



## APRENDER LA PATRIA. EL RELATO NACIONALISTA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA DE ESPAÑA

David Parra Monserrat\*  
 Dept. de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials – Universitat de València  
[David.parra@uv.es](mailto:David.parra@uv.es)

### Aprender la patria. El relato nacionalista en la enseñanza de la geografía y la historia de España (Resumen)

A pesar de las carencias del sistema educativo español, en la España de finales del siglo XIX y de principios del siglo XX se llevó a cabo una enseñanza nacionalista efectiva. Aunque los símbolos, los mitos y los héroes patrios podían variar en función del profesor, del centro o de la coyuntura histórica, eso no impidió que las instituciones educativas fuesen focos de nacionalización tanto dentro como fuera de sus aulas. A través del estudio de un centro concreto, el que fuera Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Castellón, analizaremos la construcción y difusión del relato nacionalista escolar para ver hasta qué punto fue o no exitoso.

**Palabras clave:** educación, nacionalismo, historia, geografía.

### Learning the nation (Abstract)

Despite the shortcomings of the Spanish educational system, an effective nationalist education was carried out in late 19th and early 20th century Spain. Although symbols, myths and national heroes could vary depending on the teacher, the center or the historical moment, educational institutions were centers of nationalization. Through the study of a particular school, the former National Institute of Secondary Education of Castellón, we will analyze the construction and diffusion of the nationalist story to confirm if it was successful or not.

**Key words:** Education, nationalism, history, geography.

“Ayer, era la Monarquía quien bajo su dosel de terciopelo rojo presidía nuestros actos. Hoy, es la matrona republicana quien nos preside. Ayer y hoy, las dos representan una misma palabra, la más sublime, la más hermosa... ¡Patria!”[1].

El 23 de abril de 1934, en plena Segunda República, el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Castellón organizó un certamen literario para celebrar la fiesta del libro. Muchos fueron los alumnos que participaron en dicho evento, pero sólo unos pocos tuvieron el honor de ver recompensado su esfuerzo con un premio y con la publicación de sus trabajos. Entre los premiados se encontraba una estudiante de sexto curso de bachillerato que había presentado un texto sobre el salón de actos del instituto, una imponente sala decorada con pinturas alegóricas que representaban las distintas asignaturas que se impartían dentro de aquellos muros y que aún hoy podemos contemplar si visitamos el actual IES Francesc Ribalta. En su redacción, la alumna enumeraba y describía con un entusiasmo creciente cada rincón, cada detalle y, por supuesto, cada una de esas alegorías, a las que vinculaba con su experiencia personal en las aulas. No obstante, era el solemne cuadro que presidía el gran salón, símbolo de la República, el que, en opinión de la estudiante, merecía los mayores elogios.

La descripción del gran cuadro, con cuyas líneas hemos comenzado el artículo, pone de manifiesto que, más allá del elevado sentimiento patriótico de la autora, existía un vínculo entre el instituto y la nación. Las instituciones educativas (tanto de primaria como de secundaria) han sido, y en cierto modo lo siguen siendo, lugares clave a la hora de construir, difundir y reforzar mitos, símbolos e identidades colectivas. Todos estos elementos podían ser transmitidos a través de las clases ordinarias, introduciendo las enseñanzas patrióticas dentro del currículum escolar, pero también mediante otros mecanismos de socialización aparentemente banales que a menudo han pasado desapercibidos y que también deberían merecer la atención de los investigadores[2]. En este sentido, como bien señala la alumna en su trabajo, la Patria presidía no sólo las lecciones diarias, sino también los numerosos actos académicos y sociales que tenían lugar en el instituto. Los presidía en aquel momento, durante la República, y los había presidido años atrás, en tiempos de la Monarquía, como confirman fuentes de muy distinto tipo.

La escuela, y en eso coincidían liberales, republicanos o intelectuales regeneracionistas de diversas procedencias ideológicas, debía transmitir los símbolos patrios (el escudo, el himno, la bandera, la lengua, etc.), despertar en la juventud un auténtico espíritu nacional y, para hacerlo, cualquier momento podía ser adecuado[3]. De este modo, gracias a las diferentes memorias del instituto, sabemos que, por ejemplo, durante décadas los cursos comenzaron con una especie de fiesta patriótica a la que acudían los gobernadores civil y militar de la provincia, el presidente de la Diputación, el alcalde de la ciudad, el capellán arcipreste de la iglesia de Santa María, además del claustro de profesores, la dirección del centro, la prensa y diversas comisiones políticas. Una orquesta era la encargada de interpretar los acordes de la Marcha Real mientras los presentes se ponían en pie y el Gobernador civil descorría la cortina que ocultaba el retrato de la Regente María Cristina, primero, y de Alfonso XIII, años después. El acto seguía con la lectura de la memoria del curso anterior por parte del secretario del centro, continuaba con un discurso del director y concluía con una entrega de premios a los mejores alumnos de la promoción. Acabado el reparto de galardones, el gobernador declaraba abierto el curso en nombre del Rey y se oían, nuevamente, los acordes de la Marcha Real[4]. Este acto cargado de patriotismo y simbología nacionalista, además, no era algo particular del instituto de Castellón, puesto que, como reconocía José Sanz Bremón, secretario del centro entre 1881 y 1900, esta “solemnidad académica” se verificaba “a la misma hora en todos los Establecimientos oficiales del Reino”[5].

La nación, pues, impregnaba la labor de los centros educativos desde el mismo momento en el que empezaba el curso y de esto, precisamente, es de lo que quiere dar cuenta el presente trabajo, centrándose, no obstante, en un aspecto muy concreto: el uso patriótico de la enseñanza de la Geografía y de la Historia. Así, a partir del estudio de la acción nacionalizadora impulsada por aquello que tradicionalmente se ha denominado un instituto “de provincias”, abordaremos en las próximas páginas algunos de los planteamientos y debates historiográficos sobre el proceso de construcción de la identidad nacional española[6].

### El relato nacional en las clases de Geografía e Historia

El Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Castellón fue inaugurado en 1846 como consecuencia del desarrollo del Plan Pidal. Gracias, entre otros, a su magnífico archivo, disponemos del material necesario para analizar una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje que tuvo lugar dentro de sus muros durante las últimas décadas del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX; un material que nos permite comprobar hasta qué punto la nación estuvo presente en unas clases que, como hemos visto, eran inauguradas cada año con una auténtica fiesta patriótica.

