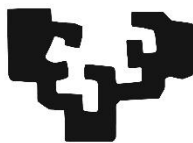


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

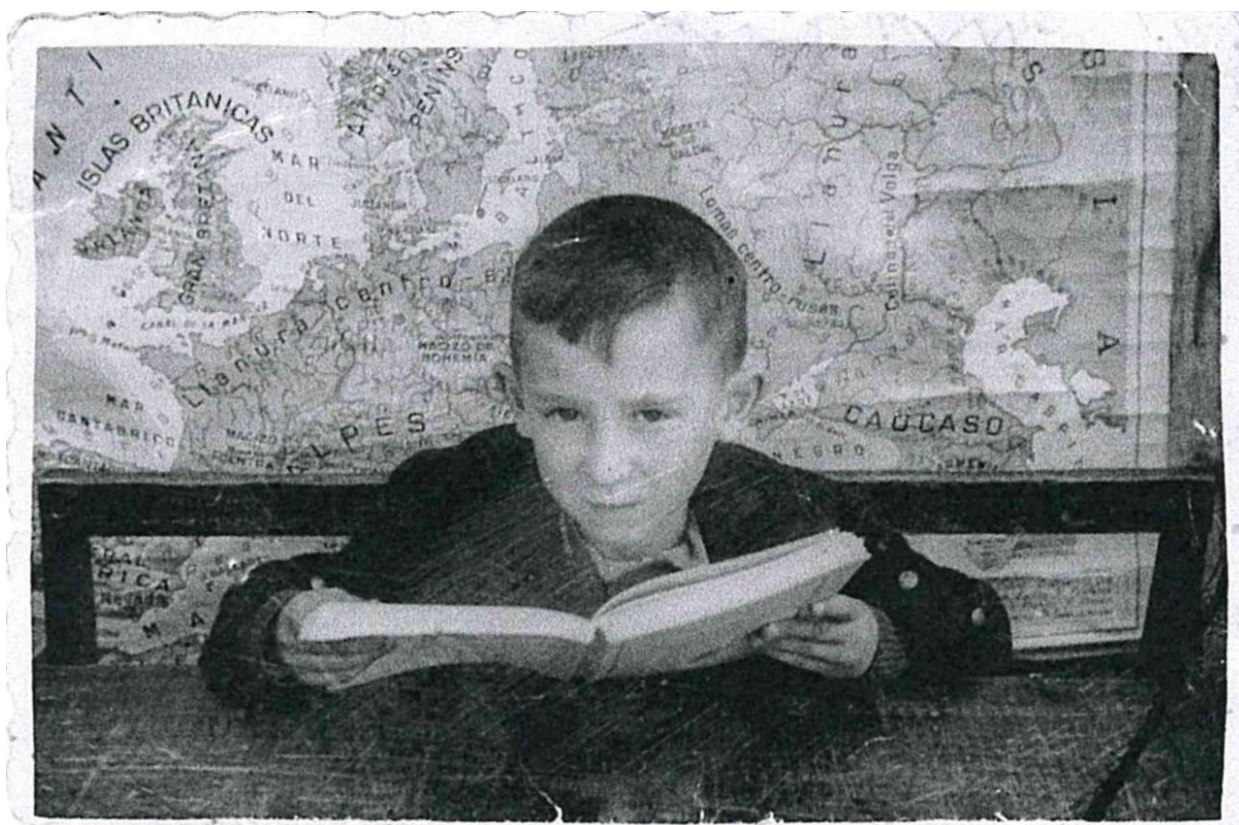
HISPANIA EN LA ESCUELA
LA CONQUISTA ROMANA DE
HISPANIA
EN LOS MANUALES ESCOLARES
(1875-1970)

AÑO 2019

María Silas García Conde

Tesis doctoral dirigida por:

Dra. María Josefa Castillo Pascual
Dr. Juan Santos Yanguas



HISPANIA EN LA ESCUELA

LA CONQUISTA ROMANA DE

HISPANIA

EN LOS MANUALES ESCOLARES

(1875-1970)

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Índice

<i>Agradecimientos</i>	5
INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE	
UN SIGLO DE POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA	
CAPÍTULO I. UNA BREVE HISTORIA DE ESPAÑA DESDE 1875 A 1970.	15
1. La Restauración monárquica: Alfonso XII y Alfonso XIII y Dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1930)	15
1.1. El reinado de Alfonso XII (1874 – 1885)	16
1.2. La regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena (1885 – 1902)	19
1.3. El reinado de Alfonso XIII (1902 – 1931)	21
1.4. La dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1930)	23
2. De la Segunda República a la dictadura de Franco	25
2.1. Segunda República (1931 – 1939)	25
2.2. Guerra Civil (1936 – 1939)	27
2.3. Dictadura de Franco (1939 – 1975)	29
2.3.1. El primer franquismo (1939 – 1959)	30
2.3.2. El segundo franquismo (1960 – 1975)	31
CAPÍTULO II. EL SISTEMA EDUCATIVO	35
1. Organización escolar y leyes educativas	35
1.1. Tipos de leyes	37
1.2. La organización educativa a través de las leyes	38
1.2.1. El legado de la ley Moyano	38
1.2.2. La Segunda República y la guerra civil	43
1.2.3. Dictadura franquista	45
1.2.4. Conclusión	47

CAPÍTULO III. LOS LIBROS DE TEXTO	49
1. De los cuestionarios a los libros de texto	49
1.1. Los cuestionarios	49
1.2. Los programas	58
1.3. Los libros de texto	61
1.4. Conclusión	71

SEGUNDA PARTE

HISPANIA EN LA ESCUELA

CAPÍTULO IV. LA CONQUISTA ROMANA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA: DE LAS FUENTES CLÁSICAS A LOS TEXTOS ESCOLARES	75
1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS	75
1.1. De Cartago a Roma (237 – 206 a. C.)	76
1.1.1. Amílcar Barca (ca. 275 – 228 a. C.)	76
1.1.2. Asdrúbal el Bello (270 – 221 a. C.)	78
1.1.3. Aníbal Barca (247 -183 a. C.)	79
1.1.4. Los Escipiones en Hispania y la Segunda Guerra Púnica (218 – 206 a. C.)	81
1.2. Roma en Hispania: la consolidación de la conquista (206 -19 a. C.)	86
1.2.1. De Catón a Graco (195 - 178 a. C.)	87
1.2.2. Las Guerras Lusitanas (155 – 139 a. C.)	90
1.2.3. La Guerra Numantina (154 – 133 a. C.)	91
1.2.4. Hispania y las ambiciones políticas (133 – 44 a. C.)	93
1.2.5. Las Guerras Astur-cántabras (29 – 19 a. C.)	96
2. ¿Y QUÉ CUENTAN LOS TEXTOS ESCOLARES?	97
2.1. Primer periodo: 1875 – 1901	99
2.1.1. Manuales para la Instrucción primaria	100
2.1.2. Manuales para la Segunda enseñanza	108
2.2. Segundo periodo: 1902 - 1937	111
2.2.1. Manuales para la Instrucción primaria	112
2.2.2. Manuales para la Segunda enseñanza	121
2.3. Tercer periodo: 1938 – 1970	121

2.3.1. Manuales para la Instrucción primaria	122
2.3.2. Manuales de Educación secundaria	124
3. GESTAS Y HÉROES PATRIOS	128
CAPÍTULO V. PRIMER PERIODO (1875 – 1901): EL TRIUNFO DE LA HISTORIA LIBERAL	143
1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS	144
1.1. Los primeros héroes hispanos: Istolacio, Indortes y Orisón	144
1.2. Los Bárcidas: Amílcar, Asdrúbal y Aníbal	147
1.3. Los Escipiones de la Escuela	157
1.4. Dos ciudades heroicas: Sagunto y Numancia	164
1.5. Viriato: el gran héroe nacional	171
1.6. Un romano en Hispania: Sertorio	176
2. CONCLUSIONES	183
CAPÍTULO VI. SEGUNDO PERIODO (1902 – 1937): LA LUCHA POR EL CONTROL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	197
1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS	200
1.1. Los primeros héroes hispanos: Istolacio, Indortes y Orisón	200
1.2. Los Bárcidas: Amílcar, Asdrúbal y Aníbal	201
1.3. Los Escipiones de la Escuela	208
1.4. Dos ciudades heroicas: Sagunto y Numancia	212
1.5. Viriato: el gran héroe nacional	218
1.6. Un romano en Hispania: Sertorio	223
2. CONCLUSIONES	229
CAPÍTULO VII. TERCER PERIODO (1938 – 1970): LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL	249
1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS	250
1.1. Los primeros “mártires españoles”: Istolacio, Indortes y Orisón	250

1.2. La llegada “pacífica” de los Bárcidas	251
1.3. Los Escipiones de la Escuela	259
1.4. Morir combatiendo: Sagunto y Numancia	261
1.5. Viriato: el primer caudillo de España	269
1.6. Un “demócrata escapado de Roma”: Sertorio	274
2. CONCLUSIONES	276

CONCLUSIÓN

LA CONQUISTA ROMANA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA ¿TRADICIÓN Y/ O MANIPULACIÓN?	287
--	-----

Agradecimientos

Escribir una Tesis Doctoral es todo un desafío y ayuda muchísimo saber que puedes contar con todos aquellos, que, con enorme generosidad y paciencia, te han acompañado durante el camino. Por eso, cuando podemos agradecer la ayuda prestada o el apoyo incondicional de tus seres queridos, agradecer deja de ser una obligación o un compromiso y se convierte en una gran satisfacción personal y en un motivo de orgullo:

La primera de todas ellas es Pepa Castillo, que más que mi profesora, ha sido un ejemplo y un gran apoyo durante todo este tiempo. Gracias a sus consejos, no solo he conseguido darle forma a la tesis, sino aprender muchísimo, crecer como persona e incluso, disfrutar por el camino. También quiero agradecer la ayuda y el apoyo del profesor Juan Santos, que aceptó ser mi tutor, sin apenas conocerme, y que me ha acompañado, junto con Pepa, en esta aventura. Muchas gracias a los dos. ¡De Corazón!

Nieves es mi madre, y la persona que más me ha ayudado, apoyándose en los momentos malos y alegrándose conmigo en las pequeñas alegrías del día a día. Ha estado ahí siempre, y tanto ella como Pepa han tirado en múltiples ocasiones de mí. ¡Tenías razón, todo llega, y este trabajo es una buena prueba de ello! Por supuesto, no me puedo olvidar de mi padre, que ha ejercido de chófer y ha disfrutado cuando le contaba algunos chascarrillos de los libros de texto más antiguos.

Los amigos son un gran tesoro, y si encima están ahí, y te escuchan cuando más lo necesitas, se merecen ocupar un lugar destacado en los agradecimientos: Pedro, eres el primero como te prometí, y te has ganado tu lugar de honor, aunque solo sea por las horas y horas que hemos estado hablando, y que me han ayudado a pensar, analizar y poner en orden mis propias ideas. Natalia, eres una gran amiga, fiel e incondicional, una de las primeras en estar ahí, y tu generosidad no conoce límites. Tampoco me olvido de Myriam, nuestras comidas de los jueves, y tus consejos, ¡No tienen precio!

Toca ahora el turno de las instituciones, y de aquellas personas que me han ayudado a finalizar este trabajo. En primer lugar, la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, y en especial, el apoyo de Pilar Navarro, Isabel Terroba y Yolanda Bañuelos y Joaquín León. A esta lista debo añadir, la Biblioteca Nacional de España, de cuyos fondos conseguí la mayoría de los manuales que utilizo en este trabajo y la Biblioteca del Instituto

Sagasta de Logroño, cuyo responsable, Fernando Ramón Blanco Martín, puso a mi disposición los fondos bibliográficos que necesité para completar mi trabajo.

A todos vosotros, y a aquellos que seguro he olvidado, pero sin mala intención, os doy las gracias por todo, por estar ahí.

INTRODUCCIÓN

Qué queremos enseñar a las nuevas generaciones, cómo queremos hacerlo y, sobre todo, para qué. Estas son tres preguntas que han formado parte de nuestra experiencia vital desde que realizamos el que por entonces se llamaba Curso de Aptitud Pedagógica. Si a esto sumamos nuestro particular interés por la Antigüedad y el conocimiento que adquirimos de la misma a raíz de la elaboración de una tesis de licenciatura en torno a la segunda guerra púnica, queda muy claro por qué hemos elegido este tema para nuestra tesis doctoral.

Pero no son estas las únicas motivaciones que nos han impulsado, sino también las largas conversaciones con mi madre sobre lo que ella había aprendido en su escuela y que, por cierto, ya no estaba en los libros de la mía. Qué había pasado entonces, a dónde se habían ido los grandes héroes patrios que fascinaron a mi madre y a su generación, y que para la mía no pasaban de ser dos líneas perdidas en una página. Tan solo habían transcurrido tres décadas.

Por otra parte, la gran ausencia de este tipo de trabajos en el ámbito de la Antigüedad, señalada por nuestra directora de tesis, fue el argumento definitivo para iniciar esta aventura.

Metodología

Acercarse a un tema como el que se desarrolla en esta tesis doctoral supone, en primer lugar, conocer el proceso que se siguió en la elaboración de los libros de texto. Esto ha requerido la lectura y el análisis de diferentes tipos de fuentes, que son las que nos han proporcionado la información necesaria para elaborar nuestro trabajo. Por un lado, las fuentes clásicas, gracias a las cuales y con la ayuda de la historiografía moderna

sobre el tema, hemos establecido el esquema de los hechos históricos y elaborado el perfil que la tradición ha transmitido de sus protagonistas. Por otro, las Historias de España más conocidas y utilizadas a lo largo del periodo cronológico en el que hemos centrado nuestro estudio. A través de las mismas no solo hemos vislumbrado las inquietudes políticas y sociales de cada época, sino también nos han ayudado a conocer los hitos de la Historia Antigua que sirvieron para consolidar el presente histórico y la reelaboración de nuestra historia nacional. A toda esta documentación hay que añadir la legislación escolar relativa a las leyes educativas publicadas durante el período que abarca nuestro trabajo (1875-1970), y toda ley o norma legal en relación con la edición y difusión de los libros de texto.

Con todo, son los libros de texto el fundamento de esta tesis doctoral y los principales protagonistas de la misma. En relación con ellos hemos procedido de la siguiente manera: en primer lugar, hemos leído un conjunto de manuales muy representativo de los contenidos que se debían aprender en la Escuela, ciñéndonos a la parte dedicada a la Antigüedad peninsular; en segundo lugar, hemos determinado los ítems que con más frecuencia aparecen en los mismos; y, por último, hemos clasificado y analizado estos últimos. A partir de este punto, nos hemos centrado en conocer cómo influyó el contexto político en la elección de los contenidos a lo largo de cada una de estas etapas, además de la aportación personal de sus autores. Con esto último nos referimos a su formación, a sus ideas políticas, que, en ocasiones, se dejan ver en los textos, a los errores que, intencionados o no, alteraban la verdad histórica y a los ataques que desde los manuales se dirigían contra esas mismas verdades que formaban parte de la memoria colectiva nacional y de las que era muy difícil escapar en la elaboración de un texto escolar. Sin embargo, los resultados en relación con este último aspecto no han sido todo lo brillantes que esperábamos, ya que es muy escasa la información que tenemos sobre los autores. Podemos afirmar, incluso, que lo importante es el manual, no su autor, quien al fin y al cabo tan solo sigue, en la mayoría de los casos, las directrices gubernamentales.

En todo este proceso, las fuentes clásicas y las más afamadas Historias de España nos han servido para comprender muchas de las afirmaciones que encontramos en los manuales, pero también las exageraciones, los olvidos, los errores, etc. Pero sin ser, ni las unas ni los otros, el objetivo principal de nuestra investigación.

En relación con el arco cronológico de nuestra tesis doctoral, debemos señalar que abarca desde 1875, año en el que se retoma el sistema educativo aprobado por la llamada

Ley Moyano¹ y concluye con la entrada en vigor de Ley General de Educación de 1970². Una larga y compleja etapa que hemos dividido en tres períodos. El primero se inicia con el final del Sexenio revolucionario y la Restauración borbónica y concluye con el Real Decreto de 26 de octubre de 1901³. Con este texto legal se publicaba la primera reforma en profundidad de la enseñanza primaria desde la Ley Moyano de 1857.

El segundo período abarca desde 1901 hasta 1937, momento en el que se puso en marcha el nuevo plan de estudios que tenía como objetivo actualizar el plan de estudios anterior y darle un nuevo enfoque, acorde con los nuevos tiempos y el espíritu reivindicativo de la España republicana. Es finalmente, en el tercer y último período que abarca desde 1937 hasta la puesta en marcha de la Ley de Educación de 1970, donde revisaremos los manuales publicados durante la etapa franquista. Una etapa en la que están incluidas la ley sobre Educación Primaria de 1945, su posterior reforma de 1965 y la ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.

Objetivos

El objetivo de nuestra tesis doctoral es ver hasta qué punto la Escuela era el laboratorio para poner en circulación propuestas políticas y, por lo tanto, en qué medida se aleccionaba a través de los manuales escolares. Para llevarlo a cabo se ha recorrido exhaustivamente un período amplio de la Historia Antigua de la península Ibérica, que comprende, entre otros hechos históricos, la llegada de los primeros ejércitos romanos y el desarrollo de la segunda guerra púnica, las guerras lusitanas y celtibéricas, para concluir con las guerras civiles que se libraron en suelo peninsular, de las que tan solo nos centraremos en la guerra sertoriana, el primer conflicto bélico fruto de la oposición política en el seno de la vida de Roma.

¹ Real Decreto derogando los artículos 16 y 17 del decreto de 21 de octubre de 1868 y disponiendo que vuelvan a regir respecto a textos y programas las prescripciones de la ley de 9 de septiembre de 1857 y del reglamento general de 20 de julio de 1859 (*Gaceta de Madrid*, núm. 58, 27-2-1875, p. 531).

² Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (*BOE*, núm.187, 6-8-1970, pp.12525-12546).

³ Real Decreto autorizando al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento a partir de que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias conforme a las disposiciones de este decreto para el pago de las atenciones de personal y material en las escuelas públicas de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 303, 30-10-1901, pp. 497-499).

En este marco del pasado romano de la península Ibérica, además de a los hechos en sí, se ha prestado una especial atención a los personajes históricos que protagonizaron estas gestas. Se trata de analizar la influencia de dichos personajes en la sociedad y en la política de la España contemporánea, rastreándoles a través de su presencia en la educación escolar. Se estudió en concreto es un paso importante para establecer la legitimación que aportan al orden establecido en cada período político y su papel como modelos de comportamiento en el aleccionamiento político llevado a cabo en la Escuela. En todo este estudio no se ha olvidado la visión romántica del personaje que, de acuerdo o no con las fuentes, parece ser el mecanismo perfecto para convertirlos en héroes legendarios, a la par que patrioterros.

En este enfoque no nos olvidamos de que España y los españoles buscaron en el pasado los antecedentes que necesitaban para demostrar su “destino imperial”. Por esa razón afrontamos el análisis de dichas etapas con una idea clara, utilizarlas como instrumentos para justificar y legitimar cada suceso presente de la España contemporánea. Se han tenido también en cuenta las circunstancias políticas concretas y el uso que se hizo de la historia romana para elaborar el concepto de “identidad patriótica” a través de tópicos como la unidad de España, la reivindicación del imperio y el valor del héroe.

Se ha prestado también especial atención a las manipulaciones del pasado por intereses políticos, al uso de la historia con fines doctrinales y al control que ejerció el Estado a través de las instituciones educativas. Esto se entiende en la medida en que es la Escuela la que va a formar a las nuevas generaciones y los distintos regímenes políticos van a reflejar en sus discursos la unidad nacional basada en los principios extraídos de la Historia y de los Evangelios.

Con el objetivo de desentrañar el mensaje político y social que subyacen en los textos escolares se han tenido también en cuenta los diferentes grados de manipulación política de las instituciones y cómo influyeron en el ámbito educativo, en concreto en el de la enseñanza de la historia, en varios niveles, desde las bibliotecas y el acceso generalista a la información, hasta las propias instituciones escolares y universitarias.

Estructura

En cuanto a la estructura de nuestra tesis doctoral, el cuerpo central de la misma está organizado en dos grandes bloques, a los que hay que añadir esta introducción y unas conclusiones finales.

El primero de estos bloques está, a su vez, formado por tres capítulos. Hemos comenzado con el contexto histórico de los años que abarca nuestro estudio, desde la Restauración borbónica en las figuras de Alfonso XII y Alfonso XIII, hasta la dictadura de Franco, que no es abarcada en su totalidad, sino hasta 1970, momento en el que se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (4 de agosto de 1970), que puso fin al sistema formativo franquista y anunciaba la llegada de aires nuevos al panorama educativo nacional. El segundo capítulo se centra en la organización y legislación que afectaron al sistema educativo español, de manera que se presenta una relación de los tipos de leyes y su alcance legislativo. El objetivo aquí es valorar el alcance de las reformas educativas y las novedades más relevantes que el sistema jurídico español puso en marcha desde 1875 a 1970. Completamos este primer apartado con un tercer y último capítulo centrado en los contenidos educativos y en la planificación del día a día en las aulas, enfocado en los tres pilares básicos de la organización educativa, a saber: los cuestionarios, los programas y los libros de texto. Son, estos últimos, responsabilidad del Estado y hemos incluido en este apartado los diferentes procedimientos con los que los gobiernos garantizaban las condiciones didácticas de los manuales y se aseguraban de que se cumplieran las normas que estaban en vigor a la hora de autorizar la publicación de los libros de texto.

La segunda parte está estructurada en cuatro capítulos. El primero de ellos, “La conquista romana de la península Ibérica: de las fuentes clásicas a los textos escolares”, es un relato lineal que recoge los hechos históricos más relevantes de la conquista romana de la península Ibérica, a partir de los autores clásicos y de la historiografía moderna. El objetivo que con ello se pretende es presentar después qué acontecimientos y personajes históricos marcaron este periodo de la historia de España en la Escuela, para lo que se ha seguido la división en periodos a la que nos hemos referido anteriormente. El capítulo se concluye con un apartado que, a modo de conclusión, presenta de una manera muy concisa los aspectos más característicos que, a partir de las fuentes clásicas, definen las gestas y héroes patrios sobre los que pivota toda nuestra investigación.

En el capítulo V, “El triunfo de la historia liberal (1875-1901)”, se analizan los primeros manuales escolares que se editaron en los inicios de la Escuela nacional, y sus contenidos, los cuales giraban alrededor de tres ejes fundamentales, a saber: el amor a la independencia, la reafirmación de la identidad nacional y la construcción del héroe. Estos elementos nos dan una particular versión de los personajes y de los hechos históricos que ayudaron a construir una nueva Historia de España de corte liberal.

Es durante el segundo período (1902-1937), desarrollado en el capítulo VI, donde mejor se puede observar una lucha por el control de las instituciones educativas. Un momento histórico clave debido a los profundos cambios políticos que se sucedieron y que afectaron de manera especial a las instituciones educativas, pero también a la edición de los manuales escolares que pasaron a depender del ámbito social y político en el que fueron editados.

Terminamos nuestro recorrido en el capítulo VII, en el que se analiza la manipulación de los contenidos de la asignatura de historia durante el régimen franquista. En esta ocasión nos hemos centrado en los intentos del nuevo régimen por llegar al ciudadano de a pie con el fin de transmitirle los valores sobre los que se asentaba la nueva forma de entender nuestra historia nacional, el nacional-catolicismo.

Tras cada uno de estos tres últimos capítulos figura un cuadro que recoge todos los manuales de escuela mencionados en cada uno de ellos, clasificados por niveles educativos y dentro de cada uno de estos, por año de publicación. Así mismo, en los tres anexos finales se recogen las disposiciones legales relativas al sistema educativo y a la producción y edición de los libros de texto, el listado de manuales y la bibliografía consultada, los dos últimos en orden alfabético.

PRIMERA PARTE

UN SIGLO DE POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA

CAPÍTULO I

UNA BREVE HISTORIA DE ESPAÑA DESDE 1875 A 1970

Sabemos de la importancia de un buen análisis histórico y ese es nuestro objetivo, presentar el contexto histórico-político de una etapa compleja de nuestra historia, en la que los manuales escolares cumplieron su papel como transmisores de una nueva identidad nacional. Estamos ante una España en la que el Estado sabrá hacer llegar a sus ciudadanos, a lo largo las distintas etapas políticas por las que atravesará nuestro país, la necesidad de justificar el presente, para legitimarlo ante la opinión pública y conseguir el aval de los grandes logros de nuestra historia nacional.

Esa es la razón de que hayamos decidido incluir en nuestro estudio un primer capítulo dedicado al contexto histórico, porque, para saber las circunstancias en las que se publicaron los textos escolares, hay que conocer las condiciones políticas, sociales y económicas por las que atravesaron los españoles durante un período tan complejo y a la vez tan decisivo de la historia de España.

1. LA RESTAURACIÓN BORBÓNICA: ALFONSO XII (1874 – 1885) Y ALFONSO XIII (1886 – 1931)

La revolución de 1868, “La Gloriosa”, supuso el final del reinado de Isabel II y la formación de un gobierno provisional presidido por Francisco Serrano y Domínguez. Una de las primeras medidas que tomó el nuevo gobierno fue establecer el sufragio universal masculino y convocar elecciones a Cortes Constituyentes para mediados de enero del siguiente año. A partir de ahora las Cortes (poder legislativo), que ya no serían elegidas por una minoría, ni estarían sometidas a las decisiones de la monarquía, representarían la soberanía nacional y estarían por encima del poder ejecutivo. Esta novedad se materializó

en la Constitución de 1869, en la que también se estableció que la forma de gobierno sería la monarquía constitucional. La consecuencia inmediata de tal decisión fue que había que buscar un rey, pero un rey que encajase con la idiosincrasia y la nueva situación del país, es decir, un rey democrático, liberal y católico, que, además, sancionase lo que decidiese la mayoría parlamentaria.

El primer intento fue Amadeo de Saboya, hijo del rey de Italia Víctor Manuel, que fue elegido el 16 de noviembre de 1870 por las Cortes Constituyentes con un total de 191 votos de los 352 diputados que tomaron parte en la votación. A pesar del resultado, el nuevo rey fue presentado como el rey elegido por el pueblo, pero para republicanos y carlistas era el rey de Prim, es decir, el rey de los radicales y de los revolucionarios. También fue rechazado por la aristocracia borbónica y por el pueblo. De manera que antes de llegar a España, el nuevo monarca ya tenía a casi todos en su contra, y eso auguraba para el italiano un complicado y breve reinado. Y así ocurrió. Amadeo llegó a Madrid el 2 de enero de 1871, tras el asesinato de uno de sus más fuertes apoyos, el general Prim, y la noche del 10 de febrero de 1873, tras renunciar a la corona, Amadeo y su esposa María Victoria tomaron un tren que les llevó a Portugal.

A su marcha, las Cortes proclamaron el 11 de febrero de 1873 la Primera República, régimen que estuvo vigente hasta el 29 de diciembre de 1874, cuando tras el pronunciamiento del general Martínez Campos se inicia la Restauración de la monarquía borbónica. La corta duración de esta primera experiencia republicana fue debida a la inestabilidad política; prueba de ello es que en sus primeros once meses se sucedieron cuatro presidentes, todos ellos miembros del partido republicano federal. Tras el golpe de Estado del general Pavía, el 3 de enero de 1874, se pasó de una república federal a una república unitaria, a cuyo frente estaba el general Serrano, líder conservador del partido constitucional.

1.1. El reinado de Alfonso XII (1874 – 1885)

Pero la inestabilidad política, los cambios sociales y, en especial, la reacción conservadora de la burguesía y del ejército que caracterizaron las últimas décadas del siglo XIX fueron utilizados hábilmente por Cánovas del Castillo, quien desde el partido

liberal-conservador promovió la Restauración monárquica en la figura de Alfonso XII⁴. El futuro rey se encontraba en el exilio en Inglaterra, en la academia militar de Sandhurst, lo que no fue ningún obstáculo para que Cánovas del Castillo contactase con él y le convenciese para firmar el 1 de diciembre de 1874 el Manifiesto de Sandhurst.

Se trataba de un documento de carácter político, ideado y elaborado por Cánovas, en el que se exponía el nuevo sistema político que se quería implantar, una monarquía constitucional de corte conservador y católico, que garantizase el orden social y un sistema político liberal, como se deja patente en las últimas frases: “(...) ni dejaré de ser buen español ni, como todos mis antepasados, buen católico, ni, como hombre del siglo, verdaderamente liberal”⁵. El objetivo del artífice de la Restauración era muy claro, tenía que convencer a los españoles de que acogieran de forma favorable a un príncipe que desde el exilio manifestaba su credo político y su apoyo a la reconciliación nacional⁶.

Con todo, el general Martínez Campos, que no era partidario de una campaña política pacífica, hizo que se adelantaran los planes del político conservador y dos días después de que el manifiesto se publicase en la prensa española, el 29 de diciembre, protagonizó un levantamiento militar en Sagunto, en el que el príncipe Alfonso de Borbón fue proclamado rey de España⁷. El Gobierno Republicano, con Serrano como jefe de Estado y Sagasta como jefe de gobierno, tras aceptar al nuevo rey, se disolvió y, hasta la llegada del nuevo rey, que tuvo lugar en enero de 1875, Cánovas del Castillo asumió el ministerio-regencia.

Se pone entonces en marcha una nueva forma de entender la política española que repartía a partes iguales la soberanía nacional entre el rey y las Cortes. Se aseguraba, además, la alternancia pacífica y consensuada de conservadores y liberales, que se van a apoyar en la nueva Constitución de 1876, más progresista que las anteriores y pensada para apuntalar la alternancia en el poder de los dos partidos políticos, el partido conservador de Cánovas del Castillo y el partido liberal de Sagasta. En definitiva, las Cortes y el rey compartían la soberanía y sustentaban el nuevo sistema bipartidista⁸. De esta forma Alfonso XII consiguió consolidar la monarquía y la estabilidad institucional.

⁴ Sobre el ascenso y los primeros años de Alfonso XII, *vid.* Rubio García - Mina 2007, 507-560.

⁵ http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-manifiesto-de-sandhurst-1-de-diciembre-de-1874/html/eb5fb364-a415-11e1-b1fb-00163ebf5e63_34.html, fol. 4r – fol. 4v.

⁶ Fernández Sirvent 2011, 26.

⁷ Espadas Burgos 1990, 348-349.

⁸ López Sánchez 2014, 191-192.

En teoría se trataba de un sistema político que buscaba un equilibrio en el ejercicio del poder, pero en la realidad todo debía pactarse con el gobierno, que era quien controlaba el acceso a los escaños de las zonas rurales en un fraude electoral que decidía de antemano el listado de los candidatos que debían salir elegidos. Estos se aseguraban el favor de los representantes económicos y sociales, los llamados caciques, que, a cambio, conseguían el apoyo del Estado para mejorar las infraestructuras locales, y acceder a los privilegios administrativos⁹.

Era evidente que el sistema empezaría a fallar en cuanto se hiciese patente que dejaba al margen a las nuevas fuerzas políticas que empezaban a cobrar protagonismo a finales del siglo XIX y principios del XX. Eran nuevos partidos que escapaban al control del Estado y que tenían sus propias reglas. Nos referimos a los partidos regionales que abogaban por incentivar los sentimientos nacionalistas y enfrentarse al poder centralizado, en el caso español el nacionalismo vasco y gallego y el catalanismo; y los partidos obreros, consecuencia directa de la industrialización, que dejarán la clandestinidad y pasarán a ser muy activos cuando la Ley de Asociaciones de 1887 los legalice. En este último caso nos referimos al anarquismo, al socialismo, a los sindicatos de corte marxista y, a partir de 1879, a los círculos católicos¹⁰.

Pero por el momento en el panorama histórico nacional Alfonso XII, gracias a los desvelos de Cánovas, reinaba sin apenas oposición en España y el país disfrutaba de un largo período de paz, durante el cual se consolidó el poder civil y se puso fin al Carlismo que había puesto contra las cuerdas al régimen liberal y que trajo como consecuencia la abolición de los fueros vascos¹¹.

Sin embargo, uno de los principales logros de este periodo fue poner fin a la guerra de Cuba. Dos semanas después de que triunfara la revolución de 1868, estalló en Cuba una guerra colonial (10 de octubre de 1868), fue una guerra de independencia que duró diez años y que iba a ser un gran obstáculo para la consolidación del régimen constitucional español. Sin embargo, gracias a la intervención militar del general Martínez Campos y a su política de tolerancia, se firmó con los insurrectos la paz de Zanjón

⁹ Sobre los fundamentos y el alcance del caciquismo en España, *vid.* Varela Ortega (dir.) 2001.

¹⁰ Los círculos católicos fueron el intento de la Iglesia de acabar con la lucha de clases y reforzar las enseñanzas religiosas de los asalariados. Promovidos por el padre Vincent, seguían el modelo francés y ofrecían a sus afiliados una serie de prestaciones como la asistencia médica, el acceso a las ayudas económicas y el pago de funerales y entierros (Moreno Baró 1999, 35-36).

¹¹ En relación con esta última fase del carlismo, *vid.* Oyarzun Oyarzun 2008.

el 10 de febrero de 1878 y, además, se concedió a Cuba una mayor autonomía y se abolió la esclavitud¹². Pero el tiempo demostraría que esta paz tan solo fue una tregua y que las concesiones en autonomía política y el fin de la esclavitud en 1880 no habían contentado del todo a los cubanos. De manera que al año siguiente estalló la Guerra Chiquita (1879-1880), en la que salió victoriosa España debido a que Cuba no contaba ni con importantes líderes militares ni con armamento adecuado ni con ayuda exterior.

1.2. La regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena (1885 – 1902)

Cuando en 1885 muere Alfonso XII era más que evidente la precariedad en la que se había instalado el gobierno nacional y, por eso, se hacía necesaria una renovación de los acuerdos que garantizasen el sistema de turno de partidos mientras durara la regencia de la reina María Cristina y hasta que su hijo, el futuro Alfonso XIII, fuera mayor de edad, lo que ocurrió en 1902.¹³ Se firma entonces el Pacto del Pardo, que incluye una serie de acuerdos entre los jefes de los dos principales partidos políticos, Cánovas y Sagasta, y cuyo objetivo era consolidar la Restauración durante la regencia de María Cristina, a través de la institución del sistema de turnos pacíficos en el ejercicio del poder.

Sin embargo, el viejo sistema empezaba a dar muestras de debilidad y, para continuar, tuvo que adaptarse a la realidad y aprobar una serie de medidas encaminadas a actualizar la vida política española. Un ejemplo de esto son la Ley de Asociaciones o la ley de Sufragio universal.

Todo estalla en 1895, año en el que España tuvo que afrontar la guerra de Cuba. El Estado mostró entonces que no iba a permitir que la isla obtuviera una mínima autonomía, la cual hubiera podido frenar, a la larga, la rebelión cubana¹⁴. Y en este contexto, revolucionarios como Antonio Maceo o José Martí lograrán el apoyo de los independentistas y de los EE. UU., que veían en la isla una oportunidad económica, aunque no contaran con el apoyo de la sociedad estadounidense. A todo esto se sumó la misteriosa explosión del Maine, el buque de guerra que los americanos habían enviado a la isla y que les dio la excusa que necesitaban para declarar la guerra a España¹⁵. Un

¹² Roldán de Montaud 2001, 174.

¹³ A la muerte de Alfonso XII la reina estaba embarazada, Alfonso XIII nació meses más tarde.

¹⁴ Moreno Luzón 2018, 115.

¹⁵ Los Estados Unidos consideraban vital el control de la isla y la colocaron en un lugar preferente en su política exterior, es por eso por lo que, tras la concesión de la autonomía, el embajador de España en

conflicto que duró lo que los americanos tardaron en acabar con la flota española del Almirante Cervera en las batallas de Santiago de Cuba y de Cavite en Filipinas, porque sin su apoyo logístico no tardaron en caer derrotados cuando desembarcaron las tropas americanas en Cuba¹⁶.

España se desprende así, tras la firma el tratado de París, de sus posesiones americanas y Cuba lograba una independencia relativa, porque, a partir de ahora, permanecerá bajo la influencia de los EE. UU., que no tardarán en anexionarse la base de Guantánamo, Puerto Rico, Filipinas y Guam¹⁷. La pérdida de Cuba y del resto de las posesiones americanas se vivió como una afrenta al honor de un país que no supo ver el error que había cometido al enfrentarse de forma abierta con los EE. UU., en vez de llegar a un acuerdo económico y político que hubiera podido evitar el desastre nacional.

Era el principio del fin para un sistema político al que se le criticaba su ineptitud, su incapacidad para adaptarse a los nuevos grupos políticos y su negativa a dar la autonomía a unos territorios que acabaron por reclamar su independencia. Un desastre que tuvo graves consecuencias económicas, en especial para la industria textil catalana, que perdió su acceso al algodón cubano y cayó en una recesión económica, cuya manifestación más evidente fue la Semana Trágica de Barcelona de 1909¹⁸.

España había dejado de ser un imperio, muy lejos estaban ya los tiempos de Felipe II y Carlos I. Y en el siglo en el que otros estados europeos comenzaban a construir sus propios imperios, España perdía lo que le quedaba del suyo a manos de un estado que acababa de nacer.

Ante esta situación los españoles reaccionan poniendo en marcha un movimiento social, político y cultural, el Regeneracionismo, que aspiraba a recuperar el país, y acercarlo al resto de Europa. Una corriente representada por Joaquín Costa, Miguel de Unamuno, Pio Baroja y Ginés de los Ríos, entre otros, quienes criticaron el sistema de la

Estados Unidos recibió una petición para que el buque de guerra Maine pudiera visitar el puerto de la Habana. En relación con el hundimiento del acorazado Maine en 1898, *vid.* Cervera Fantoni 2017, 1-17.

¹⁶ Un conflicto en el que quedaba muy claro la poca relevancia de España que no dispuso de aliados, y tuvo que soportar la humillación de ver a sus soldados de vuelta después de perder sus últimas colonias americanas (Moreno Luzón 2018, 116).

¹⁷ *Vid. Treaty of Peace Between the United States and Spain*, December 10, 1898, art. 2. (http://avalon.law.yale.edu/19th_century/sp1898.asp).

¹⁸ Shubert 1991, 28.

Restauración y abogaron por la regeneración de la sociedad a través de la educación de sus ciudadanos.¹⁹

1.3. El reinado de Alfonso XIII (1902 – 1931)

La mayoría de edad de Alfonso XIII y su ascenso al trono trajeron a la política española un último intento por recuperar el viejo sistema y adaptarlo a las nuevas necesidades sociales, el llamado Revisionismo político. Medidas encaminadas a mejorar la condición de los obreros, con tímidas reformas de la legislación laboral, la creación del Instituto Nacional de Previsión (1908)²⁰, la antesala de lo que luego será la seguridad social, y la Ley de reforma electoral de 1909²¹.

Estas medidas se incrementaron entre 1910 y 1912 gracias al apoyo del partido Liberal de Canalejas, que eliminó el impuesto de consumos, limitó la creación de nuevos conventos e instituciones religiosas y acabó, gracias a la Ley de reclutamiento, con el soldado de cuota, aunque no consiguiera con ello acabar con las discriminaciones en el servicio militar.

Mientras esto ocurría en las ciudades, el campesinado optó por culpar de sus males a los obreros industriales y empezó a agruparse en los sindicatos y círculos católicos. Pero el intento en 1916 de Santiago Alba, ministro de Hacienda en el gobierno de Romanones, de sacar adelante una reforma agraria fracasará y dejará en evidencia las debilidades del Estado en materia política y social²².

La Semana Trágica de Barcelona (26 de julio a 2 de agosto de 1909) en la que se amotinaron anarquistas, republicanos y catalanistas, dejó entrever que las clases sociales más bajas achacaban a la Iglesia su apoyo a los intereses de las clases dominantes. El hecho de que el gobierno reprimiera de forma exagerada la revuelta, más el asesinato de Canalejas en 1912, dejaron en evidencia el sistema de la Restauración, que a partir de este momento inició su rápido declive.²³

¹⁹ Sobre los aspectos más significativos del Regeneracionismo, *vid.* Chacón Delgado, 2013.

²⁰ Archilés Cardona – Sanz Campos 2012, 33.

²¹ Salazar Mora 1995, 23.

