ejemplo de transposición didáctica lo encontramos en el empleo de la tesis de emancipación, tanto en los manuales como en las conferencias del Congreso. A pesar de que en ambas fuentes se manejó indistintamente el concepto de emancipación y de independencia, la tesis que prima en el análisis de la revolución de la América hispana fue la de emancipación.

Como dijimos anteriormente, la tesis de la emancipación representó un papel fundamental en la Historia Patria del franquismo, pues se convirtió en uno de los instrumentos clave para lograr la materialización del principal objetivo de identidad: “la resurrección del imperio hispánico”. Esta tesis buscó que la Independencia de América fuera estudiada como un proceso de madurez, en el que los pueblos americanos se separaron de esa *Madre Patria* que les había dado su sangre, su religión y su cultura porque habían ya alcanzado su mayoría de edad.

Como ha quedado de manifiesto, a lo largo del análisis de los manuales escolares, todos los autores, en consonancia con las aspiraciones y anhelos ideológicos del régimen, emplearon la tesis de la emancipación, que también había sido desarrollada desde la apertura del Congreso hasta su clausura.

En el discurso de apertura, el presidente del Congreso, Víctor A. Belaúnde, sostuvo que la causa fundamental de la Independencia de América fue que España “en su gloriosa fecundidad, había creado una multitud de conciencias nacionales; España había realizado un milagro que solo puede compararse al milagro del Creador, de Dios: había creado almas a su lado”. Es decir, el motivo que provocó la emancipación fue que España, “por obra y gracia del espíritu”, creó conciencias e identidades americanas. Según Belaúnde, esta fue la misión creadora más grande dada por Dios a España¹⁰⁰.

En el discurso de clausura leído por Gonzalo Zaldumbide, la tesis de la emancipación se repitió y los anhelados vínculos imperiales, también. El académico ecuatoriano consideró muy oportuno cerrar este congreso opinando que de ninguna parte se ve América mejor que desde España, tierra de donde salieron aquellos “marineros, cronistas y conquistadores españoles que han puesto en América las tres unidades esenciales, las tres unidades del alma: la lengua, la fe y la historia”¹⁰¹. Del mismo modo que los autores de los manuales escolares como Sobrequés, para Zaldumbide los pueblos americanos se separaron de la Madre Patria gracias a ella misma, ya que después de darles su lengua, su cultura y su religión, les concedió la libertad para que se emanciparan.

Zaldumbide cerró su discurso de clausura declarando que con aquel congreso “la nostalgia se ha trocado en alegría”, porque la esperanza de unir a los pueblos americanos con la Madre Patria se ha hecho realidad¹⁰².

En conclusión, esta conexión entre ambos saberes fue un reflejo del gran poder en materia ideológica y pedagógica de la dictadura franquista, que fue capaz de controlar la

100. Ibidem, pp. 36-37.

101. Ibidem, p. 138.

102. Ibidem, p. 140.



“Escuela y la Academia” para posteriormente hacerlas trabajar juntas en un objetivo común: manipular el pasado según los postulados de la *Historia Patria* franquista. Esta tuvo como fin último arraigar en el imaginario español la identidad nacional del régimen y por consiguiente lograr la construcción del *Nuevo Hombre* y de la *Nueva España*, “una grande y libre”.

Verdaderamente, los manuales escolares se convirtieron en el *brazo armado ideológico* de la dictadura en sus aspiraciones de construcción identitaria y de legitimación del régimen. Tal es la importancia que se le concedió al control de la edición de los manuales que incluso en las conclusiones del Congreso Hispanoamericano se solicitó con urgencia a los conferenciantes que promovieran una reforma en sus países de los textos y manuales de estudio sobre historia hispanoamericana, con el objetivo de suprimir aquellas versiones de la historia realizadas con la única intención de “alimentar querellas anacrónicas y fomentar en el espíritu y corazón de los jóvenes odio o desprecio hacia algún otro país”¹⁰³; en resumen, todo un reto de la historia oficial franquista a la historia oficial de los países hispanoamericanos.

103. Ibidem, p. 150.