Como ya hemos señalado, para demostrar que el instituto desempeñó un papel importante a la hora de construir y difundir la identidad nacional española, nos centraremos en primer lugar en las clases de Geografía e Historia, ya que conservamos programas, manuales escolares y otros recursos que permiten una aproximación a lo que se enseñó durante aquellos años. A partir de estas fuentes, intentaremos rastrear el relato nacionalista de esas lecciones y reflexionaremos acerca de la eficacia a la hora de lograr sus propósitos.

### *España y la identidad española en los textos escolares*

Los manuales o libros escolares son una fuente de enorme valor para un estudio como el que planteamos en estas páginas, ya que, por un lado, han sido el eje vertebrador de las clases de Geografía e Historia desde el siglo XIX y, por otro, aportan información sobre las finalidades educativas y las perspectivas epistemológicas, didácticas e ideológicas tanto de sus autores como de los profesores que los proponen[7]. Ignacio Peiró señala que desde que la Geografía y la Historia se configuraron e institucionalizaron como disciplinas escolares, el libro de texto ha sido, junto al programa y la hora y media de clase, “la representación fundamental de la profesión, la herramienta que permitía al profesor controlar un cuerpo de saberes y señalar los límites de la asignatura”. Esto resulta especialmente interesante en un periodo como el que vamos a tratar aquí, ya que, a partir de los años sesenta del siglo XIX, los profesores de instituto empezaron a monopolizar el mercado de la edición escolar, algo que adquiere mayor relevancia a partir de los años setenta, cuando, además, esos autores-docentes comenzaron a designar sus propios libros como texto obligatorio en los centros donde impartían clase[8].

Ese fue, precisamente, el caso del instituto de Castellón, un centro en el que los cuatro docentes que ocuparon la cátedra de Geografía e Historia desde la Restauración hasta la Guerra Civil, José España Lledó (1877-1880), José Sanz Bremón (1880-1906), Luis del Arco Muñoz (1911-1918) y Juan San Emeterio Ruiz (1920-1939), fueron autores de manuales que usarían en sus clases. De todos ellos, nos vamos a centrar fundamentalmente en José Sanz Bremón, un profesor que regentó la cátedra durante más de veinticinco años y que, según cuentan las memorias del centenario del instituto, siempre impartió su asignatura “clara y metódicamente y con gran espíritu patriótico”[9].

Cuando el joven profesor llegó a Castellón procedente de Lorca, lo hizo acompañado de su *Compendio de Geografía General*, un libro que, desde el primer momento, se convirtió en manual de referencia para la asignatura de Geografía del primer curso[10]. Por lo que respecta a las materias de Historia, el nuevo catedrático en un principio decidió mantener el manual de su predecesor, José España Lledó, como texto recomendado para las clases de Historia Universal y propuso los de Monreal y Sánchez Casado para Historia de España. Además, sabemos que también usaba para sus clases el *Atlas histórico-geográfico de España* de Juan de la Gloria Artero[11]. Desconocemos si fue la orientación extremadamente conservadora, en algún caso integrista católica, de estos cuatro autores lo que le llevó a cambiar de manuales, pero lo cierto es que, en muy pocos años, Sanz Bremón presentó, como ya había hecho en Geografía, sus propios libros de texto, unos libros que se alejaban bastante de los postulados didácticos e historiográficos de los sectores más tradicionalistas y antiliberales y cuya aparición él justificaba del siguiente modo:

“Al concluir de redactar los presentes resúmenes, nos creemos obligados a manifestar han sido escritos sin pretensiones de ningún género; las novedades introducidas apartándonos algo del plan y método que siguen la mayor parte de los manuales conocidos, no han sido hijas del afán de singularizarse, sino del convencimiento que abrigamos respecto al plan y método bajo los cuales debe enseñarse y estudiarse la Historia Patria”[12].

Así pues, su *Resumen de las Explicaciones de un curso de Historia de España* introducía algunas de las novedades propuestas por la historiografía escolar más liberal[13]. Rafael Altamira criticaba que la mayor parte de los manuales de su época tenían un carácter dogmático y cerrado, orientado exclusivamente a poder contestar las preguntas del programa. El manual de Sanz, sin embargo, dejaba constancia de las grandes lagunas documentales e interpretativas de la historiografía, por lo que, a menudo, sus conclusiones no eran definitivas. La historia no era necesariamente algo cerrado y acabado. En ese sentido, por ejemplo, tendía a justificar las teorías que exponía indicando en nota a pie de página el autor y estudio concreto en que se apoyaba (algo que no sucedía en los manuales de los conservadores Monreal y Sánchez Casado; pero tampoco en el de republicanos como Felipe Picatoste). En algún caso recurría a informes del *Boletín de la Real Academia de la Historia* e, incluso, a bibliografía extranjera, por lo que demostraba un cierto interés por la actualización de sus saberes[14].

Aunque los aspectos militares y políticos eran los predominantes, Sanz dedicaba algunos temas al estudio del “estado social” de la época, en los que hablaba de instituciones, de economía, de manifestaciones culturales y artísticas, de creencias religiosas y de costumbres. Se trataba, pues, de una especie de aproximación a lo que sería la “historia interna de la civilización” defendida por Altamira, aunque sin llegar a lograr la integración y unidad de contenido que éste defendería.

Además de todo esto, Sanz Bremón, rompiendo con la tradición de la generación anterior de catedráticos, introducía en sus manuales textos (lecturas históricas) y grabados para reforzar la narración de hechos políticos y militares (la *Rendición de Breda* de Velázquez, la caída de Numancia, etc.), pero también para mostrar aspectos tan cotidianos de la vida como el tipo de viviendas o las prendas de vestir de distintos grupos sociales en determinados momentos de la historia, algo que, según Rafael Valls, aún no era frecuente en aquel momento[15].