²² Sanz - Pastor Mellado 1977, 79.

²³ En relación con el impacto que tuvo el asesinato de Canalejas en la sociedad española y en los periódicos de la época, *vid.* Morcillo Rosillo 2007, 323-341.

Se abre entonces un nuevo periodo (1912-1923) en el que se pone fin al revisionismo político y se inicia la crisis de los partidos de turno, que acusaron la falta de liderazgo mientras la oposición política tomaba posiciones y los partidos republicanos y socialistas, junto con los nacionalistas, irrumpían con fuerza en el panorama político nacional.

Aunque España no participó de forma directa en la Primera Guerra Mundial (1914-1918), sí que se benefició de ella gracias a las exportaciones. Pero esto tuvo un efecto negativo en el ámbito social, dado que el incremento de la demanda de los productos en el exterior aumentó los precios y no estuvo acompañado de un incremento paralelo de los salarios. Por eso una gran parte de la población perderá su poder adquisitivo y estallará la conflictividad social.

Si a lo dicho hasta ahora sumamos el problema político y el descontento del ejército, tenemos los antecedentes de la denominada crisis de 1917. La creación de las Juntas Militares de Defensa sacaba a la luz los problemas que tenía el ejército con el gobierno liberal de Romanones, lo que llevará de nuevo al ejército al primer plano político. Y el rey, lejos de oponerse, apoyará este movimiento militar al que verá como la mejor alternativa para defenderse de aquellos que querían dinamitar el sistema de la Restauración, e incluso sustituirlo por otro²⁴.

Mientras tanto, aquellos partidos políticos que no participaron en el viejo sistema de la Restauración van ahora a constituir en Barcelona un “parlamento alternativo”, con la clara intención de acabar con la alternancia de los principales partidos políticos y reformar la Constitución²⁵. Una medida que hubiera podido convertirse en un grave problema de orden público por su intención de acabar con la alternancia de partidos, pero que fracasará debido a la falta de consenso entre sus miembros, a la oposición del rey y del ejército, y al ofrecimiento a una parte de ellos de participar en gobiernos de concentración.

Otro de los problemas a los que tuvo que hacer frente el Estado fue la Huelga general de 1917, con la que se pretendía recuperar el poder adquisitivo de las clases más

²⁴ Aunque Alfonso XIII se opondrá en un primer momento a las Juntas Militares de Defensa por miedo a que estuvieran detrás “la izquierda antidinástica y revolucionaria”, acabará por aceptarlas reuniéndose con sus líderes a espaldas del gobierno, e incluso boicoteando sus esfuerzos para recuperar el control del ejército (Moreno Luzón 2003, 228).

²⁵ Riquer I Permanyer 2001, 220.

humildes y, al mismo tiempo, acabar de una vez por todas con el viejo sistema político de la Restauración. Pero el gobierno se va a negar a negociar y reprimirá por la fuerza a los huelguistas.²⁶ El rey se sentirá más unido que nunca a las Juntas de Defensa y, después de ver los fracasados intentos del Estado de construir un nuevo modelo de gobierno más democrático aglutinando a todas las fuerzas políticas en gobiernos de concentración, optará por la vía militar.

En este contexto se pone en marcha un nuevo plan militar para devolver a España el prestigio internacional y conseguir que la opinión pública olvide el desastre del 98. Es entonces cuando se inicia la guerra de Marruecos (1906-1927), en la que el gobierno se planteó la conquista de El Rift, porque sus tribus (*kabilas*) amenazaban los puertos de Ceuta y Melilla²⁷.

No fue una guerra tan fácil como se pensó en un principio. Los rifeños, dirigidos por Abb-el-Krim, van a plantar cara a las tropas españolas y el conflicto se va a prolongar más tiempo del planeado, circunstancia que sirvió para dividir a la sociedad española. No todos aprobaban esta empresa militar, que en 1921 tendrá su punto de inflexión en el desastre de Annual. Un fracaso en el que se perdieron miles de vidas y se estuvo a punto de perder el control de la ciudad de Melilla, hasta llegar a ser una de las causas del golpe de estado del general Primo de Rivera (1923).

La dictadura militar se convierte entonces en la última oportunidad que tiene la monarquía de reivindicarse ante el pueblo y de solucionar, de una vez por todas, las agitaciones sociales y la inoperancia de los partidos de turno. Y en esta empresa no va a estar sola, puesto que contó con el apoyo del propio rey, del empresariado catalán y de un ejército decidido a emplear la mano dura para acabar con los desórdenes sociales.²⁸

1.4. La dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1930)

El 13 de septiembre de 1923 el capitán general Miguel Primo de Rivera dio un golpe de estado, ante el que el gobierno legítimo nada pudo hacer, ya que el mismo rey

²⁶ Fernández Pérez 1996, 33-34.

²⁷ Para una visión global de las principales fases de la guerra española en Marruecos, *vid.* Fontenla Ballesta 2017.

²⁸ Millares Cantero 1998, 26-27.

apoyó a los generales sublevados y nombró presidente del gobierno y ministro único a Primo de Rivera.

En un primer momento se constituyó un Directorio Militar formado por ocho generales de brigada del Ejército, uno por cada región militar, y un contraalmirante (1923-1925), cuyas primeras medidas fueron abolir la Constitución de 1876, disolver los ayuntamientos, prohibir los partidos políticos, organizar milicias urbanas (somatenes) y declarar el estado de guerra. Las autoridades civiles (gobernadores provinciales, alcaldes, presidentes de las diputaciones) fueron sustituidas por militares, al mismo tiempo que se restringían derechos y libertades, sobre todo el derecho de reunión y la libertad de expresión. En este proyecto regeneracionista de Primo de Rivera, la religión católica desempeñó un papel muy importante, de manera que se defendieron los intereses morales y materiales de la Iglesia.

Por otra parte, el nuevo gobierno logró varios éxitos militares en la guerra marroquí, como el desembarco de Alhucemas, que supuso el final de la rebelión rifeña; también reprimió con éxito el anarquismo en Barcelona y terminó con el caciquismo.

Posteriormente se inaugura una fase de Directorio Civil (1925-1930), cuyo objetivo era buscar la manera de perpetuar la dictadura como forma de gobierno, a través de un partido, la Unión Patriótica, creado por el propio Primo de Rivera. De esta manera, el 13 de diciembre de 1925 el general constituye su primer gobierno civil, pero dejando a los militares los puestos más importantes. Restablece el consejo de ministros, con civiles y militares, los primeros pertenecían a la Unión Patriótica.

Sin embargo, fracasó en su intento de poner en marcha su proyecto político y de promulgar una nueva Constitución a través de una Asamblea Nacional Consultiva. Una asamblea consultiva que colaboraría con el gobierno, que no legislaría, pero que debía elaborar en un plazo de tres años un anteproyecto de Constitución.

Al no tener apoyos suficientes, Primo de Rivera se retira de la política en 1930. Es entonces cuando la oposición firma el Pacto de San Sebastián, con el que republicanos, catalanistas y socialistas buscarán la manera de abolir la monarquía²⁹. Este acuerdo será refrendado por la voluntad popular, cuando esta se manifieste a favor de una forma de gobierno republicana en las elecciones municipales de abril de 1931. Se acaba así con la

²⁹ Artola Gallego 2004, 131.

monarquía y Alfonso XIII abdica para abandonar después España y dar paso a la Segunda República Española.

2. DE LA SEGUNDA REPÚBLICA A LA DICTADURA DE FRANCO

2.1. Segunda República (1931 – 1939)

Sin monarquía, sin Borbones, se inicia una nueva etapa política que se va a ver afectada por dos cuestiones de carácter internacional, pero que repercutieron con fuerza en la política nacional. Por un lado, la Crisis del 29 o Gran Depresión, que afectó al comercio, a las inversiones extranjeras y a la inmigración, lo que influyó de forma negativa en el paro y en la conflictividad social. Y, por otro, la crisis de las democracias y el ascenso de los totalitarismos, que en nuestro país tuvo como consecuencia la radicalización de las posturas políticas, hecho que se polarizó en dos bloques, derechas e izquierdas. Estos dos procesos evidencian claramente la estrecha relación entre la crisis económica de 1929 y el ascenso de los grandes partidos totalitarios, ya que estos van a vincular la supervivencia al líder, quien debe asegurar que el Estado incremente su política social para paliar la crisis³⁰.

El primer gobierno de la Segunda República, presidido por Niceto Alcalá Zamora, preparará las primeras elecciones a Cortes Constituyentes celebradas el 28 de junio de 1931, que ganarán los partidos de izquierdas (PSOE) seguidos muy de cerca por los partidos del centro (Partido Radical de Lerroux). Un nuevo gobierno que impulsará medidas con las que poder transformar la realidad española y aprobará en diciembre la Constitución de 1931³¹. En esta nueva Constitución se define España como una “república democrática de trabajadores”, única, abierta a establecer autonomías y capitalista, aunque sometida a la planificación económica por parte del Estado. También se ponen por escrito las características del nuevo régimen político, que dispondrá de unas cortes unicamerales que dependerán de forma directa del gobierno y un sufragio universal

³⁰ García Menéndez 2001, 27.

³¹ Para tener una visión del alcance de las reformas políticas impulsadas durante la Segunda República, *vid.* Payne, 1995.

directo. A esto se suman los rasgos que deben definir al nuevo estado: libertad religiosa y educación laica, pública, obligatoria y gratuita.

El Gobierno Republicano, en su afán por reducir la influencia de la Iglesia en todos los ámbitos de la vida pública, va a tomar una serie de medidas como la expulsión de los jesuitas, la prohibición de los colegios católicos, el reconocimiento del matrimonio civil y el divorcio. Tales medidas no tardarán en provocar serios enfrentamientos entre los católicos y los políticos republicanos de izquierdas³².

También la educación será objeto de interés en las reformas impulsadas por el nuevo gobierno, ya que veía en ella un instrumento eficaz para regenerar la vida de sus ciudadanos. A ello había que sumar la política autonómica, en la que se reconocía la existencia de un gobierno y un parlamento catalán, mientras Cataluña renunciaba a convertirse en una república y aceptaba conformarse con la autonomía.³³

El Gobierno Republicano llevará a cabo una reforma del ejército centrada en reducir el número de oficiales y asegurarse, en teoría, la lealtad de aquellos que permanecieron en activo. Impulsará, además, una reforma agraria cuyo objetivo no era otro que paliar la mala distribución de la propiedad con la expropiación de tierras de los grandes latifundistas y, además, tomar medidas para proteger a arrendatarios y jornaleros. Con todo, todas estas disposiciones sufrieron graves retrasos debido a los desacuerdos en las Cortes y a la falta de fondos para pagar las indemnizaciones.

La falta de apoyos hace que Alcalá Zamora disuelva las Cortes y convoque unas nuevas elecciones en las que los partidos de centro-derecha conseguirán hacerse con el poder e impulsar medidas encaminadas a detener algunas de las reformas del bienio anterior. De esta manera, la reforma de la ley agraria o la ley de matrimonio civil se suprimen y, mientras los españoles miran a Europa y asisten con preocupación al ascenso de Hitler al poder en Alemania, se enfrentan a la reacción de los partidos de izquierdas, que en octubre de 1934 van a decretar una huelga general revolucionaria³⁴ y a proclamar, gracias a la intervención de Izquierda Republicana, la independencia de Cataluña.

Las protestas de los movimientos obreros, las brutales represiones del gobierno a la huelga general revolucionaria (1934), que envió un ejército al mando del general

³² Townson 2018, 149.

³³ Sobre las claves históricas del independentismo catalán, *vid.* Alcalá Giménez da Costa 2006.

³⁴ Para una mayor información sobre la huelga general revolucionaria de 1934, *vid.* Souto Kustrin 2013.

Franco a la cuenca minera de Asturias, la supresión de la Generalitat de Cataluña, junto con el encarcelamiento de los miembros de su gobierno, hizo que la reconciliación entre las dos Españas fuera materialmente imposible. A ello había que sumar los escándalos de corrupción, los cuales contribuyeron a polarizar la política española y a hundir el gobierno radical-cedista que se disolverá y convocará nuevas elecciones en febrero de 1936³⁵.

Se hará entonces evidente la radicalización política, tanto de los partidos de izquierda (Frente Popular) como de los de derecha (CEDA). Además, a ello contribuye de manera evidente la desaparición del Partido Radical, que había ocupado tradicionalmente el centro político. El Frente Popular ganará estas elecciones y formará un gobierno de izquierdas, aunque no contará con el apoyo, al menos en un principio, de los partidos obreros. Y así Azaña, como nuevo presidente de la República, se apresurará a corregir los errores anteriores, decretando la amnistía para los encarcelados durante la huelga general del 34, devolviendo sus derechos a Cataluña o recuperando, aunque solo en parte, la ley de Reforma Agraria.

Son los últimos coletazos de una república que tuvo que enfrentarse a la violencia y a la radicalización política y que no pudo detener los graves y violentos sucesos que hicieron que un sector del ejército liderado por el general Mola preparase un golpe de Estado, mientras partidos como el PSOE apostaban por la revolución obrera y los falangistas y los anarquistas asesinaban sin control a sus enemigos políticos.

2.2. Guerra Civil (1936 – 1939)

Cuidadosamente planeada, esta sublevación contará con importantes apoyos del ejército, de los partidos monárquicos, de los carlistas, de los falangistas y del financiero de Juan March³⁶. La excusa no fue otra que el asesinato de Calvo Sotelo, en respuesta al asesinato del teniente Castillo, militante socialista, cometido por falangistas. La sublevación se pone en marcha en Marruecos y triunfa en amplias regiones de la península, pero fracasa en los principales centros industriales. Un fracaso relativo, dado

³⁵ Sobre la importancia de las elecciones de 1936 en el inicio de la guerra civil española, *vid.* García Manzano, 2010.

³⁶ Un empresario mallorquín dedicado a negocios ilegales como el contrabando de tabaco, que amasará una inmensa fortuna que pondrá al servicio de los sublevados hasta el punto de ser considerado como el banquero de la rebelión. Sobre este personaje, *vid.* Cabrera Calvo-Sotelo, 2013.

que el Gobierno Republicano no fue capaz de controlar de forma definitiva esta sublevación.

Se inicia entonces una larga guerra civil en la que el general Franco planeó acabar de forma lenta y sistemática con sus enemigos políticos, al mismo tiempo que los republicanos fracasaron una y otra vez a causa de la desunión de aquellos partidos que conformaban el gobierno. El objetivo del bando republicano era resistir todo lo posible y aguantar hasta que estallara la guerra europea para así contar con el apoyo de Francia e Inglaterra³⁷.

Por el contrario, los sublevados contaban con el ejército de África y las ayudas de Alemania y de Italia. Gracias a esto lograron cruzar el estrecho de Gibraltar, enlazar con Queipo de Llano, tomar Badajoz y unirse con las tropas del norte bajo el mando del general Mola. Pero no siempre todo sale como está planeado y el intento de tomar Madrid, después de liberar el Alcázar de Toledo, fracasará debido a la resistencia de los madrileños y de las Brigadas Internacionales. Habrá otras dos tentativas más, la batalla del Jarama, en febrero, y la batalla de Guadalajara, en marzo de 1937, que harán que la guerra se alargue y acabe convirtiéndose en una guerra de desgaste.

La lucha se traslada entonces al norte de la península, ya que los sublevados sabían de la importancia de controlar las industrias del norte para fabricar armas y municiones. La batalla de Teruel les permitió tomar el Bajo Aragón, llegar al Mediterráneo y aislar a Cataluña del resto del territorio de los republicanos. Estos últimos reaccionarán y lucharán en la batalla del Ebro por unir las dos zonas en una guerra de desgaste que acabará con las últimas posibilidades de resistencia de la Segunda República.

Los sublevados tomarán Cataluña y miles de refugiados cruzarán la frontera con Francia, mientras que el coronel Casado dará un golpe de Estado en el bando republicano, con el objetivo de conseguir una paz pactada con Franco. Pero este no quería llegar a ningún acuerdo y exigió la rendición incondicional. Se inicia entonces un largo período en el que el poder es detentado por un régimen político totalitario que supo adaptarse a los cambios y sobrevivir durante cuarenta años hasta la muerte de su líder, nos referimos al régimen franquista.

³⁷ Bajo el lema “resistir es vencer” estaban claras las intenciones de los republicanos de ejercer una resistencia pasiva esperando una ayuda que no va a llegar y que condenará al fracaso la empresa republicana.

2.3. Dictadura de Franco (1939 – 1975)

La primera dificultad del nuevo régimen político será el hecho de no tener una base ideológica clara, aunque sí que dispondrá de una gran capacidad de acomodo, a medida que las circunstancias internacionales cambien y se tenga que adaptar a los nuevos tiempos políticos³⁸. En un primer momento será una dictadura de corte fascista, coincidiendo con los primeros años de la Segunda Guerra Mundial, y dejará ver su afinidad política con Hitler. Más tarde, el avance de los aliados y los desastres de los países del eje, obligarán al nuevo régimen político a dejar de lado el fascismo y a inventar otra fórmula con la que dar sentido a las nuevas circunstancias de la política española, el nacional – catolicismo.

Una receta con la que se buscaba dejar muy claro el lado católico y anticomunista del nuevo régimen, mientras se intentaba dejar al margen cualquier rasgo fascista y conseguía hacerse imprescindible en los planes de los Estados Unidos³⁹. Y en su afán por hacer más creíble el cambio el nuevo gobierno, no dudará en dar una nueva apariencia democrática a la dictadura militar, definiéndola como una “democracia orgánica”, e implantando las Leyes Fundamentales, con el objetivo de dejar muy claro que España contaba con una Constitución y tenía la intención de iniciar una tímida apertura política.

Siguiendo, además, con este lavado de cara se implantan en nuestro país los sindicatos verticales, que van a sustituir a los antiguos sindicatos y cuyo mecanismo estaba más que pensado para impedir que los obreros pudieran poner en marcha sus verdaderas reivindicaciones y evitar así la lucha de clases⁴⁰.

La llegada de los tecnócratas a los puestos relevantes del gobierno y su capacidad para hacerse con el control de los principales Ministerios reorientará, una vez más, los planteamientos de un sistema político en el que se empezará a valorar la eficacia técnica y económica por encima de los planteamientos ideológicos y políticos de los períodos anteriores⁴¹. Pero, no nos engañemos, la profunda transformación económica no va a

³⁸ Sobre las bases ideológicas del franquismo, *vid.* Vicente Jara 2001, 19 – 50.

³⁹ El régimen franquista se vio en la necesidad de contar con el apoyo de los americanos para asegurar su supervivencia, y lo hizo asegurándoles su absoluta fidelidad a la causa anticomunista y ofreciéndoles el uso de sus bases militares (Portero 2005, 149).

⁴⁰ Para conocer de forma exhaustiva el papel que jugaron los sindicatos verticales en la organización económica y política del régimen franquista *vid.* Sánchez Recio 2002.

⁴¹ Un artículo que referencia el pensamiento político y económico de la tecnocracia franquista es el de Cañellas Mas 2012, 257 – 288.

poder impedir que continúe el inmovilismo político, y la negativa del régimen a abrirse a los nuevos tiempos tendrá un final cuando en 1969 se apruebe la Ley de Sucesión a la jefatura del Estado y el futuro del país recaiga en las manos del Príncipe Juan Carlos, destinado a poner punto final al régimen franquista.

Esos son a grandes rasgos los planteamientos ideológicos y políticos, pero nos interesa también conocer la relación que el régimen político estableció con su entorno, para poder comprobar cómo se desarrolló el nuevo gobierno a lo largo de dos etapas bien diferenciadas: el primer franquismo, que abarca desde la autarquía a la llegada al poder de los tecnócratas (1939 – 1959), y el segundo franquismo, en el que España se abrió al exterior, con el objetivo de recuperarse y conseguir hacerse un hueco en la comunidad económica europea.

2.3.1. El primer franquismo (1939 – 1959)

El inicio de la Segunda Guerra Mundial obligaba a Franco, al menos en teoría, a devolver la ayuda que le habían prestado Alemania e Italia durante la guerra civil. Pero la ruinoso situación en la que había quedado España le empujó a declararse no-beligerante y evitar así participar de forma directa en el conflicto. Esto no le impedirá apoyar a sus antiguos aliados, hasta que en 1942 comience a cambiar el curso de la guerra y decida alejarse de las potencias fascistas y declararse neutral. Aun así, la ONU condenó en 1946 al régimen de Franco, lo que en la práctica aisló diplomáticamente a España hasta los años cincuenta.

Nuestro país, inmerso en la autarquía económica, que limitaba las importaciones, buscaba abastecer a la población de todo lo necesario valiéndose únicamente del producto nacional. Y para hacer frente al bloqueo diplomático y económico aumentará la producción industrial y el control de los mercados, a través de la limitación de los precios y el racionamiento.

Así era el día a día de los españoles al acabar la guerra civil. En estas condiciones era imposible poner en marcha la recuperación económica española, hasta que la apertura diplomática de los años cincuenta abrió una puerta hacia los mercados del comercio exterior. El inicio de la Guerra Fría entre los EE. UU. y la URSS obligará a los primeros a olvidar el pasado y a considerar a Franco como un valioso aliado. Esto puso fin al

bloqueo internacional y España firmó el concordato con la Santa Sede en 1953 y un acuerdo con los EE. UU., por el que, a cambio de instalar una serie de bases militares en España, nuestro país obtenía su ayuda económica y su apoyo diplomático. Es así como España empezó a tener un lugar en los principales organismos internacionales y a ser admitida en la ONU (1955)⁴².

Se inicia así una nueva etapa, al menos en el plano económico. Sin embargo, el aumento de las importaciones supondrá un aumento del déficit y de la inflación, que agotarán las reservas de divisas y arrastrarán a nuestro país a un progresivo endeudamiento exterior. Para solucionar este problema el gobierno tecnócrata impulsará el Plan de Estabilización de 1959, con el objetivo de preparar la economía española para abrir sus mercados al comercio exterior.

2.3.2. El segundo franquismo (1960 – 1975)

Los años sesenta son los años en los que España intentaba entrar en la Comunidad Económica Europea, mientras que la oposición boicoteaba al régimen franquista en el Contubernio de Múnich en 1962. La consecuencia fue que nuestro país solo consiguió un acuerdo preferencial con la Comunidad Económica Europea en 1970, mientras se enfrentaba con Gran Bretaña por el conflicto con Gibraltar y abandonaba las colonias de Marruecos, Guinea Ecuatorial e Ifni.

Y, mientras todo esto ocurría en el plano internacional, dentro de nuestras fronteras el régimen tenía problemas para articularse y adaptarse a los nuevos cambios. Se abría así un nuevo período en el que los planes de desarrollo económicos ayudaron a aquellas empresas que estaba dispuestas a seguir las directrices económicas del gobierno, mientras este planeaba descentralizar la industria y distribuirla por todo el territorio español. El objetivo no era otro que poner en marcha el denominado “Milagro Económico”, en el que la ayuda extranjera, especialmente americana, y varios de los sectores económicos claves de nuestro país marcaron un antes y un después en el despegue económico nacional.

⁴² Sobre la relación de España con los Estados Unidos y su repercusión en la sociedad y en la economía española, *vid.* Viñas, 2003.

En el ámbito social, el régimen franquista, que había educado a una amplia generación de españoles en la mentalidad católica tradicional, verá, a partir de los años sesenta, como se transforma la mentalidad de sus ciudadanos, en contacto directo con Europa gracias al turismo y a la inmigración. España empezaba a sentirse parte de algo más grande y a ver las corrientes democráticas como una gran alternativa al régimen franquista.

Señalamos, para dar por finalizado nuestro recorrido, que el franquismo afectó de forma negativa a la difusión de la cultura española. Un periodo en el que intelectuales como Ortega y Gasset y Sánchez Albornoz, que habían sido partidarios de la república, optaron por el exilio, mientras el régimen fracasó en su intento de crear una “cultura oficial”. Pero los exiliados regresan, y a partir de los años 50 se generan en la península corrientes culturales opuestas al régimen, como la Generación Realista de la Posguerra, que tenían entre sus intelectuales a Rafael Sánchez Ferlosio o a Ana María Matute. El cambio de mentalidades era ya inevitable, Europa llegaba más allá de los Pirineos. A partir de ahora los españoles dejábamos de ser meros espectadores para reclamar nuestro lugar en el plano internacional.

Por lo tanto, es evidente que estamos ante un siglo clave para la historia de nuestro país. La Restauración borbónica había apartado el Antiguo Régimen y abierto las puertas al pensamiento liberal, y en este contexto España se estaba conformando como un Estado – nación, pero no bajo las mismas condiciones que otros países europeos. Porque mientras nuestro país perdía su imperio colonial, Francia, Inglaterra o Alemania construían el suyo. Tras el desastre del 98 España se convirtió en un país de segunda fila, y para estar a la altura de Europa y encontrar de nuevo su sitio en el panorama internacional, era necesario reinventarse, “regenerarse”.

Sin embargo, no faltaron intentos por resucitar el pasado decimonónico. Es así como se debe comprender la dictadura del general Primo de Rivera, cuya intención era recuperar las viejas estructuras políticas y evitar que “esa otra España”, la liberal, reclamase su lugar y echase por tierra los privilegios del Antiguo Régimen. Sin embargo, la sociedad supo evolucionar y una gran masa de ciudadanos reclamó sus derechos y logró poner en pie un segundo intento de régimen republicano, que dio el protagonismo a los que, hasta ese momento, no lo tenían.

La Segunda República fue un breve paréntesis de cambio, que lejos de dar solución a los problemas sociales y políticos de nuestro país, dejará en evidencia la profunda fractura social, que no hallará una solución y llegará a un punto de no retorno cuando la vieja élite busque recuperar el control al revelarse contra un gobierno democráticamente constituido, y llevando al país a una sangrienta guerra civil, que rompió la frágil y deteriorada unidad nacional.

Sobre los escombros de un país destruido por los intereses partidistas de aquellos que habían jurado defender su integridad, y dejando en evidencia la profunda crisis social y económica de España, se consolida un nuevo régimen político, la dictadura franquista. A partir de ahora el nacionalismo excluyente y el resto de los elementos que ayudaron a conformar el llamado “espíritu nacional” tendrán en los textos escolares, como veremos, unos grandes aliados para lograr imponerse en las mentes de los escolares, y ayudar a difundir la idea de una nueva y renovada España entre sus ciudadanos.

CAPÍTULO II

EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (1875 – 1970)

En el capítulo anterior hemos hecho una breve síntesis del marco histórico en el que se desarrolla nuestro trabajo, porque resulta difícil acercarnos a la historia educativa de España sin considerar la extrema complejidad que suponen los cambios políticos y sociales de nuestro país durante este periodo. Tales cambios afectarán al ámbito pedagógico y al día a día de la organización escolar y, por esa razón, debemos conocerlos, para poder entender la estructura de un sistema al que ahora vamos a acceder a través de las leyes, las órdenes y los decretos que se publicaron en los diarios oficiales del Estado, que definieron el sistema educativo español. Centrarnos en este marco legal es también importante para conocer cuál fue el procedimiento que se siguió para decidir la disposición de las materias, así como los contenidos que debían ser incluidos en los libros de texto.

1. ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LEYES EDUCATIVAS

El Estado es quien toma las decisiones sobre la forma de organizar las asignaturas y para ello dictará las medidas relativas a los cuestionarios, los programas y los libros de texto. Estos son los pilares sobre los que se asientan los contenidos de las materias, así como la organización del trabajo escolar. Los cuestionarios dan homogeneidad a las asignaturas, a la vez que establecen los contenidos mínimos de las enseñanzas oficiales⁴³; los programas, por su parte, acercan a las aulas esos contenidos mínimos y permiten

⁴³ Los cuestionarios tienen la obligación, tal y como se señala en la Ley de Educación Primaria de 1945, de recoger los contenidos mínimos de las materias, así como las actividades que desarrollan los alumnos en el curso escolar (Pozo Andrés del – Rabazas Romero 2013, 121).

organizar el día a día del trabajo⁴⁴; y, por último, los libros de texto desarrollan en sus páginas los temas oficiales adoptados por el Estado mediante los cuestionarios⁴⁵.

Como ya hemos señalado anteriormente, en este capítulo nos interesaremos por la estructura del sistema educativo con el objetivo de conocer cómo se desarrollaba la vida escolar durante el período que abarca nuestra investigación. Todo ello con un claro objetivo, dar a conocer las medidas tomadas por el Estado para planificar de forma eficaz la vida escolar. De esa forma veremos cómo las disposiciones legales en materia educativa son herederas de un sistema puesto en marcha a finales del siglo XIX, que sufrirá las correspondientes alteraciones cuando la sociedad y el gobierno tengan conciencia de que existe una crisis educativa que hay que solucionar. Porque sólo ante situaciones de ruptura social y con una voluntad política expresa se conseguirán implementar las reformas educativas que el Estado necesita⁴⁶.

Seremos testigos, por último, de cómo el Estado va a tomar protagonismo en las reformas mediante la publicación de las diferentes leyes educativas, por un lado, y a través de la creación de instituciones públicas que facilitarán el trabajo y garantizarán la estabilidad de las medidas adoptadas por el gobierno, por otro. Es el caso de la creación del Museo de Instrucción Primaria, que fue, en palabras de su director Manuel Bartolomé Cossío, “el órgano por donde en España se introduzcan todos los adelantos que en el orden de la primera educación se verifican en los demás países”⁴⁷. Una institución que se puso en marcha con un Real Decreto el seis de mayo de 1882 con el objetivo de mejorar las condiciones de la primera enseñanza, reunir aquellos materiales, instrumentos u objetos relacionados con la instrucción escolar y servir como punto de reunión para todos aquellos que estaban interesados en la reforma de la instrucción primaria⁴⁸.

La Junta de Fomento para la Educación Nacional, que será el organismo de carácter técnico encargado de la organización y mejora de todo lo relativo a la enseñanza primaria⁴⁹, fue creada por Real Decreto de 10 de enero de 1907 y entre sus competencias

⁴⁴ Los programas van más allá de los contenidos de los cuestionarios escolares y tienen en cuenta el día a día en el aula y, de manera especial, las circunstancias, los hábitos y las capacidades de los alumnos. (Fernández Huerta 1959, 60-10).

⁴⁵ Los libros de texto recogen, además de los contenidos de la asignatura, aspectos de índole moral y cívico, a la vez que se ven condicionados por las intenciones políticas de los gobiernos, que son los que en definitiva dan luz verde a su publicación (Martínez Bonafé 2010, 5-6).

⁴⁶ Díez Hochleitner 1988, 484, 487.

⁴⁷ Cossío 1886, 2.

⁴⁸ Puellas Benítez 1989, 62-63.

⁴⁹ Sobre este organismo, *vid.* López del Castillo 2013, 349-350.

estaban la organización del curso o grado normal para formar a los profesores e inspectores de instrucción primaria, las conferencias pedagógicas y las bibliotecas populares⁵⁰.

Finalmente, el Consejo Nacional de Educación, antiguo Consejo de Instrucción Pública, es una institución que se creó con el objetivo de abolir el edificio pedagógico creado durante la Segunda República e imponer los “principios eternos” de España⁵¹.

1.1. Tipos de leyes

Antes de tratar las disposiciones legales que hemos tenido en cuenta, vamos a ver los tipos de normas aprobadas por el Estado, quiénes las dictan y sobre qué tipo de temas y situaciones van a tener competencia⁵².

El primer tipo de normas al que nos vamos a referir son las leyes que, sancionadas por el Jefe del Estado, afectan a la totalidad del país. Se trata de medidas de obligado cumplimiento en las que se establecen los mínimos por los que deben regirse los ciudadanos en un determinado tema. Sirva a modo de ejemplo la Ley sobre Educación Primaria de 1945 o la ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media. Todas estas leyes incluyen una exposición de motivos en la que se establece la situación previa que ha llevado a la aprobación de la ley y, por otra parte, desarrollan a través de su articulado unas normas generales con el objetivo de asegurar su cumplimiento.

Un segundo lugar es ocupado por los decretos. Son normas de rango inferior a la ley y que se van a utilizar en muchas ocasiones para dotar a las leyes de un contenido normativo reglamentario. A diferencia de las primeras, que necesitan ser aprobadas por el poder legislativo, los decretos son emitidos por el poder ejecutivo y, para llevarlos a cabo, se necesita la aprobación del Consejo de Ministros. En esta categoría están también los Reales Decretos, sancionados por el Rey y refrendados por el Presidente de Gobierno o por los ministros competentes. Y así encontramos decretos o reales decretos que

⁵⁰ Galicia Mangas 2016, 74.

⁵¹ Mayordomo Pérez 1990, 25.

⁵² Para conocer el concepto y los diferentes tipos de leyes existentes en nuestro país, *vid.* Díez Picazo 1988, 47-93.

aprueban los planes de estudios enunciados en las leyes educativas, o bien desarrollan el contenido normativo sobre cuestionarios, programas y libros de texto.

En tercer lugar, están las ordenes o reales órdenes, que van a ser aprobadas por el ministro en aquellos temas que están bajo su competencia. En el caso que nos ocupa servirán para solucionar problemas del día a día educativo; veremos ejemplos en las órdenes dadas a las instituciones para que faciliten una determinada documentación solicitada por el Ministerio, o en la aprobación de los contenidos de las asignaturas a través de los cuestionarios oficiales.

Una vez vistos estos conceptos mínimos, llevaremos a cabo un análisis de las normativas legales que se van a aplicar en la organización educativa, en los cuestionarios y programas y, por último, en los libros de texto.

1.2. La organización educativa a través de las leyes

1.2.1. El legado de la ley Moyano

El hito más importante del siglo XIX en lo relativo a la organización educativa fue la famosa Ley Moyano, una ley reguladora de la enseñanza que fue obra de Claudio Moyano y Samaniego (1809 – 1890), promulgada durante el Bienio Moderado (1856 – 1858), el 9 de septiembre de 1857, tras la aprobación de una ley de bases que autoriza al Gobierno para elaborar una Ley de Instrucción Pública⁵³. Se trataba de una ley que, con variedad de reglamentos y desarrollos intermedios, ordenó el sistema educativo desde mediados del siglo XIX hasta 1970, año en el que se promulga la ley general de Educación, que en su preámbulo se hace eco de esta circunstancia:

“El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración muy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente a la actual: una España de quince millones de habitantes con el 75 por 100 de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil “pobres de solemnidad”, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo

⁵³ La ley incorpora buena parte de los contenidos del Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 9 de diciembre de 1855, elaborado durante el Bienio Progresista (1854 – 1856) y presentado por el ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez. No es una ley innovadora pues ya tenía antecedentes, como el Reglamento General de Instrucción Pública de 10 de julio de 1821 (Decreto de las Cortes, 29 de junio), el Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas (Real Decreto de 4 de agosto de 1836 y el Plan General de Estudios o Plan Pidal (Real Decreto de 17 de septiembre de 1945).

para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras”⁵⁴.

La enseñanza del Antiguo Régimen, que había estado controlada por la Iglesia y a la que sólo tenían acceso unos pocos, pasaba ahora a estar controlada por el Estado. Era evidente que, aunque tarde, España se sumaba al resto de países europeos que a lo largo del siglo XIX copiaron el modelo francés que abogaba por una enseñanza pública abierta a todos los ciudadanos⁵⁵.

El objetivo de la Ley Moyano era mejorar el lamentable estado del panorama educativo en España, sobre todo en lo relativo a la elevada tasa de analfabetismo, una de las más altas de Europa en aquellos momentos. Con este fin la enseñanza se organiza en tres grados, a saber: primaria, secundaria y superior.

La Enseñanza Primaria se dividía, a su vez, en elemental y superior. En la elemental se impartían Lectura, Escritura, Principios de Gramática Castellana, Principios de Aritmética, Breves nociones de Agricultura o de Comercio e Industria, según las localidades; y en la superior se ampliaban las materias anteriores y, además, se incorporaban Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura, Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España, y Nociones generales de Física y de Historia Natural. En el caso de las niñas, algunas de las materias anteriores eran sustituidas por Labores propias del sexo, Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de higiene doméstica. Era una enseñanza obligatoria para todos los españoles, gratuita solo para aquellos alumnos cuyos padres no pudiesen pagarla, y se impartía en las escuelas públicas desde los seis a los nueve años.

La Enseñanza Media, que se impartía en los institutos, comprendía estudios generales, organizados en dos períodos de dos y cuatro años, y estudios de aplicación a las profesiones industriales. Y, por último, la Enseñanza Superior capacitaba al individuo para el ejercicio de determinadas profesiones y podía recibirse en Facultades, Escuelas Superiores y Escuelas Profesionales.

Por otra parte, la Ley Moyano era un claro reflejo del moderantismo, como lo testimonian, por ejemplo, la gratuidad relativa en primaria, la centralización, la

⁵⁴ Montero Alcaide 2009, 9.

⁵⁵ Una enseñanza pública que en la práctica limitaba el acceso a la educación de las clases populares, que sólo podían acceder a una instrucción primaria que había sido concebida expresamente para ellas (Puelles Benítez 2008, 9).

uniformidad, la secularización y la libertad de enseñanza limitada que se entrevén a lo largo de sus artículos⁵⁶.

La organización educativa de finales del siglo XIX y principios del XX ha sido, por lo tanto, heredera de la Ley Moyano y tratará de satisfacer las necesidades educativas que demandaba la sociedad. Dada su dilatada vigencia y la pervivencia de muchas de sus características hasta nuestros días podemos deducir que, cuando se produjeron reformas, estas se hicieron con la intención de asegurar el correcto funcionamiento de los diferentes niveles educativos y de la organización escolar⁵⁷.

A finales del siglo XIX se concebía la Enseñanza Secundaria como un paso previo para acceder a la universidad y esto la alejaba de las clases más humildes. Tendremos que esperar hasta que finalice la Primera Guerra Mundial para poder ver una auténtica revolución en este tipo de enseñanza debido a las exigencias de una sociedad cada vez más industrializada. Aun así, es importante señalar que este mismo fenómeno, aunque en una escala ligeramente inferior, se dio durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX, cuando nuestro país entró de lleno en el proceso de industrialización y sus ciudadanos empezaron a estar inmersos en pleno desarrollo del capitalismo⁵⁸.

Pero hasta llegar a ese punto, en el que Estado se da cuenta de la necesidad de una ley general que contase con el consenso de todos los partidos y que sirviera para conjugar el desarrollo de una formación profesional con la gratuidad parcial de la Enseñanza Secundaria⁵⁹, los españoles conocieron una larga sucesión de planes de estudios, que dejaron en evidencia el arbitrio con el que los políticos intentaban dar solución a este tipo de enseñanza⁶⁰. Sólo cuando se constituyó un Ministerio específico de Educación y el Estado se vio obligado a poner en marcha un bachillerato más corto, acorde con las nuevas necesidades educativas⁶¹, se logró dar cierto sosiego a tanta reforma. Se dictan entonces una serie de disposiciones que ayudarán a ponerlo en funcionamiento como la Real Orden del 31 de agosto de 1900⁶², en la que se manifestaba de forma clara el funcionamiento que se quería dar a la organización escolar a partir del nuevo plan de estudios promovido

⁵⁶ Para un tratamiento más extenso de esta ley, *vid.* Sevilla Merino 2007, 625-640; Montero Alcaide 2009, 1-23.

⁵⁷ Puelles Benítez 2008, 10.

⁵⁸ Ruiz Berrio 2006, 104.

⁵⁹ Utande Igualada 1982, 25-26.

⁶⁰ *Ibid.*, 21.

⁶¹ Quintana de Uña 1975, 36.

⁶² Real Orden distribuyendo las materias de estudios de los seis años del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 247, 4-9-1900, p. 926).

por el Real Decreto de 20 de julio de 1900⁶³ y su correspondiente Reglamento del 28 de julio⁶⁴.

La disposición legal buscaba distribuir la carga de trabajo que suponía el nuevo plan de estudios, tanto para los alumnos como para los catedráticos que se iban a hacer cargo de las nuevas asignaturas. Con los alumnos proponía una graduación del trabajo según su edad, con exámenes mínimos y limitándolos a las pruebas finales de las asignaturas⁶⁵. La sobrecarga de trabajo de profesores y catedráticos se pretendía paliar mediante la designación por parte de los claustros de auxiliares supernumerarios.