No obstante, todas estas innovaciones de carácter didáctico y epistemológico no supusieron en absoluto una reducción de la carga nacionalista de la obra. Este manual era una de esas historias generales que tanto abundaron durante el siglo XIX y que tanto influyeron en la construcción de determinadas imágenes de España en profesores y alumnos durante decenas de años (hay que tener en cuenta que éste fue el texto de referencia en la provincia de Castellón durante más de un cuarto de siglo). Estos manuales, y el de Sanz Bremón no era una excepción, pretendían demostrar la necesidad de abordar el proceso histórico nacional como una totalidad coherente, desde los orígenes hasta su presente. Ese proceso “natural” se plasmas mediante una historia que, con la cronología como eje vertebrador, había que remontar a los albores de los tiempos[16]. Así, no es casual que las palabras que prácticamente inauguraban el libro fuesen “obscura noche vela los orígenes de nuestra patria”[17], una patria que, claramente, era anterior a la propia historia.

Para Sanz, España era una realidad natural preexistente por la que iban pasando distintas culturas y civilizaciones. Como apuntaba uno de sus alumnos en unas memorias, “Don José Sanz Bremond [...] explicaba Geografía e Historia con verdadero método y una claridad al alcance de las más torpes inteligencias, haciéndonos despertar el amor a la Patria, describiendo el paso de las civilizaciones por su solar: cartagineses, griegos, visigodos, árabes, la Cruz... cuyas descripciones escuchábamos absortos”[18]. Quizás por eso, porque España existía antes que los españoles, la prehistoria no era una etapa por la que se interesaran en exceso ni conservadores ni liberales. Como era habitual en la época, el manual de Sanz Bremón no prestaba demasiada atención a los “tiempos primitivos”. Los manuales de Sánchez Casado o Monreal resolvían esta etapa con referencias a Túbal y Tarsis (los nietos de Noé) como los primeros habitantes de la Península. El catedrático de Castellón, en cambio, justificaba esa ausencia señalando que “se necesitan aún muchísimos descubrimientos etnográficos, lingüísticos y arqueológicos, para que la narración histórica nos diga sin titubear, cómo vivieron, emigraron y se sucedieron los primeros habitantes de Europa y, por consiguiente, quiénes fueron nuestros antecesores en el suelo español”[19]. Pero fijémonos en el detalle: el suelo español ya estaba ahí.

La Edad Antigua sí era, en cambio, una etapa relevante en el devenir patrio, puesto que era el momento en el que empezaron a configurarse las esencias del pueblo español, unas esencias que se gestaron a través de la lucha por la independencia y el rechazo a lo extranjero. Así, por ejemplo, en la lección cuatro, “Los españoles luchando con Roma por su independencia”, se podían leer reflexiones como la siguiente:

“Divididos los españoles en tantos pueblos, y por consiguiente sin ninguna unidad, al levantarse con las armas en la mano contra los romanos, inauguran una lucha de dos siglos, en la que su heroico valor, por sus aislados esfuerzos y falta de medios, sucumbe por fin bajo la espada del dominador”[20].

No faltaban en todo este relato héroes como los ilergetes Indívil y Mandonio (primeros sublevados contra Roma), el caudillo lusitano Viriato o los numantinos, que eran objeto de análisis a través de una lectura histórica en la que la resistencia de Numancia era presentada como el ejemplo del valor que da “la más alta honra a España”[21].

Más allá de la lucha de los españoles por mantener su independencia, la época antigua también interesó a Sanz Bremón por otras cuestiones. Del periodo romano, destacaba la etapa de los Emperadores “españoles” Trajano y Adriano, protagonistas de una época de esplendor tras la cual el Imperio se sumió en una profunda decadencia. Asimismo, también se hacía énfasis en el nacimiento y crucifixión de Cristo, en la labor de Santiago Apóstol y de sus siete discípulos como difusores de las “nuevas doctrinas salvadoras” entre los hispanos y en lo que el catedrático denominaba “el derramamiento de sangre de los mártires”[22].

Pese a la importancia de la Antigüedad, era la Edad Media, sin duda, el momento clave, ya que, para el catedrático de Castellón, su estudio ponía de manifiesto cómo “las muchedumbres [...] degradadas y abyectas por la esclavitud, durante el trascurso de los siglos de esta edad, y en medio de nuevas convulsiones [...] van emancipándose lenta pero progresivamente, hasta tener conciencia de su poder, y constituir con rasgos propios y característicos el verdadero pueblo español”[23]. Un pueblo español que, inmediatamente, era asociado al cristianismo y que inició una gesta gloriosa que lo llevó a su máxima plenitud: la Reconquista.

“Los Pirineos fueron el baluarte que defendió la libertad e independencia española, y en varias partes de aquellos riscos comenzó la guerra contra los invasores [...]. En los albores de la Reconquista, todo el que empuñó la espada para defender su libertad e independencia, su familia, hogar y creencias religiosas, quedó emancipado [...] y derramó su sangre por la

causa nacional”[24].

Los arabo-musulmanes, en cambio, no eran depositarios de calificativos demasiado amables, como demuestran las referencias del catedrático al “falso profeta” Mahoma y a la “avasalladora” expansión del Islam[25]. Ahora bien, Sanz no llegaba a los extremos de algunos colegas que, como Sánchez Casado, hablaban, por ejemplo, de “la moral lasciva y cruel del voluptuoso apóstol de Arabia”[26]. De hecho, el profesor de Castellón no negaba el esplendor de al-Ándalus y de la cultura hispanoárabe en tiempos del califato; aunque tampoco consideraba el pluralismo religioso como fuente de orgullo patrio, como sí hicieron algunos autores progresistas de la época[27].

Por todo lo señalado, podemos confirmar que la Edad Media era el punto de inflexión, el momento en el que se configuraban claramente el pueblo español y sus peculiaridades más características: “nos lega pues la Edad Media, el pueblo español ya formado”[28]. No es casualidad que la época medieval ocupase 152 de las 305 páginas que tenía el manual en su primera edición de 1882, ni tampoco que de los exámenes que se conservan de aquellos años, más del 62% fuesen de historia de la Edad Media[29].

De esas 152 páginas de historia medieval, la otra cuestión reseñable es que el espacio dedicado a Castilla duplicaba el dedicado a la Corona de Aragón. A pesar de eso, como apunta Vicenta Altava, el libro de Sanz Bremón (especialmente en su segunda edición) fue mucho menos castellanista que el de la mayoría de autores de la época, ya que presentaba numerosas referencias locales o regionales para ejemplificar lo que se estaba estudiando[30]. Ahora bien, no debemos interpretar esa mayor presencia de lo regional como un debilitamiento del discurso nacionalista, ya que la región también podía ser usada para reforzar la identidad nacional[31].

Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, el marco simbólico más próximo a la mayoría de personas fue el espacio local y/o regional. Ese espacio favorecía la aparición de una identidad, pero ésta no tenía por qué estar necesariamente enfrentada a la identidad nacional española que se estaba construyendo. El País Valenciano es un ejemplo perfecto de esto que estamos comentando. Hacia el último tercio del siglo XIX, como consecuencia de la influencia del romanticismo, muchos historiadores y geógrafos valencianos comenzaron a rescatar símbolos, hechos y personajes con los que fueron construyendo la identidad regional. La intención de estos estudiosos no era edificar una identidad valenciana alternativa, sino hacer su aportación particular a otra identidad (la española), que se estaba construyendo al margen de ellos y con símbolos que, a menudo, les eran extraños. La presencia de lo local y de lo regional en el manual de Sanz Bremón podría responder perfectamente a esto. De hecho, la historia de Castellón, del Reino de Valencia y de la Corona de Aragón también conducían en ese libro de texto a la unidad de España de una forma teleológica, por lo que todo aquello que representase un obstáculo podía ser criticado, como muestra el tratamiento que se le daba al “arrogante conde de Urgel” al tratar el Compromiso de Caspe[32].

A la Edad Media la seguía una época moderna inaugurada por el esplendoroso reinado de los Reyes Católicos. Sanz contrastaba el papel de los monarcas y sus reformas, “siempre apoyadas por el estado llano”, con los actos egoístas de buena parte de la nobleza castellana. El afianzamiento del poder real, así, era visto como algo positivo, como demuestra también la valoración que el catedrático de Castellón hacía de la llegada de los Borbones, que, tras la “terrible decadencia” de los tres últimos Austrias, “sacan a nuestro país de aquel marasmo, y establecen la centralización y absolutismo francés”[33].

Finalmente, de la época contemporánea destacaba el tema dedicado a la Guerra de la Independencia, ya que para Sanz, “los sucesos del 2 de Mayo, cuando fueron conocidos en las provincias, promovieron en todas un alzamiento nacional, único en la Historia”[34]. Un alzamiento en el que el protagonista era el pueblo, la nación, como también lo había sido en otros episodios: “En aquella guerra que sostuvieron nuestros padres [...] resucitó el heroísmo de Sagunto y Numancia”[35]. La Guerra, además, ofrecía un elenco de héroes nacionales (Palafox, Álvarez, el Empecinado) y de momentos míticos (dos de mayo, sitio de Zaragoza) que intensificaban la carga heroico-patriótica y de sacrificio en la lucha (reforzada por impactantes grabados como el de los *Fusilamientos del Dos de Mayo* de Goya). Pese a los horrores de la guerra, para Sanz Bremón fue un momento glorioso por el que valió la pena dar la vida, al margen de que fuese seguido de un reinado, el de Fernando VII, que él mismo no dudaba en criticar y considerar como “una época de las más calamitosas”[36].

Por todo lo visto, podemos afirmar que este manual, a diferencia de lo que Carolyn Boyd señala para buena parte de los manuales de la época, no presentaba la historia de España como un proceso incorporado de unificación territorial, legal e institucional, sino que pretendía dar idea de quiénes eran los españoles y a qué altos propósitos había servido su nación históricamente. La nación, así, tomaba cuerpo y actuaba impulsada por su vigor y sus raíces[37].

Las clases de Geografía, concebida por buena parte de estos docentes como una “auxiliar de la Historia”, servían igualmente para reforzar todo este relato nacionalista, ya que esta asignatura también ensalzaba el amor a una patria que era presentada como natural. En los textos utilizados podemos constatar que era frecuente una representación regionalizada de España en la que “las regiones naturales bien definidas” o las regiones “históricas”, de forma teleológica, acababan dando lugar a la “deseada unidad nacional”. La Geografía, además, era una aliada de la Historia desde el momento en el que la orografía y la hidrografía nacional “amparaban a sus hijos en sus luchas por la independencia patria” y determinaban el devenir histórico del pueblo español[38].

Las lecciones de los sucesores de Sanz Bremón siguieron la línea iniciada por éste, por lo que sus clases continuaron siendo profundamente patrióticas y siguieron fundamentándose en un discurso nacionalista eminentemente cultural y esencialista. De Luis del Arco, que llegó al centro en 1911, disponemos de los programas que diseñó para las diversas asignaturas y sabemos que, hasta bien avanzada la década de los diez, siguió usando el manual de su predecesor como texto base. De hecho su *Programa de un curso de Historia de España Elemental* para el año 1911-1912, presentaba una estructura de temas muy parecida, por no decir idéntica, a la del manual tratado anteriormente[39].

Por otra parte, si leemos algunos de los manuales escritos por Del Arco o por San Emeterio en la década de los treinta, aunque el primero ya no fuera profesor del instituto de Castellón, nos damos cuenta de que las finalidades y los principales *lugares de memoria* de la obra de Sanz seguían presentes en los textos de estos docentes. Sirvan como ejemplo las *Narraciones y biografías. Tradiciones y leyendas para el primer curso de bachillerato* de Del Arco o los *Cuadros de Historia* de San Emeterio, dos libros de lecturas protagonizados por aquellos hechos y personajes que los catedráticos consideraban esenciales para entender el devenir de la historia nacional y que, a través de relatos sobre Viriato, la destrucción de Numancia, los Emperadores romanos Trajano y Adriano, Don Rodrigo, la Batalla de Covadonga, el Cid Campeador, Jaime I, los Reyes Católicos, Carlos V, Felipe II, Cervantes, Velázquez o el 2 de mayo de 1808, pretendían mostrar la grandeza de España y encender el patriotismo de sus jóvenes lectores[40].

Una vez más, esta historia nacionalista se veía reforzada por una Geografía que, por otro lado, empezaba a verse influida por la Geopolítica del momento y que, entre otras cosas, permitía a Del Arco afirmar que España, por su situación “entre el antiguo y el nuevo Mundo” y “tocando por su extremo sur al África, que es el continente del porvenir”, tenía un destino que cumplir y estaba llamada a influir poderosamente en el establecimiento del nuevo orden mundial[41]. El estudio geográfico de la “Península Hispánica”, además, permitía hablar de características naturales de los españoles, que eran, por ubicación y tradición, un pueblo “abnegado”, “valeroso”, “sobrio”, “trabajador”, “patriota” y “amante de la independencia”[42].