Como novedad se van a diferenciar dos tipos de alumnos, los de la enseñanza libre y los de la enseñanza oficial. Para dar servicio a los primeros, los catedráticos remitirían al Consejo de Instrucción Pública los proyectos de cuestionario de sus asignaturas. Respecto a los segundos, daba instrucciones a los catedráticos sobre cómo debían realizar los programas provisionales a la espera de que el mencionado Consejo hiciese público el cuestionario general mencionado en la citada Real Orden.

Será un mes después, con el Real Decreto del 27 de septiembre de 1900⁶⁶, cuando la legislación española ponga en marcha una sistematización legal que facilitase al Estado proponer las nuevas reformas. Mediante su articulado se creaba una comisión codificadora encargada de analizar las disposiciones legales vigentes y proponer otras que pudieran complementarlas; se trata de la Comisión codificadora de Instrucción Pública, con la que se pretendía poner en orden el caos legislativo y dar coherencia al nuevo sistema educativo⁶⁷.

Si tenemos en cuenta la vigencia de dichas disposiciones legales, que durarán hasta la reforma del Plan Callejo de 1926, nos damos cuenta de que, aunque tarde, la enseñanza secundaria empezaba a encontrar su sitio en el panorama educativo de nuestro país.

⁶³ Real Decreto reformando el plan de estudios de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 203, 22-7-1900, pp. 307-310).

⁶⁴ Reglamento de exámenes y grados en las universidades, institutos y escuelas normales (*Gaceta de Madrid*, núm. 212, 31-7-1900, pp. 421-422).

⁶⁵ El período de escolarización era de seis años y se pretendía impartir en tres ciclos o cursos completos (segundo, tercero y cuarto) la asignatura de “Historia y geografía política”.

⁶⁶ Real Decreto creando una Comisión codificadora de Instrucción Pública (*Gaceta de Madrid*, núm. 272, 29-9-1900, p. 1247).

⁶⁷ Martínez Trujillo 1986, 121. La Comisión estaba compuesta por catedráticos numerarios de la Facultades de Derecho, Letras y Ciencias.

Con el Real Decreto de 26 de octubre de 1901⁶⁸ se asiste a una reforma en profundidad de la enseñanza primaria, que incluirá medidas económicas, pedagógicas y organizativas, y que van a seguir vigentes hasta el Decreto de 28 de octubre de 1937⁶⁹, en el que la República promoverá los cambios pertinentes para actualizar el plan de estudios de la escuela primaria.

La Comisión codificadora de Instrucción Pública será sustituida por la Junta para el Fomento de la Educación Nacional, creada mediante un Real Decreto el 10 de enero de 1907⁷⁰. Este organismo, al que ya hemos aludido anteriormente, será el encargado de dirigir y emprender las reformas de la primera enseñanza y de todo lo relacionado con la organización escolar⁷¹.

En 1922, con la creación de una Comisión para la lucha contra el analfabetismo⁷², se estudiarán las formas de hacer llegar al pueblo las medidas destinadas a combatirlo y, al mismo tiempo, se pedirá la colaboración de las asociaciones y ayuntamientos para que cediesen inmuebles donde se pudiesen realizar las actividades de alfabetización. También se analizará la forma de acercar al pueblo dichas reformas mediante charlas o mediante la publicidad transmitida a través de los agentes locales⁷³.

Así mismo, se estudiará el tipo de escuela a implantar, atendiendo a las necesidades de la zona y a la población que va a usar este servicio, y se prestará especial interés al material pedagógico que se va a emplear, controlado en todo momento por una

⁶⁸ Real Decreto autorizando al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento a partir de que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias conforme a las disposiciones de este decreto para el pago de las atenciones de personal y material en las Escuelas Públicas de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 303, 30-10-1901, pp. 497-499).

⁶⁹ Decreto fijando el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria española (*Gaceta de la República*, núm. 304, 31-10-1937, pp. 402-403).

⁷⁰ Real Decreto creando una Junta para el Fomento de la Educación Nacional (*Gaceta de Madrid*, núm. 14, 14-1-1907, pp. 157-158).

⁷¹ Como, por ejemplo, todo lo referido al fomento de la Educación Nacional, la organización y dirección de la preparación de los maestros y de la inspección primaria; también se hará cargo de los estudios, métodos, material e higiene de los edificios escolares, además de las instituciones complementarias de la escuela, como eran las clases de adultos o las misiones y conferencias pedagógicas.

⁷² Real Decreto creando en este Ministerio, dependiendo de la Dirección General de Primera Enseñanza, una Comisión Central encargada de proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo, vigilar la asistencia de los niños analfabetos a las escuelas nacionales, velar la educación de los analfabetos en desuso y hacer cumplir la ley de Enseñanza Obligatoria de 23 junio 1909 (*Gaceta de Madrid*, núm. 248, 5-9-1909, pp. 932-936).

⁷³ Una comisión que proponía, entre otras medidas, controlar la asistencia a clase de los niños y crear diferentes tipos de escuelas para acercar la educación a los colectivos que tenían dificultades para acceder a ella (López Martín 1994, 82).

comisión central que, además, se encargará de todo aquello que estuviese relacionado con el desempeño de las actividades educativas⁷⁴.

1.2.2. La Segunda República y la guerra civil

La Segunda República aspiraba a consolidar una escuela “genuinamente nacional” que ayudase a formar “el alma” de los españoles y a crear un espíritu y una conciencia genuinamente española⁷⁵. En la consecución de dicha tarea se entiende la lucha contra el analfabetismo, que volverá a ser una iniciativa del Estado cuando la República apruebe una nueva campaña en 1937⁷⁶. El texto legal en el que se describen las nuevas medidas nos da una idea de cómo va a estar organizada y que un elemento importante de la misma será la elección de un responsable conocedor del territorio y capacitado para llevar a cabo la tarea, que será, además, el encargado de designar a los docentes que vayan a impartir las asignaturas. Entre las iniciativas que van a formar parte de esta campaña estará el registro de los analfabetos y de aquellos que aprendiesen a leer y escribir. Este control tenía la finalidad de facilitar el trabajo y realizar estadísticas que permitiesen saber cómo se estaba desarrollando la tarea⁷⁷.

Por otra parte, la Guerra Civil no impedirá que se tomen medidas en los dos bandos para garantizar la escolaridad de los alumnos. Y así, el bando republicano ordenará mediante el Decreto del 10 de octubre de 1936, la reanudación de las tareas escolares en la Enseñanza Media y con el Decreto del 27 de octubre el regreso de las clases nocturnas para adultos. Por otra parte, la vuelta a las clases es un tema en el que el llamado bando nacional tomará la delantera, publicando dos Órdenes, la del 19 de agosto de 1936 sobre la apertura de Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria⁷⁸ y la

⁷⁴ Entre sus tareas estaban las de administrar y aplicar los fondos, recoger y estimular las iniciativas individuales y aplicar las sanciones reglamentarias.

⁷⁵ Pozo Andrés del 2013, 34.

⁷⁶ Dirección General de Primera Enseñanza – Instrucciones respecto al desarrollo de la campaña contra el Analfabetismo (*Gaceta de la República*, núm. 293, 20-10-1937, pp. 263-264).

⁷⁷ Era evidente el interés de la República por sacar adelante dicha campaña, que, además, formaba parte de su propaganda de guerra. Entre las medidas que se llevaron a cabo destacaron la elaboración de materiales didácticos como la cartilla del combatiente, el uso de periódicos murales y el compromiso de diferentes asociaciones que aportaron personal para sacar adelante las diferentes actividades educativas (Liébana Collado 2009, 20).

⁷⁸ Orden de 19 de agosto de 1936. Acordando que las escuelas nacionales de instrucción primaria reanuden las enseñanzas el día primero del próximo septiembre (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, núm. 9, 21-8-1936, pp. 35-38).

complementaria del 28 de agosto en la que aclarará varios de los temas mencionados en la orden anterior⁷⁹.

Por su parte, el bando republicano llevará a cabo una descentralización de las estructuras educativas y, para ello, aprobará el Decreto del 22 de febrero de 1937⁸⁰. Necesitaba unos órganos que aplicasen las competencias ministeriales relativas a la educación y que se encargasen de hacer cumplir la normativa y coordinar las actividades directamente sobre el terreno. Esos órganos serán las Direcciones Provinciales de Primera Enseñanza, que servirán de enlace entre el Ministerio y las instituciones educativas de cada provincia. Formarán parte de estos organismos los Consejos Provinciales, la Junta de Inspectores y el Claustro de la Normal que eran presididas por el Director Provincial.

En el bando nacional se produce una evolución en la organización escolar encaminada a una centralización, a medida que se va desarrollando su aparato administrativo. En un primer momento y mediante la ley del 1 de octubre de 1936 se creará una Junta Técnica del Estado formada por comisiones, entre ellas la Comisión de Cultura y Enseñanza⁸¹. Esta comisión estará encargada de asegurar la continuidad de la vida escolar y universitaria, así como de los “cambios” para adaptarla a las orientaciones del nuevo estado⁸². Al frente estaba José María Pemán; esta comisión debía dismantelar el sistema educativo republicano devolviendo el control de la enseñanza a la Iglesia y revisando cualquier material o persona que pudiese resultar sospechoso de alterar el nuevo orden establecido.

Con la ley del 30 de enero de 1938 se justifica la administración anterior por las atenciones que requería el desarrollo de la guerra y se hace ver que con la normalización de la vida pública se necesitaba una nueva estructura administrativa⁸³. La Administración Central del Estado se va a organizar en departamentos ministeriales, al frente de los cuales habrá un ministro, y estarán subordinados a la presidencia. El Ministerio de Educación Nacional será uno de esos departamentos y se hará cargo de la Enseñanza Superior y Media, la Primera Enseñanza, la Enseñanza Profesional y Técnica y Bellas Artes.

⁷⁹ Orden de 28 de agosto de 1936. Completando la del 19 de agosto sobre apertura de Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, núm. 13, 29-8-1936, pp. 51-52).

⁸⁰ Orden creando las Direcciones Provinciales de Primera Enseñanza que serán integradas por los organismos que se expresan (*Gaceta de la República*, núm. 54, 23-2-1937, pp. 935-937).

⁸¹ Ley – Estableciendo la Organización Administrativa a que ha de ajustarse la nueva estructuración del Estado (*BOE*, núm. 1, 2-10-1936, pp. 1-2).

⁸² Martí Ferrándiz 2002, 53.

⁸³ Ley organizando la Administración Central del Estado (*BOE*, núm.467, 31-1-1938, pp. 5514-5515).

1.2.3. Dictadura franquista

El final de la guerra y la normalización de la vida educativa nos llevan hasta la ley del 13 de agosto de 1940 por la que se crea el Consejo Nacional de Educación⁸⁴. Este organismo nace con el fin de cubrir la necesidad de contar con una institución que dé estabilidad y permanencia dentro de las directrices del nuevo estado y que, a su vez, unifique a todas aquellas entidades y corporaciones encargadas de la Educación Nacional.

Dos años después, con la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942⁸⁵, se formulará un criterio realista que permitirá al Ministerio gobernarse a sí mismo y a sus instituciones. De estas nos interesan la Dirección General de Enseñanza Primaria, la Dirección General de Enseñanza Media y la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica.

La Dirección General de Enseñanza Primaria estará encargada de todos los asuntos relativos a las escuelas y establecimientos que ejerciesen la función docente y cultural en los alumnos del primer grado de enseñanza y también de aquellos que por su insuficiencia física requiriesen una atención especial. En segundo lugar, la Dirección General de Enseñanza Media se hará cargo de los servicios correspondientes a los Institutos Nacionales y Colegios equiparados. Y, en tercer lugar, la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica se ocupará de los servicios referentes a los estudios medios y superiores de carácter técnico.

La Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria pretenderá marcar claramente un antes y un después en la legislación educativa⁸⁶. La exposición de motivos enumera con detalle los principales hitos de la tradición pedagógica española e incluye una crítica clara al período republicano anterior. De las leyes anteriores recoge la gratuidad al estudio, la obligatoriedad de la asistencia a clase y los derechos del niño a recibir una educación. Como novedad restaurará la formación católica de la juventud y la

⁸⁴ Ley de 13 de agosto de 1940 por la que se crea el Consejo Nacional de Educación (*BOE*, núm. 248, 4-9-1940, pp. 6172-6175).

⁸⁵ Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942 (*BOE*, núm. 114, 24-4-1942, pp. 2859-2861).

⁸⁶ Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (*BOE*, núm. 199, 18-7-1945, pp. 385-416).

pretensión de unificar la conciencia de los españoles en el “servicio a la patria”⁸⁷. Conscientes de la importancia de la enseñanza primaria en el adoctrinamiento sociopolítico, entendemos la importancia que el Estado da a las disposiciones legales encargadas de asegurar su funcionamiento⁸⁸.

La Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media sigue dentro de los mismos parámetros⁸⁹. Como novedad destacaremos la reducción del plan de estudios y de los horarios de trabajo intelectual de los alumnos. Se trata de una ley abierta y flexible que pretenderá cubrir unos mínimos y dejar libre el camino a futuras mejoras de acuerdo con las experiencias que los propios educadores pudiesen aportar.

Se retomará de nuevo la enseñanza primaria con la reforma de 1965 y también habrá mejoras en la preparación de los maestros: se dará una formación equitativa tanto a maestros como a maestras, lo que mejorará el trabajo del profesorado. Por otra parte, también se incluirán nuevos criterios para llevar a cabo su selección.

Para finalizar, la Ley de Educación de 1970 supone una reforma integral del sistema educativo⁹⁰, con la que se podrá empezar a hablar de igualdad de oportunidades. Se impone ahora un sistema que será obligatorio y gratuito para todos los españoles, un nuevo procedimiento que les va a permitir acceder con igualdad de oportunidades al mundo laboral. Incluye, además, como novedad importante la intención de que los alumnos adquieran nociones y hábitos de convivencia que les permitan prepararse para la vida en comunidad, pretensiones que se alejan de las anteriores leyes educativas y que les van a permitir, por primera vez, desarrollar un sentido cívico y social acorde con los tiempos que les van a tocar vivir.

⁸⁷ Con una misión vital, servir “a los intereses supremos de la patria” la Ley sobre Educación Primaria de 1945 incluye en su artículo 1 la necesidad de que los niños y niñas reciban en la escuela “el amor y la idea de servicio a la Patria” sin salirse de los principios del movimiento (López Martín 1999, 17).

⁸⁸ Vicente Jara 2001, 44.

⁸⁹ Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 58, 27-2-1953, pp. 1119-1130).

⁹⁰ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*BOE*, núm. 187, 6-8-1970, pp. 12525-12546).

1.2.4. Conclusión

Llegamos al final de nuestro recorrido, no sin antes dejar constancia en unas breves líneas de lo que supuso para España la implantación, primero, y la consolidación, después, de una enseñanza pública, controlada por el Estado y al servicio, al menos en teoría, de sus ciudadanos.

Un largo período de tiempo en el que se distinguen, como ya hemos tenido ocasión de comprobar, tres grandes etapas. En la primera etapa, la Restauración borbónica, se consolida una instrucción pública, de carácter nacional y puesta al alcance de todos los españoles con un objetivo claro, servir de apoyo y punto de partida a la reconstrucción de una nueva identidad nacional.

Una tarea en la que los sucesivos gobiernos nacionales no dudarán en poner en marcha aquellas medidas que consideraron necesarias para actualizar una ley de mínimos como era la Ley Moyano. De ese modo, la secularización de la enseñanza o la libertad de cátedra conviven con otras que ya estaban presentes en la legislación educativa y que van a permanecer casi hasta nuestros días, como la gratuidad de la enseñanza primaria, la extensión de la obligatoriedad escolar, la reforma de los currículums en los diferentes niveles educativos o la organización de la vida educativa de los alumnos⁹¹.

En la Segunda República se inicia una segunda etapa educativa marcada por la intención del Estado de hacer desaparecer la influencia de la Iglesia en el ámbito educativo. Es precisamente la educación pública una de las obligaciones que asume el gobierno, con dos ideas muy claras, crear una nueva sociedad donde tengan cabida todos los sectores sociales y garantizar el pleno acceso a la educación de todos sus ciudadanos. Y es con ese objetivo, el de hacer llegar la educación a todos los rincones de España, incluidas las trincheras republicanas, con el que se ponen en marcha las denominadas misiones pedagógicas.

En la tercera y última etapa, la dictadura franquista, las intenciones del Nuevo Régimen se alejan de modo evidente del período anterior. Ya no interesa educar al ciudadano para hacerlo participar de pleno derecho en la vida pública de nuestro país, sino adoctrinarlo en el pensamiento nacional – católico y asegurarse de que ha entendido su papel en los nuevos planteamientos nacionalistas que el Estado tenía pensado para el día a día de sus ciudadanos. Y así leyes como la del 17 de julio de 1945 sobre Educación

⁹¹ Puellas Benítez 2008, 10.

Primaria⁹², la del 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media⁹³, o la Ley de Educación de 1970⁹⁴, no solo dan cuenta de la evolución de nuestro sistema educativo, sino de la evolución social por la que atravesó España durante el franquismo.

⁹² Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (*BOE*, núm. 199, 18-7-1945, pp. 385-416).

⁹³ Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 58, 27-2-1953, pp. 1119-1130).

⁹⁴ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*BOE*, núm. 187, 6-8-1970, pp. 12525-12546).

CAPÍTULO III

LOS LIBROS DE TEXTO

El análisis del sistema educativo español y las sucesivas innovaciones escolares que se produjeron durante el período que abarca nuestro estudio nos han permitido conocer la evolución de una escuela con pretensiones de llegar, al menos en su primera etapa, a todos los españoles y que tuvo que adaptarse a los cambios históricos, sociales y políticos de nuestro país.

Toca ahora conocer cómo se planificó el día a día en el aula, gracias a los programas escolares que ayudaron a adaptar los cuestionarios oficiales a las posibilidades reales y a las características particulares de los alumnos. Unos cuestionarios publicados por el Estado, con los contenidos oficiales de las materias y que tenían un doble objetivo, garantizar la uniformidad nacional a la hora de impartir las asignaturas y ayudar en el diseño y en la publicación de los libros de texto. Y todo ello para llegar al eje fundamental de este capítulo, conocer, analizar y valorar cuál fue el proceso que siguieron los diferentes gobiernos a la hora de autorizar, publicar y distribuir los manuales escolares.

1. DE LOS CUESTIONARIOS A LOS LIBROS DE TEXTO

1.1. Los cuestionarios

Como ya comentamos en el capítulo anterior, es el Estado quien decide de qué manera se organizan las asignaturas y, para ello, fija las normas relativas a los cuestionarios, los programas y los libros de texto, los tres pilares sobre los que se asientan los contenidos de las materias, así como la organización del trabajo escolar.

Los cuestionarios son el guion redactado por el Estado para servir de referencia a las distintas materias que forman parte del sistema educativo. En ellos se contienen los

temas que el Gobierno ha decidido incluir en cada una de las asignaturas, al mismo tiempo que aportan los criterios clave que deberán seguir los maestros y catedráticos a la hora de redactar sus programas e impartir sus clases. También se van a utilizar para redactar los contenidos de los libros de texto⁹⁵, de manera que dan consistencia a un elemento de apoyo de maestros y alumnos en el desarrollo de las clases⁹⁶.

La primera disposición legal que hemos encontrado sobre la intervención del Estado en la redacción de los cuestionarios es el Real Decreto del 26 de febrero de 1875. En él se anulaban las modificaciones introducidas por el Decreto del 26 de febrero de 1868, un decreto en el que se apostaba por “la absoluta libertad de textos” y se eximía al profesor de seguir un criterio oficial a la hora de elaborar el programa de su asignatura⁹⁷. El nuevo decreto buscaba corregir los abusos del período anterior, al derogar los artículos 16 y 17 de octubre de 1868 relativos a los textos y programas generales, nombre por el que se conocía a los cuestionarios en ese momento.

Será durante el verano del año 1900 cuando se publiquen una serie de reales decretos y órdenes, en los que se empieza a ver cómo van a ser los cuestionarios oficiales. Porque, aparte de dar por primera vez luz verde a su aprobación, se ponía por escrito el procedimiento a seguir en su elaboración, y se dejaba claro el papel que iban a desempeñar en el diseño y en la confección de los contenidos de las asignaturas, junto con los programas y los manuales escolares.

El Real Decreto del 6 de julio es el primero de ellos. En él se marcan las competencias del Estado a la hora de redactarlos y la obligación de los maestros de contar con ellos para llevar a cabo su labor educativa⁹⁸. Los docentes conservaban su autonomía, pero dentro de los límites del cuestionario, y los claustros de profesores eran los

⁹⁵ Libros que nacen y se desarrollan de forma paralela a nuestro sistema educativo y que ayudan, junto con el resto de los elementos que componen la escuela nacional, a la organización educativa y a los métodos de enseñanza (Escolano Benito 1997a, 42).

⁹⁶ Esto explica que los diferentes organismos encargados de dar las licencias de publicación a las editoriales revisen, en primer lugar, si los libros de texto de estas se adaptaban a los cuestionarios oficiales publicados por el Estado.

⁹⁷ Real Decreto derogando los artículos 16 y 17 del decreto de 21 de octubre de 1868, y disponiendo que vuelvan a regir respecto a textos y programas las prescripciones de la ley de 9 de septiembre de 1857 y del reglamento general de 20 de Julio de 1859 (*Gaceta de Madrid*, núm. 58, 27-2-1875, p. 531).

⁹⁸ Real decreto relativo a cuestionarios, programas y libros de texto (*Gaceta de Madrid*, núm. 189, 8-7-1900, pp. 115-116).

encargados de redactar los programas de las asignaturas, teniendo como base los criterios clave establecidos en los cuestionarios⁹⁹.

La Real Orden del 23 de julio establece claramente que el Estado necesitaba una serie de datos concretos para llevarlos a cabo y se solicita dicha información al Consejo de Instrucción Pública¹⁰⁰. Con la Real Orden del 18 de agosto¹⁰¹ se ven los avances del Gobierno a la hora de elaborar los cuestionarios y se dan a conocer los contenidos de las asignaturas que abarca el Real Decreto de 20 de julio¹⁰². Se estaba preparando el camino y estos primeros cuestionarios van a servir de índice de contenidos de las asignaturas sin entrar a condicionar los programas ni a obligar a los docentes, al menos de momento, a la hora de impartir las materias.

Son mencionados de nuevo en la Real Orden del 3 de septiembre de 1926¹⁰³, donde se pide expresamente a los institutos que envíen propuestas para elaborar los cuestionarios de las asignaturas, porque se necesitaban a la hora de decidir los contenidos del texto único, tal y como se establecía en la Real Orden del 23 de agosto¹⁰⁴. En la Orden del 3 de septiembre ya no se pide, sino que se reparte la tarea de redactar los cuestionarios y es al año siguiente, con los cuestionarios ya elaborados, cuando se publicarán en la Gaceta de Madrid en varias entregas.

Nos vamos a fijar especialmente en los cuestionarios del bachillerato elemental, y especialmente en el los de las asignaturas Nociones Generales de Geografía e Historia Universal y Geografía e Historia de España. En el caso del Bachillerato Universitario estaremos atentos a la asignatura Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal. De la redacción de estos cuestionarios se van a encargar los institutos de Albacete, Alicante, Almería, Ávila y Badajoz.

⁹⁹ Se definirá muy bien dónde empiezan las competencias del profesor y hasta dónde llegan las del Estado en lo que se refiere a cuestionarios, programas y libros de texto. También va a dejar claro el apoyo de los claustros y del Estado en la redacción de los cuestionarios y en contra del texto único.

¹⁰⁰ Real Orden disponiendo que por los Rectorados faciliten al Consejo de Instrucción pública cuantos datos y antecedentes se estimen convenientes para el mejor acierto en la formación del cuestionario del plan de estudios de la Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 206, 27-7-1900, pp. 346-347).

¹⁰¹ Real Orden fijando el concepto de las asignaturas incluidas en el plan de estudios de la Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 234, 22-8-1900, p. 741).

¹⁰² Real Decreto reformando el plan de estudios de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid* núm. 203, 22-7-1900, pp. 307-310).

¹⁰³ Real Orden disponiendo que antes del 25 del actual los claustros de los Institutos que se mencionan envíen a la Dirección general de Enseñanza Superior y Secundaria la propuesta de cuestionarios de las asignaturas respectivas que se expresan (*Gaceta de Madrid*, núm. 247, 4-9-1926, p. 1422).

¹⁰⁴ Real Decreto estableciendo el texto único en los Institutos de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 240, 28-8-1926, pp. 1237-1239).

El cuestionario de Geografía e Historia de España se publica en la *Gaceta de Madrid* del 2 de febrero de 1927 e incluye el origen de los primeros pobladores prehistóricos de la península y las colonizaciones orientales del sur peninsular. Abarca, además, la relación de Roma y Cartago, el desarrollo de la segunda guerra púnica en el territorio, el modo en que este conflicto llegó a afectar al día a día de los pueblos peninsulares (íberos y celtas), la romanización y, como punto final, el cristianismo y su repercusión en el territorio hispánico¹⁰⁵.

En la *Gaceta de Madrid* del 3 de febrero le toca el turno a la asignatura de Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal¹⁰⁶. Como indica el enunciado, se estudiaba la civilización primitiva de la Península y la suma de todas aquellas que se van a ir incorporando al territorio, como las civilizaciones del Antiguo Oriente, presentes en la costa peninsular (civilización púnica y griega), la civilización cartaginesa y, sobre todo, la romana, de la que se mostrará su influencia (la romanización del territorio) y se analizarán los aportes hispanos a su literatura (Séneca y el senequismo)¹⁰⁷.

Curiosamente estos mismos cuestionarios vuelven a publicarse a finales de año, en la *Gaceta de Madrid* del 23 de diciembre, pero en esta ocasión en una sola entrega¹⁰⁸. Sin embargo, a pesar del reiterado interés del Estado por elaborarlos primero y publicarlos después, nunca llegarán a utilizarse debido a los cambios sociales y políticos durante este período, que también afectarán a la organización del sistema educativo.

El año 1934 es el año en el que la República pone en marcha su reforma del bachillerato, que afectará de manera especial a la organización de las asignaturas y a sus cuestionarios¹⁰⁹. Esto implica una serie de reformas y habrá notables diferencias con los

¹⁰⁵ Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria. Continuación de los Cuestionarios para las obras de texto en los Bachilleratos Elemental y Universitario (*Gaceta de Madrid*, núm. 33, 2-2-1927, pp. 728-732).

¹⁰⁶ El Plan de Estudios de Bachillerato de 1926 introdujo esta nueva asignatura en el panorama educativo nacional, una asignatura pensada para ser memorizada por un alumnado que debía cursarla durante los primeros años del bachillerato (Lorenzo Rojas *et alii* 1982, 191).

¹⁰⁷ Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria. Continuación de los cuestionarios para las obras de texto en los Bachilleratos Elemental y Universitario (*Gaceta de Madrid*, núm. 34, 3-2-1927, pp. 750-760).

¹⁰⁸ Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria, continuación de los cuestionarios correspondientes a las distintas materias cuyas enseñanzas han de darse en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, dispuesta su publicación por Real Orden de 13 del actual, inserta en la *Gaceta de Madrid*, núm.357, 23-12-1927, pp. 1836-1840).

¹⁰⁹ Orden aprobando los cuestionarios que se publican del nuevo Plan del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 274, 1-10-1934, pp. 6-14).

cuestionarios que se habían publicado en 1927. La materia de Geografía e Historia se divide en tres cursos y dentro de los temas de Historia Antigua encontraremos a Viriato, Numancia y Trajano como los hechos clave del período, junto con el tema dedicado al cristianismo y a los mártires españoles.

Es en el segundo curso donde se concentra la mayor parte de los temas, al repasar las civilizaciones primitivas, las primeras colonizaciones, la conquista por parte de Roma y la historia de los territorios bajo el imperio, mientras que en el tercer curso se cierra el bloque del mundo antiguo y se da paso al siguiente período histórico con el tema “El final del mundo antiguo y las invasiones bárbaras”.

La política es un elemento clave que se hace especialmente visible en los cuestionarios publicados durante la Guerra Civil. La enseñanza primaria es considerada como un instrumento eficaz para el control ideológico y educativo de las futuras generaciones. Por este motivo los dos bandos en conflicto van a mostrar un interés especial por adecuar los temas que van a formar parte de sus cuestionarios, aunque lo harán siguiendo sus propios intereses y buscando obtener su propio beneficio.

El bando nacional va a mostrar desde muy temprano una gran preocupación por la instrucción educativa y ordenará muy pronto la reapertura de las escuelas primarias¹¹⁰, con el claro objetivo de borrar cualquier rastro educativo del período anterior y normalizar la educación. Al igual que se había hecho hasta ese momento con los demás organismos oficiales, se aprobarán unas normas mínimas para poder reanudar las clases, y entre ellas se incluirá la adecuación de los nuevos cuestionarios a las intereses de los nacionales.

El bando republicano, de manera especial durante el primer año de guerra, se muestra también interesado por acomodar los contenidos en su propio beneficio y por dar unas pautas sobre los temas que se van a impartir en las actividades educativas puestas en marcha desde el Gobierno de la República. Lo harán a través de la educación reglada, renovada mediante la modificación del Plan de Estudios Primarios del 28 de octubre de 1937¹¹¹; y a través de los cursillos específicos que se van a convocar durante de la guerra civil para dar respuesta a las necesidades puntuales del bando republicano.

¹¹⁰ Orden de 19 de agosto de 1936, acordando que las Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria reanuden las enseñanzas el día primero del próximo septiembre (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, núm. 9, 21-8-1936, pp. 35-36).

En el caso de la enseñanza reglada, se observa la urgente necesidad de reformar un sistema que se había quedado obsoleto y que había que actualizar, porque todavía seguía en vigor el plan de estudios primarios aprobado por el Decreto de octubre de 1901. Había que poner al día los cuestionarios escolares y las asignaturas porque la República necesitaba reorganizar la enseñanza reglada para llevar a España a una nueva situación histórica. Era evidente que el Plan de Estudios Primarios aprobado en 1901 bajo el paraguas de la monarquía ya no servía, pues la República necesitaba más que nunca reconstruir una escuela nacional al alcance de todos y convertirla en un instrumento efectivo con el que poder instruir a sus ciudadanos.

Al hablar de la enseñanza no reglada nos referimos a los cursillos que se convocaron para cubrir necesidades específicas durante el conflicto. Vemos un ejemplo en los organizados para preparar el ingreso en las escuelas militares. Eran cursillos intensivos semestrales en los que se impartían materias de cultura general y que contaban entre su listado de asignaturas con una muy concreta, Geografía e Historia. Era evidente la necesidad de formar futuros oficiales con los que poder llenar las academias militares y la explicación del férreo control del docente, de las asignaturas, de los libros y del material escolar no es otra que conseguir reclutas convenientemente aleccionados, que tuvieran claro su papel y que pudiesen llevar a cabo sus tareas dentro del “glorioso ejército popular”.

El final de la guerra civil (1 de abril de 1939) y la victoria de los sublevados supusieron en el plano pedagógico la aprobación de una nueva Orden que modificaba, una vez más, los cuestionarios de Enseñanza Media. Fue promovida por Pedro Sainz Rodríguez, ministro de Educación Nacional, y su línea política está en consonancia con lo perseguido durante la guerra desde el bando nacional.

Eran necesarios unos cuestionarios diseñados para alcanzar la victoria ideológica con el claro objetivo de dar continuidad a la legitimidad obtenida en el campo de batalla. Estos nuevos cuestionarios serán publicados en el Boletín Oficial del Estado, pero su contenido nunca llegara a aplicarse en la vida escolar¹¹². Las razones están todavía sin aclarar, pero en cualquier caso tales cuestionarios nos interesan porque distribuyen las

¹¹² Orden del 14 de abril de 1939 aprobando los cuestionarios de Enseñanza Media (*BOE*, suplemento al núm. 128, 8-5-1939, pp. 1-36).

materias por cursos y van a dar una idea de las intenciones del ministro de dar continuidad ideológica a las victorias obtenidas en el campo de batalla¹¹³.

La Historia Antigua de España estaba incluida en el cuestionario de Geografía e Historia, una asignatura pensada para impartirse durante los cursos primero, segundo y quinto de la enseñanza media. El primer curso contemplaba el estudio de los pobladores de la España primitiva y las colonizaciones de la península Ibérica por parte de púnicos, griegos, cartagineses y romanos. A ello había que sumar los contenidos relativos al cristianismo, con una especial atención a las historias de los mártires y a las figuras de Santiago Apóstol y San Pablo

El segundo curso ampliaba estos temas. En el caso de la España primitiva se incluían a los primeros pobladores (íberos, celtas y celtíberos), el desarrollo de las fundaciones fenicias y griegas, la conquista cartaginesa, Sagunto y el espíritu heroico hispano. Se prestaba además una atención especial al tema del cristianismo que ahora se va a desarrollar en dos lecciones: la primera centrada en su expansión por la península Ibérica y la segunda en la historia de la Virgen del Pilar y de los varones apostólicos. Se añaden, además, a los ya mencionados en el primer curso, un tema que picotea los hechos hispanos en la etapa de la romanización (Viriato, Sertorio, Numancia, César y batalla de Munda, y Augusto con sus guerras contra cántabros y astures) y otro dedicado a los grandes emperadores españoles.

Estos temas se ampliaban durante el quinto curso con una atención especial a las aportaciones de los pueblos colonizadores en el plano cultural y a su influencia en las instituciones y en las formas políticas de los pueblos primitivos. Todo ello con una pretensión metodológica muy clara: que los alumnos conocieran la esencia histórica de España y que supieran ubicarla dentro del contexto histórico universal.

La Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria es clara a la hora de poner por escrito las normas que van a regular a partir de ese momento la redacción de los cuestionarios oficiales. Unos organismos técnicos de investigación serán los encargados de redactarlos para el Ministerio de Educación Nacional y se harán con el objetivo de que los conocimientos que se van a impartir en las asignaturas se ajusten al orden marcado por los cuestionarios¹¹⁴.

¹¹³ López Bausela 2012, 17.

¹¹⁴ Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (*BOE*, núm. 199, 18-7-1945, pp. 385 a 416).

Su función será la de determinar las materias de enseñanza de los períodos de graduación escolar, así como las actividades y ejercicios complementarios para el trabajo de los alumnos. La experiencia obtenida de su aplicación será la que determine las variaciones que se van a introducir, llegando incluso a establecer el inicio del curso escolar como el límite de tiempo marcado para que se produzcan dichos cambios.

Una diferencia importante con respecto a las anteriores disposiciones legales es que será el Ministerio de Educación Nacional el encargado de dictar las reglas metodológicas, pero se dejará libertad al maestro y a los claustros de profesores en la redacción de los programas y en la utilización de los recursos que estimen oportunos para el desarrollo diario de las clases.

El 12 de junio de 1953 se aprueba el nuevo Plan de Estudios del Bachillerato, cumpliendo así con lo ordenado en la Ley de Enseñanza Media¹¹⁵. En este nuevo decreto se insiste una vez más en sistematizar todo aquello que tenía que estar incluido en los cuestionarios oficiales y a ello se le añade una distribución de sus contenidos y un horario para las clases, aunque con la pretensión, al menos teórica, de que se respetase la autonomía didáctica de los maestros.

La Orden del 21 de enero de 1954 se centra en los cuestionarios de enseñanza media, a los que define como índices temáticos sobre los que van a trabajar los maestros y los autores de los libros de texto¹¹⁶. Estos saben que hay un límite de tiempo para llevar a cabo las lecciones y que van a poder realizar su trabajo con libertad pedagógica dejando un margen de un 25% de las clases para las tareas de repaso y las pruebas que estimasen necesarias.

Los temas de Historia Antigua están incluidos dentro de la asignatura de Historia que se imparte durante el tercer curso y se centrarán en los pueblos y culturas de la España prerromana, la conquista y romanización de la península y el cristianismo, del que se cuentan sus primeros pasos, su propagación, alcance e influencia en el Imperio Romano.

¹¹⁵ Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo Plan de Estudios del Bachillerato en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 183, 2-7-1953, pp. 4010 a 4012).

¹¹⁶ Continuación a la orden de 31 de enero de 1954 por la que se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática Española, Griego, Latín, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y dibujo y las orientaciones metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos (*BOE*, núm. 36, 5-2-1954, pp. 681-684).

En el año 1957 se establece una reducción de las asignaturas del Plan de Estudios del Bachillerato, lo que obligaba a adaptar los cuestionarios de los planes anteriores y organizar la distribución de las asignaturas por unidades didácticas¹¹⁷. Es el Ministerio de Educación Nacional el encargado de aprobarlos y, para facilitar la reducción de los contenidos, se buscará que los temas se desarrollen en los dos tercios del período lectivo de cada curso.

Con la Orden del 4 de junio de 1957 se sancionan los cuestionarios para el Plan de Estudios del Bachillerato aprobado por el decreto de 21 de mayo de 1957¹¹⁸. Los temas sobre la Historia Antigua de España que propone el cuestionario de la asignatura de Historia son “España Romana, conquista y romanización” y “Decadencia del Imperio Romano y pueblos hispánicos”.

En el caso de la enseñanza primaria tendremos que esperar hasta la Orden del 8 de julio de 1965 para encontrar por escrito una sistematización de lo que van a ser los cuestionarios para esta etapa educativa¹¹⁹. La exposición de motivos nos dice que su objetivo será ofrecer una formación básica al alumno para que pueda insertarse de forma activa en la vida de la comunidad y, también, dar a los maestros por escrito los objetivos que debían conseguir y las condiciones en las que iban a tener para llevar a cabo su labor educativa. Se buscará lograr un equilibrio entre la enumeración de temas y la programación de experiencias didácticas que ofreciesen al alumno una formación integral adaptada a las nuevas necesidades de la sociedad.

Los temas de Historia Antigua de España que aparecen en el tercer curso son “La vida del hombre primitivo” y “El cristianismo”; en el cuarto curso “Las cuevas que habitaron los hombres primitivos” y “El teatro y circo romano”; en el quinto, “España romana”; en sexto, “Cartagineses y romanos” y “La difusión del cristianismo”; y, por último, en el séptimo curso, “Roma y su Imperio”, “La romanización en España” y “El cristianismo y su expansión”.

Para finalizar el estudio y mediante la Orden de 4 de septiembre de 1967 podemos acceder a los cuestionarios aprobados para el bachillerato elemental. En ellos se disponía

¹¹⁷Decreto de 31 de mayo de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato (*BOE*, núm. 158, 18-6-1957, pp. 437-438).

¹¹⁸Orden sobre cuestionarios y textos (*BOE*, núm. 186, 20-7-1957, pp. 596-597).

¹¹⁹Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades en las escuelas primarias (*BOE*, núm. 229, 24-9-1965, pp. 13006-13065).

que la Historia Universal y de España se estudiase en los cursos tercero y cuarto¹²⁰. La Historia Antigua se impartía en el tercer curso e incluía a los pueblos primitivos (íberos y celtas), los pueblos colonizadores, y la historia de España como provincia romana, desde su conquista hasta la romanización y expansión del cristianismo. Un cuestionario en el que se indicaba la necesidad de destacar a aquellos personajes que hubiesen sido de “importancia excepcional” y con una “influencia decisiva en la evolución de nuestra historia”.

1.2. Los programas

La finalidad de los programas escolares era adaptar los cuestionarios oficiales al día a día en la escuela, con el claro objetivo de establecer los límites de las asignaturas y racionalizar el esfuerzo educativo para adaptarlo al calendario escolar. Este sistema que poco a poco se irá perfeccionando a lo largo de las diferentes disposiciones educativas que a continuación vamos a detallar.

Durante los primeros años del siglo XX los programas serán redactados por los maestros y la junta de profesores, con una finalidad que ya desde ese momento queda bastante clara, adaptar las asignaturas a los cuestionarios oficiales. Van a estar presentes en la legislación educativa cuando el Estado fije los límites de la instrucción pública y marque las competencias de los maestros y del gobierno en lo que se refiere a cuestionarios, programas y libros de texto¹²¹.

La Real Orden del 18 de agosto de 1900 incide en el hecho de que los programas deben ser redactados por los catedráticos basándose en los cuestionarios oficiales y que estos deben elaborarse para dar uniformidad a la asignatura y servir de índice, pero sin condicionar los programas ni la impartición de las clases por parte de los docentes¹²².

Un año después se hace obligatorio por ley la publicación de los programas y es que no solo son importantes para los docentes¹²³, sino también para padres profesores y

¹²⁰ Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los cuestionarios del Bachillerato Elemental (*BOE*, núm. 234, 30-9-1967, pp. 13422-13428).