Los distintos profesores, por tanto, podían diferir en cuestiones ideológicas y políticas (no era lo mismo leer el manual de un liberal progresista que el de un tradicionalista), pero eso no modificó la carga nacionalista de sus lecciones. La inexistencia de un temario único regulado desde Madrid, con una breve excepción durante la dictadura de Primo de Rivera, tampoco impidió que predominara un discurso nacionalista que iba más allá de lo cívico-político y que buscaba en la Historia y en la Geografía unas raíces que explicaban de forma esencial y natural qué era ser español.

La Segunda República, pese a todos los cambios introducidos en materia educativa, siguió profundizando en esta labor nacionalizadora de la escuela y la mejor muestra de ello es el contenido de todos y cada uno de los trabajos premiados en el certamen literario que el instituto de Castellón organizó en 1934, trabajos que, como el que obtuvo el primer premio, hablaban de “nuestra grandeza gigantesca”, de “nuestros héroes cinceladores de espíritus” y de “patriotismo encaminado al bien de España” y a la “gloria de la raza”[43].

## El Instituto de Segunda Enseñanza y su influencia sociocultural

Cuando se fundó el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza, Castellón era una ciudad pequeña, fundamentalmente dedicada a la agricultura y a la artesanía y con un elevado nivel de analfabetismo. Además, la inmensa mayoría de los “alfabetizados” eran personas que simplemente habían desarrollado una capacidad lectora básica, ya que la gente abandonaba la escuela muy pronto para ponerse a trabajar y aportar ingresos a la economía familiar. Con los años, el porcentaje de

gente que sabía leer y escribir en la ciudad de Castellón fue creciendo poco a poco, pero siguió siendo significativamente bajo y no se aproximó al 50% hasta los años de la Segunda República[44].

En ese contexto, podemos pensar que la influencia y, por tanto, la eficacia de la labor nacionalizadora de un centro educativo como el que estamos estudiando en estas páginas fue muy escasa, ya que, suponiendo que el grado de recepción del alumnado fuera elevado, afectó fundamentalmente a las élites sociales y culturales de la ciudad y, en menor medida, de la provincia. El Plan Pidal, de hecho, definía la Segunda Enseñanza como la etapa destinada a las clases medias y, por tanto, orientada a la formación de aquellos sectores sociales que debían ocupar el poder político y económico. No obstante, siendo cierto que la influencia directa del centro fue reducida, eso no quiere decir que éste estuviese completamente desconectado de la sociedad o que sus enseñanzas no pudieran repercutir en el conjunto de la población castellanense, especialmente en las capas populares.

Historiadores como Jean-Louis Guereña, Antonio Viñao, Manuel Martí o Ferran Archilés señalan que, más allá de la educación formal, hubo otros mecanismos nacionalizadores (no necesariamente desligados del mundo de la enseñanza), que habitualmente han sido despreciados por una parte de la historiografía pese a haber desempeñado un papel muy significativo en el proceso de construcción y difusión de la identidad nacional. En este sentido, estos autores consideran que la precaria o nula alfabetización no debe ser considerada una barrera insalvable para la penetración de contenidos culturales ligados a una determinada identidad nacional: existían otros mecanismos como, por ejemplo, las conmemoraciones públicas de determinados acontecimientos, la lectura en voz alta en casinos, talleres o tascas, o las conferencias populares dirigidas al gran público que igualmente podían ser eficaces desde una perspectiva nacionalizadora y que, a menudo, recurrían también al relato histórico que se enseñaba en las clases[45]. Teniendo esto presente, podemos afirmar que la influencia social del instituto, como señala Vicenta Altava, no se reducía a la formación de los estudiantes; iba mucho más lejos y llegaba a los distintos ámbitos de la vida de la ciudad y a grupos sociales bien diversos[46]. Por tanto, si el instituto tenía entre una de sus finalidades la nacionalización, tan importante fue su tarea dentro de las aulas, a través de la educación formal, como fuera de ellas.

La actividad de los profesores fue fundamental en este sentido. Sus acciones culturales, políticas, educativas, y los diversos actos sociales en los que participaban eran la vía natural de esta influencia (periódicos, revistas, ateneos, casinos, asociaciones obreras). Así, es cierto que los profesores de Castellón pertenecían a la élite intelectual de la ciudad; también lo es que sus clases en el instituto iban dirigidas a una minoría; pero no podemos olvidar que, desde el momento en el que sus discursos salían del instituto, su influencia llegaba a mucha más gente.

De este modo, sabemos que, durante el último tercio del siglo XIX, fueron frecuentes las clases nocturnas para obreros. Muchos de los profesores de bachillerato participaron en este proyecto que, fundamentalmente, se desarrolló en el instituto y en la escuela pública de niños del Hospital[47]. Se sabe que hubo una gran demanda de instrucción popular porque en no pocas ocasiones los docentes tuvieron que pedir ayuda a las personas instruidas de Castellón, entre ellas a sus propios alumnos, para poder realizar unas clases que, entre otras cosas, se dedicaban al estudio de lo que se denominó "Historia Patria"[48].

Por otra parte, la instrucción popular también fue impulsada por determinadas asociaciones culturales privadas, de distinta procedencia ideológica, que, con frecuencia, también contaron con la colaboración de los docentes del instituto. Una de ellas fue el conservador Círculo de obreros católicos, donde se organizaron escuelas nocturnas, aunque en este caso fundamentadas en el rechazo al socialismo y en una educación "virtuosa y temerosa de Dios"[49]. Otra fue el Casino de Artesanos, un círculo republicano que promovió numerosas demandas de mejora en instrucción pública y organizó durante años conferencias semanales sobre temas sociales, científicos y políticos dirigidos a un público formado, básicamente, por obreros y artesanos[50]. Pese a las duras críticas de los católicos y de la prensa conservadora, que lo consideraba un centro de impiedad y de propaganda masónica, fueron diversos los profesores del instituto que, como José Sanz Bremón, dieron conferencias y lecciones magistrales. Años más tarde, como consecuencia de la muerte del profesor, el periódico republicano *El Clamor* hablaría de "los gratos recuerdos" que el Casino de Artesanos guardaba de las charlas del catedrático de Geografía e Historia, unas charlas que lo hicieron "querido por su labor incansable en pro de la cultura popular"[51].

Muchos de los profesores del instituto, además, ocuparon puestos más o menos relevantes en comisiones e instituciones del municipio, por lo que, como responsables públicos, también impulsaron acciones de carácter cultural y educativo dirigidas a amplias capas de la sociedad. En este sentido, podemos destacar la presencia que el instituto tuvo en determinados actos de masas con una fuerte carga nacionalista como, por ejemplo, la manifestación que el 6 de septiembre de 1885 recorrió las calles de la capital de La Plana en contra de la ocupación alemana de las Islas Carolinas, una manifestación llena de "banderas nacionales" y de "ardiente amor pátrio" en el que "solo oíanse los entusiastas gritos de ¡Viva España! ¡Viva la integridad nacional! ¡Viva el ejército y la marina!". En esa explosión nacionalista, eran los estudiantes de bachillerato los que iniciaban la marcha, mientras que el claustro de profesores la cerraba[52].

El proceso de nacionalización, por tanto, se llevó a cabo mediante mecanismos muy diversos. Los historiadores que defienden que ese proceso en España fue débil y que eso explica la aparición de movimientos nacionalistas alternativos, siempre utilizan el caso catalán o vasco para medir su grado de eficacia. Así, del desarrollo de nacionalismos alternativos fuertes concluyen que la nacionalización española no fue intensa. El País Valenciano, como Cataluña o el País Vasco, también presentaba, y presenta, importantes hechos culturales diferenciales; sin embargo, éstos no sólo no condujeron a la aparición de un movimiento etnonacionalista fuerte, sino que, en algunos casos, como hemos señalado, fueron incluso utilizados para reforzar el discurso nacionalista español. Por tanto, sin entrar a valorar la debilidad o la fortaleza del proceso de nacionalización, podemos señalar que éste, promovido por el Estado o por otros mecanismos al margen de éste, no fue tan suave o ineficaz como muchas veces se ha dicho y la labor de institutos como el de Castellón da cuenta de ello.

## Conclusiones

Durante mucho tiempo, para buena parte de la historiografía, la debilidad financiera del Estado, el notable peso de la Iglesia católica en el ámbito educativo o la ausencia de una idea compartida de España entre las élites nacionalizadoras explicaban, entre otros factores, la ineficacia de los aparatos estatales a la hora de construir, difundir y reforzar la identidad nacional.

La debilidad financiera del Estado, efectivamente, pudo dificultar el establecimiento de un sistema educativo eficaz desde la perspectiva nacionalizadora, si por eficaz entendemos que llegase de forma directa a una inmensa mayoría de la población, pero eso no quiere decir que el aparato educativo no tuviera una finalidad claramente nacionalista y que no consiguiera sus propósitos. A lo largo de estas páginas hemos intentado mostrar que la división de la clase política o la pluralidad ideológica de los docentes no dificultaron la articulación de una identidad nacional que pudiera ser transmitida con firmeza al resto de la población. Aunque para muchos historiadores, la ausencia de una idea compartida de España entre las élites nacionalizadoras, derivada de la pluralidad de culturas políticas, o la discusión alrededor de símbolos comunes era una evidencia de la ausencia de nacionalismo o del fracaso del proceso nacionalizador, consideramos que el análisis de la labor de un centro como el de Castellón permite ver que la situación fue mucho más compleja y que las disputas, aunque en algunos casos llevaron a cuestionar símbolos, valores nacionales o, incluso, la forma de Estado, nunca pusieron en duda cuál era la nación.

El País Valenciano, en este sentido, fue un claro ejemplo de territorio en el que la contestación al sistema político de la Restauración fue más temprana e intensa. En las ciudades de Valencia y Castellón republicanos y católicos consiguieron desbancar a los partidos dinásticos del poder y, en el caso de los republicanos, hacerse incluso con el control de los municipios. También entre los docentes que hemos citado en estas páginas había procedencias ideológicas bien dispares. Sin embargo, estos sectores sociales y políticos, que podían ser contrarios al sistema y/o a la forma de Estado, nunca pusieron en duda la idea de España como nación, ya que para la mayoría de ellos, como para la alumna con la que hemos comenzado el artículo, ayer podía ser Monarquía, hoy podía ser República, pero tanto la una como la otra representaban una misma palabra, una misma idea para la que, durante décadas, se había diseñado un relato naturalizador y esencialista: la "Historia Patria".

## Notas

\* El autor forma parte del proyecto de investigación «De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías: política, cultura, identidades culturales» (HAR2011-27392), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

[1] Vigné Martí, 1934, p. 35.