¹²¹ Real Decreto relativo a cuestionarios, programas y libros de texto (*Gaceta de Madrid*, núm. 189, 8-7-1900, pp. 115-116).

¹²² Real Orden fijando el concepto de las asignaturas incluidas en el Plan de Estudios de la Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 234, 22-8-1900, p. 741).

¹²³ Real Decreto autorizando al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que, en los presupuestos generales de su departamento, a partir de que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias

alumnos, tal y como muestra una circular publicada a finales de ese mismo año¹²⁴. En la misma se obligaba a los catedráticos de las asignaturas a redactar los programas y a ponerlos a disposición de todo aquel que lo solicite¹²⁵. Y, si avanzamos en el tiempo, veremos que en la legislación escolar, junto con la necesidad de hacer públicos los cuestionarios oficiales, seguía vigente la obligación de que los catedráticos redactasen los programas oficiales de sus asignaturas¹²⁶.

La Guerra Civil introduce un nuevo factor que afectará a la redacción de los programas. El bando nacional demostraba un gran interés por controlar a las futuras generaciones a través de la supervisión de los temas que venían impuestos desde los estamentos oficiales. Esto afectó de manera evidente a la redacción de los programas, puesto que aquellos que estaban encargados de elaborarlos fueron supervisados por “sus ideas” y por su “conciencia patriótica”.

No se podía dejar nada al azar y la necesidad de formar un magisterio “genuinamente español” será una preocupación constante del nuevo régimen¹²⁷. Si tenemos en cuenta que la educación primaria era “la piedra fundamental del Estado”, resultaba evidente que no se podía dejar a cargo de las mentes infantiles a aquellos docentes que poseyeran “un ideario perturbador”, tanto en el aspecto moral como en el plano político¹²⁸.

El bando republicano continuará con las reformas planteadas antes del estallido de la guerra y pondrá su interés en la redacción de los programas de los cursillos destinados a colectivos específicos, como es el caso de los cursillos generales de cultura

conforme a las disposiciones de este decreto para el pago de las atenciones de personal y material de las escuelas públicas de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 303, 30-10-1901, pp. 497-499).

¹²⁴ Circular disponiendo que por los catedráticos de los institutos generales se proceda a formar los programas de sus asignaturas (*Gaceta de Madrid*, núm. 335, 1-12-1901, p. 911).

¹²⁵ La circular menciona denuncias por parte de algunos padres de familia que obligaron a disponer por ley la redacción de estos programas, haciendo responsable de que se cumpliese lo mandado al director de cada establecimiento escolar.

¹²⁶ Real Orden disponiendo que se haga público el agrado con que ha sido visto el trabajo realizado por las personas que integran las comisiones calificadoras de los cuestionarios para las obras de texto en los bachilleratos y que se les dé las gracias (*Gaceta de Madrid*, núm. 32, 1-12-1927, pp. 682-691).

¹²⁷ El nuevo Estado necesita formar un cuerpo de maestros adaptado a las necesidades del nuevo Régimen, capaz de hacer llegar a las nuevas generaciones “los valores de la gesta española en defensa de la hispanidad y de la cristiandad” (Orden del 16 mayo de 1938, *BOE*, 18 de mayo).

¹²⁸ Orden de 19 de agosto de 1936 acordando que las Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria reanudasen las enseñanzas el día primero del próximo septiembre (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, núm. 9, 21 agosto 1936, pp. 35 a 36).

para el pueblo, que se llevarán a cabo durante el verano de 1937¹²⁹. Se quería con ello dar respuesta al compromiso adquirido por el bando republicano de ofrecer instrucción a todos los sectores de la población. Los programas que se van a redactar van a depender de los destinatarios y se adaptarán a los horarios y a la capacidad de atención de los alumnos¹³⁰.

Ya en el plano de la educación formal, con la aprobación por parte del Gobierno Republicano del Plan de Estudios Primarios¹³¹ se sustituye el programa aprobado por el Decreto de octubre de 1901 y se reforman los antiguos métodos de enseñanza. Entre las tareas que afrontará el Gobierno Republicano estará la redacción de los nuevos programas de las asignaturas buscando asegurar una cultura básica y modificar el antiguo sistema heredado de la etapa anterior¹³².

La Ley sobre Educación Primaria de 17 de Julio de 1945¹³³ insistirá en el hecho de que es el Ministerio de Educación Nacional el encargado de redactar periódicamente los cuestionarios, e incluso de dictar las reglas generales metodológicas de las escuelas, pero se va a dar un margen de iniciativa al maestro en la redacción de los programas. Esto es algo que volveremos a ver en la Orden del 21 de enero de 1954¹³⁴, relativa a los cuestionarios de Enseñanza Media: los epígrafes de los cuestionarios son los índices temáticos que los profesores van a tomar para organizar sus lecciones con libertad pedagógica. Lecciones que respetarán el número de clases de cada curso académico y dejarán margen para las tareas de repaso y los exámenes correspondientes.

Como novedad importante destacamos la Orden de 4 de junio de 1957¹³⁵. En ella se habla de la publicación por parte del Centro de Orientación Didáctica de modelos de

¹²⁹ Orden disponiendo que en los Institutos de Segunda Enseñanza se abra, durante las vacaciones de verano, un cursillo de cultura general para el pueblo, comprendiendo las asignaturas y conocimientos que se expresan (*Gaceta de la República*, núm. 183, 2 Julio 1937, pp. 42 a 43).

¹³⁰ La creación de los cursillos para el sector obrero implica una sistematización de todo lo que se necesita para ponerlos en marcha. Además de los horarios, se contemplaba añadir a los programas todas las materias que interesasen, de acuerdo con las necesidades locales, y buscar la eficacia de las clases “tratando de impedir la fatiga de los oyentes”.

¹³¹ Decreto fijando el Plan de Estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española (*Gaceta de la República*, núm. 304, 31 octubre 1937, pp. 402 a 403).

¹³² Se detecta cierta “urgencia” en modificar un plan de estudios que ha quedado anacrónico y para lograrlo se quieren redactar programas que transformen los antiguos métodos y que aseguren una cultura básica a las nuevas generaciones.

¹³³ Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (*BOE*, núm. 199, 18-07-1945, pp. 385 a 416).

¹³⁴ Continuación de la orden del 31 de enero de 1954 por la que se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática española, Griego, Latín y Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y Dibujo y las orientaciones metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos (*BOE*, núm. 36, 5-2-1954, pp. 681 a 684).

¹³⁵ Orden sobre cuestionarios y textos (*BOE*, núm. 186, 20-7-1957, pp. 596 a 597).

programas desarrollados a partir de los cuestionarios oficiales, programas destinados a los alumnos que se presentaban por libre a los exámenes del bachillerato. A ello hay que sumar otra novedad que veremos con la llegada del Bachillerato laboral en 1963¹³⁶. Porque la necesidad de acentuar el carácter profesional de estas enseñanzas aconsejaba la modificación del plan de estudios vigente y la correspondiente adaptación de los cuestionarios y los programas de las asignaturas.

Las actividades didácticas de las escuelas primarias se verán afectadas por la Orden de 8 de julio de 1965¹³⁷, en la que se aconsejaba una revisión y renovación de los cuestionarios vigentes desde el 6 de febrero de 1953. En esta Orden se indicaba que correspondía al maestro la elaboración del “programa de actividades” de su clase. Para llevarlo a cabo tenía que servirse de la realidad que rodeaba al alumnado¹³⁸ y de los medios didácticos disponibles. Y a todo ello el docente aportaba su propia experiencia personal para transformar el cuestionario y elaborar su propio programa de la asignatura.

Y ya, por último, a estas novedades añadimos las aportadas por la Orden de 4 septiembre de 1967¹³⁹. En ella se retoma la idea de poder disponer de unos modelos de programas oficiales que sirvieran de orientación para que cada profesor tuviera la ocasión de elaborar sus propios programas. Un material que podía ser usado, como ya había ocurrido en una ocasión anterior, para que los alumnos pudieran presentarse de forma libre a los exámenes oficiales. El texto de la Orden daba también indicaciones al profesor sobre los principales aspectos que tener en cuenta a la hora de redactar su programa de actividades.

1.3. Los libros de texto

El Estado reconoce a partir de 1875 que es responsabilidad suya garantizar las condiciones didácticas de los manuales, pero sin olvidar la libertad de padres y alumnos

¹³⁶ Orden de 12 de septiembre de 1963 por la que se establecen nuevos planes de estudios, cuadro horario y cuestionarios del bachillerato laboral elemental en sus distintas modalidades (*BOE*, núm. 245, 12-10-1963, p. 14624).

¹³⁷ Orden de 8 de Julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias (*BOE*, núm. 229, 24-8-1965, pp. 13006 a 13065).

¹³⁸ La realidad de la escuela se basa en el grado de madurez global de los escolares, el medio geográfico y social en el que se encuadraba la escuela y las distintas fuentes de motivación e intereses de los alumnos.

¹³⁹ Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los cuestionarios del Bachillerato Elemental (*BOE*, núm. 234, 30-9-1967, pp. 13422 a 13428).

a la hora de elegir el tipo de manual¹⁴⁰. Sin embargo, no siempre será así y vamos a ver en la Real Orden del 26 de febrero de 1875¹⁴¹ la publicación de un listado de libros para el curso siguiente, que reúnen las condiciones necesarias para ser declarados libros de texto¹⁴², y, a la vez, leeremos en esta misma Orden y en la del 30 de septiembre que es el Rector universitario el que tiene que decidir sobre los libros que se van a usar en los establecimientos escolares de su distrito.

Respecto a la lista sabemos que va a estar integrada por la relación de libros publicada en la *Gaceta de Madrid* de 9 de agosto de 1868¹⁴³ y por aquellos libros de texto que el Consejo de Instrucción Pública va a declarar adecuados por reunir las condiciones necesarias. En cuanto a saber quién va a elegir los libros escolares veremos que la Real Orden del 4 de septiembre de 1876¹⁴⁴ aclarará en parte este tema al anular las autorizaciones dadas a los rectores universitarios.

Es evidente que estamos ante un momento de confusión pedagógica por parte del Estado, que sabe que tiene que hacer frente a unas competencias educativas que hasta ese momento no le había tocado asumir. Debido a ello toma la decisión de crear en Madrid un Museo de Instrucción Primaria¹⁴⁵ que le permitiera no ir a ciegas en la instrucción escolar. En este Museo van a estar los objetos y el material científico utilizado por los alumnos en sus clases y desde 1895¹⁴⁶ se van a guardar en una biblioteca de Instrucción Primaria los textos usados en los centros de enseñanza con el fin de que pudieran ser examinados cuando se tratasen temas relacionados con su publicación¹⁴⁷.

¹⁴⁰ Los libros de texto se convirtieron en un instrumento al servicio del Estado que ejercía sobre ellos un doble control, a través de los contenidos de los cuestionarios oficiales y ejerciendo una censura ideológica sobre este tipo de material (Rodríguez Prada 1997, 124).

¹⁴¹ Real Decreto derogando los artículos 16 y 17 del decreto de 21 de octubre de 1868 y disponiendo vuelvan a regir respecto a textos y programas las prescripciones de la ley de 9 de septiembre de 1857 y del Reglamento General de 20 de julio de 1859 (*Gaceta de Madrid*, núm. 58, 27-02-1875, p. 531).

¹⁴² Esta lista estaba integrada por la relación de libros publicados en la *Gaceta* del 9 de agosto de 1868 a la que se le añadieron los libros de texto que el Consejo de Instrucción Pública consideró convenientes.

¹⁴³ Real Orden aprobando una lista adjunta de obras de texto para las asignaturas de Segunda Enseñanza, estudios de aplicación y lenguas vivas, formadas por el Real consejo de Instrucción Pública (*Gaceta de Madrid*, núm.222, 9-8-1868, pp. 1-3).

¹⁴⁴ Real Orden declarando nula la aprobación de libros de texto para Escuelas de Primera Enseñanza que se hagan por los rectores universitarios (*Gaceta de Madrid*, núm.252, 8-9-1876, p. 697).

¹⁴⁵ Real Decreto creando en Madrid un Museo de Instrucción Primaria (*Gaceta de Madrid*, núm.127, 7 -5-1882, p. 384).

¹⁴⁶ Dirección General de Instrucción Pública - Primera Enseñanza. Se hará cargo de la biblioteca formada en este centro directivo con todos los libros de texto de nuestros establecimientos de enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 78, 19-3-1895, p. 1026).

¹⁴⁷ La Dirección General de Instrucción Primaria pone en marcha en 1893 una recogida de los libros de texto usados en los centros escolares con la idea de servir de apoyo a la hora de tomar decisiones sobre su publicación. Dos años después esa biblioteca se traspasa al Museo de Instrucción Pública (*Gaceta de*

Las siguientes disposiciones legales van a reforzar la idea de que el alumno tenía libertad para elegir, pero que era el Estado el encargado de controlar las publicaciones de los manuales.

El Real Decreto de 6 de julio de 1900¹⁴⁸ indica que libro de texto tenía que ser aprobado en su condición didáctica por el Consejo de Instrucción Pública o por la Junta de Profesores, sin perder de vista el hecho de que su compra no era obligatoria para el alumno, siempre que pudiese aprender por su cuenta lo que se exigía en el cuestionario oficial. Vuelve a insistirse en esta misma idea en el Decreto del 12 de abril de 1901¹⁴⁹, en el que se deja claro que el alumno era libre para decidir el libro de texto que va a usar.

Será en 1905 con una Real Orden Circular cuando se produzca una intervención directa por parte del Estado en el control de los textos escolares¹⁵⁰. En la exposición de motivos se habla de las quejas por la poca calidad de los libros, el desprecio por parte de los docentes de los libros de ediciones anteriores y la obligatoriedad de las familias de adquirir las nuevas ediciones con el quebranto que este hecho suponía para la economía familiar.

Por ello el texto insiste en la libertad del alumno a la hora de elegir los libros de texto y aporta como novedad la recomendación de publicar un cuadro de libros con su precio, las ediciones disponibles y las razones que han motivado dichas reediciones. También se incluía la necesidad de organizar un listado de apuntes, donde se indicase si se había obtenido el visto bueno del profesor de la asignatura y su precio. Con estos listados se pretendía impedir abusos por parte de los libreros y se proporcionaba una información al Estado que más adelante le resultará muy útil a la hora de controlar las ediciones de los manuales.

Con el tiempo el Estado irá mucho más allá e intervendrá en la redacción y en la publicación de los libros de texto. Lo va a hacer al obligar a los autores de los manuales

Madrid, 19/03/1895), su finalidad seguirá siendo la misma, servir de apoyo en la consulta de los ejemplares cuando se tratasen temas relacionados con la publicación de los manuales escolares.

¹⁴⁸ Real Decreto relativo a cuestionarios, programas y libros de texto (*Gaceta de Madrid*, núm. 189, 8-7-1900, pp. 115 a 116).

¹⁴⁹ Real Decreto relativo a las reformas en la enseñanza oficial (*Gaceta de Madrid*, núm. 104, 14-4-1901, pp. 198-201).

¹⁵⁰ Real Orden Circular referente a las prescripciones que han de observarse respecto a la adopción de libros de texto en los establecimientos docentes (*Gaceta de Madrid*, núm. 282, 9-9-1905, pp. 97-98).

escolares a ceñirse a los cuestionarios oficiales y al convocar concursos públicos para promover la edición de nuevos libros de texto.

Vemos un ejemplo en el concurso convocado en la *Gaceta de Madrid* del 28 de mayo de 1928¹⁵¹. Se partía de la base de que los manuales presentados a concurso debían estar redactados de acuerdo con el plan de estudios del 25 de agosto de 1926¹⁵². El reglamento del concurso indicaba todo lo necesario: la documentación a aportar, el plazo de solicitud, el cálculo del precio, el periodo por el que se otorgaba la licencia y el listado de obligaciones que debían adquirir los editores ganadores de la convocatoria.

Con el Decreto de 12 de octubre de 1934 se logra establecer un criterio oficial para regular la aprobación de los manuales escolares¹⁵³, a los que ya en ese momento se les consideraba una parte importante de la reforma de los estudios del Bachillerato. Un decreto en el que se marcaban las condiciones y el proceso administrativo que debían seguir los libros para conseguir la autorización del Ministerio.

Pero, aunque se habían conseguido publicar los cuestionarios oficiales de las asignaturas del bachillerato y se habían fijado por escrito las condiciones que debían cumplir los manuales, no se llevó adelante la selección de libros propuesta. Para salir del paso se aprueba la disposición del 25 de octubre que va a decidir continuar con los ya publicados, dando algunas indicaciones, como tener cuidado a la hora de marcar los precios o dar libertad a los centros para elegirlos sin imponer determinados autores.

El estallido de la guerra civil supondrá un esfuerzo extra a la hora de reabrir las escuelas primarias y los institutos de Segunda Enseñanza. En el bando nacional, la Orden del 4 de septiembre de 1936, solo tres meses después del inicio de la guerra, puso por escrito lo que a partir de ese momento se le iba a pedir a un manual escolar. El libro de texto debía servir de guía y auxilio a los escolares y era el Estado el que tenía potestad para decidir sobre temas que se escapaban del plano académico y entraban más dentro del

¹⁵¹ Real Orden disponiendo se anuncie en este periódico oficial un concurso público para la impresión, encuadernación, distribución y venta de los libros de texto que hayan de publicarse para servicio de los alumnos de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 149, 28-5-1928, pp. 1139-1140).

¹⁵² Real Decreto relativo al nuevo Plan del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 240, 28-8-1926, pp. 1234-1237).

¹⁵³ Decreto fijando las condiciones que para ser declarados de texto oficial habrán de reunir los libros que se publiquen adaptados a los cuestionarios del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 287, 14 octubre 1934).

apartado social y político, como que el libro no vaya contra la moralidad cristiana y “que esté teñido de los ideales patrióticos y ciudadanos del bando nacional”¹⁵⁴.

Siguiendo en esta línea vemos que el desarrollo de la guerra no impide al bando nacional publicar una legislación relativa al control de los libros escolares¹⁵⁵. Esta ley resume las medidas adoptadas por el bando nacional como el encargo al Instituto de España de publicar varios libros destinados a la enseñanza primaria en sus distintos grados¹⁵⁶, o el procedimiento a seguir por parte de las editoriales para conseguir la autorización para la venta y distribución de los manuales escolares¹⁵⁷. A ello se suma una ley con la que se constituye una comisión dictaminadora de los libros de texto¹⁵⁸. Vemos en su articulado quienes van a formar parte de ella y también el procedimiento que va a seguir la citada comisión a la hora de desarrollar su trabajo¹⁵⁹.

Acabada la guerra civil, y con una organización educativa más estable, se centralizan los organismos educativos encargados de decidir sobre los libros de texto. Por eso vemos que la Ley del 20 de septiembre y la Orden ministerial del 7 de julio de 1938 relativas a la Comisión Dictaminadora de libros de texto para la Segunda Enseñanza van a quedar derogadas con la Orden del 9 de mayo de 1941¹⁶⁰, en la que se dictaminará que las funciones de la Comisión pasen al Consejo Nacional de Educación¹⁶¹. Una orden que servirá para unificar criterios en el proceso de aprobación de los textos escolares¹⁶².

¹⁵⁴ Se indica además en la citada orden la posibilidad de que los profesores publicasen sus propios libros de texto siempre que se ciñeran a la nueva normativa y nombrando nuevos responsables a los directores de instituto y a los rectores de las universidades (Puelles Benítez 1998, 51).

¹⁵⁵ Orden constituyendo en el Ministerio de Educación Nacional una comisión dictaminadora de los libros presentados por las casas editoriales con destino a las escuelas nacionales (*BOE*, núm. 56, 25-8-1938, p. 897).

¹⁵⁶ Orden confiriendo al Instituto de España el encargo de redactar y editar los textos que se expresan con destino a la Enseñanza Primaria en sus distintos grados (*BOE*, núm. 541, 15-4-1938, p. 6795).

¹⁵⁷ Orden del 28 de junio 1938.

¹⁵⁸ Orden creando la Comisión Dictaminadora para libros de texto en los institutos de Segunda Enseñanza (*BOE*, núm. 12, 12-7-1938, p. 174).

¹⁵⁹ El procedimiento incluía la revisión por parte de la comisión, con arreglo a la Orden del 28 de junio de los manuales, atendiendo a su contenido, su forma y su precio de venta. Además, la comisión fijaba el plazo que tenía que durar la autorización para la venta y el uso que debía darse a los libros de texto en las escuelas.

¹⁶⁰ Orden por la que se disuelve la Comisión Dictaminadora de libros de texto para la Segunda Enseñanza pasando sus funciones a depender del Consejo Nacional de Educación (*BOE*, núm. 135, 15-5-1941, p. 3466).

¹⁶¹ La Oficina de Publicaciones se va a disolver mediante otra orden publicada ese mismo día pasando a depender sus funciones del Consejo Nacional de Educación. *Vid.* Orden por la que se disuelve la Oficina de Publicaciones pasando a depender sus servicios del Consejo Nacional de Educación (*BOE* núm. 135, 15-5-1941, p. 3466).

¹⁶² Puelles Benítez 1998, 56.

Damos un paso más en el control por parte del Estado de los textos escolares cuando en la Orden del 25 de agosto de 1942 se establece un concurso bajo el patrocinio del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en el que se va a premiar aquellos libros de texto que incluyan los logros científicos e históricos de España¹⁶³. A este requisito se le sumarán los elementos con los que debe contar el libro de texto para obtener la autorización del Estado, sus pautas de uso, su valor pedagógico y su precio, además de los derechos de autores, impresores y libreros de obtener el correspondiente beneficio por el trabajo que han llevado a cabo¹⁶⁴.

Los libros premiados por concurso servían para señalar el precio máximo de venta que debía tener cualquier otro libro autorizado por el patronato para la misma disciplina y curso y, si el concurso quedaba desierto, se tomaba como referencia otro libro que ya existiese en el mercado y que contase con el visto bueno del Estado y la industria editorial.

La Ley de 17 de julio de 1945¹⁶⁵ coloca al libro de texto entre los instrumentos pedagógicos necesarios para el desarrollo de la vida docente. Sigue la línea de las leyes aprobadas por Pedro Sainz Rodríguez sobre los libros de uso escolar y ratifica la necesidad de que sean aprobados por el Ministerio de Educación Nacional antes de ser usados en los establecimientos docentes. Los libros pasan entonces a ser controlados ideológicamente por el Estado que se asegura de dar las directrices oficiales necesarias para facilitar la homogeneización de los criterios educativos y de los contenidos que se van a impartir¹⁶⁶.

Los criterios para obtener la correspondiente autorización siguen siendo los ya enumerados en la Ley publicada en el *Boletín Oficial del Estado* de 25 de agosto de 1938: que el contenido se ajuste a las normas de los cuestionarios, que se cumplan los criterios establecidos sobre las condiciones políticas, pedagógicas y formales (papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones), y que su precio se acomode a la regulación que

¹⁶³ Orden por la que se determina que los libros de texto que hayan de ser utilizados en los centros de Enseñanza se redacten teniendo en cuenta las observaciones que se formulan (*BOE*, núm. 237, 25-8-1942, pp. 1323-1324).

¹⁶⁴ Con la definición del libro de texto que da la Orden sabemos que se le considera el instrumento principal para fijar la estructura fundamental de la disciplina y para estructurar el contenido de los cuestionarios oficiales, una estructura sobre la que se desempeñará la actividad docente. Esto tiene que incidir en el precio; si es fundamental para el estudio de la materia tiene que ser asequible para las familias que van a adquirirlo y al mismo tiempo tiene que ofrecer una compensación económica suficiente para el autor, el impresor y el librero que van a hacer posible la edición de los manuales.

¹⁶⁵ Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (*BOE*, núm. 199, 18-7-1945, pp. 385-416).

¹⁶⁶ Egido Gálvez 1994, 82.

determine el reglamento. Veremos de nuevo la promoción de concursos y premios anuales patrocinados por el Ministerio y cómo los libros elegidos se editarán teniendo en cuenta dichos criterios.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media del 26 de febrero de 1953 aporta como novedad la idea de crear unos establecimientos pedagógicos que se encarguen de amortizar los costes económicos que suponen para el Estado la producción de los libros de texto¹⁶⁷. Consecuencia de ello va a ser la creación de la Junta Central de Material Científico y Pedagógico el 4 de julio de ese mismo año¹⁶⁸. Entre sus cometidos estarán la distribución de los créditos presupuestarios, la compra de material didáctico experimental y la distribución equitativa de los materiales que se necesiten, dando prioridad a la producción nacional¹⁶⁹.

A partir del año 1955 vamos a encontrar una nueva legislación escolar en la que se va a tener en cuenta las necesidades de maestros y alumnos a la hora de programar las publicaciones de los manuales escolares.

En la Orden del 10 de febrero de 1955¹⁷⁰ veremos una primera fase donde se confeccionará un listado de las obras disponibles con su precio de mercado¹⁷¹. Posteriormente el Estado pondrá como fecha límite el 1 de junio para dar una lista con los libros que los profesores podían utilizar y que incluía su precio máximo de venta. Los profesores tenían un mes de plazo para decidir cuáles eran los libros que iban a usar en el siguiente curso académico.

Con el Decreto del 1 de julio¹⁷² se quiso conciliar la labor que desempeñaba el maestro con la importancia que el Ministerio daba al libro de texto, al que identificaba como un instrumento didáctico fundamental. Mediante el texto legal se lleva a cabo una reglamentación que permitía conjugar las condiciones pedagógicas y científicas de los

¹⁶⁷ Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 58, 27-2-1953, pp. 1119-1130).

¹⁶⁸ Decreto de 26 de junio de 1953 por el que se crea en el Ministerio de Educación Nacional la Junta Central de Material científico y pedagógico (*BOE*, núm. 85, 4-7-1953, pp. 385-416).

¹⁶⁹ Además de estas tareas, la Junta debía ver y calcular las necesidades mínimas docentes, dotar a los centros de nueva creación del material científico y pedagógico y aclarar las dudas o problemas que pudieran surgir del uso de dicho material.

¹⁷⁰ Orden de 10 de febrero de 1955 por la que se establecen normas en relación con los libros de texto (*BOE*, núm. 43, 12-2-1955, pp. 861-862).

¹⁷¹ Para elaborarla el Estado ordenará recoger tres ejemplares de las últimas ediciones impresas

¹⁷² Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se reglamenta la selección de libros de texto para la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 199, 18-7-1955, pp. 4378-4380).

libros con la libertad que el profesor debe tener a la hora de impartir las disciplinas que le competen.

Se les va a seguir pidiendo que estén redactados de acuerdo con los cuestionarios oficiales de cada asignatura y sus orientaciones metodológicas y se va a buscar un aumento de la oferta de libros de texto que permita facilitar la elección de profesores y alumnos¹⁷³.

La Junta encargada de aprobarlos va a tener dos secciones, la primera revisará las condiciones doctrinales y didácticas del libro, y la segunda tendrá como tarea asesorar sobre los precios a los organismos citados¹⁷⁴. Establecidas las características que debía tener el libro de texto y decidida la composición de la Comisión que iba a juzgarlo, el Decreto indicaba el lugar de presentación de las obras y la convocatoria periódica de concursos de selección de libros de texto por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Por último, vamos a tratar el sistema que seguían los docentes a la hora de elegir los libros de texto. Se hacía de forma directa a través de los maestros o mediante votación del claustro después de oír al profesor encargado de la asignatura, cuando esta no disponía de un profesor titular o catedrático. Una vez elegido el manual, los directores de los establecimientos docentes se lo comunicaban al Ministerio de Educación Nacional.

El Decreto de 20 de septiembre de 1955 publica de forma oficial las normas que debían aplicarse a los libros de texto¹⁷⁵, como la necesidad expresa del Ministerio de Educación Nacional de una autorización para su uso en los centros de enseñanza primaria, los tipos de obras, publicaciones y material que el decreto consideraba que debían ser sometidos a examen¹⁷⁶, el procedimiento para solicitar la aprobación de los libros, los

¹⁷³ A pesar de buscarse una mayor variedad en los textos que se van a usar en las escuelas, lo cierto es que solo se van a permitir aquellos que estuvieran aprobados y premiados por el Estado.

¹⁷⁴ La primera sección estaba a cargo de representantes del Consejo Nacional de Educación o, en su caso, de la Comisión Permanente del Patronato de Enseñanza Media y Profesional y de la Dirección respectiva. Se encargará de hacer una valoración doctrinal y didáctica y de llevar sus propuestas a los organismos asesores a los que se refiere el artículo cuarto. Dentro de la primera sección también estarán los representantes del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina de FET y de las JONS cuando se revisen libros sobre formación del Espíritu Nacional y Enseñanzas del hogar. Con el mismo espíritu y cuando los textos a juzgar estaban referidos a la religión formarán parte de esta primera sección representantes de la jerarquía eclesiástica.

¹⁷⁵ Decreto de 22 de septiembre de 1955 por el que se reglamenta la selección de libros de texto para la Enseñanza Primaria (*BOE*, núm. 290, 17-10-1955, pp. 6281-6283).

¹⁷⁶ En el artículo dos del decreto se enumeran los tipos de obras, publicaciones y material individual sometido a estudio y se indica que los textos deben ajustarse a los cuestionarios oficiales aprobados por Orden Ministerial de 6 de febrero de 1953.

datos que se iban a pedir sobre los mismos¹⁷⁷ y las características que iban a ser tenidas en cuenta a la hora de valorarlos para su autorización¹⁷⁸.

La comisión técnica encargada de dictaminar sobre los libros de texto va a ser similar en su composición a la que decidía sobre los manuales de la Enseñanza Media y Profesional. Estará compuesta por dos secciones, la primera formada por representantes del Consejo Nacional de Educación y de la Dirección General de Enseñanza Primaria que tendrá como tarea la valoración doctrinal, didáctica y tipográfica de las obras presentadas y pasará su dictamen a los organismos asesores, y una sección segunda constituida por representantes de la Dirección General de Enseñanza Primaria y del Instituto Nacional del Libro, que tenía como objetivo asesorar respecto al precio de los libros a los organismos citados.

Por último y dentro de la propia normativa, se analiza la convocatoria de concursos nacionales con el fin de premiar los libros más completos y los modos de publicación de los libros que resulten premiados en dichos concursos.

Pasan tres años hasta que en el Decreto de 21 de marzo de 1958 veamos cambios en las normas dictadas por el gobierno¹⁷⁹. Sigue vigente la obligatoriedad por parte de los centros docentes de usar los libros de texto aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, pero, si en el plazo de un mes la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación no había resuelto el concurso, se entendía que el libro había sido aprobado por la correspondiente Dirección General.

La Orden de 16 de febrero de 1968 retoma la regulación de los libros de texto para la Enseñanza Media haciendo una recapitulación de la legislación anterior¹⁸⁰. Toma como

¹⁷⁷ El itinerario que iban a seguir las obras para obtener la aprobación comenzaba con la presentación de una solicitud en el Registro General del Ministerio. Con la solicitud se incluían los siguientes datos o muestras: tipo de encuadernación, precio aproximado de venta al público, proyecto de cubierta, muestras de papel y tipografía que habrían de emplearse en la impresión y originales o pruebas de algunos dibujos o ilustraciones del texto si los llevaba. A estos requisitos se unía la aprobación de la jerarquía eclesiástica en cuanto a doctrina religiosa, además de cuantos datos útiles el autor o la editorial consideraban necesarios para conseguir el visto bueno del Ministerio.

¹⁷⁸ A la hora de someter a valoración los textos, el Consejo Nacional de Educación debía tener en cuenta las siguientes características: título, adecuación del tamaño, cubierta y portada, encuadernación, papel, tipografía, ilustraciones, amplitud de los márgenes y el precio en relación con las posibilidades adquisitivas de los centros de enseñanza y alumnos a los que era destinada la obra.

¹⁷⁹ Libros de texto- Decreto sobre aprobación de los distintos grados de la enseñanza (*BOE*, núm. 78, 1 abril 1958, pp. 588 a 589).

¹⁸⁰ Orden de 16 de febrero de 1968 reguladora de los libros de texto para la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 47, 23-2-1968, pp. 2731-2734).

base la Orden ministerial de 4 de junio de 1957¹⁸¹, donde ya se menciona la necesidad de mejorar la calidad de los libros en cuanto a su contenido y presentación y va a pretender abaratar costes mediante una reducción del número de obras aprobadas para cada asignatura. Se busca una mayor tirada de cada libro y el abaratamiento en el precio de venta. La nueva orden tendrá vigencia sobre los textos correspondientes a las asignaturas del Bachillerato Elemental establecido por el Decreto 1106/1967 de 31 de mayo¹⁸².

A partir de ese momento, a la necesidad de ajustarse a los cuestionarios publicados por el Ministerio se va a sumar el hecho de que los manuales tenían que estar adaptados al alumno, tanto a nivel cultural como psicológico. No podemos olvidar que es el destinatario final de un producto que, además, va a ser revisado por la Dirección General en cuanto a formato, tipo de letra y calidad del papel. Un organismo que también ajustará el precio máximo de los libros de texto por un periodo de tres años. La orden analiza también las condiciones que deben cumplir los originales para obtener la certificación, el plazo de presentación y la composición de las comisiones encargadas de dictaminar sobre los manuales¹⁸³.

La Orden de 25 de marzo de 1969 pretende continuar con las mejoras de las disposiciones anteriores, pero añadiendo la intención de establecer un mecanismo rápido y eficaz para la emisión de informes en lo referido al contenido científico, calidad pedagógica y condiciones materiales de los libros escolares¹⁸⁴. Se observan cambios en el establecimiento de las comisiones especializadas formadas por docentes y psicopedagogos y un nuevo sistema de fijación de precios y periodos de vigencia.

A estas novedades añadiremos una mayor libertad metodológica de los autores, una equiparación del libro de texto con un instrumento de convivencia humana, la mejora en la calidad de los textos, un aumento en el plazo de presentación y un mayor margen en el número de manuales que podían presentarse a los concursos editoriales.

¹⁸¹ Orden sobre cuestionarios y textos (*BOE*, núm. 186, 20-7-1957, pp. 596-597).

¹⁸² *BOE* del 2 de junio.

¹⁸³ A diferencia de lo que sucede en otras ocasiones, las comisiones que van a analizar los libros de texto están formadas por un consejero de Educación, o persona que haya desempeñado el cargo, un inspector de Enseñanza Media del Estado, un catedrático de instituto, un profesor de centros no estatales de Enseñanza Media y un especialista en pedagogía; quedan excluidos los autores de libros en vigor o en proceso de aprobación. Por otra parte, continúa la influencia de la Comisión Episcopal de Enseñanza, cuyo dictamen sustituirá a las comisiones citadas en los libros de texto de religión.

¹⁸⁴ Orden de 25 de marzo de 1969 por la que se dictan normas sobre libros de texto de Enseñanza Media (*BOE*, núm. 78, 1-4-1969, pp. 4720-4723).

Esta nueva normativa afectó a todos los libros que fueron usados en las asignaturas del Bachillerato Elemental Unificado implantado por el decreto 1106/1967 y también a las correspondientes al Bachillerato Superior o curso preuniversitario, según fueron estableciéndose los nuevos planes de estudio de dichos ciclos. Los libros tenían que ceñirse a los cuestionarios aprobados por el Ministerio, tal y como se indicaba en la Orden del 16 de febrero de 1968, además de adaptarse al tipo de alumnado para el que habían sido editados.

La Ley General de Educación de 1970 sustituirá la aprobación ministerial por una supervisión de los libros de texto de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan¹⁸⁵. Todo ello con un objetivo, que la nueva orientación de la Educación General Básica se refleje en los materiales de uso escolar¹⁸⁶.

Seguirá la necesidad de la aprobación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de todo el material destinado a cubrir cualquier tipo de área educativa¹⁸⁷, pero ahora el organismo encargado de dictaminar sobre las autorizaciones será el Instituto de Ciencias de la Educación¹⁸⁸. Su mayor reto será conseguir adaptar la producción didáctica al calendario de implantación del nuevo sistema educativo establecido por el Decreto 2459/1970 de 22 de agosto y sustituir aquellos materiales que estuvieran hasta ese momento en vigor.

1.4. Conclusión

La tarea de organizar los contenidos de las asignaturas seguía un largo proceso que iniciaba el Estado al redactar y publicar los cuestionarios oficiales, y que concluían los centros escolares y los maestros elaborando los programas educativos que sirvieron para adaptar los contenidos al día a día del aula y a las características particulares de los alumnos.

¹⁸⁵ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*BOE*, núm. 187, 6-8-1970, pp. 12525-12546).

¹⁸⁶ Orden de 27 de febrero de 1971 por la que se dictan las normas sobre libros de texto de la Educación General Básica (*BOE*, núm. 62, 13-3-1971, pp. 4174-4175).

¹⁸⁷ Las solicitudes de aprobación se debían presentar ante el Instituto de Ciencias de la Educación en el distrito universitario en el que la editorial estuviera legalmente domiciliada.

¹⁸⁸ La documentación que debía acompañar dicha solicitud, en el caso de tratarse de un proyecto, eran tres maquetas de texto, una de ellas con un pliego de libro impreso sobre el papel que fuera a ser utilizado, y los modelos de la totalidad de ilustraciones que fueran a figurar en el libro. Si en vez de un proyecto era un texto ya impreso, las editoriales debían mandar tres ejemplares.

Pero hasta llegar a una redacción sistemática de los cuestionarios oficiales hubo que seguir un largo proceso para intentar definir el itinerario que siguieron los diferentes gobiernos a la hora de redactarlos. Y esa es la razón de que, en las primeras disposiciones legales, lo prioritario sea encontrar un procedimiento estándar para confeccionarlos, definir sus competencias y completar la información necesaria con la que poder llevarlos a cabo. Y, aunque durante los primeros años sirvieron simplemente de índice de los contenidos de las asignaturas, pronto se demostró que podían resultar muy útiles en el control ideológico y educativo. Esto hizo que a largo plazo los diferentes gobiernos demostraran un exhaustivo interés por decidir cuáles iban a ser los contenidos de las asignaturas.

Por último, el final de la guerra civil y la victoria del régimen franquista sirvieron para dar un paso más en la elaboración de este tipo de material, porque, aparte de legitimar la victoria de los nacionales en el campo de batalla, sirvieron para definir cuáles eran sus competencias, sistematizar su proceso de redacción y conocer cómo llegaron a afectar a la ejecución de los programas y a la, en teoría, autonomía didáctica de los maestros.

Fueron los programas escolares los encargados de ponerlos en contacto con las aulas y con una realidad escolar que iba más allá de los meros contenidos de las asignaturas. Un sistema que se irá perfeccionando con los años, en los que se verá cual iba a ser su principal tarea, adaptar las pretensiones educativas del gobierno a una realidad escolar que estaba condicionada por los horarios, la capacidad de atención de los alumnos y la pericia de los maestros que los iban a usar para preparar sus clases junto con su experiencia personal y la realidad del entorno escolar de los alumnos.

Finalmente, el libro de texto es el resultado de todo este proceso y está presente en las aulas como principal apoyo de los maestros. Una herramienta que en su elaboración tendrá que adaptarse a los contenidos de los cuestionarios oficiales y sufrirá un férreo control por parte de las instituciones encargadas de velar en el largo proceso de redacción y edición de los libros de texto.

Un material que las diferentes leyes educativas pondrán bajo el control del Estado, que se asegurará de que aquellos que obtenían autorización para ser publicados poseyeran los elementos necesarios, es decir, valor pedagógico, precio y contenidos políticos razonables. Durante la etapa franquista eran especialmente apreciados aquellos elementos que ayudaron a consolidar los valores del nuevo régimen político. Se trataba, en

definitiva, de seguir controlando el proceso educativo a través de los contenidos oficiales del día a día en el aula y de la principal herramienta puesta al servicio de padres, profesores y alumnos, el libro de texto.

CAPÍTULO IV

LA CONQUISTA ROMANA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA: DE LAS FUENTES CLÁSICAS A LOS TEXTOS ESCOLARES

Si bien en su momento hemos dedicado un capítulo al marco histórico del periodo cronológico en el que se desarrolla nuestra investigación (1875 – 1970), por la clara vinculación existente entre contexto histórico y sistema educativo, creemos que también es necesaria una presentación de los principales acontecimientos que jalonaron la conquista romana de la península Ibérica.

No es nuestro objetivo hacer un relato minucioso, ni entrar en los debates historiográficos que generan alguno de los hechos históricos a los que nos vamos a referir, sino presentar el hilo conductor de los acontecimientos que a partir de historiadores como Polibio, Dión Casio o Apiano, por citar algunos, podemos reconstruir de un periodo que comenzó cuando Amílcar Barca desembarcó en suelo peninsular en el año 237 a. C. y concluyó en el año 19 a. C., año en que fueron sometidos cántabros y astures, y finalizó oficialmente la conquista romana de Hispania. Este marco es, por otra parte, fundamental para ubicar aquellos acontecimientos y personajes que se convirtieron en hitos importantes de nuestro remoto pasado, de los que se hacen eco los manuales escolares de Historia de España en los que se centra nuestro estudio. Por eso la segunda parte del capítulo se centra en cómo es el relato de la conquista romana de Hispania en los manuales escolares más emblemáticos de cada periodo, en qué acontecimientos y personajes centran su atención.

1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS

Este periodo cronológico que abarca más de doscientos años de la historia de España (237 a. C. – 19 a. C.) no fue uniforme ni en su desarrollo, ni en sus protagonistas;

por esa razón en esta breve exposición de los acontecimientos hemos optado por diferenciar dos etapas: por un lado, las actividades de Cartago en el territorio y su posterior enfrentamiento militar con Roma y, por otro, la conquista romana de la península Ibérica, que culminó con las guerras astur-cántabras. Durante todo este tiempo el suelo peninsular y sus habitantes sufrieron los efectos de una guerra que empezó como algo ajeno, pero que no tardó en convertirse en una de sus peores pesadillas.

1.1. De Cartago a Roma (237 – 206 a. C.)

Con la derrota que Cartago sufrió en la primera Guerra Púnica (264 – 241 a. C.) comienza el interés de los cartagineses, y en especial de la familia Barca, por el territorio peninsular. Mientras que Roma inicia su dominio sobre el Mediterráneo, Cartago se ve obligada a renunciar a la mayor parte de su imperio marítimo sobre este mar y a hacer frente a unas duras condiciones de paz, entre las que se encontraba el pago de una fuerte indemnización de guerra. Y, si esto no era suficiente, su situación se verá agravada por revueltas internas, como la de los mercenarios (241 – 238 a. C.), que reclamaban el pago de sus salarios¹⁸⁹.

1.1.1. Amílcar Barca (ca. 275 – 228 a. C.)

En esta delicada coyuntura será Amílcar, el mismo que había sido derrotado en Sicilia y que había negociado la paz con los romanos, quien tome las riendas del destino de Cartago. Y es así como planea llevar a cabo una ambiciosa campaña militar en la península Ibérica, que, aprobada por el Senado de Cartago, comenzará en el año 237 a. C. con el desembarco del general cartaginés en *Gadir* (Cádiz), acompañado de su yerno Asdrúbal y de su hijo Amílcar¹⁹⁰.

El objetivo de Amílcar era convertir a la península Ibérica en la principal fuente de ingresos de Cartago, para, de esa forma, poner fin a la grave crisis económica que

¹⁸⁹ Al acabar la primera Guerra Púnica, el contingente de mercenarios formado por galos, númidas e incluso itálicos fue desmovilizado y enviado a África, donde esperaban recibir una paga que no llegaba. Será en ese momento cuando estalle el conflicto y el Estado cartaginés no dispondrá de medios para evitarlo, ni tan siquiera para contratar nuevos efectivos militares. Amílcar es elegido por el Senado para hacerle frente y, a partir de ese momento tan crítico, asumirá el papel de un líder capaz de resolver cualquier tipo de problema.

¹⁹⁰ Bendala Galán (2015, 39) establece como fecha más probable del desembarco el 237 a. C., dos años después de la victoria del general cartaginés sobre los mercenarios en África y un año después de la pérdida de Cerdeña a manos de los romanos.

estaba atravesando. Es de sobra conocido que los cartagineses ya conocían las riquezas del suelo peninsular, pues habían tenido tratos comerciales allí y, además, la gran ventaja era que la zona estaba lo suficientemente alejada de los territorios de interés de Roma como para suponer, de forma inmediata, un nuevo conflicto con el otro coloso del Mediterráneo¹⁹¹.

Las fuentes romanas y filorromanas, entre ellos Polibio, Tito Livio y Apiano, lo van a plantear como una apuesta de la familia Barca, perteneciente a la elite dominante de Cartago, que abogaba por incentivar la política comercial y hegemónica, frente a lo planeado por la aristocracia terrateniente, partidaria de una expansión territorial con fines agrícolas¹⁹². Lo cierto es que la realidad de los hechos integrará las dos posturas políticas, porque no eran contrarias entre sí: la fuerza económica de Cartago había estado siempre en el mar y tal hecho no frenó nunca el desarrollo de una agricultura latifundista¹⁹³.

En el año 237 a. C. Amílcar Barca llega a *Gadir* con veinte mil soldados de infantería, un destacamento de tres mil jinetes y un cuerpo de elefantes; a ello hay que sumar los aliados que esperaba obtener en la península y los mercenarios que pudiera contratar allí¹⁹⁴. Gracias a Diodoro Sículo sabemos que inició su campaña sometiendo a los pueblos y ciudades de la cuenca baja del Guadalquivir, territorio de los turdetanos, donde derrotó a sus caudillos Istolacio e Indortes¹⁹⁵. Su interés se centraba en lograr el control de la *Baeturia* céltica, un área conocida por su riqueza minera, lo que le permitiría pagar de forma inmediata a las tropas mercenarias que formaban parte de su ejército y, en consecuencia, evitar una revuelta como la ocurrida en Cartago¹⁹⁶.

¹⁹¹ Para Cartago era importante restablecer por medios militares el control sobre el comercio de los metales, lo que explica la elección de *Gadir* para el desembarco de tropas, un buen punto de partida para penetrar en el valle del Guadalquivir y en las regiones mineras de Sierra Morena (González Wagner 1999, 265).

¹⁹² Polibio (2.1.5-6.) dice que los cartagineses, una vez solucionados “los asuntos de África”, envían a Amílcar a la península para recobrar el dominio de esta. Tito Livio, por su parte, se centra en las tribulaciones de Amílcar por la pérdida de Sicilia y por el hecho de que Roma se había apoderado de la isla de Cerdeña mientras el cartaginés estaba ocupado sofocando la rebelión de los mercenarios (Liv. 21.1.5); cuenta, además, cómo Amílcar actuó en la península con el objetivo de incrementar el poderío cartaginés y teniendo *in mente* una guerra de mayor alcance que será protagonizada más adelante por Aníbal (Liv. 21.2.1-2.). Apiano (*Ib.* 4), por último, ofrece detalles sobre el alcance del poder de la familia Barca en el Senado cartaginés, sobre todo cuando cuenta cómo Amílcar, gracias al apoyo de su yerno, se había librado de comparecer en el Senado para responder de los prejuicios ocasionados por la Primera Guerra Púnica y cómo había conseguido, junto con Hannón, ser nombrado general para hacer frente a la sublevación nómada. También va a indicar que, cuando Hannon sea reclamado por el Senado para responder sobre unas acusaciones en su contra, Amílcar se quedará sólo al frente del ejército, y aprovechará para cruzar hasta *Gades* y emprender la expansión púnica en Iberia (*Ib.* 5).

¹⁹³ Sobre esta cuestión, *vid.* Alvar Ezquerro 2011, 11-64.

¹⁹⁴ Diod. Sic. 25.10; Plb. 2.1.5: App., *Ib.* 5.

¹⁹⁵ Diod. Sic. 25.10.

¹⁹⁶ González Wagner 1999, 266.

Su siguiente paso, una vez controlado este territorio, será la fundación de *Akra Leuke* (Alicante?), ciudad clave para el control y explotación de las cuencas metalíferas de la zona¹⁹⁷. Poco después se centrará en el dominio de la franja costera del sur peninsular, para lo cual ascenderá por el valle del Guadalquivir. Esta campaña se prolongará durante los nueve años anteriores a su muerte en 229 a. C.¹⁹⁸.

Con respecto a su muerte, Diodoro Sículo afirma que tuvo lugar en una emboscada de los oretanos¹⁹⁹, mientras que Apiano alega que se debió a una estrategia urdida por los íberos, que lanzaron contra el ejército cartaginés unos carros con bueyes. Esta treta distrajo hasta tal punto a los cartagineses que permitió a los íberos disolver la formación púnica, abalanzarse sobre su ejército y exterminar al general cartaginés²⁰⁰.

1.1.2. Asdrúbal el Bello (270 – 221 a. C.)

Mientras en la península Ibérica se desarrollan estos acontecimientos, Asdrúbal, que se encontraba en Cartago sofocando una rebelión militar, es llamado por su suegro Amílcar para que se reúna con él en suelo peninsular. Pero Asdrúbal llega tarde, su suegro ya ha muerto y será él quien dirija a partir de ahora las operaciones militares, sin contar todavía con el permiso del Senado cartaginés²⁰¹.

Su primera tarea será vengar la muerte de Amílcar y, para ello, organizará una expedición de castigo contra las tribus que le habían derrotado y terminado con su vida²⁰². Esta es la única vez que el recién llegado usará la fuerza, ya que, a partir de entonces, preferirá los contactos diplomáticos a los enfrentamientos armados.

La dimensión diplomática de Asdrúbal se va a reflejar en la organización del territorio peninsular bajo su control y en la manera en cómo explotará sistemáticamente los recursos humanos y económicos del mismo. Una de las disposiciones más acertadas de este plan fue la fundación de *Carthago Nova* (Cartagena) en 228 a. C., un enclave que reunirá las condiciones necesarias para convertirse en la capital del territorio y, por lo

¹⁹⁷ Diod. Sic. 25.10. En relación con la problemática identificación del *Akra Leuke* con Alicante, *vid.* Sala Selles 2010, 933-950.

¹⁹⁸ Plb. 2.1.5-7; Liv. 21.2.1-2; App., *Ib.* 5.

¹⁹⁹ Diod. Sic. 25.10.

²⁰⁰ App., *Ib.* 5.

²⁰¹ Sabemos por Polibio que no gozaba del apoyo de buena parte del Senado cartaginés que consideraba que había atentado contra las leyes vigentes intentando convertir al imperio cartaginés en una monarquía (Plb. 2.3.8).

²⁰² Diod. Sic. 25.12.

tanto, en su centro administrativo y de operaciones militares. Además, su puerto, situado cercano a las minas de plata, garantizaba la entrada y salida rápida del mineral. A partir de ahora, *Carthago Nova* será la nueva *Akra Leuke*²⁰³.

Serán las actividades de Asdrúbal en el territorio peninsular las que despertarán las sospechas de los romanos y le harán protagonizar un episodio significativo en el año 226 a. C., la firma del mal llamado “Tratado del Ebro”²⁰⁴. Sin entrar en los problemas de interpretación que conlleva este acuerdo, tanto entre los historiadores grecorromanos como en la historiografía actual²⁰⁵, solo decir que significó el establecimiento de la zona de influencia de Cartago, que quedaba fijada al sur del valle del Ebro. De esta manera, Roma salvaguardaba los intereses económicos de *Massalia* (Marsella) en la costa catalana, se aseguraba de que las tropas cartaginesas no atravesasen el Ebro para unirse a los galos, su gran enemigo, y, por último, conseguía que Cartago aceptase el acuerdo, ya que le dejaba un amplio territorio para su expansión.

Pocos años después, en 221 a. C., Asdrúbal es asesinado por un esclavo de Orisón, el caudillo turdetano que había diseñado la treta que causó la muerte de Amílcar²⁰⁶.

1.1.3. Aníbal Barca (247 - 183)

Tras la muerte de Asdrúbal, el mando cartaginés recaerá sobre Aníbal, que será aclamado por sus tropas y ratificado por el Senado de Cartago²⁰⁷. El nuevo comandante en jefe, hijo de Amílcar Barca, abandonará la política diplomática de su tío Asdrúbal para retomar las operaciones militares, al igual que en su momento hizo su padre. Se va a centrar en dos líneas de trabajo: en primer lugar, atacará a olcades, vacceos y carpetanos en una expedición de castigo, cuyo objetivo era dejar clara la superioridad cartaginesa y obtener de ellos hombres y suministros para sus futuras campañas²⁰⁸; en segundo lugar,

²⁰³ Polibio indica que se hallaba en un lugar privilegiado para el comercio entre Hispania y África (Plb. 2.13.1-2.).

²⁰⁴ Era más un acuerdo que un tratado, pues se realizó entre un general cartaginés, Asdrúbal, sin la participación directa del Senado de Cartago, y una comisión del Senado romano, no el propio Senado. En relación con esta cuestión, *vid.* Sánchez Royo 1976, 75-110; Barceló Batiste 2010, 407-416.

²⁰⁵ Plb. 3.21.1; Liv. 21.18-19. Sobre este tratado y sus problemas de interpretación, entre otros *vid.* Sánchez Royo, 1976, 75-110; Santos Yanguas, 1977, 269-298; Scardigli, 1991; Tsirkim, 1991, 147-152; Díaz Tejera, 1996; Hernández Prieto, 2017.

²⁰⁶ Plb. 2.36.1; Liv. 21.2.6; App., *Ib.* 8.

²⁰⁷ Plb. 2.36.3-4; Liv. 21.3.1-2; App., *Ib.* 8 y *Hann.* 3.

²⁰⁸ Plb. 3.13.5-7; Liv. 21.5.3.-17.

fijará su interés en la costa mediterránea, donde *Saguntum* (Sagunto) será su primer objetivo y el desencadenante de la Segunda Guerra Púnica²⁰⁹.

En el año 219 a. C. tendrá lugar el asedio de Sagunto, una ciudad importante debido a su emplazamiento, pues estaba situada sobre un macizo escarpado adentrado en la llanura costera, desde el que se controlaba la ruta terrestre del sur del Ebro hacia el interior de la Meseta. Esta ubicación significaba que cualquier contingente que se dirigiera hacia el Ebro y los Pirineos tenía que pasar obligatoriamente por ese enclave²¹⁰, así que iba a ser un paso obligado de Aníbal en su camino hacia Italia. Por lo tanto, su excelente posición geoestratégica la convirtió en un centro de interés para Cartago, a lo que hay que sumar que estaba rodeada de tribus aliadas, muchas de ellas por la fuerza, por eso verán en Sagunto un paradigma de independencia y libertad.

A lo largo de los ocho meses que duró el asedio de la ciudad edetana, Roma protestó diplomáticamente y solo intervino cuando la ciudad fue destruida. Los motivos que explicarían este retraso en la reacción romana podrían ser el frente abierto en Iliria, las contradicciones internas dentro del Senado y, sobre todo, la necesidad de obtener una razón de peso, es decir, un *casus belli* para reanudar la guerra con Cartago²¹¹. Y eso es lo que será Sagunto para Roma, la excusa perfecta para iniciar la Segunda Guerra Púnica.

Pero los planes de Cartago iban mucho más lejos, hasta la península Itálica. Tras destruir Sagunto, Aníbal tiene especial interés en marchar hacia Italia y, puesto que la campaña que plantea va a ser larga y, por tanto, necesitará garantizar para su ejército los suministros necesarios, pondrá antes en orden los asuntos de la península Ibérica. Entre las medidas que va a tomar destacaremos dos, a saber: las instrucciones que da a su hermano Asdrúbal para el gobierno de los territorios peninsulares al sur del Ebro²¹² y una

²⁰⁹ En realidad, esta ciudad edetana era conocida por el nombre de *Arsé*; sin embargo, las fuentes grecolatinas, ya desde el último tercio del s. III a. C., se refieren a ella con el nombre latino de *Saguntum*. Para una interpretación de esta doble toponimia, *vid.* Sánchez González 1999, 225-259.

²¹⁰ Acerca de la topografía del enclave, *vid.* Aranegui Gascó 2015, 91-106.

²¹¹ Para un tratamiento más detallado del asedio de Sagunto en las fuentes clásicas, *vid infra* pp.137-138.

²¹² Aníbal era consciente de que, cuando Roma se enterase de sus planes de llevar la guerra a Italia, aprovecharía para lanzar un ataque desde Sicilia contra los intereses púnicos. Floro (*Epit.* 2.7-7.) afirma que, antes de cruzar el Ebro, el general aseguró tanto la retaguardia ibérica como la africana, aunque no explica el modo; Livio (21.22.1-4.) narra cómo Aníbal asigna la defensa de península a Asdrúbal y va a dejar clara la necesidad de proteger la costa con una flota a la espera de la reacción romana y su más que probable llegada al territorio por mar. Sin embargo, es Polibio (3.33.6) quien detalla una a una las medidas adoptadas antes de partir hacia la península itálica, a saber el licenciamiento de los iberos durante el invierno para tenerlos dispuestos en el futuro, las instrucciones dadas a su hermano Asdrúbal para el gobierno de los territorios, el trasvase de soldados entre la península y África con el objetivo de garantizar la lealtad de las tropas y la protección militar de los dos territorios y la descripción de los efectivos militares cartagineses disponibles. Apiano (*Hann.* 4) se limita a indicar que Aníbal dejó los

campaña para someter a ilergetes, ausetanos y lacetanos, con la que se asegurará las comunicaciones y el paso por los Pirineos, además de no dejar enemigos en la retaguardia²¹³. Antes de partir pondrá a Hannón al frente de los nuevos territorios al norte del Ebro.

1.1.4. Los Escipiones en Hispania y la Segunda Guerra Púnica (218 – 206 a. C.)

Aunque los escenarios del conflicto fueron dos, la península Ibérica y la península Itálica, relataremos tan solo los hechos que tuvieron lugar en la primera, cuyo comienzo debemos fijar en el año 218 a. C., cuando Cneo Cornelio Escipión desembarca en *Emporion* (Ampurias)²¹⁴. De allí se traslada hacia el sur y, en el entorno de *Cissis* (*Cesse*, Tarragona), ocupa un núcleo importante de efectivos cartagineses con refuerzos indígenas al mando de Hannón, se apropia del botín allí guardado y toma *Cesse*, que, a partir de ese momento, recibirá el nombre de *Tarraco* (Tarragona) y será la base de sus posteriores operaciones en la península Ibérica²¹⁵.

Estos hechos obligaron a Asdrúbal, que iba hacia el norte, a volver sobre sus pasos para atacar a las tropas romanas recién desembarcadas y, posteriormente, huir hacia el sur de la posible reacción del general romano, quien, antes de la llegada del invierno, pretendía el control del norte del Ebro con la fortificación de *Tarraco*, su nueva base de operaciones, y con la toma de *Atanagrum* (Atanagro), ciudad de los ilergetes, y *Onussa* (Puig de la Misericordia, Vinaròs), capital de los ausetanos²¹⁶.

A comienzos del año 217 a. C. las tropas navales y terrestres de Asdrúbal estaban situadas en la desembocadura del Ebro, razón por la que Roma optará por el enfrentamiento naval, sorprendiendo y derrotando a la flota cartaginesa en este lugar²¹⁷. A pesar de la victoria y de los movimientos romanos posteriores, como el saqueo de *Onussa* y *Carthago Nova*²¹⁸, el ejército romano no cruzará el Ebro hacia el sur, sino que buscará consolidar sus logros gracias a la llegada de los refuerzos que ese mismo verano

asuntos peninsulares en manos de su hermano Asdrúbal, mientras él atravesaba los Pirineos en dirección a la península italiana.

²¹³ Plb. 3.35.1-4; Liv. 21.23.1-3.

²¹⁴ Plb. 3.76.1; Liv. 21.60.1-2.

²¹⁵ Plb. 3.76.5; Liv. 21.60.7-9.

²¹⁶ Liv. 21.61.6-10.

²¹⁷ Plb. 3.95.4-8; 3.96.1-6; Liv. 22.19.

²¹⁸ Liv. 22.20. 4-5.

trae Publio Cornelio Escipión, el hermano de Cneo²¹⁹, gracias también a la rebelión de las tribus celtibéricas, financiada con el oro romano²²⁰. Únicamente después de consolidar la zona, las tropas romanas cruzan el Ebro y llegan a Sagunto, donde liberan a los rehenes hechos por Cartago, de manera que la balanza indígena se inclina ahora hacia Roma²²¹.

Un año después, en 216 a. C., los dos hermanos Escipión se van a repartir el mando: Cneo se queda a cargo de las operaciones navales y Publio de las terrestres²²². Entre las operaciones militares efectuadas durante este año destaca la batalla de *Hibera* (Tortosa?), lugar donde es interceptado Asdrúbal por las tropas romanas, mientras sofocaba rebeliones indígenas y dirigía sus tropas hacia el Ebro²²³. La victoria romana evita así el refuerzo del ejército de Aníbal en Italia y provoca el trasvase de buena parte del apoyo indígena a Roma. De esta forma Cartago, que no se podía permitir la pérdida de Iberia, se ve obligada a dejar en la península los refuerzos militares que en un principio pretendía pasar a Italia.

Los movimientos en el año 215 a. C., tras la llegada de nuevos contingentes para ambos ejércitos, están marcados por el asedio cartaginés de la ciudad de *Iliturgi* (Cariñena) que se había pasado al bando romano²²⁴. La falta de coordinación de los ejércitos cartagineses durante el asedio hará que los romanos penetren en la ciudad para llevar provisiones a los defensores y levantar su moral con el ataque al campamento de Asdrúbal. Este general, a pesar de que recibirá ayuda de Magón y de Aníbal, hijo de Bomílcar, será derrotado. El resto del ejército cartaginés se trasladará a *Intibili* (*loc. ignotus*).

La campaña militar del año 214 a. C. se centra en cuatro asedios: *Iliturgi*, *Biguerra* (*loc. ignotus*), *Munda* (Cerro de las Camorras) y *Orongis* (Jaén). Los movimientos militares previos llevarán a los cartagineses a reanudar las operaciones contra las tribus que habían desertado al bando romano. Para evitar que Cartago volviera a someter a las tribus indígenas, Publio Escipión ocupa la ciudadela de *Castrum Album* (La Albufetera, Alicante), pero la abandona más tarde porque los campos que rodeaban la ciudadela

²¹⁹ Plb. 3.97.1-2.; Liv. 22.22.1.

²²⁰ Liv. 22.21.7-8.

²²¹ Plb. 3.98-99; Liv. 22.22.

²²² Liv. 22.22.3.

²²³ Liv. 23.28-29.

²²⁴ Sobre el asedio a esta ciudad y el exterminio de sus habitantes, *vid.* Liv. 28.19.8-10/ 13/ 15-17; 28.20.1-3/ 6-7.

estaban en manos del enemigo²²⁵. Después fortifica un campamento junto a un lugar denominado Monte Victoria, donde se enfrentará al ejército de Asdrúbal, hijo de Giscón, que se había situado cerca del campamento romano. Este general no pudo acabar con el ejército de Publio Escipión por estar instalado el campamento romano en dicha colina y también debido a la llegada de Cneo Escipión con el resto de las tropas²²⁶.

En el ataque a *Iliturgi*, Cneo Escipión decide intervenir y prestar ayuda a la ciudad, consigue destruir los campamentos cartagineses que la rodeaban y logra la retirada de las tropas de Cartago²²⁷. En el asedio cartaginés de *Biguerra* nuevamente será Cneo Escipión quien libere la ciudad²²⁸. Tras esta derrota, los cartagineses trasladan su campamento a la ciudad de *Munda*, donde es herido Cneo Escipión en una pierna, lo que impidió una victoria completa de Roma, que tendrá que esperar a la toma de *Orongis* para apuntarse un nuevo triunfo²²⁹.

En el año 213 a. C. la actividad diplomática desempeña un importante papel en el conflicto: por un lado, la alianza de Roma con Sífax, rey de la tribu nómada de los maselios, y, por otro, la de Cartago con Massinisa, rey nómada de los masilios.

Los episodios bélicos que se desarrollan entre los años 212 – 210 a. C. responden a un plan romano para acabar definitivamente con el conflicto en la península Ibérica. Para conseguirlo, los generales romanos dividen su ejército en dos: Publio Cornelio se queda al mando de dos tercios de las tropas para enfrentarse a los ejércitos de Magón y Asdrúbal y Cneo Escipión, con el resto del ejército más las tropas celtibéricas, se encargará de hacer frente al ejército de Asdrúbal Barca²³⁰.

Cneo Escipión, debido al reducido número de tropas romanas que tiene bajo su mando, depende de forma muy directa de los celtíberos y eso explica que su posición se viese muy comprometida cuando Asdrúbal Barca consigue convencer a los celtíberos de que abandonen a los romanos²³¹. Entonces las tropas romanas, en una clara inferioridad numérica, procurarán evitar en todo momento un enfrentamiento directo con el enemigo, pero la persecución a la que van a ser sometidas obliga al mando romano a reagruparlas

²²⁵ Liv. 24.41.3-4.

²²⁶ Liv. 24.41.6.

²²⁷ Liv. 24.41.8-10.

²²⁸ Liv. 24.41.11.

²²⁹ Liv. 24.42.1-6.

²³⁰ Liv. 25.32. 2/7-8.

²³¹ Liv. 25.33.

en una colina, donde serán derrotadas²³². Cneo Escipión muere y los soldados que habían escapado a la tragedia huyen a los bosques o se retiran al campamento de Tiberio Fonteyo²³³. Por otro lado, Publio Escipión estaba siendo atacado por Massinisa y su caballería nómada, una situación que podía empeorar si Indíbil, al mando de los susetanos, lograba establecer contacto con los cartagineses. Por ese motivo Publio Escipión decide salir por la noche al encuentro de Indíbil, pero es atacado por la caballería nómada y por los generales cartagineses que han logrado darle alcance. Muere en el combate y las tropas huyen del campo de batalla retrocediendo hasta los Pirineos²³⁴. Tras estos hechos, las tropas romanas deben replegarse a los territorios al norte del Ebro, lo que conlleva la pérdida del control de la zona levantina y el valle del Guadalquivir por parte de Roma.

Con las muertes de Cneo y Publio Escipión comienza una segunda fase dentro de la Segunda Guerra Púnica (211 – 205 a. C.). Roma debe enviar a la península Ibérica a nuevo general, el elegido será Publio Cornelio Escipión (211 a. C.), hijo y sobrino de los fallecidos. Cuando llega a suelo peninsular encuentra un ejército cartaginés dividido en tres mandos: el de Magón, el de Asdrúbal, el hijo de Giscón, y el de Asdrúbal el Bárcida. Así que tendrá muy claro que, para evitar el error cometido por su padre y por su tío, deberá enfrentarse con el enemigo sin dividir sus fuerzas. Por lo tanto, su primera idea desde el principio será buscar y encontrar una base de operaciones próxima a los centros vitales del imperio cartaginés, y elige *Carthago Nova* por ser la capital de Cartago en la península y una ciudad clave dentro de la organización púnica. El nuevo general romano era consciente de que el control de esta ciudad le confería una base avanzada para el control del sur²³⁵.

Por otra parte, a favor del general romano hay un ejército cartaginés dividido, que opera lejos de la ciudad, lo que le permitirá afrontar un asedio con ciertas garantías. Además, la propia naturaleza fue su aliada y pudo introducir dentro de la ciudad a un grupo de escaladores que abrieron las puertas a las tropas romanas²³⁶.

²³² Liv. 25.35.

²³³ Liv. 25.36; App., *Ib.* 16.

²³⁴ Liv. 25.34; App., *Ib.* 16.

²³⁵ Plb. 10.8; Liv. 26.42; App., *Ib.* 19-22.

²³⁶ El fenómeno meteorológico del reflujo de la laguna que había junto a la muralla permitió a una parte del ejército romano escalar la muralla en un punto en el que no había vigilancia cartaginesa, *vid.* Plb. 10.8.6-7; Liv. 26.45-46.; App., *Ib.* 21.

La victoria romana en *Carthago Nova* (209 a. C.) trajo para Cartago graves consecuencias: económicamente, pierde el control de las minas de plata del sur; políticamente, la liberación de los rehenes custodiados en la ciudad asegurará la fidelidad a Roma de las tribus peninsulares; y, militarmente, los esfuerzos de Cartago deberán centrarse ahora en sofocar los levantamientos de las tribus indígenas que se encontraban en su área de influencia.

Estamos en un momento de inflexión de la guerra que llevará a un cambio de planes por parte del ejército cartaginés. Se explica así el enfrentamiento de Asdrúbal, hermano de Aníbal, con Escipión en la batalla de *Baecula* (Bailén) en el año 208 a. C., su último enfrentamiento con el ejército romano antes de dirigirse con sus tropas a Italia²³⁷. Asdrúbal es derrotado y prefiere salvar a sus soldados y todos los pertrechos para poder reunirse con su hermano en Italia, y Escipión, que no quiere un enfrentamiento directo con los otros dos ejércitos púnicos, no perseguirá a Asdrúbal en la retirada. La victoria abre a Roma no solo el paso al valle del Guadalquivir, sino también que todos los jefes ibéricos de la zona se pongan bajo su mando. Por otra parte, la campaña de Escipión pone en peligro la base militar y económica de Cartago en la península Ibérica y, al mismo tiempo, consigue que Roma se recupere de los desastres de la guerra en Italia.

Los movimientos militares cartagineses a partir de ese momento van a ser impulsados por el deseo de conservar sus propiedades en la península: por un lado, Magón entregará sus tropas a Asdrúbal, hijo de Giscón, y pasará a las Baleares a reclutar soldados para completar su ejército²³⁸; por otro, Massinisa se encargará de retener y hostigar a los romanos en el oeste de la península Ibérica para no perder el apoyo de las poblaciones aún fieles a los cartagineses²³⁹; Asdrúbal, hijo de Giscón, asumirá el control de la zona de Cádiz²⁴⁰. Mientras tanto nuevas tropas enviadas por Cartago se reunían con Magón y organizaban la resistencia reclutando mercenarios en la Celtiberia²⁴¹.

A partir de ahora los hechos bélicos que se desarrollan son producto de una fragmentación de la guerra en varios frentes, precipitándose así su desenlace. En el año 207 a. C. Escipión manda a su hermano Lucio a atacar *Orongis*, ciudad que es asediada y

²³⁷ Plb. 10. 38-39; Liv. 27.18-19.1.

²³⁸ Liv. 28.37.

²³⁹ Liv. 28.35.; App., *Ib.* 28.

²⁴⁰ Liv. 28.1.2.

²⁴¹ Liv. 28.1; App., *Ib.* 37.

conquistada por el ejército romano²⁴². En el año 206 a. C. tienen lugar dos hechos bélicos de importancia: la toma de *Iliturgi*²⁴³ y la entrega de *Castulo* (Linares)²⁴⁴. Poco después Escipión vence en *Ilipa* (Alcalá del Río) y a partir de ese momento pasa a controlar todo el valle interior del Guadalquivir. En el 205 a. C. Lucio Marcio completará la conquista de las tierras al sur del Guadalquivir con la toma de *Astapa* (Estepa)²⁴⁵ y *Gades* (Cádiz)²⁴⁶. En estos momentos se puede decir que Roma controlaba de manera efectiva la península Ibérica.

A pesar de que el conflicto enfilaba su recta final, algunos hechos entretuvieron al ejército romano, como un motín militar en el campamento de *Sucro* (Albalat) debido al retraso en el pago de los sueldos²⁴⁷ y la sublevación de los jefes indígenas Indíbil y Mandonio, que al norte del Ebro ya empezaron a sentir las exigencias de la nueva potencia ocupante²⁴⁸. Todo esto se tradujo en una serie de operaciones de castigo contra las poblaciones rebeldes antes de la toma de *Gadir*, que se rindieron incondicionalmente a Roma en el año 206 a. C.²⁴⁹.

1.2. Roma en Hispania: la consolidación de la conquista (206 – 19 a. C.)

Concluida la Segunda Guerra Púnica y con los cartagineses ya fuera del territorio peninsular, Escipión regresa a Roma para ser nombrado cónsul y deja al mando a dos de sus lugartenientes, M. Junio Silano y L. Marcio²⁵⁰. Más tarde, una vez nombrado cónsul, enviará a dos generales con imperio proconsular, L. Cornelio Lentulo y L. Manlio Accidino²⁵¹. Ahora, el primer problema y el más grave al que se van a enfrentar todos ellos es que las gentes de la península Ibérica ya no los van a ver como libertadores, sino como un nuevo estado opresor.

Así se explican las nuevas rebeliones de las tribus indígenas, entre las que destacarán la protagonizada por los ilergetes y ausetanos, dirigidos por sus caudillos Indíbil y Mandonio, que contaron con la ayuda de la mayoría de las tribus que habitaba

²⁴² Liv. 28.3.

²⁴³ Liv. 28.4-17.

²⁴⁴ App., *Ib.* 32.

²⁴⁵ Liv. 28.22; App., *Ib.* 33.

²⁴⁶ App., *Ib.* 38.

²⁴⁷ Plb. 2.25-30; Liv. 28.25-29.

²⁴⁸ Liv. 28.31.

²⁴⁹ Liv. 29.1-3.

²⁵⁰ Plb. 11.33.

²⁵¹ Liv. 28.30.

el noreste peninsular. Esta coalición de pueblos será derrotada y en consecuencia su situación se verá muy agravada, pues a partir de ahora deberán proporcionar rehenes, aceptar guarniciones romanas en sus territorios y aumentará el monto del tributo a pagar²⁵².

1.2.1. De Catón a Graco (195 - 178 a. C.)

Los siguientes procónsules serán Cneo Cornelio Blasio y L. Estertinio y, a partir de ellos, el mando será asignado a pretores con poder consular. La actitud de estos será la razón principal del endurecimiento de la situación y del estallido de conflictos como el de la Turdetania en el año 197 a. C., que se van a extender por todo el centro y nordeste peninsular²⁵³. Pero los nuevos gobernadores y los nuevos contingentes militares enviados son incapaces de controlar la situación y es entonces cuando el Senado decide enviar un ejército consular de 30.000 hombres al mando de M. Porcio Catón que desembarca en *Emporion* en 195 a. C.²⁵⁴.

Una de las misiones del cónsul fue reconocer el interior de la península Ibérica para planificar su conquista y su posterior organización, lo que explica su viaje hacia el sur siguiendo la costa y su regreso desde el sur al Ebro atravesando la Celtiberia, un viaje en el que no faltaron algún éxito militar que otro. En el viaje de ida saqueó el *castellum* de la colonia griega de *Rhode* (Rosas), derrotó a una tribu numerosa cerca de *Emporion*, quizá los indigetes, y reconquistó gran parte de la costa este y el curso bajo del valle del Ebro²⁵⁵. En su viaje de regreso, después de intentar el asedio de *Segontia* (Sigüenza) y de pasar junto a Numancia, las fuentes afirman que pronunció un discurso a las tropas²⁵⁶, después descendió por el Ebro desde *Turiaso* (Tarazona) y sometió a sedetanos y ausetanos en la margen derecha y a los suessetanos en la margen izquierda²⁵⁷, para acto seguido pacificar nuevamente a los lacetanos tras asediar su capital *Iaca* (Jaca)²⁵⁸.

La presencia de Catón en el valle del Ebro supuso el control de la cuenca inferior y media del Ebro, hasta los ríos Gallego y Huerva, una zona que englobaba al norte del

²⁵² Liv. 28.31-34.

²⁵³ App., *Ib.* 39-41.

²⁵⁴ Liv. 34.4-7.; App., *Ib.* 40.

²⁵⁵ Liv. 34.8-17.

²⁵⁶ Liv. 34.14. 3-4.

²⁵⁷ Liv. 24.20.

²⁵⁸ Liv. 34.19-20.

Ebro los territorios de los jacetanos, suesetanos e ilergetes, y, al sur, el de los sedetanos, ausetanos, lacetanos y cessedanos. El cónsul también consiguió que muchas ciudades “ubicadas a lo largo del río Ebro destruyesen sus murallas en un solo día”, y para ello no dudó en utilizar la represión y la fuerza militar sobre las poblaciones autóctonas que, ahora más que nunca, fueron tratadas como una fuente de mercenarios y de tributos²⁵⁹. A partir de ese momento el valle medio del Ebro se convirtió en la retaguardia del ejército romano en su avance hacia el interior peninsular, hacia la Celtiberia. A los movimientos militares ya descritos se unirá el interés en extender el control romano hacia el interior desde la banda del litoral levantino, después de someter a ilercavones, sedetanos, edetanos y contestanos. Finalmente, conectará la franja levantina con la cabecera del Guadalquivir (Cástulo), de manera que el dominio romano se prolongará por todo el valle del Guadalquivir hasta el Atlántico, aunque gran parte del sudeste andaluz aún quedase fuera de su control²⁶⁰.

Los siguientes pretores al mando de los territorios peninsulares Sexto Digitio y P. Cornelio Escipión Nasica (194 a. C.) comprobaron de primera mano que las victorias de Catón no habían resultado todo lo eficaces que esperaban, un hecho que motivó el envío por parte del Senado de nuevos contingentes de tropas. La firma del tratado de Apamea en el 188 a. C. dejó las manos libres al gobierno romano que de esta forma pudo prestar mayor atención a los asuntos de Hispania²⁶¹. Será ahora cuando el interés de Roma se centre en consolidar el dominio sobre el territorio bajo su control y en estabilizar las fronteras. Las zonas que le interesaba controlar eran el valle del Ebro, el valle del Guadalquivir, la zona que abarcaba hasta el río Guadiana y el sur de la Meseta, unos territorios que serán el escenario de continuos enfrentamientos con los indígenas.

En el año 180 a. C. llegan a la península Ibérica como pretores de la Citerior y de la Ulterior respectivamente, Tiberio Sempronio Graco y Lucio Postumio Albino. El primero comenzó su actividad con pequeñas escaramuzas en la Andalucía oriental para luego seguir hacia el norte por Oretania y Carpetania. Consiguió una gran victoria sobre los celtíberos en *Mons Chaunus* (Moncayo?), con la que provocó el sometimiento de muchas ciudades y la incorporación de nuevas tribus a la órbita romana, como los

²⁵⁹ Catón envió cartas selladas en las que ordenaba a los magistrados de todas las ciudades que destruyesen las murallas en un mismo día y amenazaba con esclavizar a sus habitantes si no cumplían con lo ordenado (App., *Ib.* 41).

²⁶⁰ Para un tratamiento amplio de la presencia de Catón en Hispania, *vid.* Martínez Gazquez 2010², espec. pp.172 ss.

²⁶¹ Roldán Hervás – Wulff Alonso 2001, 114.

várdulos del norte del Ebro, los vacceos orientales en el norte de la Meseta y los vetones entre el Duero y el Guadiana²⁶². Sin embargo, uno de sus mayores logros fueron los pactos que estableció con los celtíberos (arévacos, titos, belos y lusones). En ellos se fijaban las obligaciones de estos pueblos con Roma que se concretaban en aportar efectivos militares, pagar un tributo anual y comprometerse a no construir nuevas ciudades en el territorio. A cambio, parece ser que Graco aprobó un reparto de tierras para terminar con la pobreza y la falta de recursos de las poblaciones indígenas, causas, a su juicio, de los continuos enfrentamientos con Roma²⁶³.

Su llegada como gobernador de la Citerior inauguró en la península una política tolerante y pacifista. Y, aunque su presencia no supuso la pacificación definitiva de los territorios, el hecho de que los escritores grecolatinos den poca importancia a los conflictos que ocurrieron desde su marcha (178 a. C.) hasta las guerras celtibero-lusitanas (155 a. C.) evidencia que fueron escaramuzas de poca envergadura²⁶⁴.

Si analizamos en este punto el área de influencia romana en la península Ibérica, vemos que abarcaba entre el Ebro y los Pirineos, desde el litoral mediterráneo hasta más al oeste de *Calagurris*. Desde allí la dominación romana se extendía hacia el sur incluyendo la mitad oriental de las dos Mesetas hasta el valle del Guadalquivir. La zona incluía la Celtiberia, sus vecinos del sur (carpetanos) y los del oeste (vacceos y vetones); los lusitanos, por su parte, permanecían al margen de este dominio, a excepción de los que habitaban los territorios al sur del Guadiana.

A diferencia de Catón, que simbolizaba una línea de acción más dura, la política de Graco será bien recibida por las poblaciones indígenas, porque sus pactos respetaban la autonomía interna y se limitaban a obligar a las poblaciones a aportar dinero y tropas, si Roma así lo requería.