- [2] Billig, 2006. En este sentido, resulta muy pertinente investigar lo que Raimundo Cuesta denomina "textos invisibles", es decir, los espacios, las relaciones personales, las rutinas, etc. que influyeron tanto o más que las lecciones propiamente dichas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuesta Fernández, 1998.
- [3] Pozo Andrés, 2000, p. 70-72, 183.
- [4] Para una descripción detallada de esta celebración, véase el artículo "La fiesta del instituto", *El Liberal* (3-X-1893).
- [5] Sanz Bremón, 1891, p. 1. Memoria depositada en el Archivo histórico del IES Francesc Ribalta (AHFR), caja 1.150.
- [6] Sobre el debate acerca de la "débil nacionalización española", consúltense, por ejemplo, las contribuciones de Núñez Seixas, 1997, Álvarez Junco, 1998 y 2001, Riquer, 2000, Boyd, 2000, Archilés y Martí, 2002 y 2004.
- [7] Escolano, 1997, Puellas, 1997, Valls, 2007.
- [8] Peiró, 1993, p. 44-52.
- [9] Querol, 1947, p. 23.
- [10] Sanz Bremón, 1877. A este primer ejemplar le seguiría una segunda edición, corregida y aumentada, publicada en Valencia en 1882 y una tercera de 1889.
- [11] Correspondencia cursos 1880-1890, Archivo Histórico de la Universitat de València-Estudi General (AHUV), cajas EM 0036 y EM 0037.
- [12] Sanz Bremón, 1882, p. 307.
- [13] Encontramos un interesante análisis de la segunda edición del manual en Altava Rubio, 1993.
- [14] Altava Rubio, 1993, p. 511-513.
- [15] Valls Montés, 2007, p. 77.
- [16] Maestro, 2005, p. 179-181.
- [17] Sanz Bremón, 1888, p. 9.
- [18] Gimeno Michavila, 1946, p. 461.
- [19] Sanz Bremón, 1888, p. 10-11.
- [20] Sanz Bremón, 1888, p. 31.
- [21] Sanz Bremón, 1888, p. 37.
- [22] Sanz Bremón, 1888, p. 50.
- [23] Sanz Bremón, 1882, p. 47.
- [24] Sanz Bremón, 1888, p. 93.
- [25] Sanz Bremón, 1888, p. 86-87.
- [26] Sánchez Casado, 1876.
- [27] Boyd, 2000, p. 85, Valls, 2008.
- [28] Sanz Bremón, 1882, p. 200.
- [29] Del fondo del Archivo Histórico del instituto se han consultado 87 exámenes de Historia de España correspondientes a los cursos 1905-1906, 1909-1910, 1910-1911, 1911-1912 i 1912-1913. A priori puede parecer que estamos hablando de una muestra muy reducida, pero gracias al análisis de las memorias correspondientes a los cursos señalados, hemos podido comprobar que el total de alumnos que finalmente se examinó de Historia de España fue de 169 personas (entre oficiales y libres), por lo que estamos ante una muestra de más del 50% de los exámenes realizados. AHFR, cajas 105, 106, 1.150 y 1.511.
- [30] En la edición ampliada de 1888, la Edad Media pasó a ocupar 166 de las 381 páginas que tenía el manual (sólo 15 más que la Edad Moderna). Además, dentro del espacio dedicado a la época medieval, las páginas dedicadas a la Corona de Castilla y las dedicadas a la Corona de Aragón, pese a la mayor presencia de la historia castellana, también se equilibraron un poco más. Altava, 1993, p. 516-517.
- [31] Archilés y Martí, 2004, p. 284, Archilés, Martí, García y Andreu, 2011.
- [32] Sanz Bremón, 1882, p. 174.
- [33] Sanz Bremón, 1882, p. 272.
- [34] Sanz Bremón, 1888, p. 350.
- [35] Sanz Bremón, 1888, p. 352.
- [36] Sanz Bremón, 1888, p. 364.
- [37] Boyd, 2000, p. 90.
- [38] Sanz Bremón, 1888, p. 8.
- [39] Del Arco, 1911 y 1912. AHFR, caja 1119.
- [40] Del Arco, 1935, San Emeterio, 1935.
- [41] Del Arco, 1935b, p. 139. Véase igualmente Del Arco, 1912, donde también se habla de la ventajosa posición de España y de su división en unas regiones naturales que explican la forma de ser nacional. AHFR, caja 1119.
- [42] Del Arco, 1935b, p. 145.
- [43] Torres Rodríguez, 1934, p. 7-10.
- [44] Según Consol Aguilar, en 1900 el porcentaje de gente que sabía leer y escribir era relativamente bajo (un 32,33% en la ciudad de Castellón y sólo un 22,45% en la provincia). Treinta años después, la situación había mejorado, aunque seguía siendo deficiente ya que los porcentajes de alfabetización se aproximaban al 50% en la capital y al 40% en la provincia. Aguilar, 1997, p. 67.
- [45] Guereña, 1999, Archilés y Martí, 2004, p. 280, Martí y Archilés, 2001, p. 155, Viñao, 2011, p. 31.
- [46] Altava Rubio, 1994, p. 115.
- [47] *El Liberal*, (27-X-1892), p. 3.
- [48] Aguilar Ródenas, 1985, p. 148, AHUV, caja EM 0042.
- [49] Aguilar Ródenas, 1985, p. 149-151.
- [50] Traver Tomás, 1982, p. 77; Aguilar Ródenas, 1997, p. 151-152; Martí, 1989, p. 197.

[51] *El Clamor*, (13-XII-1909), p. 2.

[52] Balbás, 1987, p. 688-689, *El Clamor de Castellón*, (10-IX-1885), p. 3.

## Fuentes y bibliografía

AGUILAR RÓDENAS, C. *La educación en Castellón a través de la Prensa (1868-1900)*. Castellón de la Plana: Diputació de Castelló, 1985.

AGUILAR RÓDENAS, C. *Educació i Societat a Castelló al llarg de la II República*. Castelló de la Plana: Diputació de Castelló, 1997.

ALTAVA RUBIO, V. *Aportaciones al estudio de la Enseñanza Media en Castellón, 1846-1900*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Universitat de València, 1993.

ALTAVA RUBIO, V. La función social del Instituto de Castellón en el siglo XIX. In *L'Institut F. Ribalta*. Castellón de la Plana: Diputació de Castelló, 1994, p. 93-120.

ÁLVAREZ JUNCO, J. La nación en duda. In PAN-MONTOJO, J. (ed.). *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*. Madrid: Alianza, 1998, p. 405-475.

ÁLVAREZ JUNCO, J. *Mater Dolorosa: la idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 2001.

ARCHILÉS, F. y MARTÍ, M. Un país tan extraño como cualquier otro: la construcción de la identidad nacional española contemporánea. In ROMEO, M.C. y SAZ, I. (eds.). *El Siglo XX. Historiografía e historia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2002, p. 245-278.

ARCHILÉS, F. y MARTÍ, M. La construcció de la regió com a mecanisme nacionalitzador i la tesi de la dèbil nacionalització espanyola. *Afers. Fulls de recerca i pensament*, 2004, nº 48, p. 265-308.

ARCHILÉS, F., MARTÍ, M., GARCÍA, M. y ANDREU, X. *Ser de Castelló. La identitat local en l'època contemporània (c. 1880-1936)*. Castellón de la Plana: Fundació Dávalos-Fletcher, 2011.

ARCO, L. del. *Programa de un curso de Historia de España Elemental*. Tarragona: Tipografía de José Gibert Miró, 1911.

ARCO, L. del. *Programa de Geografía e Historia de España (segundo curso)*. Castellón de la Plana: Librería Sucesores de Rovira, 1912.