Con todo, los episodios bélicos más relevantes de la conquista romana de la península Ibérica estaban por llegar, nos referimos a las guerras lusitanas (155 – 139 a.

²⁶² App., *Ib.* 6.43.

²⁶³ *Vid supra*.

²⁶⁴ Livio deja patente en sus textos el período de paz que va a reinar en el territorio tras el sometimiento de los celtíberos por Tiberio Graco y afirma que hasta la llegada de Apio Claudio no se reanudaron las hostilidades. Apiano, por su parte, cuenta como Graco envió cartas selladas a las ciudades con la orden de que destruyesen las murallas el mismo día en que recibieran la misiva (*Ib.* 41). Esta medida dejaba sin defensa a la mayor parte de los enclaves indígenas, circunstancia que les pudo disuadir de nuevos enfrentamientos con los romanos.

C.) en la Hispania Ulterior y a la guerra numantina en la Hispania Citerior (154 – 133 a. C.).

1.2.2. Las guerras lusitanas (155 – 139 a. C.)

A partir del año 155 a. C. los lusitanos se convierten en una verdadera amenaza para Roma. Bajo el mando de su jefe Púnico invaden territorios de la Ulterior y consiguen llegar hasta las ciudades costeras del sudeste mediterráneo. Sus razias en la *Baeturia* y la Turdetania, sus ataques a antiguas colonias fenicias que mantenían buenas relaciones con Roma, unido a las bajas que habían ocasionado entre los soldados romanos y la del cuestor de la Ulterior, obligaron a Roma a tomarse en serio a estas bandas que a partir de ahora dirigen unos ataques mejor coordinados²⁶⁵. Y así, en el año 153 a. C. es enviado el cónsul L. Mumio, del que se debe destacar que levanta el asedio de *Ocilis* (Medinaceli) y algunas escaramuzas, por lo que será recompensado con el triunfo²⁶⁶. Después le sucederá en el mando M. Atilio Serrano, quien tomó *Oxtracas*, una importante ciudad lusitana cuya localización exacta se desconoce.

En el año 151 a. C. es enviado Servio Sulpicio Galba, quien se introduce en el seno del territorio lusitano y es derrotado. Su derrota le obliga a planificar una acción combinada con Lúculo, el gobernador de la Citerior, con la que consiguen hostigar a los lusitanos y que estos pidan la paz. Galba no sólo les promete el cese de las hostilidades, sino también tierras donde establecerse y así “les llevó hasta un lugar donde se encontraron rodeados por una zanja y mandó a los soldados que los asesinaran a todos, que murieron entre lamentos e invocando los nombres de sus dioses y las promesas que había recibido”²⁶⁷.

A partir de este momento para los lusitanos sólo había un camino, el de la venganza. Entre los que consiguieron escapar estaba Viriato, el hombre que conseguirá unificar a todos los lusitanos bajo su mando y sostendrá durante ocho años una guerra con Roma²⁶⁸.

²⁶⁵ App., *Ib.* 56.

²⁶⁶ App., *Ib.* 56-57.

²⁶⁷ App., *Ib.* 6.3.

²⁶⁸ App., *Ib.* 61-62.

Los éxitos de Viriato y de su ejército se suceden: en el año 147 a. C. en una emboscada acaba con la vida de Vetilio, el nuevo gobernador, extiende su campo de acción hasta el Guadiana por el oeste y hasta el Tajo por el norte, aterroriza a la Carpetani, saquea *Segobriga* (Cabeza del Griego), vence a Q. Fabio Máximo Emiliano, hermano de Escipión, en *Erisana* (Azuagia) y en la *Baeturia*. Con sus sucesivas victorias consigue firmar un tratado con este último según el cual Roma respetará como territorio lusitano el ocupado por sus seguidores y Viriato será considerado *amicus populi Romani*; el tratado supone también no más exacciones, no más opresión territorial y vivir en paz²⁶⁹.

Sin embargo, en el año 139 a. C. el nuevo procónsul de la Ulterior, Q. Servilio Cepión, rompe el tratado y vuelve a las hostilidades. Consigue dividir a la facción lusitana y aislar a sus aliados y, al mismo tiempo que los lusitanos piden la paz, planea el asesinato de Viriato, que será llevado a cabo por dos hombres de su confianza sobornados por los romanos²⁷⁰.

Con el asesinato de Viriato queda ya muy poco para que concluya la guerra. Roma consigue controlar la *Baeturia* y dispersar a los seguidores de Viriato, ahora el camino hacia el noroeste está libre y a ello se dedicará en el año 137 a. C. Décimo Junio Bruto.

1.2.3. La guerra numantina (154 – 133 a. C.)

En la Hispania Citerior los ánimos tampoco estaban muy tranquilos. Los belos, que no estaban de acuerdo con los términos del tratado firmado con Graco, “propusieron que las gentes de las vecinas ciudades (...) se congregasen en Segeda, su capital, a la que pensaron rodear de una muralla de cuarenta estadios”²⁷¹. Para Roma esto suponía incumplir lo pactado con Graco, no para esta tribu celtibérica, que afirmaba que el acuerdo prohibía construir ciudades nuevas y nada decía de las antiguas²⁷². En realidad, detrás de la actitud de los belos estaba el resentimiento por el abuso de los gobernadores provinciales, los éxitos de los lusitanos y la presencia en la península de un ejército romano desentrenado.

²⁶⁹ App., *Ib.* 69.

²⁷⁰ App., *Ib.* 71.

²⁷¹ App., *Ib.* 44.

²⁷² App., *Ib.* 44.

Q. Fulvio Nobilior será el cónsul enviado por Roma en el año 153 a. C. para sofocar el levantamiento de la confederación de pueblos celtibéricos (titos, belos y, más tarde, arévacos). La llegada de efectivos romanos obligará a los segedanos, que aún no habían concluido las tareas de fortificación, a refugiarse en territorio arévaco, en Numancia. A partir de este momento comienzan los asedios a este enclave que se convierte en el símbolo de la independencia celtibérica.

El cónsul del año 153 a. C. fracasará en su intento de asediar Numancia y un año más tarde es enviado a la Hispania Citerior M. Claudio Marcelo, quien primero castiga a los rebeldes de *Ocilis* en la Celtiberia Citerior, poco después se le somete *Nertobriga* (entre Ricla, Calatorao y La Almunia de Doña Godina) y, por último, asegura el dominio romano en la Celtiberia Citerior antes de pasar a la Ulterior²⁷³. Las poblaciones sometidas solicitan volver a los acuerdos de Graco y, aunque Marcelo acepta, no ocurre lo mismo con el Senado romano que critica la magnanimidad de su enviado. Aun así, Marcelo se traslada a Numancia y acuerda la paz con belos, titos y arévacos. A la llegada de su sucesor, L. Licinio Lúculo, la guerra había terminado y con ella las esperanzas de botín, gloria y triunfo del recién llegado. Sin embargo, una vez en territorio peninsular, Lúculo no pensaba renunciar a sus proyectos y comienza una guerra de explotación e injusta, atacando a los vacceos que no habían intervenido en ningún conflicto anterior. Sus acciones y las condiciones de paz que impone ponen en evidencia que había venido a la península Ibérica con la esperanza de enriquecerse.

Algo más justa es la actividad de su sucesor, el cónsul Q. Cecilio Metelo, que en el año 143 a. C. penetra en el territorio de los titos y belos para ocupar *Centobriga* (Ricla) y *Nertobriga*; en el año 142 a. C. entra en *Contrebia* (Botorríta); después arrasa el territorio de los vacceos (Duero medio) para cortar el aprovisionamiento de los numantinos, pero, antes de llegar a Numancia, había concluido su mandato en la península Ibérica²⁷⁴. Dos años más tarde Pompeyo Aulo será derrotado al intentar un asalto directo a Numancia y le ocurrirá lo mismo al intentar tomar *Termes* (Tiermes)²⁷⁵. Remata su nefasta actividad con la firma de un tratado de paz con los numantinos según el cual estos deben entregar a los romanos rehenes, un gran número de prisioneros romanos y desertores y pagar una indemnización de treinta talentos de plata. Los numantinos

²⁷³ App., *Ib.* 48.

²⁷⁴ App., *Ib.* 76.

²⁷⁵ App., *Ib.* 77.

cumplieron su parte del tratado, pero Pompeyo negó la existencia del mismo y se reanudaron las hostilidades²⁷⁶.

Los siguientes en el mando serán Popilio Lenas (139 a. C.) y Hostilio Manciano (137 a. C.). Si bien Popilio Lenas se va a limitar a saquear el territorio de los vacceos y el de los lusones²⁷⁷, no ocurrirá lo mismo con Hostilio Manciano que protagonizará un episodio vergonzoso para la historia militar romana: se rendirá a los numantinos y firmará un tratado de paz “entre iguales”, un hecho que no será tolerado por el Senado romano, por eso le desautoriza y aboga por continuar con el enfrentamiento armado²⁷⁸.

Hasta la llegada de Escipión Emiliano en el año 134 a. C. habrá una larga tregua durante la que estarán al mando de las tropas romanas Emilio Lépido (137 – 136 a. C.), Furio Filón (136 – 135 a. C.) y Calpurnio Pisón (135 – 134 a. C.). La llegada del nuevo general al territorio supondrá una reestructuración de las tropas y la consecución de unos objetivos de conquista que culminarían con el asedio definitivo y el control total de la ciudad²⁷⁹. En el año 133 a. C. Numancia fue arrasada y la mayor parte de sus habitantes vendidos como esclavos; la pesadilla de la guerra numantina había acabado para Roma, y con ello la resistencia armada en la península Ibérica, tan solo habrá pequeñas escaramuzas que no pondrán en peligro su dominio sobre el nuevo territorio.

1.2.4. Hispania y las ambiciones políticas (133 – 44 a. C.)

A partir de ahora el territorio peninsular se convertirá en el escenario ideal para que todos aquellos que aspiraban a una carrera política consiguiesen gloria y botín, tanto para ellos, como para su familia y la facción política a la que pertenecían. Un ejemplo muy claro de ello fue la campaña que propuso y dirigió Q. Cecilio Metelo para conquistar las Baleares, esgrimiendo el pretexto de que estas islas eran la base de operaciones de la piratería²⁸⁰. También será el escenario donde se resolverá por las armas la lucha política que caracterizó al último siglo de la República. En este contexto, sus habitantes serán simples espectadores, en algunos casos, y parte activa, como clientes, en otros.

²⁷⁶ Sobre la firma del tratado y la posterior negativa de Roma, *vid. App., Ib. 79*.

²⁷⁷ *App., Ib. 79*.

²⁷⁸ Hostilio Manciano es tachado por Apiano de cobarde porque huye en plena noche después de escuchar un falso rumor que afirmaba que los cántabros y los vacceos venían en ayuda de los numantinos (*Ib. 80*).

²⁷⁹ Sobre la llegada de Escipión a Iberia y el modo en el que se entera de la falta de disciplina de las tropas, *vid. App., Ib. 85*; para los movimientos estratégicos de Escipión antes del inicio del asedio, *vid. App., Ib. 86-89*; y un relato del asedio en *App., Ib. 90-96*.

²⁸⁰ Acerca de esta campaña, *vid. Orfila Pons 2008, 7-45*.

La primera manifestación clara de este nuevo fenómeno son las denominadas Guerras Sertorianas (82 – 72 a. C.). En estos años la vida política en Roma estaba dominada por tres hombres con una gran ambición: Cayo Mario, Lucio Cornelio Sila y Lucio Cornelio Cinna. El primero de ellos será propuesto en el año 88 a. C. para dirigir la guerra contra Mitrídates, rey del Ponto, pero Sila, que era quien hasta entonces había estado al frente de los asuntos en Asia, se opone y marcha con sus tropas sobre Roma “para garantizar la estabilidad de una república amenazada por la demagogia de los populares”. A pesar de no contar con la aprobación del Senado, pero sí con la de la *nobilitas*, consiguió que Mario y sus seguidores fuesen declarados enemigos públicos. Antes de regresar a Asia, Sila deja al mando en Roma a dos cónsules, Cinna y Pompeyo Rufo. El primero muere y el segundo, claro adversario de Sila, se desentiende del juramento hecho a este y durante tres años (86 – 84 a. C.) dirige la República en constante oposición con la *nobilitas* tradicional. Sin embargo, los triunfos de Sila en Asia le hacen cambiar de política, pero ya es demasiado tarde, el vencedor de Mitrídates desembarca en Brindisi con un ejército de 40.000 hombres en la primavera del año 83 a. C., un año después entra victorioso en Roma y es nombrado dictador.

En esta coyuntura, Sertorio, que primero había sido seguidor de Mario y después de Cinna, es destituido de su cargo de procónsul de la Hispania Citerior y huye a África, a donde irán a buscarle los lusitanos para que se convirtiera en caudillo de su lucha contra Roma²⁸¹. A su llegada a la península forma un ejército compuesto por experimentados oficiales partidarios de Mario e indígenas, entre los que goza de una gran popularidad por haber disminuido los gravosos impuestos y anulado las guarniciones militares en las ciudades, a lo que hay que sumar las alianzas firmadas con las aristocracias locales²⁸².

Los lusitanos tienen ahora un nuevo caudillo que se enfrentará a los enviados de Roma, Q. Cecilio Metelo, Cneo Domicio y Pompeyo el Grande. Entre los años 79 y 76 a. C. los escenarios del conflicto fueron los territorios entre el Guadalquivir y el Tajo; de 76 a 75 a. C. la lucha se desarrolló entre la desembocadura del Ebro y la Meseta norte; y de 74 a 72 a. C. entre el valle del Ebro y la Meseta norte²⁸³. Los primeros años de su cruzada fueron esperanzadores, pues en el año 77 a. C. dominaba ya toda la Hispania Citerior y había establecido su capital en *Oscá* (Huesca). Sin embargo, la fuerza militar de Metelo

²⁸¹ App., *Ib.* 101.

²⁸² Sobre la actividad militar y diplomática de Sertorio en la península *vid* García Morá 1990a.

²⁸³ *Vid.* Plut. *Sert.* 12.

y de Pompeyo, junto con el abandono de algunos aliados celtíberos y vacceos, vaticinaban para Sertorio un futuro nada alentador. Y así fue, en el año 72 a. C. es asesinado por Perpenna, uno de sus generales²⁸⁴, y como castigo a sus aliados indígenas, Pompeyo saqueará *Calagurris* (Calahorra)²⁸⁵, *Uxama* (cerca de Burgo de Osma), *Clunia* (Coruña del Conde – Peñalba de Castro) y una población en Cabezo de Alcalá (Azaila)²⁸⁶; y con el fin de vigilar las comunidades de la Meseta norte funda la ciudad de *Pompaelo* (Pamplona)²⁸⁷.

El segundo conflicto armado que tiene lugar en suelo peninsular y que es una nueva manifestación de la lucha política en Roma, es la guerra civil entre Cayo Julio César y Cneo Pompeyo Magno, que se inició el 10 de enero de 49 a. C. cuando el primero atravesó con sus tropas el Rubicón²⁸⁸.

La explicación para que Hispania se convirtiese en uno de los escenarios del conflicto es de sobra conocida. Ambos contendientes habían desempeñado importantes funciones aquí y gracias a ello contaban con amplias clientelas. César, por ejemplo, tenía una fiel aliada en la Hispania Ulterior, donde había sido cuestor (69 a. C.) y poco después gobernador (61 a. C.); allí había conseguido prestigio militar, botín, nuevos lazos clientelares y el reconocimiento de un gran número de ciudades²⁸⁹. Por su parte, Pompeyo había estado en la Hispania Citerior durante las guerras sertorianas; en el año 67 a. C. recibe poderes extraordinarios para acabar con la piratería en el Mediterráneo y envía a dos legados suyos para controlar el litoral balear y levantino²⁹⁰; en 55 a. C. se le otorga un gobierno proconsular por cinco años en Hispania con el que buscará además de obtener clientela y grandes victorias militares, acrecentar su influencia en la península²⁹¹.

El primer paso de César en esta guerra fue terminar con las tropas pompeyanas en Hispania, primero en la Citerior y después en la Ulterior. En la Citerior se enfrenta a los legados de Pompeyo, L. Afranio y M. Petreyo, en *Ilerda* (Lleida), y para ello contó no solo con sus legiones, sino también con algunas tribus que se habían adherido a él

²⁸⁴ App., *Ib.* 101.

²⁸⁵ Para conocer los detalles de dicho saqueo, *vid.* Pina Polo 2006, 117-130.

²⁸⁶ Liv. 91.

²⁸⁷ Str. 3.4-10.

²⁸⁸ Suet., *Iul.* 31.

²⁸⁹ Sobre la actitud de la Ulterior hacia Cesar y su actividad en la región lusitana, *vid.* Novillo López 2010, 207-221, *esp.* 211-213.

²⁹⁰ Plut., *Pomp.* 25.3-6.

²⁹¹ Novillo López 2012, 90-91.

(ausetanos, jacetanos, ilercavones, etc.) y con algunos de los destacamentos indígenas reclutados por los pompeyanos²⁹².

Después terminó con los focos pompeyanos de la Hispania Ulterior, donde contó con el apoyo de gran número de poblaciones y con las deserciones en las filas del ejército de Varrón, el legado de Pompeyo que estaba a cargo de esta provincia, al que, por otra parte, solo le quedaba la opción de rendirse²⁹³. Su único error fue dejar el mando de la provincia al tribuno de la plebe Casio Longino, quien, debido a su desacertada gestión, tuvo que ser destituido de su cargo tras dos motines contra su persona²⁹⁴.

A pesar de la muerte de Pompeyo (48 a. C.), la guerra en Hispania aún no había terminado. Los pompeyanos consiguen expulsar a Trebonio, el nuevo gobernador de la Ulterior, y, gracias a la llegada de Cneo Pompeyo, hijo de Pompeyo, y las maniobras del bando pro pompeyano, la Ulterior abandona a finales de 46 a. C. la causa cesariana. De manera que César debe ir nuevamente a la Citerior y el 15 de marzo del año 45 a. C. tiene lugar en *Munda* (entre Écija y Osuna?) el encuentro definitivo entre pompeyanos y cesarianos. De nuevo la provincia meridional de Hispania está bajo el control de César, aunque aún quedaban algunos rescoldos, como el de Sexto Pompeyo, hermano de Cneo, que había huido a la Celtiberia y reunido allí un pequeño ejército con el que protagonizó algunas pequeñas escaramuzas en la Ulterior²⁹⁵. El conflicto concluye definitivamente en el año 44 a. C., ya muerto César y tras ofrecer al hijo de Pompeyo la posibilidad de integrarse en la vida pública de Roma a cambio de entregar las armas.

A partir de este momento las fuentes apenas hacen mención a los acontecimientos en la península Ibérica, pero todavía falta el último episodio de esta conquista: la guerra contra cántabros y astures.

1.2.5. Las guerras astur-cántabras (29 – 19 a. C.)

Este conflicto es algo más que terminar con el último foco de resistencia en Hispania. El interés de Augusto por estar presente para participar de una manera activa

²⁹² Flor., *Epit.* 2.13.

²⁹³ Caes., *Bell. Civ.* 2.17-18.

²⁹⁴ Sobre la actividad de Casio Longino en la Ulterior y los errores cometidos en el territorio, *vid.* Ámela Valverde, 2002-2003, 123-130, esp. 127.

²⁹⁵ Sobre las actividades de Sexto Pompeyo en Hispania hasta la muerte de César, *vid.* Canal Junco 2001, 48-57.

obedecerá a su necesidad de justificar el imperio proconsular, que le había sido otorgado para que hiciese frente a las amenazas extranjeras dentro del imperio²⁹⁶. Por otra parte, no debemos olvidar que la riqueza minera del noroeste era ya conocida por Roma, de manera que no hay que descartar el móvil económico. En cualquier caso, su presencia en este conflicto será testimonial, ya que al poco de llegar enfermó y tuvo que retirarse a Tarraco el año 26 a. C.²⁹⁷. Pero con él las operaciones militares fueron más sistemáticas; prueba de ello es su organización en tres frentes²⁹⁸: el que se enfrentará a los cántabros (*Bellum Cantabricum*), dirigido por Augusto y al mando de C. Furnio, el que bajo la dirección del legado de Lusitania Publio Carisio hará frente a los astures (*Bellum Asturum*) y, por último, el frente galaico, dirigido por C. Antistio Veto. A pesar de ello, el conflicto se prolongó algunos años más tras la marcha de Augusto a Roma (24 a. C.), pues no resultó tarea fácil para las legiones, a cuyo mando estuvieron después los legados de la Tarraconense Lucio Elio Lamia (24 a. C.) y, más tarde, C. Furnio (22 a. C.), afrontar la accidentada geografía del territorio y la táctica de guerrillas empleada por los pueblos del norte. Finalmente, Augusto envió a Hispania a Marco Agripa (19 a. C.), quien necesitó tres años para concluir el conflicto. Ahora se iniciaba en todo el imperio la *pax romana*.

Con este último episodio concluimos el relato de los principales acontecimientos que van a formar parte del período de historia que abarca nuestro estudio. A continuación, veremos qué personajes y qué acontecimientos de los mencionados ocuparon un lugar destacado en los principales manuales de historia de España de la Enseñanza Primaria y Secundaria.

2. ¿Y QUÉ CUENTAN LOS TEXTOS ESCOLARES?

Nos vamos a encontrar desde una completa dejadez a la hora de redactar unos contenidos que se ajusten a los criterios del currículo, hasta un excesivo control por parte del estado de los temas que van a aprender las futuras generaciones. En cualquier caso, siempre va a predominar lo segundo, porque todo régimen político que se precie ejercerá

²⁹⁶ La relación de los poderes que el Senado otorgó a Augusto con el objetivo de legitimar su poder a largo plazo en Roldán Hervás 2013, 319-320.

²⁹⁷ Diod. Sic. 53.25.7.

²⁹⁸ Flor. *Epit.* 2.33.48-58; D. C. 54.11; Oros. 6.21.1.

un férreo control sobre su sistema de enseñanza, plasmado en la selección y en el contenido de los temas que se van a impartir en las aulas.

Los libros de texto formaban parte de dicha intervención estatal y, además, servían para homogeneizar unos contenidos que permitían al alumno obtener el correspondiente título oficial. Para ello era vital la publicación de los cuestionarios que, tal y como vimos en el tercer capítulo, resultaron imprescindibles a la hora de editar los nuevos manuales escolares. Unos cuestionarios que, además, se convirtieron en el guion que usaban los centros escolares para unificar criterios a la hora de impartir la asignatura.

Estos cuestionarios de historia no solo se limitaban a enumerar los temas, sino que, además, cada epígrafe estaba elegido y tratado en función de unos intereses que, en muchos casos, poco tenía que ver con lo académico. Este hecho influyó en la redacción de los libros de texto y es el motivo por el que hemos decidido reseñar las particularidades que presentan los manuales y observar la forma en la que los autores estructuraron sus contenidos.

Hemos organizado el conjunto de los manuales en los que se centra nuestro estudio en tres periodos. El primero corresponde al último cuarto del siglo XIX (1875-1901), una etapa de restauración política en la que conviven los viejos usos del Antiguo Régimen con las nuevas corrientes pedagógicas que empiezan a llegar a la vida política e intelectual de nuestro país²⁹⁹. Unas ideas que se plasmarán en los manuales y en el estilo personal de los autores a la hora de redactarlos y, sobre todo, en la selección de los temas que van a formar parte de los libros de texto.

En el segundo periodo (1901-1937) se suceden de forma ininterrumpida cambios radicales en la política nacional. En estos primeros años y hasta la proclamación de la Segunda República conviven en España dos tendencias políticas, la conservadora, que entendía la educación como algo inmóvil, cuyo objetivo era ayudar a preservar los viejos usos y costumbres, y la liberal, que daba cabida a las nuevas ideas que circulaban por Europa y que se iban introduciendo con fuerza en las élites intelectuales de nuestro país.

²⁹⁹ Son varias las corrientes pedagógicas que van a llegar con fuerza a nuestro país a partir de 1870, como el positivismo de Herbert Spencer, que ofrecía una concepción sistemática de la pedagogía y que influiría en pedagogos como Pedro Alcántara García o Trinidad Soriano y la orientación pedagógica idealista asumida por la Institución Libre de Enseñanza. A través de esta institución se difundirán las ideas de Froebel y de Krause, buscando dar un bagaje ideológico al reformismo burgués español. Los ateneos y los centros obreros no escapan tampoco a las nuevas corrientes europeas y el internacionalismo y la renovación pedagógica ligada al obrerismo influirán en la reorientación académica de muchos de los ateneos y centros obreros de nuestro país (González Agapito 1999, 205).

Esta dualidad se verá reflejada a la hora de redactar los libros de texto, cuyo contenido dependerá del gobierno que en ese momento esté en el poder. Además, se dará cabida a las nuevas formas europeas de entender la Historia y España se abrirá a los nuevos autores³⁰⁰. Incluimos en este mismo bloque los manuales publicados durante la República, hasta que el final de la guerra civil termina con las reformas educativas que se planearon durante este período. Es con diferencia el período más convulso de la historia del siglo XX, ya que durante el conflicto conviven dos formas de hacer y de entender la política nacional, que van a influir de manera decisiva en la política educativa llevada a cabo en el territorio.

Y, por último, el tercer periodo, que comprende aquellos manuales que fueron editados durante el régimen franquista (1938 – 1970). Se trata de una etapa condicionada por el inmovilismo político y por la necesidad del nuevo régimen de controlar todos los aspectos que afectaban al día a día de sus ciudadanos. La educación se convierte entonces en un instrumento para adoctrinar a los españoles en la idea de que nuestro glorioso pasado se había construido gracias al espíritu nacional y a la providencia divina. Esto se refleja, como vamos a tener ocasión de comprobar, en los contenidos de los manuales.

2.1. Primer periodo: 1875 – 1901

No disponemos del contenido oficial de las asignaturas, pero conocemos su nombre y que los aspirantes a título de maestro/a debían estar al tanto de su contenido, un hecho que obligaba a publicar la relación de las asignaturas, pero no a redactar unos cuestionarios de manera oficial³⁰¹.

³⁰⁰ Es a finales del siglo XIX cuando nace la asignatura de Historia, que se va a convertir en un elemento de socialización e identificación de los ciudadanos con el Estado. Esta situación va a “profesionalizar” la tarea del historiador, y el Estado ampliará la política de becas para permitir a las nuevas incorporaciones estudiar en el extranjero y empaparse de los nuevos modelos históricos e historiográficos. Tal política colocará la historiografía española en las redes de la investigación histórica internacional y, además, introducirá la preocupación metodológica en la forma de trabajar de los nuevos historiadores; se traducirán al español libros publicados en los países de mayor prestigio historiográfico, que van a servir de modelo a los primeros textos publicados por nuestros historiadores (Peiró Martín 2013, 23-27).

³⁰¹ Conocemos por una Real Orden del 30 de noviembre de 1883 (*Gaceta de Madrid*, 12 diciembre) que los maestros de Enseñanza Elemental debían superar un ejercicio práctico basado en las asignaturas que correspondían a esa etapa escolar; para prepararlo se menciona la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857 (*Gaceta de Madrid*, 10 septiembre) donde se detallaba de forma exhaustiva el listado de asignaturas que formaban parte de ella.

Los últimos años del Sexenio Revolucionario habían supuesto una vuelta al régimen político anterior y a sus leyes; esa es la razón por la que las reales órdenes relativas a las pruebas de oposición a maestro para la Enseñanza Elemental y para la Segunda Enseñanza hacían referencia a la Ley Moyano (1857), una ley que con enmiendas iba a estar vigente hasta 1970.

Por otra parte, la falta de interés del Estado en publicar de forma oficial los cuestionarios de las asignaturas fue suplida por publicaciones particulares, como las llevadas a cabo por las propias instituciones educativas, cuya finalidad era facilitar la actividad escolar en sus centros. Nos serviremos de ellas y también de los índices temáticos de los manuales con el fin de cubrir el período histórico que comprende cada una de las etapas de nuestro estudio.

Las asignaturas de Historia van a estar presentes en las dos primeras etapas escolares, lo que nos va a permitir distinguir dos tipos de manuales: los de Instrucción Primaria, que eran usados para la asignatura *Rudimentos de Historia y de Geografía especialmente de España*, y los manuales de Segunda Enseñanza, que correspondían a la asignatura *Historia Universal y de la particular de España*³⁰².

2.1.1. Manuales para la Instrucción Primaria

En relación con estos manuales encontramos dos grandes bloques. Por un lado, los que fueron redactados según las pautas y el estilo establecido en los programas escolares no oficiales, que aspiraban a cubrir unos contenidos mínimos que, en el caso de la asignatura de Historia, estaban redactados mediante el sistema de pregunta-respuesta sobre los temas que componían cada una de las etapas históricas³⁰³. Y por otro, los que ya no abordan el contenido de la asignatura por medio de cuestionarios, sino que ofrecen al alumno una narración detallada de los acontecimientos históricos que debe memorizar. Este segundo grupo de manuales seguían la estructura de los de la Enseñanza Secundaria, pero el temario era el previsto para la Enseñanza Elemental. Los primeros, en

³⁰² Recordemos que la denominada Ley Moyano dividía la Educación Elemental en dos períodos, la Primera Enseñanza Elemental y la Primera Enseñanza Superior. La Primera Enseñanza Elemental obligaba a la escolarización de los niños desde los seis a los nueve años. La Segunda Enseñanza estaba dividida en dos etapas, la primera de dos años de duración y la segunda de cuatro. Aunque no se trataba de una enseñanza obligatoria, todo aquel que quería acceder a ella tenía que pasar un examen previo de las asignaturas que formaban parte de la primera etapa escolar.

³⁰³ En su mayoría se trataba de publicaciones realizadas por las propias instituciones educativas.

comparación con los segundos, son publicaciones en las que se aprecia un claro interés por facilitar el aprendizaje de la asignatura, ya que agrupan los contenidos por materias siguiendo el estilo de dichos programas³⁰⁴.

En el primer grupo los manuales reciben los títulos de *Resumen de Historia de España*, *Cartilla de Historia de España* o *Nociones de Historia de España*, con los que se da a entender que eran textos pensados para la Instrucción Primaria. Los segundos, por el contrario, eran adaptaciones de otras obras para permitir el desarrollo de la asignatura, algo que deducimos de títulos como *Compendios adaptados para la Instrucción Primaria*³⁰⁵ o la *Historia de España arreglada para la instrucción de los niños*.

Entre los primeros están los manuales de Teófilo Jiménez, José María Orberá y Carrión, Diego Ramírez Sánchez, Manuel Ibo Alfaro, Manuel Peñín y Rubio y Saturnino Calleja Fernández y, entre los segundos, los de Teodoro Baró i Sureda, Carmen Cervera Torres y Ramón López de Vicuña. Veamos sumariamente qué acontecimientos históricos de la conquista romana de la península Ibérica relatan a cuáles dan mayor importancia y cuáles, por el contrario, son ignorados.

Teófilo Jiménez en su libro *Compendio de historia de España arreglado para la Instrucción Primaria* (1883³) resume de forma drástica los sucesos que abarcan el período objeto de estudio. En el caso de Cartago muestra un gran interés por remarcar la división cronológica de la ocupación púnica mediante cuestiones como “¿cuáles son los sucesos de esa Primera Guerra Púnica?”³⁰⁶ o “¿cuántos caudillos tuvieron los cartagineses en España?”³⁰⁷. Pero no le interesa contar los detalles de las actividades militares y políticas de los generales, sino dar pequeñas pinceladas que ayuden al estudiante a recordar los hechos destacados que definían a cada uno de los personajes. Por eso menciona sus logros

³⁰⁴ Ya sea explicando el fundamento de su método en la introducción de sus manuales, o hablando de forma abierta a los estudiantes al inicio de los textos escolares, Saturnino Calleja Fernández es un claro ejemplo de escritor que busca la comodidad de los alumnos a la hora de enfrentarse al estudio de las asignaturas. No va a dudar en explicar a los niños que va a dar las razones de historia “muy ligeramente” y “en pequeña cantidad”, y a los mayores que su método pedagógico se basará en la idea de dar la información de manera progresiva, buscado un orden y una armonía en la materia que los alumnos iban a tener que memorizar (Calleja Fernández 1899², 7-8).

³⁰⁵ Un ejemplo de ello es el *Compendio de la Historia de España arreglado para la Instrucción Primaria* por el Br. D. Teófilo Jiménez, un profesor titular por la Escuela Normal de Granada (1888³) o *Páginas de historia de España para la instrucción de los niños* de Teodoro Baro I Sureda (1880²).

³⁰⁶ El motivo de mostrar interés por dicho conflicto le permite justificar las causas del abandono de los cartagineses de un territorio que ya estaban ocupando desde el s. VIII (Jiménez 1888³, 8).

³⁰⁷ Jiménez 1888³, 8.

políticos y militares, además del tiempo que cada uno de ellos estuvo al frente de las tropas cartaginesas³⁰⁸.

Sin embargo, no va a seguir esa misma estrategia narrativa cuando le toque hablar de Roma. Plantea, a modo de introducción, preguntas que le sirven para comenzar a tratar la ocupación romana de la península Ibérica como “¿qué pretexto tuvieron los romanos para apoderarse de España?” o “¿cuáles fueron los principales acontecimientos ocurridos durante la dominación romana?”³⁰⁹ Con el estudiante ya “en situación”, aprovecha para desglosar lo sucesos que acaba de enumerar dando respuesta a cuestiones como “¿cuál fue el origen de las guerras de Viriato?”, “¿cuáles fueron las guerras de Numancia?” o “¿cuál fue el origen de las guerras de Sertorio?”³¹⁰. Finaliza el tema relativo a la dominación romana con la narración de la guerra civil entre César y Pompeyo, introduce la figura de Octavio Augusto y, por último, da algunas pinceladas sobre la influencia de Roma durante la ocupación del territorio³¹¹.

En sus *Nociones de Historia de España* (1878) María Orberá y Carrión se esmera más que Teófilo Jiménez a la hora de narrar los hechos históricos, aunque no divide de forma clara los contenidos como sí que hizo este. Como punto fuerte del texto hay que señalar que establece una división cronológica de los hechos y se extiende de manera exhaustiva en la narración de los acontecimientos relativos a cada período histórico.

La llegada de los cartagineses a la península se enlaza con el análisis de las consecuencias que va a traer el modo en cómo se instalaron en el territorio, lo que sucedió después de su llegada y cuál fue la reacción de los españoles ante la invasión púnica³¹². El texto da especial protagonismo a los generales cartagineses causantes de los avances en el territorio, y así lo evidencian preguntas del tipo “¿qué se nos cuenta de Amílcar?” o “¿qué hizo de notable Asdrúbal?” Aníbal será objeto de un trato especial porque servirá para introducir el relato sobre la segunda guerra púnica, mediante cuestiones sobre todo lo relacionado con el asedio de Sagunto y la reacción romana ante los avances del cartaginés³¹³. Para hablar de Sagunto se plantean cuestiones como ¿qué población conquistó Aníbal? y ¿qué hizo después? Para tratar sobre la reacción de los saguntinos,

³⁰⁸ Jiménez 1888³, 8.

³⁰⁹ Jiménez 1988³, 9.

³¹⁰ Jiménez 1888³, 10.

³¹¹ Jiménez, 1888³, 11.

³¹² Orberá y Carrión 1878, 4-5.

³¹³ Orberá y Carrión 1878, 5-6.

el texto se cuestiona sobre si accedieron de buen grado o qué resolución tomaron ante el ataque; también se analiza la actitud romana ante la toma de Sagunto y, sobre todo, ante el poder que Aníbal había adquirido en España; para finalizar, se centra en la actitud del cartaginés al plantearse si Aníbal atendió a las reclamaciones de Roma³¹⁴.

El análisis de la ocupación romana presenta una estructura similar a la planteada para la ocupación cartaginesa. El texto habla de las revueltas hispanas ante el ataque de Roma y enumera los episodios bélicos más destacados: las guerras de Viriato, la toma de Numancia, las actividades de Sertorio y las guerras contra cántabros y astures³¹⁵.

Diego Ramírez Sánchez en sus *Resúmenes para la infancia* (1897) inicia su relato con las dos llegadas de Cartago al territorio hispano, la primera en el siglo VIII a. C. y la segunda en el III a. C., justo después de la Primera Guerra Púnica. A continuación agrupa a los generales cartagineses, pero solo entra en detalle cuando le toque hablar de los acontecimientos protagonizados por Aníbal, del que le interesa su ataque a Sagunto y la reacción que el avance del general púnico provoca en Roma, que se traduce en una declaración de guerra y en el envío de varios ejércitos contra el cartaginés; por otro lado, se omiten las actividades de los Escipiones en el territorio y solo se indica que la batalla de Zama acabó con el dominio de Aníbal³¹⁶.

El progreso romano en el territorio peninsular se relata, en este caso, desde la óptica hispana, por lo que el texto, además de contar los acontecimientos históricos, refleja la reacción de los pueblos hispanos ante la invasión romana. Refiere la traición de Galba con cuestiones del tipo “¿quién protestó de esta infamia?”, y con la pregunta “¿qué hicieron los numantinos convencidos de la sinrazón de un ataque tan brusco?” introduce la caída de Numancia³¹⁷. Otros acontecimientos narrados en el texto son la guerra de Sertorio, la guerra civil entre Julio César y Pompeyo y el nombramiento de Octavio Augusto, que es llamado sobrino de César, como primer emperador romano³¹⁸.

En su libro *Resumen de la Historia de España* (1899), Manuel Ibo Alfaro se interesa por la invasión cartaginesa y romana de la península y divide los contenidos en dos grandes bloques temáticos. Gracias a este reparto se consigue aliviar la carga

³¹⁴ Orberá y Carrión 1878, 6.

³¹⁵ Orberá y Carrión 1878, 7-9.

³¹⁶ Ramírez Sánchez 1897, 115.

³¹⁷ Ramírez Sánchez 1897, 115-116.

³¹⁸ Ramírez Sánchez 1897, 116.

didáctica de la asignatura, compartimentando de forma práctica los temas y facilitando su aprendizaje por parte de los alumnos. Su objetivo es comparar las dos etapas históricas, para lo que sitúa al alumno en el período histórico con preguntas como “¿quiénes eran los cartagineses?”³¹⁹ o “¿qué me decís de la dominación romana?”³²⁰ Estas preguntas, a modo de prólogo, sirven de introducción al período histórico que se va a estudiar; además, se centra en la cronología respondiendo a dos cuestiones, ¿cuánto tiempo duró la dominación cartaginesa en España?³²¹ o “¿cuáles son los acontecimientos que ocurrieron durante la dominación romana bajo la República?”³²².

Otro de los temas presente en los dos bloques temáticos es el del estudio de los motivos que empujaron a las dos “potencias” mediterráneas a colonizar la península Ibérica. En el caso de Cartago, el autor no duda en señalar como primer objetivo el interés por establecer lazos comerciales en el territorio³²³, un hecho puntual que se verá reforzado más adelante, cuando la necesidad de acceder a nuevos recursos lleve al desembarco en Cádiz de Amílcar Barca al frente de un ejército y comience la conquista cartaginesa de la península³²⁴.

Son dos las preguntas que le sirven al autor para diferenciar las dos etapas del interés púnico por la península: “¿qué sucedió cuando vinieron por primera vez los cartagineses a España?” y “¿qué sucedió cuando llegaron la segunda vez?”. A la primera responde contando que los púnicos llegaron a las costas de Andalucía y Murcia con el objetivo de comerciar con los indígenas. La segunda cuestión le sirve para introducir la figura de Amílcar y contar sus avances militares, pero sin entrar en detalles sobre las causas que empujaron al general cartaginés a llevar adelante esta campaña militar³²⁵.

En lo que respecta a Roma, esta interviene de manera directa en la península cuando se vea obligada a responder militarmente a la toma de Sagunto, una situación que forzará al Senado romano a enviar a sus primeros generales al territorio³²⁶. A la hora de presentar las actividades de los Escipiones utiliza la misma estructura que para Cartago. Si se introducía al estudiante en la vida y en las actividades de los personajes púnicos con

³¹⁹ Ibo Alfaro 1899¹⁴, 13.

³²⁰ Ibo Alfaro 1899¹⁴, 18.

³²¹ Ibo Alfaro 1899¹⁴, 14.

³²² Ibo Alfaro 1899¹⁴, 19.

³²³ Ibo Alfaro 1899¹⁴, 14.