ARCO, L. del. *Narraciones y biografías. Tradiciones y leyendas para el primer curso de bachillerato*. Barcelona: Ediciones Ilustradas Valero-Arco, 1935.

ARCO, L. del. *Nociones de Geografía para los estudios del Bachillerato*. Barcelona: Ediciones Ilustradas Valero-Arco, 1935b.

ARTERO, J. *Atlas Histórico-Geográfico de España*. Granada: Imprenta de Paulino Ventura Sabatel, 1879.

BALBÁS, J. A. *El libro de la provincia de Castellón*. Castelló de la Plana: Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Castellón, 1987.

BENSO CALVO, C. El libro de texto en la enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 2000, nº 323, p. 43-66.

BILLIG, M. *Nacionalisme banal*. Catarroja: Afers, 2006.

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

COTRINA FERRER, J. Al margen de un centenario. Del 87 al 90. *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, 1947, T. XXIII, nº 2, p. 128-136.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

ESCOLANO BENITO, A. Introducción. In ESCOLANO, A. (dir.). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1997, p. 13-17.

ESPAÑA LLEDÓ, J. *Compendio de Historia Universal*. Castellón, 1878.

GIMENO MICHAVILA, V. Viejos recuerdos de mi época escolar. *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, 1946, T. XXII, nº 6, p. 455-467.

GUEREÑA, J. L. La educación popular a comienzos del siglo XX. In RUIZ, J., BERNAT, A., DOMÍNGUEZ, M<sup>o</sup> R., JUAN, V. M. (eds.). *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución "Fernando el Católico", tomo II, 1999, p. 13-34.

MAESTRO GONZÁLEZ, P. La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX. In MORALES MOYA, A. y ESTEBAN DE VEGA, M. (eds.). *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*. Madrid: Marcial Pons, 2005, p. 179-181.

MARTÍ, M. *1875-1891. L'Ajuntament de Castelló de la Plana. Del triomf de la Restauració a l'ascens de la nova política*. Castelló de la Plana: Ajuntament de Castelló de la Plana, 1989.

MARTÍ, M. y ARCHILÉS, F. Liberalismo, democracia, Estado-nación: una perspectiva valenciana (1875-c.1914). In PRESTON, P. y SAZ, I. (eds.). *De la revolución liberal a la democracia parlamentaria. Valencia (1808-1975)*. Madrid-Valencia: Biblioteca Nueva-Universitat de València-Fundación Cañada Blanch, 2001, p. 143-162.

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

MESEGUER, L. *Castelló literari. Estudi d'història cultural de la ciutat*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2003.

NÚÑEZ SEIXAS, X. M. Los oasis en el desierto. Perspectivas historiográficas sobre el nacionalismo español. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 1997, nº 26, p. 483-533.

PASAMAR, G. y PEIRÓ, I. *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos. 1840-1980*. Madrid: Akal, 2002.

PEIRÓ, I. La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 1993, nº 7, p. 39-57.

POZO ANDRÉS, M. *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

PUELLES BENÍTEZ, M. La política del libro escolar en España (1813-1939). In ESCOLANO, A. (dir.). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1997, p. 47-67.

QUEROL, L. *Primer Centenario del Insituto de Castellón (1846-1946)*. Castellón de la Plana: Instituto Nacional de Enseñanza Media "Francisco Ribalta", 1947.

RIQUER, B. La feble nacionalització espanyola del segle XIX. In *Identitats contemporànies: Catalunya i Espanya*. Vic: Eumo, 2000, p. 21-43.

SAN EMETERIO, J. *Cuadros de Historia. Biografías, leyendas, lecturas*. Valencia: Gráficas Reunidas, 1935.

SÁNCHEZ CASADO, F. *Prontuario de Historia de España*. Madrid: Lib. De G. Hernando, 1876.

SANZ BREMÓN, J. *Compendio de Geografía General*. Valencia: Imprenta de José Doménech, 1877.

SANZ BREMÓN, J. *Resumen de las Explicaciones de un curso de Historia de España*. Valencia: Imprenta de M. Alufre, 1882.

SANZ BREMÓN, J. *Resumen de las Explicaciones de un curso de Historia de España*. 2ª ed. Valencia: Imprenta Doménech, 1888.

SANZ BREMÓN, J. *Memoria del instituto de Castellón, curso de 1890 à 1891*. Castellón de la Plana: Imprenta Católica de José Rovira, 1891.

SIMÓN HERNÁNDEZ, J. Al margen de un centenario: Allá por el año 1880 y tantos... *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, 1946, T. XXII, nº 6, p. 476-479.

TRAVER TOMÁS, V. *Antigüedades de Castellón de la Plana*. 3a ed. Castellón de la Plana: Ajuntament de Castelló, 1982.

TORRES RODRÍGUEZ, J. Poema de Mío Cid. In *Trabajos de los alumnos premiados en el Certamen literario celebrado con motivo de la Fiesta del Libro el día 23 de abril de 1934*. Castellón de la Plana: Publicaciones del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Castellón, 1934.

VALLS MONTÉS, R. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED Ediciones, 2007.

VALLS MONTÉS, R. La imagen del islam en los actuales manuales escolares españoles de historia. In CAJANI, L. (dir.). *Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia*. Madrid: Fundación ATMAN-Santillana, 2008, p. 73-122.

VIGNÉ MARTÍ, M.A. Nuestro Salón de Actos. In *Trabajos de los alumnos premiados en el Certamen literario celebrado con motivo de la Fiesta del Libro el día 23 de abril de 1934*. Castellón de la Plana: Publicaciones del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Castellón, 1934.

VIÑAO, A. Ayer y hoy de la educación en España: memorias y desmemorias. In LOMAS, C. (coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, Barcelona: Octaedro, 2011, p. 23-60.

© Copyright David Parra Monserrat, 2012.

© Copyright Scripta Nova, 2012.

#### Ficha bibliográfica:

PARRA MONSERRAT, David. Aprender la patria. El relato nacionalista en la enseñanza de la geografía y la historia de España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2012, vol. XVI, nº 418 (33). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-33.htm>>. [ISSN: 1138-9788].

[Índice del nº 418](#)



[Índice de Scripta Nova](#)

[Menú principal](#)