³²⁴ *Ibid.*, 14.

³²⁵ *Ibid.*, 14.

³²⁶ Ibo Alfaro 1899¹⁴, 17.

preguntas como “¿cuántos caudillos tuvieron los cartagineses en España?” o “¿qué cosas notables hicieron?”, en el caso de Roma las cuestiones serán “¿quiénes fueron los primeros generales romanos que vinieron a España?” y “¿qué sucedió después?”, porque lo que interesa es contar primero la llegada de Cneo y Publio Cornelio Escipión, para después narrar el modo en que el segundo completó de forma exitosa la expulsión de los ejércitos de Cartago³²⁷.

Con los cartagineses fuera ya de la península, toca contar la ocupación romana del territorio, una tarea en la que se ocupa el autor centrándose en aquellos conflictos a los que las tropas romanas tuvieron que hacer frente; nos referimos a las guerras de Viriato, la toma de Numancia, la guerra de Sertorio y el enfrentamiento entre Julio César y Pompeyo³²⁸.

Se trataba, en definitiva, de dividir los contenidos de una manera racional y establecer una estructura básica sobre la que apoyarse, y que van a seguir otros libros de texto, como el de Manuel Peñín y Rubio, *Breves nociones de agricultura, geografía e historia de España* (1894); o el de Saturnino Calleja Fernández, *Historia Patria* (1899).

Manuel Peñín Rubio no divide de forma clara la presencia cartaginesa y romana en la península en dos bloques, como sí hizo Manuel Ibo Alfaro, pero la intención de sus preguntas es similar. En el caso de Cartago y la Segunda Guerra Púnica, indica los motivos que llevaron a los púnicos a elegir la península para expandir su zona de influencia, además de dar una relación de las hazañas protagonizadas por sus generales, contar el desarrollo del sitio de Sagunto y la reacción romana a este ataque³²⁹.

Con los romanos en la península, la intención es dejar claro que no se van a limitar a responder al ataque cartaginés y expulsarlos del territorio hispano, sino que su objetivo es someter a los pueblos íberos en los cuatro conflictos que ya hemos mencionado para el texto de Manuel Ibo Alfaro y Lafuente, es decir, las guerras de Viriato, la toma de Numancia, la guerra de Sertorio y el enfrentamiento entre Julio Cesar y Pompeyo. El texto plantea una pregunta genérica: “¿qué sucesos más culminantes merecen citarse durante la dominación romana en España?”, para después y gracias a las siguientes preguntas del cuestionario “¿qué nos dice de la guerra de Viriato?”, “¿cómo se verificó la destrucción

³²⁷ Ibo Alfaro 1899¹⁴, 17-18.

³²⁸ Ibo Alfaro 1899¹⁴, 18-25.

³²⁹ Peñín Rubio 1894, 60-61.

de Numancia?”, “explique usted las guerras de Sertorio” o “¿qué me dice de las guerras de César y Pompeyo?”, desarrollar uno a uno los aspectos relevantes de cada uno de los enfrentamientos bélicos³³⁰.

Las novedades que aporta el texto de Manuel Peñín y Rubio con respecto a los anteriores se centran en el caso cartaginés, en concreto cuando cuenta cómo se turnaron en el mando con preguntas del tipo “¿quién le sucedió en el mando?” o “¿quién fue el jefe de los cartagineses después?”³³¹ En lo relativo a Roma señalamos el hecho de que se añadieron nuevas cuestiones al temario relativas al Imperio como fueron la inclusión del nacimiento de Jesús, o el análisis de las aportaciones culturales y económicas de Roma³³².

El manual de Saturnino Calleja Fernández, *Tratado de Historia patria* (1899²), quiere ir un poco más allá a la hora de contar por qué vinieron los cartagineses a la península y aporta datos sobre el tiempo que dedicaron a establecer relaciones comerciales en el territorio o los motivos que, con el tiempo, les empujaron a abandonar dicho proyecto comercial³³³.

Volvemos de nuevo a ver la división de los contenidos en dos grandes bloques: por una parte, el capítulo tres, dedicado a Cartago, en el que incluye todo lo relativo a la Segunda Guerra Púnica y, por otra, el capítulo cuatro, que, bajo el título “España bajo la República romana”, recoge la primera división administrativa del territorio, el gobierno bajo la “tiranía de los pretores”, las actividades de Galba, las rebeliones de Indibil, Mandonio y Orisón, y las guerras de Viriato, Numancia y Sertorio, Julio Cesar y Pompeyo³³⁴.

Al igual que Manuel Peñín y Rubio, no se olvida de incluir en el texto cuestiones relativas a los inicios del Imperio romano, como las guerras sostenidas por Roma contra los cántabros, astures y galaicos, y la división territorial de España en tiempos de Octavio Augusto³³⁵.

A continuación, nos vamos a centrar en un segundo grupo de manuales que en su redacción seguían la estructura de los manuales de Enseñanza Secundaria, aunque los

³³⁰ Peñín Rubio 1894, 61-63.

³³¹ Peñín Rubio 1894, 60.

³³² Peñín Rubio 1894, 64.

³³³ Calleja Fernández 1899², 28.

³³⁴ Calleja Fernández 1899², 34-39.

³³⁵ Calleja Fernández 1899², 39.

contenidos respondían al temario previsto en la Enseñanza Elemental. Ya no se trataba de abordar el contenido de la asignatura mediante un cuestionario de preguntas-respuesta, sino de ofrecer al alumno una narración detallada de los hechos que le permitiesen situarse en el contexto histórico que tendría que memorizar. Responden a este modelo de manual escolar los escritos por Teodoro Baró i Sureda, Carmen Cervera Torres y Ramón López de Vicuña.

Teodoro Baró i Sureda, en su libro *Páginas de la historia de España para la instrucción de los niños* (1880²), divide el período histórico en tres capítulos. El primero, “Desde los tiempos primitivos hasta los romanos”, incluye un avance de lo que se va a narrar después; nos cuenta cómo, llamados por los fenicios, llegaron los cartagineses al territorio, y el final de Sagunto, destruida por el interés de Aníbal de “hacer inevitable la guerra con Roma”³³⁶.

En un segundo capítulo relata los sucesos ocurridos en la península durante la República romana y los levantamientos hispanos que provocaron las nuevas formas de explotación importadas por Roma: el de Viriato, el asedio de Numancia y las guerras de Sertorio. Todos estos enfrentamientos llevarán a una decadencia del poder romano en el territorio, que volverá a reactivarse cuando Hispania se convierta en uno de los escenarios bélicos de la guerra civil entre Cesar y Pompeyo³³⁷.

La actividad militar va a continuar en el tercer capítulo, centrado en narrar todo lo ocurrido en España bajo el Imperio romano y en el que encontramos todo lo referente al sometimiento de cántabros y astures por Octavio Augusto³³⁸.

El manual de *Historia de España* de Carmen Cervera Torres (1894) muestra un especial interés por relatar la llegada de los cartagineses a la península, cuenta su origen, el desembarco en Cádiz de los ejércitos de Amílcar³³⁹, las actividades de Asdrúbal³⁴⁰, y el empeño de Aníbal en tomar el enclave de Sagunto³⁴¹. En los siguientes temas refiere la presencia de Roma en la península: primero se ocupa de contar la conducta de los pretores y de narrar las hazañas de Viriato³⁴²; en el siguiente tema se centra en la resistencia de

³³⁶ Baró i Sureda 1880², 17-18.

³³⁷ Baró i Sureda 1880², 24-45.

³³⁸ Baró i Sureda 1880², 46-51.

³³⁹ Cervera Torres 1894, 11-13.

³⁴⁰ Cervera Torres 1894, 13.

³⁴¹ Cervera Torres 1894, 13-15.

³⁴² Cervera Torres 1894, 29-31.

Numancia, la conquista de las Baleares y la “benéfica influencia” de Sertorio para la península;³⁴³ por último, en el tercer tema relata las luchas entre César y Pompeyo³⁴⁴, la última defensa de los españoles en la guerra cántabro-astórica y la influencia de Augusto en la civilización de la península³⁴⁵.

Terminamos este grupo de manuales con *Curso elemental de historia de España* de Ramón López de Vicuña (1893), que amplía a dos los temas dedicados a la ocupación cartaginesa y a tres los referentes a la ocupación romana. De Cartago le interesa dar a conocer los motivos que llevaron a las dos guerras púnicas, las actividades de Amílcar Barca para llevar a cabo la invasión de la península y la fundación de Cartagena por Asdrúbal³⁴⁶. Deja para el siguiente tema las actividades de Aníbal, del que interesa “la idea que personifica”, sus primeras campañas, el sitio de Sagunto, sus actividades en Italia y las campañas romanas de respuesta a manos de los Escipiones³⁴⁷.

Trata la invasión y dominio de Roma en los siguientes tres temas. En el primero lleva a cabo una relación de las actividades de los pretores, de entre los que destaca a Catón, Lúculo y Galba; frente a ellos coloca a los protagonistas de las primeras rebeliones hispanas, Indibil, Mandonio y Viriato³⁴⁸. Es con este último tema con el que se cierra la conquista del territorio hispano y el libro de texto coloca a Augusto, el primer emperador romano, como el protagonista de las guerras cántabras y como el dirigente romano capaz de poner fin de forma oficial a la conquista romana del territorio³⁴⁹.

2.1.2. Manuales para la Segunda Enseñanza

Son los libros destinados a servir de apoyo en las asignaturas que se impartían en la etapa de la Segunda Enseñanza a finales del siglo XIX. Vemos en ellos un cambio en la estrategia educativa, porque el afán didáctico de los autores de la Primera Enseñanza, empeñados en facilitar la asimilación de la asignatura a través de resúmenes y lecturas,

³⁴³ Cervera Torres 1894, 36-38.

³⁴⁴ Cervera Torres 1894, 39-40.

³⁴⁵ Cervera Torres 1894, 41-42.

³⁴⁶ López de Vicuña 1893, 67-68.

³⁴⁷ López de Vicuña 1893, 69-73.

³⁴⁸ López de Vicuña 1893, 75.

³⁴⁹ López de Vicuña 1893, 86.

se va a sustituir por un interés en contar al detalle cada uno de los episodios históricos, con la intención de dar un claro matiz enciclopédico a la asignatura.

En estos manuales se van a tratar temas que hasta el momento no habían sido más que pinceladas en los libros escolares de primaria y se va a dar cabida a anécdotas que antes no aparecían en los textos y que van a ser asimiladas como auténticas verdades históricas. Hemos elegido para ilustrar este apartado los manuales de Joaquín Rubio y Ors, Felipe Picatoste y Teodoro Baró i Sureda.

El manual *Lecciones elementales de historia de España* de Joaquín Rubio y Ors (1875), en el tema dedicado a la presencia cartaginesa en la península cuenta los motivos de la llegada púnica a la península y explica las actividades de sus generales, poniendo especial interés en las batallas protagonizadas por Aníbal y en la toma del enclave de Sagunto³⁵⁰. Con los Escipiones en el territorio se abre un nuevo escenario bélico en la Segunda Guerra Púnica y el manual se va a ocupar de contar los hechos protagonizados por los dos hermanos y la posterior llegada de Publio Cornelio Escipión³⁵¹. Este último se encargará de expulsar a los cartagineses y de hacer frente a las revueltas de Indibíl y Mandonio.

En el siguiente tema el autor se centra en contar el gobierno de los pretores y en narrar las guerras de Viriato y Numancia³⁵² y deja para un capítulo posterior las guerras de Sertorio, las de Cesar y Pompeyo y la guerra contra los cántabros y astures³⁵³.

El *Compendio de Historia de España* de Felipe Picatoste Rodríguez (1895⁵), aborda el tema de Cartago, contando la llegada de los púnicos a la península, para después enumerar a sus principales caudillos, relatar la destrucción de Sagunto, el estallido de la segunda guerra púnica y la expulsión de los cartagineses del territorio peninsular³⁵⁴.

De este manual destacamos su forma de relatar la ocupación romana, porque la plantea desde la óptica indígena y, por lo tanto, desde las luchas que se llevaron a cabo para conseguir la independencia de la península. Ese es el motivo de que los relatos giren en torno a la guerra de Indibíl y Mandonio, las actividades de Viriato³⁵⁵, la destrucción

³⁵⁰ Rubio y Ors 1875, 10-12.

³⁵¹ Rubio y Ors 1875, 12-14.

³⁵² Rubio y Ors 1875, 16-17.

³⁵³ Rubio y Ors 1875, 17-19.

³⁵⁴ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 17-19.

³⁵⁵ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 21.

de Numancia³⁵⁶ y la rebelión y triunfos de Sertorio³⁵⁷. En un tema aparte se completa el relato sobre la ocupación romana de la península, con la presencia de César en España y el desarrollo de las guerras astur-cántabras³⁵⁸.

Por último, el *Compendio de historia de España* de Teodoro Baró i Sureda (1876) añade a lo aportado por Picatoste un análisis de la organización y el gobierno de Cartago³⁵⁹ y muestra un gran interés en relatar las actividades de Amílcar, Asdrúbal y Aníbal en el territorio. De este último le interesan sus problemas con el Senado cartaginés, sus planes de llevar la guerra Italia y, como antagonista del general cartaginés, la figura de Publio Cornelio Escipión, porque pone fin a las actividades cartaginesas en la península.

En el apartado relativo a la ocupación romana pasa de puntillas por la figura de Viriato³⁶⁰, pero se extiende de forma exhaustiva contando el asedio de Numancia, dando la lista de los generales encargados de llevarlos a cabo y contando en detalle el trágico final de la ciudad a manos de Escipión Emiliano³⁶¹.

No se olvida el autor de relatar las guerras civiles en Roma, presentes en el texto a través de los hechos protagonizados por Sertorio en la península³⁶², y la descripción del conflicto entre César y Pompeyo. Es importante destacar el interés de estos personajes por el territorio hispano y así queda patente en el texto. Tampoco pasa por alto la figura de Octavio Augusto³⁶³, sobre el que cuenta la forma en cómo sometió a los cántabros y astures, poniendo así punto final a la conquista romana del territorio hispano.

A modo de conclusión, observamos cómo los manuales tienden a polarizar la historia de la península teniendo especial aprecio por las actividades militares indígenas, en contra de la ocupación cartaginesa y romana. Esto tiene una relación muy directa con el auge de los nacionalismos a finales del siglo XIX y el interés por inculcar a la población escolar aquellos hechos históricos que definían la historia de nuestro país, y con ello su carácter. No debemos olvidar que había llegado el momento de consolidar una identidad nacional y, para ello, era importante definir los rasgos que definían al nuevo estado-nación

³⁵⁶ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 21-22.

³⁵⁷ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 22.

³⁵⁸ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 23.

³⁵⁹ Baró i Sureda 1876, 10-12.

³⁶⁰ Baró i Sureda 1876, 18-20.

³⁶¹ Baró i Sureda 1876, 20-22.

³⁶² Baró i Sureda 1876, 22-25.

³⁶³ Baró i Sureda 1876, 28-30.

emergente. Los bravos oponentes a Cartago y Roma se convirtieron así en los héroes que poseían todos esos rasgos.

2.2. Segundo periodo: 1901-1937

La reforma educativa de 1901 había dividido la Instrucción Primaria en tres grados y la asignatura de *Historia de España*, al igual que el resto las materias que componían la Enseñanza Elemental, se va a distribuir desde ese momento siguiendo los nuevos criterios educativos. Esto repercutirá en la publicación de los manuales de texto del período, que repartirán sus contenidos en diferentes volúmenes y llevarán en el título el grado escolar para el que fueron editados.

Los manuales convivirán en las escuelas con los *Resúmenes de Historia de España* y las *Nociones de Historia de España* escritos para los períodos escolares anteriores, y que ahora volverán a ser reeditados para servir como libros de texto en la nueva etapa educativa que vamos a analizar.

La Enseñanza Secundaria sufrirá también una reestructuración de las asignaturas. Con la publicación del Real Decreto del 20 de julio de 1900, la asignatura de Historia pasaba a dividirse en dos, *La Historia de España*, impartida durante segundo y tercero de bachillerato, y la *Historia Universal* en cuarto³⁶⁴.

En 1927 las asignaturas volverán a sufrir una nueva reforma y, a partir de ahora, se denominarán *Geografía e Historia de España* e *Historia de la civilización española en sus relaciones con la Universal*³⁶⁵. Este cambio supondrá la publicación de nuevos manuales escolares, que llevarán dichos títulos e incluirán los contenidos que se impartirán en las nuevas asignaturas.

La Segunda República, recordemos, dará su toque personal a las asignaturas de Historia del Bachillerato, y volverá a publicar unos nuevos cuestionarios en el año 1934³⁶⁶. Una nueva estructura educativa en la que vuelven a tener cabida las

³⁶⁴ Real Decreto reformando el plan de estudios de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 203, 22 julio de 1900, pp. 307-310).

³⁶⁵ Continuación de los cuestionarios para las obras de texto en los Bachilleratos Elemental y Universitario (*Gaceta de Madrid*, núm. 33, 2 febrero de 1927, pp. 728-732).

³⁶⁶ Orden aprobando los cuestionarios que se publican del nuevo Plan del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 274, 1-10-1934, pp. 6-14).

civilizaciones primitivas, los pueblos colonizadores y la romanización, sin perder nunca de vista a los personajes y hechos relevantes de la Historia Antigua de la península como Viriato, Numancia, Trajano, el cristianismo o a los mártires españoles.

Durante la guerra civil española habrá interés en ambos bandos por mantener la normalidad en las escuelas y por incentivar la enseñanza entre los colectivos que hasta ese momento no habían sido objetivo de la instrucción escolar³⁶⁷. Las diferencias con respecto a los periodos anteriores las veremos en el tinte político que adquirirán los temas de historia, sobre todo aquellos que van a servir para promover el “amor a la patria” y “la defensa de los altos ideales que inspiran a nuestro pueblo y al gobierno que lo representa”³⁶⁸.

En el caso del bando republicano se buscará servir a “los intereses de la lucha victoriosa del pueblo español contra el fascismo”³⁶⁹. En el caso del bando nacional se perseguirá la normalización de la vida cultural y educativa, adaptando la escuela a las necesidades del nuevo régimen³⁷⁰. Los temas de Historia se ajustarán a esta nueva situación, independientemente de que formen parte de los programas de educación republicanos, o de los nuevos cuestionarios de la zona nacional.

2.2.1. Manuales para la Instrucción Primaria

Hemos dividido los manuales de Enseñanza Primaria en los resúmenes y nociones de Historia de España usados de referencia durante las tres etapas educativas de la Enseñanza Elemental, y en los manuales de Historia de España que repartían el contenido de cada ciclo educativo en volúmenes independientes. Añadimos a nuestro estudio un tercer grupo de libros; nos referimos a aquellos que recogían las lecturas sobre los personajes y hechos más relevantes de la Historia de España adaptadas para el público infantil.

³⁶⁷ A la educación reglada se sumarán cursillos específicos para el colectivo obrero, clases de alfabetización para los soldados destacados en el frente y cursos preparatorios para ingresar en las academias militares de la República.

³⁶⁸ *Gaceta de Madrid*, núm. 303, 23-10-1936, p. 536.

³⁶⁹ Orden 30 septiembre 1937 (*Gaceta de la República*, 31 de septiembre).

³⁷⁰ El bando nacional irá legislando a golpe de decreto y cubriendo las necesidades más urgentes bajo el mando de la Junta de Defensa Nacional hasta que la Ley del 30 de enero de 1938 y el decreto del 31 de ese mismo mes organicen la administración central del Estado y el Ministerio de Educación Nacional.

Con respecto a los resúmenes y nociones nos hemos centrado en los de Ezequiel Solana Ramírez, Manuel Ibo Alfaro y Eugenio García Barbarín; en relación con los manuales, veremos los de Juan Bosch Cusí, y el libro de Historia de España, primer grado, publicado por la editorial F.T.D. En un segundo bloque de manuales veremos los publicados para segundo grado como el de Juan Bosch Cusí (1909), el de Saturnino Calleja Fernández (1915) o el de Gabriel María Bruño (1925) A ellos añadiremos la enciclopedia de la editorial Edelvives (1934³) y la enciclopedia cíclico-pedagógica de José Dalmau Carles (1936); por último, nos centraremos en los volúmenes de lecturas publicados por Martín Domínguez Berrueta, Vicente Barrantes Moreno y F. de Selas.

Los resúmenes y nociones de Historia de España ya habían sido usados en el período educativo anterior y van a volver a ser reeditados con independencia del grado escolar de los alumnos que los van a usar. Uno ejemplo de ellos es el libro *Nociones de Historia de España, curso completo de Primera Enseñanza* de Ezequiel Solana Ramírez (1928²).

El autor distribuye los contenidos en tres apartados. El primero está dedicado a la colonización de fenicios, griegos y cartagineses. De estos últimos le interesa su llegada a la península, el sitio de Sagunto por Aníbal y el carácter de sus habitantes, que “prefirieron morir antes de entregarse” a los intereses de Cartago³⁷¹. En la lectura que se incluye al final del capítulo el autor aprovecha para extenderse y describir el carácter cartaginés, se interesa especialmente por el tipo de relación que mantenían con los pueblos que sometían y el papel que jugaron Amílcar Barca y Asdrúbal en el control del territorio hispano. Una lectura que también incluye la influencia de Amílcar en su hijo Aníbal, a quien obligó “a jurar odio eterno a los romanos”, un hecho que por sí mismo explicará el interés del púnico por hacer “valer su juramento” a toda costa³⁷².

En el siguiente capítulo describe los primeros avances romanos en la península en respuesta a la campaña militar iniciada por Aníbal. Unos hechos militares que también incluyen las revueltas protagonizadas por Indibíl y Mandonio y el estudio de la figura de Viriato. Para finalizar el tema, el texto cuenta como Cepión logró comprar a tres de los capitanes de Viriato para que “asesinaran cobardemente a su jefe mientras dormía”.³⁷³ Se

³⁷¹ Solana Ramírez 1928², 5.

³⁷² Solana Ramírez 1928², 6.

³⁷³ Solana Ramírez 1928², 7.

deja para un tercer capítulo el sitio de Numancia, la figura de Sertorio, el papel de la península en las guerras civiles y las guerras astur-cántabras.

Otra de esas reediciones será el libro *Resumen de Historia de España* de Manuel Ibo Alfaro (1908¹⁵), que es una decimoquinta edición de un manual que había sido declarado de texto en 1863 y 1880. Estamos, por lo tanto, ante una obra concebida bajo un sistema educativo diferente y que, en consecuencia, va a ser adaptada a las nuevas exigencias educativas.

La primera parte está dedicada a la “Historia de la Edad Antigua” y se centra en la ocupación cartaginesa y romana. En relación con Cartago se habla de su origen y se analizan los períodos en que se divide su ocupación del territorio peninsular. El texto también incluye a los tres caudillos púnicos y los hechos notables de los que fueron protagonistas³⁷⁴, y concluye con el sitio de Sagunto, la reacción romana al ataque y el desarrollo de la segunda guerra púnica³⁷⁵. Con respecto a Roma, se narran los principales acontecimientos que ocurrieron en la península bajo la República, a saber, las guerras de Viriato, las de Numancia, las de Sertorio y la guerra civil entre César y Pompeyo.

Eugenio García Barbarín emplea en su libro *Nociones de Historia de España* (1902) la misma estructura en dos bloques que Manuel Ibo Alfaro. El capítulo dedicado a la España cartaginesa se apoya en la figura de los tres caudillos púnicos, en la descripción del asedio a Sagunto y en el análisis de las consecuencias de la segunda guerra púnica para el territorio hispano³⁷⁶. El capítulo que analiza la España romana integra la conducta seguida por los romanos en sus primeras luchas en la península y hace un repaso de sus principales conflictos con los pueblos ibéricos. Se centra en Indíbil y Mandonio, en los pretores Lúculo y Galba y, por supuesto, no se olvida de contar la resistencia lusitana acaudillada por Viriato³⁷⁷. De Sertorio destaca su papel en la organización de los territorios hispanos, a los que dotará de un Senado y de una organización “semejante a la de Roma”³⁷⁸. Se insiste también en el texto en el modo en cómo se ocupó de “educar a la juventud española”, tarea para la que estableció en Huesca una academia “dotada de buenos profesores”³⁷⁹. Para terminar, presenta el dominio de cántabros y astures a manos

³⁷⁴ Ibo Alfaro 1908¹⁵, 18.

³⁷⁵ Ibo Alfaro 1908¹⁵, 19.

³⁷⁶ García Barbarín 1902, 10-13.

³⁷⁷ García Barbarín 1902, 14.

³⁷⁸ García Barbarín 1902, 14

³⁷⁹ García Barbarín 1902, 14-15.

de César Octavio Augusto como el hecho clave que consolida la conquista romana en el territorio hispano³⁸⁰.

Si hasta ahora hemos visto reediciones de viejos manuales de historia puestos a disposición del alumnado, vamos a ver a continuación dos ejemplos de los nuevos textos que se van a editar a partir de ahora y cuyo objetivo será distribuir los contenidos temáticos atendiendo al curso escolar para el que van a ser editados. Este es el caso de los manuales de Juan Bosch Cusí y el publicado por la editorial FTD³⁸¹.

El manual *Historia de España, grado elemental* de Juan Bosch Cusí (1910) se preocupa por dejar claro el origen de Cartago, la cronología de la llegada de los cartagineses a la península y las actividades de Amílcar Barca y Aníbal, pero omite a Asdrúbal en la narración de los hechos³⁸². Con respecto a la Segunda Guerra Púnica, la narración es breve y sin detalles, tan solo se menciona el envío de Roma de “sus poderosos ejércitos” y el modo en cómo los cartagineses fueron “arrojados de nuestro suelo”³⁸³. En el tema dedicado a la dominación romana, el autor describe la nueva organización de la península, atribuye a la tiranía de los romanos en el desempeño de los nuevos cargos el hecho de que los españoles se levantaran “contra ellos” y narra el protagonismo de Viriato, Sertorio y la ciudad de Numancia en las revueltas hispanas³⁸⁴.

El libro *Historia de España, primer grado* publicado por la editorial FTD (1912) se va a ocupar del origen de los cartagineses, de su llegada a la península y del modo en como ocuparon el territorio hispánico. El texto analiza sus figuras más representativas y sus actividades en el territorio hasta la expulsión de los cartagineses a manos de Publio Cornelio Escipión³⁸⁵. En el siguiente tema se ocupa de la actividad romana e incluye las razones que explican la presencia romana en suelo peninsular, para así dar una respuesta a los motivos que llevaron al estallido de la Segunda Guerra Púnica³⁸⁶. Se refiere también la forma en cómo los romanos se comportaron en el territorio y la respuesta indígena a

³⁸⁰ García Barbarín 1902, 15.

³⁸¹ Editorial fundada por los Hermanos Maristas que empezó a funcionar en 1890 bajo las siglas FTD, hasta que en 1932 cambió su nombre por el de Editorial Luis Vives. Sobre el significado de las siglas existen dos opiniones: en un caso se identifican con las iniciales del nombre del Superior general francés que dirigió la institución desde 1883 hasta 1907 (Frère Théophile Durand), en el otro con la expresión *Foveo Timorem Domini* (Cueva Merino – López Villaverde 2005, 68).

³⁸² Bosch Cusí 1910, 13.

³⁸³ Bosch Cusí 1910, 14-15.

³⁸⁴ Bosch Cusí 1910, 16-17.

³⁸⁵ FTD (ed.)1912, 14-15.

³⁸⁶ FTD (ed.)1912, 16.

sus avances militares, para lo cual recurre a la pregunta “¿qué ejemplos de patriotismo dio la España de aquel tiempo?” De este modo comienza a relatar las principales luchas hispanas en contra de la dominación romana³⁸⁷. A diferencia del manual de Boch Cusi, en este sí que aparecen las guerras astur-cántabras como punto final de la conquista romana de Hispania³⁸⁸.

Pasamos ahora a revisar los contenidos de algunos de los manuales de segundo grado, hablamos del libro *Historia de España, grado medio* de Juan Bosch Cusí (1909), *Hagamos Patria, nociones de Historia de España, segundo grado* de Saturnino Calleja Fernández (1915⁶⁶) y el *Manual de Historia de España, segundo curso* de Gabriel María Bruño (1925⁴)³⁸⁹.

Juan Bosch Cusí (1909) en su manual *Historia de España grado medio* estructura en tres bloques el análisis de la ocupación cartaginesa y romana de la península. En el primero se ocupa del periodo que va desde el inicio de la dominación cartaginesa hasta su expulsión definitiva del territorio peninsular. Aquí se analizan los motivos que llevaron a los púnicos a venir por primera vez a la península y se aprovecha este contexto para ensalzar nuestras virtudes como “nación independiente”³⁹⁰. Continúa relatando las actividades políticas y militares de Amílcar Barca, centradas en extender el dominio cartaginés por Andalucía, Murcia, Valencia y Cataluña, y, de esa manera, ampliar las posesiones heredadas de los fenicios. Unos movimientos de conquista que se complementan con la fundación del enclave de Barcelona³⁹¹. Describe a Asdrúbal como el sucesor de Amílcar, alguien capaz de afianzar su trabajo y de fundar la ciudad de Cartagena que se va a convertir “en la capital del imperio hispano-cartaginés y en el centro de su comercio”³⁹². Continúa su relato ocupándose de Aníbal y de las cualidades que le llevaron a ser proclamado general por el ejército púnico a la muerte de Asdrúbal, un nuevo caudillo que para conseguir “vengarse de los romanos” no va a dudar en poner sitio a Sagunto, colonia aliada Roma³⁹³.

³⁸⁷ FTD (ed.) 1912, 16-17.

³⁸⁸ FTD (ed.)1912, 17.

³⁸⁹ Gabriel García Bruño es un pseudónimo de Miguel Febres Cordero, hermano de La Salle, pedagogo y escritor de manuales para la instrucción primaria. (Cueva Merino – López Villaverde 2005, 67).

³⁹⁰ Bosch Cusí, 1909, 21.

³⁹¹ Bosch Cusí 1909, 19-20.

³⁹² Bosch Cusí 1909, 20.

³⁹³ Bosch Cusí 1909, 20.

Destacamos como novedad el desarrollo en un tema aparte de la influencia civilizadora de los cartagineses. En el mismo se lleva a cabo un análisis sobre el carácter, la cultura y las aportaciones de los púnicos a los españoles³⁹⁴.

En el tema relativo a la dominación romana se analizan los avances militares romanos, la división administrativa que se impuso a partir de ese momento en los nuevos territorios y la resistencia de los “españoles” a los continuos avances del ejército invasor, una resistencia que permitirá distinguirse en la lucha a Viriato, a Sertorio y a la ciudad de Numancia³⁹⁵.

Las consecuencias que traen los enfrentamientos entre los hispanos y Roma se decantan a favor de los invasores y se traducen en la pacificación de un territorio que, a excepción de los cántabros y astures, quedaba sometido a los romanos. No se trata en ningún momento la guerra civil entre César y Pompeyo, ni al final de la conquista del territorio por Octavio Augusto³⁹⁶.

El manual *Hagamos Patria, nociones de Historia de España, segundo grado* de Saturnino Calleja Fernández (1915⁶⁶) sigue con la división tradicional que ya hemos visto para estos manuales. Al referirse a la segunda guerra púnica, describe la destrucción de Sagunto y la reacción de Roma a los continuos descalabros que va a sufrir en su lucha con el cartaginés. El relato se apoya en las ilustraciones que acompaña al texto, que complementan las explicaciones dadas por el autor en el manual³⁹⁷.

Los dos temas siguientes se ocupan de contar las dificultades que se encontraron los romanos durante la conquista del territorio peninsular³⁹⁸. En este contexto se aprovecha la figura de Viriato para retratar al héroe de tal manera que se avive la imaginación de los niños, pero sin olvidar el hecho “de que la indumentaria y las armas fueran de la época del sujeto retratado”³⁹⁹. El texto cierra el apartado sobre la dominación romana con el relato de la toma de Numancia, las guerras de Sertorio y los acontecimientos que “sobrevinieron después de la muerte de Perpenna”, unos hechos que

³⁹⁴ Bosch Cusí 1909, 21.

³⁹⁵ Bosch Cusí 1909, 22-23.

³⁹⁶ Bosch Cusí 1909, 24.

³⁹⁷ Calleja Fernández 1915, 42-43.

³⁹⁸ Calleja Fernández 1915, 43.

³⁹⁹ Calleja Fernández 1915, 52.

engloban la victoria de César en la batalla de Munda y la conquista de cántabros y de los astures por Octavio Augusto⁴⁰⁰.

El manual de *Historia de España segundo curso* de Gabriel María Bruño (1925⁴) divide la invasión de la península por cartagineses y romanos en dos temas, destacando en el caso cartaginés las figuras de Amílcar, Asdrúbal y Aníbal y la llegada de los Escipiones al territorio hispano⁴⁰¹; y en el caso romano, las actividades de Viriato, Sertorio, Julio César y Octavio Augusto⁴⁰².

A la hora de tratar el tema de la ocupación cartaginesa, la enciclopedia de primer grado publicada por la editorial Edelvives (1934³) utiliza preguntas del tipo “¿quiénes eran los cartagineses?” y “¿por qué vinieron a España?”; se centra también en la figura de Aníbal y resume los avances del general en la península⁴⁰³.

Es en el siguiente tema dedicado a la dominación romana donde se ofrece respuesta a los motivos que llevaron a la guerra entre Roma y Cartago. Un capítulo que va a incluir la toma de Sagunto y la llegada de los romanos al territorio. Cuestiones como “¿costó mucho a los romanos someter a España?” o “¿dieron ejemplos de patriotismo los españoles de aquel tiempo?” permiten al texto ensalzar “los gloriosos triunfos de Viriato” y narrar la “heroicidad de la ciudad de Numancia”⁴⁰⁴.

En *La enciclopedia cíclico-pedagógica* de Josep Dalmau Carles (1936) se incide en las razones que llevaron a los cartagineses a apoderarse de la península. Una llegada al territorio que no escapa de la crítica del autor, al que le interesa dejar bien claro en el texto cómo los púnicos “se cobraron en exceso el servicio prestado” quedándose de manera definitiva en el territorio⁴⁰⁵.

El autor va a contar que la llegada de los cartagineses a la península es el único modo de recuperarse de las pérdidas sufridas en la primera guerra púnica. Una situación límite que empujó al Senado cartaginés a enviar a Amílcar a apoderarse del territorio en el 238 a. C. De las actividades de este general se destaca en el texto la forma en la que logró extender el dominio cartaginés en el territorio y la fundación de Barcelona.

⁴⁰⁰ Calleja Fernández 1915, 55-62.

⁴⁰¹ Bruño (ed.) 1925⁴, 19-21.

⁴⁰² Bruño (ed.) 1925⁴, 22-31.

⁴⁰³ Edelvives (ed.) 1934³, 113.

⁴⁰⁴ Edelvives (ed.) 1934³, 114.

⁴⁰⁵ Dalmau Carles 1999, 330.

Continúa el autor el relato con los hechos protagonizados por Asdrúbal que va a seguir con el plan de Amílcar, además de fundar la ciudad de Cartago Nova, describiendo también a Aníbal y el sitio y la destrucción del enclave de Sagunto. Termina el capítulo contando la llegada de las tropas romanas al territorio y la expulsión de los cartagineses “de nuestro suelo” en el 201 a. C.⁴⁰⁶.

Al hablar sobre la dominación romana empieza con la división administrativa de la península, que ya desde los inicios de la conquista se va a dividir en dos provincias Citerior y Ulterior, dato al que se va a sumar la división del territorio en dos períodos: el de la guerra de la independencia y el de la paz o sumisión a Roma. En el período relativo a la “guerra de la independencia” el autor va a resaltar a aquellos personajes que pelearon por la identidad, e integridad de los territorios de la península, como Viriato, Sertorio o los habitantes de Numancia⁴⁰⁷.

Abordamos en tercer lugar, algunos ejemplos de libros de lectura para la instrucción primaria que corresponden a este período histórico, en concreto *El libro de historia, lecturas instructivas* de Martín Domínguez Berrueta (1918), *Plutarco de los niños o biografías de españoles célebres*, de Vicente Barrantes Moreno (1907⁴⁷) y el *Tercer libro de lecturas educativas e instructivas para las escuelas de niños* de F. de Selas (1914).

En *El libro de historia, lecturas instructivas* (1918) su autor recoge en la lectura “La Segunda Guerra Púnica” todo lo referente a la ocupación cartaginesa de la península y el desarrollo del conflicto de Aníbal con Roma. El texto se ocupa de definir y delimitar lo que se conoce como “Guerras Púnicas”, pero no se olvida, incluso desde el primer párrafo, de que el resultado de dichos enfrentamientos entre cartagineses y romanos tendrá como resultado final el dominio de Roma sobre todo el Mediterráneo occidental. No solo deja claro el resultado de la guerra, sino que también define a los dos contendientes: a Roma como una “poderosa potencia” de la que destaca la unidad y cohesión de sus ciudadanos; y a Cartago como el “único estado independiente que se formó en las costas de África” y que contaba con un ejército de mercenarios que poseían “un fuerte instinto de individualismo”⁴⁰⁸.

⁴⁰⁶ Dalmau Carles 1999, 331.

⁴⁰⁷ Dalmau Carles 1999, 333.

⁴⁰⁸ Martín Berrueta 1918, 31-32.

Definidos así los dos bandos y situados en su contexto histórico, la siguiente tarea que va a abordar el texto será la de indagar sobre las causas que llevaron el estallido del conflicto y llegará a la conclusión de que “ambas potencias se hicieron la guerra por ambición”, una afirmación que va a marcar el desarrollo del conflicto y que va a definir los hechos que llevarán al desarrollo de las dos guerras púnicas⁴⁰⁹.

Con los Bárcidas en la península, el autor aprovecha para retratar a Amílcar y a Aníbal, y lo hará a través de sus actividades militares y su gestión política en el territorio⁴¹⁰. Omite la figura de Asdrúbal y se extiende en la descripción de Aníbal con la clara intención de explicar las razones de este general para llevar la guerra a Italia, y las medidas que adoptará para dejar pacificado el territorio hispano antes de emprender la aventura italiana⁴¹¹. En la descripción de sus actividades incluye la toma y destrucción de Sagunto, así como la ruptura de los tratados con Roma⁴¹².

El objetivo del libro *Plutarco de los niños o biografías de españoles célebres* de Vicente Barrantes Moreno (1907⁴⁷) era, tal y como se indica en el texto, “dar enseñanzas para la vida” y “presentar hombres ilustres” que sirvieran de modelo para sus pequeños lectores⁴¹³. Para cumplir dicho objetivo se incluye en el catálogo de personajes la biografía de Viriato como la más representativa del período histórico que nos ocupa. Es, además, la primera historia que aparece en el libro y el texto se centra en relatar el origen del personaje, sus actividades militares, y su trágico final a manos de tres de sus capitanes. Dado el objetivo de la obra, el autor no se olvida de ensalzar la figura del caudillo lusitano ofreciéndole como ejemplo de “heroísmo por la patria”⁴¹⁴.

F. de Selas (1914) en su obra *Tercer libro de lecturas educativas e instructivas para las escuelas de niños* se ocupa de Sertorio, de su relación con los pueblos hispanos y de su especial habilidad para halagarlos, ofreciéndoles aquello que más les atraía, su independencia. Lo describe como un personaje que había huido de las “ambiciones de Sila” en Roma y que trataba de implantar en España “los usos y costumbres de la

⁴⁰⁹ Martín Berrueta 1918, 32-36.

⁴¹⁰ Martín Berrueta 1918, 32-34.

⁴¹¹ Martín Berrueta 1918, 34.

⁴¹² *Ibid.*, 34.

⁴¹³ Barrantes Moreno 1907⁴⁷, 8.

⁴¹⁴ *Ibid.*, 8.

República romana”⁴¹⁵, cómo un héroe que encontrará la muerte a manos de Perpenna, el “cobarde que hundi6 el puñal en el desventurado héroe”⁴¹⁶.

2.2.2. Manuales para la Segunda Enseñanza

Hemos elegido de ejemplo uno de los manuales de Segunda Enseñanza más representativos de este período; se trata de *La Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal* de Rafael Ballester y José Cordero (1927). Se analizan en él las culturas que convivieron con los primitivos habitantes de la península y la repercusión que tuvieron a la hora de forjar el carácter y la historia del pueblo español. Por ello el cuestionario enumera dichas civilizaciones (fenicia, griega, cartaginesa y romana) teniendo consideración por aquellos aspectos que aportaron a los pueblos primitivos peninsulares.

El texto centra su interés en analizar el carácter y las costumbres de los pueblos hispanos y de aquellas culturas que influirán en los pueblos primitivos a medida que vayan llegando al territorio. Indaga, además, sobre las razones de porque somos tan distintos, describiendo los rasgos más representativos de nuestro carácter y asegura que la originalidad de nuestra cultura ha sobrevivido a las “*superposiciones, invasiones y dominaciones*” que hemos sufrido⁴¹⁷.

Tiene especial interés el análisis que hace de la administración romana de la península, de los monumentos y construcciones de ese periodo histórico y del estudio de la literatura de la época, que englobará todos los géneros incluyendo a la literatura hispano-cristiana y sus figuras más representativas.

2.3. Tercer periodo: 1938-1970

Los manuales escolares usados durante este período se van a ir adaptando a las reformas puestas en marcha tras la guerra civil y van a incluir en sus páginas los nuevos contenidos siempre en consonancia con las directrices del nuevo régimen político. Habrá libros de texto expresamente publicados para la asignatura de Historia de España, que van

⁴¹⁵ Selas 1914, 194.

⁴¹⁶ Selas 1914, 195.

⁴¹⁷ *Ibid.*,195.

a convivir en el tiempo con las famosas enciclopedias de Antonio Álvarez Pérez. En ellas los contenidos de historia comparten espacio con el resto de las asignaturas del programa académico, todas ellas en un único volumen, destinado a servir de libro de texto durante el curso académico.

Las dos reformas de la Educación Secundaria ya comentadas afectarán a la publicación de los manuales escolares y esto se verá relegado incluso en los títulos de algunos de los libros, que adoptarán el nombre de las nuevas asignaturas. Este es el caso del manual de *Nociones de historia de la Civilización Española* de José Luis Asián Peña (1944) o el libro *Historia y Geografía* de Antonio Bermejo de La Rica (1942).

2.3.1. Manuales para la Instrucción Primaria

Como libros de lectura basados de forma íntegra en los manuales publicados para la asignatura de Historia veremos los escritos por José María Pemán (1938) y Mercedes Gaibrois de Ballesteros (1940). A ellos añadiremos las enciclopedias Álvarez (1958²⁴, 1962⁸ y 1970¹⁶⁷), consideradas como la esencia de la labor educativa durante las dos últimas décadas del régimen franquista.

El libro *Historia de España contada con sencillez* escrito por José María Pemán (1938) reproduce los contenidos del manual de Historia de España segundo grado escrito por él y publicado por el Instituto de España en 1939⁴¹⁸. Este manual representa al nuevo libro de texto que, a partir de ese momento, se va a implantar en las escuelas primarias de la posguerra española. Un texto que va a dividir los contenidos relativos a la ocupación cartaginesa y romana en dos capítulos.

El primero de ellos cuenta la colonización de la península por parte de los fenicios, griegos y cartagineses⁴¹⁹. Son estos últimos los que nos interesan y muy especialmente sus planes en contra de Roma⁴²⁰. Es en este apartado donde el autor describe la figura de Aníbal⁴²¹, cuenta el sitio de Sagunto⁴²² y los hechos que pusieron fin al dominio del poder cartaginés en el territorio peninsular⁴²³.

⁴¹⁸ Rodríguez Puértolas 2008, 463.

⁴¹⁹ Pemán 1938, 28-30.

⁴²⁰ Pemán 1938, 30-31.

⁴²¹ Pemán 1938, 31.

⁴²² Pemán 1938, 32-33.

⁴²³ Pemán 1938, 33-34.

En el siguiente capítulo se narra todo lo relativo a la ocupación romana. Es en él donde cuenta las primeras conquistas romanas en el territorio, el papel de Viriato en las guerras lusitanas⁴²⁴, la toma de Numancia⁴²⁵, la conquista del centro de la península y en un último punto lo que supuso la romanización del territorio para la formación del carácter hispano⁴²⁶.

Mercedes Gaibrois de Ballesteros, al igual que Peman, también escribió un manual de historia publicado por el Instituto de España que posteriormente va a reeditar a su nombre con el título de *Breve Historia de España* en 1940, ejemplar que hemos usado para nuestro estudio⁴²⁷.

Reúne en un solo apartado los temas relativos a la colonización cartaginesa y romana del territorio peninsular. Destaca en el texto la descripción de la toma de Sagunto, la figura de Viriato, y la toma de Numancia⁴²⁸. La autora, además, indicará en el texto como la toma de Sagunto y Numancia fueron dos claros “ejemplos del famoso heroísmo de la historia de España”⁴²⁹.

Las enciclopedias de Antonio Álvarez Pérez fueron concebidas durante la postguerra española para facilitar la labor educativa en el régimen franquista. Van a constituir un compendio de todas las asignaturas que comprende la instrucción primaria, e incluirán, por lo tanto, aquellos temas de la Historia de España relativos a la dominación cartaginesa y romana en el territorio peninsular.

La *Enciclopedia intuitiva sintética y práctica primer grado* (1970¹⁶⁷) va a dedicarles tres temas. Engloba la colonización cartaginesa en la lección tres, junto con la colonización fenicia y griega, e incluye en ella la toma de Sagunto y la llegada de los romanos al territorio peninsular⁴³⁰. Será en el siguiente tema donde tome protagonismo la toma de la ciudad de Numancia⁴³¹ y ya en la lección cinco donde se ocupe de contar la relación de los romanos con los españoles, prestando especial atención a las aportaciones de Roma a los hispanos y a todo aquello que España aportó al ámbito romano⁴³².

⁴²⁴ Peman 1938, 35-37.

⁴²⁵ Peman 1938, 37-38.

⁴²⁶ Peman 1938, 40-43.

⁴²⁷ Rodríguez Puértolas 2008, 464.

⁴²⁸ Gaibrois de Ballesteros 1940, 14.

⁴²⁹ Gaibrois de Ballesteros 1940, 15.

⁴³⁰ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 187.

⁴³¹ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 189.

⁴³² Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 190-191.

En el siguiente volumen, *Enciclopedia intuitiva sintética y práctica segundo grado* (1962⁸¹), volvemos a ver la misma división de temas, con la novedad, en el caso cartaginés, del análisis de la figura de Aníbal y el sitio de Sagunto⁴³³. En relación con el dominio romano, el texto va a contar cómo lograron expulsar de la península a los cartagineses y cómo la forma de gobernar de los pretores les llevó a tratar “con crueldad a los españoles”⁴³⁴. Se analizan también la figura de Viriato y la toma de Numancia, un símbolo de la respuesta hispana contra los “malos tratos de los romanos”⁴³⁵.

En el tercer volumen, *Enciclopedia intuitiva sintética y práctica tercer grado* (1958²⁴), se encuentra el análisis más completo de la invasión cartaginesa y romana de la península. Se estudia la figura de los tres caudillos púnicos, artífices de la llegada de los púnicos al territorio⁴³⁶; se presta atención a los movimientos militares de Aníbal en Italia⁴³⁷ y se remata el tema con una lectura relativa a la romanización de la península, en la que hay un análisis de la división territorial promovida por Augusto, de las aportaciones culturales de Roma al territorio hispano y de los personajes hispanos que destacaron dentro de la cultura latina⁴³⁸.

En el apartado relativo a Roma volvemos a encontrarnos con la figura de Viriato y la toma de Numancia, además de la respuesta indígena a la “dureza y crueldad” de los jefes romanos⁴³⁹. Tema que finaliza con el estudio de las aportaciones de la romanización al territorio y una lectura sobre Indíbil y Mandonio, a los que el texto denomina “los primeros caudillos de nuestra independencia”⁴⁴⁰.

2.3.2. Manuales de Educación Secundaria

Disponemos de varios manuales de este período relativos a la Enseñanza Secundaria y, de ellos, hemos seleccionado aquellos que, a nuestro juicio, son los más representativos a la hora de tratar los contenidos de los cuestionarios de Historia durante el régimen franquista. Son los siguientes: *Geografía e Historia, primer curso del*

⁴³³ Álvarez Pérez 1962⁸¹, 330.

⁴³⁴ Álvarez Pérez 1962⁸¹, 331-332.

⁴³⁵ Álvarez Pérez 1962⁸¹, 333-334.

⁴³⁶ Álvarez Pérez 1958²⁴, 424.

⁴³⁷ Álvarez Pérez 1958²⁴, 425.

⁴³⁸ Álvarez Pérez 1958²⁴, 426.

⁴³⁹ Álvarez Pérez 1958²⁴, 427.

⁴⁴⁰ Álvarez Pérez 1958²⁴, 428.

bachillerato de José Ramón Castro Álava; *Elementos de geografía general e Historia de España*; *Nociones de historia de la Civilización Española*; *Manual de Historia de España* de José Luis Asián Peña y, por último, *Nociones de Geografía general e Historia de España*, e *Historia y Geografía* de Antonio Bermejo de la Rica.

El manual *Geografía e Historia, primer curso del bachillerato* de José Ramón Castro Álava (1939³), divide el período relativo a la Historia Antigua de España en dos capítulos. En el primero se incluye todo lo relativo a los primitivos pobladores históricos de la península y los pueblos colonizadores⁴⁴¹. Las noticias en relación con la presencia cartaginesa se limitan al máximo: no aparecen ni Amílcar ni Asdrúbal, pero sí referencias a Aníbal y a su decisión de apoderarse de Sagunto⁴⁴². A diferencia de otros manuales que interpretan la toma de esta ciudad como algo intencionado que permitió el inicio de la guerra con Roma, el texto afirma que no se conoce de forma exacta la razón que empujó a Aníbal a apoderarse de la misma. Completa el tema un análisis sobre la Segunda Guerra Púnica, en el que se presta especial atención a la llegada de los romanos a España y a las consecuencias que la misma tuvo para los pueblos hispánicos⁴⁴³.

Conseguida la expulsión de los cartagineses del territorio a manos de Publio Cornelio Escipión, artífice de la victoria sobre Aníbal, el siguiente capítulo se centra en la llegada de los romanos a España, la consolidación de su dominio sobre el territorio y la lucha por la independencia de los hispanos ante “la rapacidad y violencia de los gobernadores romanos”⁴⁴⁴. Una batalla que el texto concreta en la guerra llevada a cabo por Viriato⁴⁴⁵ y en la resistencia de Numancia a los ataques de Roma⁴⁴⁶.

Será en el siguiente tema, que trata sobre las luchas civiles de Roma y su repercusión para la península, donde se aborden las figuras de Mario, de Sila y la llegada de Sertorio⁴⁴⁷. Cierran el capítulo las guerras cántabras, las aportaciones romanas a la cultura hispana y la influencia de los españoles en Roma⁴⁴⁸.

El manual *Elementos de Geografía e Historia de España* de José Luis Asián Peña (1949⁴), está redactado siguiendo un esquema que reúne a las figuras históricas más

⁴⁴¹ Castro Álava 1939³, 147-152.

⁴⁴² Castro Álava 1939³, 150-151.

⁴⁴³ Castro Álava 1939³, 151-152.

⁴⁴⁴ Castro Álava 1939³, 153.

⁴⁴⁵ Castro Álava 1939³, 153.

⁴⁴⁶ Castro Álava 1939³, 154.

⁴⁴⁷ Castro Álava 1939³, 155.

⁴⁴⁸ Castro Álava 1939³, 156-157.

relevantes del período histórico que nos ocupa. Ofrece de ellas una descripción somera de sus actividades, sin olvidarse de dar una breve introducción descriptiva de nuestro país. En ese esquema tienen cabida las figuras de los cartagineses Amílcar, Asdrúbal y Aníbal,⁴⁴⁹ las de Cneo y Publio Escipión⁴⁵⁰, Viriato y Cepión⁴⁵¹, Sertorio y Sila, y el enfrentamiento de los hijos de Pompeyo y Cesar y Augusto en el territorio hispano⁴⁵².

En su libro *Nociones de historia de la civilización española* (1944), los contenidos giran en torno a las aportaciones que las diferentes culturas hicieron a los españoles a medida que fueron ocupando el territorio peninsular. En el caso de Cartago, por ejemplo, el texto se centra en matizar los logros obtenidos por los púnicos y en el estudio sobre la forma de vida y el arte de los pueblos prerromanos⁴⁵³.

Al tratar sobre lo aportado por Roma, el texto va a contar en que consistió su dominación del territorio⁴⁵⁴, describiendo la nueva organización política y administrativa⁴⁵⁵. Se describen las nuevas divisiones territoriales⁴⁵⁶, las nuevas clases sociales y las infraestructuras diseñadas por Roma para facilitar el movimiento de tropas y el comercio dentro del territorio hispano. No se va a olvidar de mostrar el lado menos amable del invasor que “al traer a nuestra patria un insaciable afán de riquezas” va a provocar entre los hispanos una unidad que hasta ese momento no había existido en nuestro territorio⁴⁵⁷.

En el manual de *Historia de España* (1967⁹) José Luis Asián Peña omite la colonización cartaginesa y se centra en narrar la conquista y el control del territorio por parte de Roma. Un afán que el texto describe como “egoísta y rapaz”, un interés que convive en el tiempo con el sentido de la organización y de la disciplina, con la que los hispanos intentaron librarse de la invasión y de la romanización del territorio⁴⁵⁸.

Destaca el texto como “principales ejemplos del tenaz heroísmo ibérico” la figura de Viriato y la guerra de Numancia. No se olvida el autor de recalcar el interés de los “españoles” de luchar “contra el que mandaba en Roma” pasando de forma intencionada

⁴⁴⁹ Asián Peña 1949⁴, 29.

⁴⁵⁰ Asián Peña 1949⁴, 32.

⁴⁵¹ Asián Peña 1949⁴, 33.

⁴⁵² Asián Peña 1949⁴, 35.

⁴⁵³ Asián Peña 1944, 19-21.

⁴⁵⁴ Asián Peña 1944, 24.

⁴⁵⁵ Asián Peña 1944, 25-26.

⁴⁵⁶ Asián Peña 1944, 24-25.

⁴⁵⁷ Asián Peña 1944, 24.

⁴⁵⁸ Asián Peña 1967⁹, 33-35.

a un segundo plano la lucha de los indígenas en favor de los partidos políticos que van a protagonizar las diferentes guerras civiles de la Metrópoli⁴⁵⁹. Finaliza describiendo las guerras contra los cántabros, de los que el texto destaca su “indomable valor” y su tipo de lucha, similar a la lusitana, porque se llevó a cabo en un tipo de territorio “muy quebrado”, fácil de defender, pero muy difícil de atacar⁴⁶⁰.

Pero quien no se olvida de los cartagineses es Antonio Bermejo de la Rica (1942), que dedicará en su manual, *Nociones de Geografía general e Historia de España*, un capítulo a narrar las campañas militares de Aníbal y su derrota a manos de Publio Cornelio Escipión. En este mismo tema el autor también describe la reacción romana a los avances militares del caudillo púnico y la justifica por un “claro sentido militar” de privar a Aníbal de los refuerzos que pudieran llegarle desde la península Ibérica⁴⁶¹.

El tema de la conquista romana abarca desde la expulsión de los cartagineses hasta el fin de la conquista romana de la península. Describe la rebelión de Indíbil y Mandonio, la influencia benéfica de los pretores Marco Porcio Catón, Paulo Emilio y Tiberio Sempronio Graco⁴⁶², la figura de Viriato⁴⁶³ y la toma de Numancia⁴⁶⁴. Finaliza convirtiendo a Sertorio, a César y a los hijos de Pompeyo en protagonistas de las guerras civiles de Roma en el territorio peninsular⁴⁶⁵.

Terminamos este apartado con otro manual de este mismo autor, *Historia y Geografía* (1942). Merece nuestro interés por dedicarse a narrar de forma exhaustiva cada uno de los apartados descritos en los manuales, con el claro objetivo de no dejarse nada en el tintero y ofrecer a los alumnos una relación lo más completa posible de los hechos históricos. Con esta intención cuenta los orígenes de Cartago y el motivo de su llegada a la península, a la vez que describe a la potencia púnica como una “república de mercaderes” capaz de adaptarse a las condiciones de los países con los que comercia, hasta el punto de obtener de ellos los recursos necesarios para lograr el dominio de los territorios que ocupa⁴⁶⁶. Su llegada fue el comienzo de las primeras luchas de resistencia en la península, porque, tal y como reza el texto, no sólo pretendían obtener en buenas

⁴⁵⁹ Asián Peña 1967⁹, 35.

⁴⁶⁰ Asián Peña 1967⁹, 35-36.

⁴⁶¹ Bermejo de la Rica 1942a, 123.

⁴⁶² Bermejo de la Rica 1942a, 124.

⁴⁶³ Bermejo de la Rica 1942a, 125.

⁴⁶⁴ Bermejo de la Rica 1942a, 126.

⁴⁶⁵ Bermejo de la Rica 1942a, 126-127.

⁴⁶⁶ Bermejo de la Rica 1942b, 19.

condiciones los productos españoles, sino apoderarse del territorio por la “fuerza de las armas” ⁴⁶⁷. A partir de esta afirmación se suceden las campañas protagonizadas por Amílcar Barca, quien tiene que hacer frente a las primeras luchas contra los caudillos ibéricos Istolacio e Indortes, la política de “atracción pacífica” de Asdrúbal y las actividades de Aníbal que “soñaba con ofrecer la revancha” contra los romanos tras la derrota cartaginesa en la primera guerra púnica.

La respuesta romana no se hace esperar y el texto insiste en la necesidad de “imitar al enemigo” llevando la guerra a España, tarea de la que se van a ocupar las tropas comandadas por los hermanos Cneo y Publio Escipión. A su muerte es Publio Cornelio Escipión el encargado de evitar el envío de refuerzos púnicos a Aníbal en Italia y el artífice de la victoria de los romanos sobre el caudillo púnico.

Con el final de la presencia cartaginesa en la península se inicia el capítulo dedicado a la conquista romana del territorio. En él se incluye, al igual que en el de *Nociones de Geografía general e Historia de España* (1941), una descripción somera de los pretores “pacíficos” y una narración de los objetivos y de la estrategia de Viriato, junto con las razones que llevaron a su asesinato. El texto cuenta además con un relato pormenorizado de la guerra de Numancia, que incluye el origen de la revuelta, los avances de Publio Escipión Emiliano y la reacción del enclave que va a poner fin al conflicto⁴⁶⁸.

El manual se ocupa en un último epígrafe de las luchas de Sertorio en el territorio y de la participación de los descendientes de Pompeyo y César en la batalla de Munda, así como las aportaciones hispanas a la cultura romanas.

3. GESTAS Y HÉROES PATRIOS

Después de este breve repaso sobre qué nos cuentan los textos escolares sobre la conquista romana de la península Ibérica, es bastante evidente que en los currículos escolares no interesaba el desarrollo económico y social de los “conquistadores” y “conquistados”, pero sí los hechos gloriosos de nuestro pasado. Nos referimos tanto a las grandes gestas protagonizadas por los habitantes de Hispania, como a los personajes más destacados de estos doscientos años de conquista, muchos de los cuales son presentados

⁴⁶⁷ Bermejo de la Rica 1942b, 21.

⁴⁶⁸ Bermejo de la Rica 1942b, 26.

como héroes de leyenda, bien porque eran hispanos o medio hispanos, o bien porque su gloria militar les convertía en dignos modelos a imitar.

La conquista romana de Hispania no es más que un elenco de temas recurrentes que fueron considerados de gran importancia en la formación de las nuevas generaciones. En realidad, la Antigüedad va a suministrar los primeros ejemplos de la idea que se quería transmitir de España y de los españoles, en definitiva, los referentes más antiguos de los valores genuinamente hispanos. Este uso de la Historia Antigua de España se va a materializar también en la publicación de las famosas enciclopedias históricas, que difundían y completaban la historia aprendida en las escuelas y que más tarde serán adaptadas por los manuales escolares de cada una de las etapas políticas por las que atravesó nuestro país desde finales del siglo XIX.

Así se explica, como veremos en los siguientes capítulos, la forma “apasionada” en que los textos escolares describen a los personajes hispanos, su esmero en presentar las virtudes que los adornan y en describir el papel que jugaron en la formación de la idea del Estado que los textos escolares de cada etapa tienen la obligación de transmitir. Son las nuevas etapas políticas por las que va a atravesar nuestro país desde finales del siglo XIX y buena parte del XX las que deciden incidir en “nuestro glorioso pasado” y, con ello, buscan resaltar los valores sobre los que construir una nueva y mejorada identidad nacional.

De manera que estas gestas y héroes patrios, protagonistas de los manuales escolares y del imaginario popular, lo van a ser también de nuestra tesis doctoral. Nos referimos a héroes patrios como Istolacio, Indortes y Orisón y, por supuesto, al gran Viriato; pero también a los Bárcidas y los Escipiones, al medio romano o medio hispano Sertorio o a las gestas colectivas de Sagunto y Numancia. Es cierto que no son los únicos, pero sí los que más se mencionan en los manuales y los que merecieron, a ojos de los educadores y de los autores de los libros, un puesto en el panorama educativo de nuestro país.

Entre los héroes hispanos, si bien el que ocupa este puesto por excelencia es Viriato, los tres primeros caudillos hispanos que decidieron alzarse en armas contra la presencia de un ejército extranjero, en este caso el de Cartago, no se quedan atrás. Nos

referimos a Istolacio, Indortes y Orisón, que pertenecían a esas tribus de las que dice Polibio que Amílcar Barca sometió por la guerra o por la persuasión⁴⁶⁹.

El principal autor clásico que recoge las gestas de estos tres “héroes hispanos” es el historiador griego Diodoro Sículo. Gracias a él sabemos que Amílcar se enfrentó con gentes celtas a cuyo mando estaban los caudillos Istolacio e Indortes⁴⁷⁰. El conflicto que tuvo lugar en algún punto entre *Gadir* y el océano acabó en derrota para el bando “hispano” y, con la muerte de su principal líder, Istolacio, que fue crucificado tras ser torturado. Además, fueron tomados 3.000 prisioneros e incorporados inmediatamente a las filas del general cartaginés⁴⁷¹.

De Indortes, el otro caudillo presente en la batalla, el historiador griego nos relata cómo intentó escapar aprovechando la noche y que no lo consiguió, siendo capturado, torturado y crucificado por el general cartaginés, no sin antes haberle extraído los ojos⁴⁷².

El tercer héroe hispano que se enfrentó a las tropas cartagineses fue Orisón, quien, en palabras de Diodoro, será el responsable de lo que él llama la “revancha ibérica”, porque cuando acudió en ayuda de la ciudad de *Helike* (Elche, en Alicante o Elche de la Sierra, en Albacete) sitiada por Amílcar, no sólo hará huir al ejército cartaginés, sino que también provocará la muerte de su insigne general⁴⁷³.

Viriato fue un personaje de leyenda ya para los escritores romanos. Diodoro Sículo y Dión Casio, influenciados por el tópico del héroe clásico⁴⁷⁴, lo describen como un buen soldado, extremadamente rápido, con una gran capacidad de lucha “a pie firme” y que poseía “cualidades de espíritu” que lo hacían único⁴⁷⁵; Dion Casio, por su parte, dice de él que estaba dotado de “buenas condiciones naturales”, que no le preocupaban “las necesidades más básicas”, que tenía una gran habilidad para tomar decisiones y al que le movía el placer del combatir más que la búsqueda de ganancias personales o de poder⁴⁷⁶.

⁴⁶⁹ Plb. 2.1.7.

⁴⁷⁰ Diod. 25.10.1-3. Probablemente se trataba de tropas aliadas o mercenarias de los líderes turdetanos, o quizá de poblaciones ubicadas más al norte, en la zona de Sierra Morena, región a la que Plinio denomina la Beturia céltica a causa de la penetración de gentes célticas (Bendala Galán 2015, 40).

⁴⁷¹ Diod. 25.10.1-3.

⁴⁷² Diod. 25.10.1-3.

⁴⁷³ Diod. 25.10.3-4.

⁴⁷⁴ Alvar Ezquerro 1997, 140.

⁴⁷⁵ Diod. 22.1-4.

⁴⁷⁶ D. C. 73.

Autores como Livio, Floro, Justino, Eutropio y Orosio nos relatan su forma de comportarse en combate. Livio asegura que tenía una gran capacidad resolutive, la cual demostró en múltiples ocasiones cuando se enfrentó a las tropas romanas⁴⁷⁷. Floro refiere la costumbre del lusitano de colocar en los montes, a modo de trofeo, los estandartes de las legiones romanas⁴⁷⁸. Justino lo describe como un hombre hábil en prever los peligros y experto en sortearlos a medida que estos llegaban y había que hacerles frente⁴⁷⁹. Por su parte, Eutropio lo considera el libertador de Hispania frente a los romanos y cuenta que los asesinos no recibieron recompensa porque a los romanos no les gustaba que “los generales fueran asesinados por sus propios soldados”⁴⁸⁰. Finalmente Orosio describe su evolución, de pastor y bandolero a jefe de las tropas lusitanas⁴⁸¹.

El final de Viriato lo conocemos gracias a los testimonios aportados por Diodoro Sículo, Livio, Veleyo Patérculo, Apiano y Orosio. Livio narra cómo la muerte del lusitano afectó de una manera profunda a las tropas bajo su mando, hasta el punto de organizarle un espectacular entierro “con todos los honores”⁴⁸². Veleyo Patérculo afirma que fue el engaño el que derrotó a Viriato y no “el valor de Servilio Cepión”⁴⁸³. Orosio resalta el hecho de que fue traicionado “por los suyos” y que encontró la muerte de una forma poco honorable⁴⁸⁴. Pero son los relatos de Diodoro Sículo y Apiano los que más aportan sobre las últimas horas del lusitano. Nos cuentan, por ejemplo, el último intento de Viriato por retomar las negociaciones de paz⁴⁸⁵. Con la supremacía de Viriato en tela de juicio es, según Diodoro de Sicilia, la preocupación por su futuro lo que hace que estos hombres se ofrezcan a negociar con los romanos y, sobre todo, se dejen convencer por Cepión de que, si querían garantizar su seguridad personal, debían acabar con el lusitano⁴⁸⁶.

Es evidente que las fuentes clásicas por sí solas proporcionaban la información suficiente para convertir a Istolacio, Indortes, Orisón y Viriato en los mártires por la independencia y la libertad.

⁴⁷⁷ Liv., *Per.* 54.8.

⁴⁷⁸ Flor., *Epit.* 1.33.

⁴⁷⁹ Just., *Epit.* 44.1.8.

⁴⁸⁰ Eutr. 4.16.

⁴⁸¹ Oros. 5.1.

⁴⁸² Liv. *Per.* 54.8.

⁴⁸³ Vell. 2.1-3.

⁴⁸⁴ Oros. 5.14.

⁴⁸⁵ App., *Ib.* 6.11.62.

⁴⁸⁶ Diod. 23.21.

Los conquistadores también tienen su espacio en los textos escolares, pero para evidenciar su cualidad de excelentes militares o bien su crueldad. Atributos que ya están presentes en las fuentes clásicas.

De Amílcar Barca destaca Polibio su capacidad diplomática⁴⁸⁷ y su gran valor⁴⁸⁸, tal y como evidencia su muerte, de la que afirma que fue “digna de sus anteriores hazañas”, porque, a pesar de estar frente a un “enemigo numerosísimo y muy aguerrido”, se lanzó en el momento más crítico de la lucha y, de esta manera, “dejó allí valerosamente la vida”⁴⁸⁹. De su odio eterno a los romanos nos da testimonio Nepote, que incluso afirma que tal odio influyó notablemente en su hijo Aníbal⁴⁹⁰. Gracias a Livio conocemos el espíritu torturado de un hombre que había sido testigo de los avatares de la primera guerra púnica y que había visto cómo Cartago perdía Sicilia de forma precipitada y Cerdeña gracias a la “ayuda interesada” de su mayor enemigo, que había solicitado este territorio como tributo para ayudar a sofocar la rebelión de los mercenarios⁴⁹¹.

Apiano habla del carácter pérfido del púnico que, con el objetivo de buscar nuevas empresas que aumentasen su popularidad, no le importó devastar los campos de Iberia⁴⁹². Una labor en la que tuvo un cuidado especial porque sabía que aquellos hombres a los que estaba dejando sin cosechas iban a acabar formando parte de su ejército y que, además, tenía que tener contentos a los políticos de su propio partido que lo apoyaban y a todos “los principales de la ciudad favorables a su causa”⁴⁹³. No se olvida tampoco de narrar la muerte del púnico, asesinado por los soldados íberos, que lanzaron carros incendiados tirados por bueyes contra la falange cartaginesa⁴⁹⁴.

De su sucesor, Asdrúbal, Polibio se refiere a su particular forma de hacer política en el territorio⁴⁹⁵, le describe como alguien que manejaba el mando “con cordura e inteligencia”⁴⁹⁶. Diodoro Sículo dice de él que se integró plenamente en el modo de vida de los íberos e incluso es proclamado por ellos “general con plenos poderes”⁴⁹⁷. Livio,

⁴⁸⁷ Plb. 2.1.7.

⁴⁸⁸ Plb. 2.1.6.

⁴⁸⁹ Plb. 2.1.8.

⁴⁹⁰ Nep., *Ham.* 4.1-3.

⁴⁹¹ Liv. 21.1.5.

⁴⁹² App., *Ib.* 5.

⁴⁹³ App., *Ib.* 5.

⁴⁹⁴ App. *Ib.* 5.

⁴⁹⁵ Plb. 2.1.5-9.

⁴⁹⁶ Plb. 2.13.1.

⁴⁹⁷ Diod. 25.12.

por su parte, nos presenta a alguien con ingenio, que supo aprovechar “la gracia de su juventud” para ganarse el afecto de Amílcar y su posición como yerno⁴⁹⁸. Apiano señala su gran capacidad para la persuasión⁴⁹⁹.

Con respecto al tercero de los Bárcidas, Aníbal, es Polibio el primero en dar testimonio de sus capacidades políticas y militares, junto con innumerables vicios e irregularidades que no pueden ser ignorados debido al alcance y a la dimensión política del personaje⁵⁰⁰. Nepote relata cómo su talento militar le permitió destacar por encima del resto generales púnico, y completa su relato con el porqué de su odio a Roma, del que el autor se sirve para explicar cómo los cartagineses no abandonaron nunca su lucha contra los romanos⁵⁰¹.

También Livio confirma su “gran inteligencia y sagacidad”, su gran experiencia en el mando militar, su capacidad para resolver asuntos que requiriesen una mano férrea⁵⁰². Gracias a estas cualidades contó siempre con el favor de sus tropas y de “sus compañeros de armas”⁵⁰³. Pero Livio también menciona su “inhumana crueldad” y su perfidia “más que púnica”⁵⁰⁴, que no siente ningún respeto por los juramentos o la religión, aspectos claramente negativos del general púnico⁵⁰⁵.

La progresiva incorporación de los territorios que anteriormente se habían enfrentado a Roma afectó a la imagen del general púnico. Juvenal lo describe como un ser capaz de separar las rocas y disolver las montañas con vinagre, que perdió un ojo en su travesía por los Alpes; este autor fue usado en las clases de declamación de las escuelas infantiles de Roma⁵⁰⁶. Lucrecio recuerda “el trance angustioso” por el que atravesó el pueblo romano durante la Segunda Guerra Púnica⁵⁰⁷ y Aurelio Víctor se servirá de un episodio atribuido a Aníbal para resaltar el peligro de que las legiones estuvieran ociosas y la urgente necesidad de encontrarles una ocupación⁵⁰⁸.

⁴⁹⁸ Liv. 21.2.3-4.

⁴⁹⁹ Bendala Galán 2015,43-44.

⁵⁰⁰ Plb. 2.36.1-7; 3.8.

⁵⁰¹ Nep., *Hann.* 2.3.

⁵⁰² Liv. 21.3.2.

⁵⁰³ Liv. 21.4.2.

⁵⁰⁴ Liv. 21.4.9

⁵⁰⁵ Liv. 21.4.9-10

⁵⁰⁶ Juv., *Sat.* 7.160-164.

⁵⁰⁷ Lucr. 3.830-837.

⁵⁰⁸ Aur. Vict., *Caes.* 37.3.

Como contrapunto a los Bárcidas, tenemos en los libros de escuela a los Escipiones. En relación con Publio y Cneo Cornelio Escipión apenas encontramos en las fuentes clásicas alusiones a su carácter y personalidad, pero sí de un detallado relato de sus campañas bélicas en la península. En realidad, el protagonista, tanto en las fuentes clásicas como en los textos escolares, es esencialmente Publio Cornelio Escipión.

Polibio afirma que los éxitos del personaje no se debieron al azar o a la inspiración divina⁵⁰⁹, sino a que proyectaba una imagen de confianza con la que logró inspirar a unas tropas que estaban dominadas por el miedo, pero a las que necesitaba para llevar a cabo sus planes en el territorio hispano⁵¹⁰. Y fue gracias a ellas y a que supo calcular con meticulosidad el asalto a la ciudad de *Carthago Nova* que logró atraer la lealtad de los hispanos y consolidó la influencia romana sobre la península⁵¹¹.

Diodoro Sículo asegura que era un joven sobradamente capacitado para hacerse cargo de la guerra y que logró llegar a donde otros no lograron, someter un territorio indómito y vencer a Cartago, uno de los mayores enemigos de Roma⁵¹². Séneca describe a un Escipión ya mayor, que recuerda con nostalgia tiempos mejores desde el exilio⁵¹³; mientras que Silio Itálico asegura que el romano era un joven impaciente por ocupar el lugar de su padre y de su tío y por tomar el mando de la guerra⁵¹⁴.

Livio menciona una arenga del general a sus hombres recordándoles que era el espíritu romano el que les había hecho vencedores en los conflictos más importantes⁵¹⁵, describe su excelente forma física, su capacidad para llegar a acuerdos con aquellos que más adelante le darán el apoyo necesario para continuar la guerra en el territorio africano⁵¹⁶.

Valerio Máximo, por su parte, relata cómo antes de abandonar la península tuvo que afrontar un motín de sus propios hombres, un episodio que demostró que el romano no dudó en restablecer la disciplina entre aquellos que habían osado traicionarle⁵¹⁷. Floro

⁵⁰⁹ Plb. 10.2-3.

⁵¹⁰ Plb. 10.6.

⁵¹¹ Plb. 10.37-40.

⁵¹² Diod. 29.20.1.

⁵¹³ Sen., *Brev.* 17.6.

⁵¹⁴ Sil. 15.10-55.

⁵¹⁵ Liv. 26.41.

⁵¹⁶ Liv. 28.35.

⁵¹⁷ Val. Max. 2.7.12.

retrata a un soldado que poseía integridad moral,⁵¹⁸ que atrajo a los hispanos a sus filas, que trató de forma benévola a los rehenes y que los devolvió a sus familias⁵¹⁹.

Apiano lo describe como un hombre prudente que, a pesar de su juventud, consiguió la confianza de su pueblo cuando se presentó voluntario para devolver a su patria y a su propia familia la dignidad perdida⁵²⁰. Aulo Gelio también se interesa por los rasgos más sobresalientes del héroe, aquellos que lo convirtieron en un hombre excepcional: su generosidad, el conocimiento que tenía de sus propias capacidades y su gran presencia de ánimo⁵²¹. Zonaras, finalmente, añade el sigilo a este elenco de virtudes, con el que alcanzó el éxito en la toma de *Carthago Nova*⁵²².

Y en este elenco de héroes, legendarios o patrios, un lugar destacado ocupa Sertorio, simplemente porque fue reclamado por los lusitanos cuando se encontraba en África. En las fuentes clásicas no hay unanimidad a la hora de juzgar la guerra civil que inició en Hispania contra el régimen silano. Para autores como Diodoro Sículo es un personaje despótico, arbitrario, mezquino y fraudulento, por lo que es asesinado⁵²³. En Livio es el causante de una gran guerra en Hispania y de *multa crudelia* contra sus propios hombres⁵²⁴, un *magnus dux, prodigus*, pero también *saevus*⁵²⁵. Su juicio no es del todo negativo. Floro menciona su extraordinaria valentía, pero fatídica, porque “con sus desgracias perturbó mares y tierras”⁵²⁶, lo ve como un *hostis* de la “causa romana”⁵²⁷. Apiano, por su parte, aunque alaba sus dotes militares, su habilidad y fortuna en la guerra, su rapidez operativa que le sitúa al mismo nivel que Aníbal⁵²⁸, lo presenta como un individuo que ofende la dignidad del Senado de Roma al elegir a trescientos de sus amigos para constituir un consejo, que es cruel con sus enemigos y también con sus soldados; un “enemigo de Roma”, el causante de que los soldados sean infieles a su patria.⁵²⁹ Y, por supuesto, no falta el cliché de una vida ociosa, entregada a la bebida, las mujeres y las

⁵¹⁸ Flor., *Epit.* 1.22.37-38.

⁵¹⁹ Flor., *Epit.* 1.22.39-40.

⁵²⁰ App., *Iber.* 18.

⁵²¹ Aul. Gell. 4.18.

⁵²² Zonar. 10. 8.3.

⁵²³ Diod. 37.22a.

⁵²⁴ Liv., *Per.* 92.4; 93.3.

⁵²⁵ Liv., *Per.* 96.4.

⁵²⁶ Flor., *Epit.* 2.10.2.

⁵²⁷ Flor., *Epit.* 2.10.4; 2.10.5.

⁵²⁸ App., *B. C.* 112.

⁵²⁹ *Ib.*

fiestas, con la que explica sus derrotas en el último año de guerra, las cuales, a su vez, generan un carácter irascible, desconfianza y una mayor crueldad en los castigos⁵³⁰.

También el juicio de Orosio es negativo. Su Sertorio es embaucador y osado, instigador de guerras civiles que fueron desastrosas para Roma, un hombre temible, el más cruel de todos los que trajeron la guerra a Hispania⁵³¹.

Con todo, será la imagen transmitida por Salustio y, principalmente, la biografía encomiástica de Plutarco las que fijarán los rasgos del personaje que heredarán los historiadores del siglo XIX y XX y, en consecuencia, los libros de texto. Salustio elogia sus dotes militares, menciona su fama de hombre justo y su moderación, con la que consiguió la admiración y respeto de los habitantes de Iberia⁵³²; pero no pasa por alto su cambio de carácter una vez que Pompeyo llega a Hispania⁵³³.

La biografía que Plutarco escribe sobre Sertorio es una idealización del personaje y su intención es mostrar su comportamiento ejemplar y convertirlo en un modelo de conducta. Por ello, además de presentar un largo repertorio de virtudes propias de un patriota, justifica la *crudelitas* que muestra en los últimos años del conflicto y de la que se hacen eco la mayoría de los autores mencionados. Desde el principio lo presenta como un hombre “más casto con las mujeres que Filipo, más fiel a sus amigos que Antígono, más humano con sus enemigos que Aníbal y, en sagacidad, no quedaba atrás de ninguno de éstos...”⁵³⁴; un guerrero apto para el mando y astuto, que vivió entre bárbaros y, finalmente, la fortuna le reservó un destino cruel⁵³⁵. Y suma a estas virtudes la de la elocuencia⁵³⁶. Estas virtudes explican que los lusitanos envíen embajadores al norte de África, donde se había refugiado tras ser expulsado de Iberia por Cayo Annio, “para ofrecerle el mando, al necesitar por su miedo a los romanos a un general que tenía sin duda un enorme prestigio y experiencia; se confiaban solo a aquél ya que conocían su manera de ser por los que habían tenido tratos con él”⁵³⁷.

Es también un personaje romanizador, que consigue así “suprimir lo furioso y salvaje de su fuerza con armamentos, formaciones y consignas romanas” y transformar a

⁵³⁰ App., *B. C.* 113.

⁵³¹ Oros. 3.8.5-8.

⁵³² Sall. 1.94; 1.97; 1.112; 1.116; 1.190; 2.29; 2.88; 2.172.

⁵³³ Sall. 2. 15; 2.16-19.

⁵³⁴ Plut., *Sert.* 1.9.

⁵³⁵ Plut., *Sert.* 1.11.

⁵³⁶ Plut., *Sert.* 2.2.

⁵³⁷ Plut., *Sert.* 10.1.

una “banda de ladrones” en un ejército⁵³⁸. Incluso va mucho más allá cuando reúne a los hijos de las familias más prestigiosas en *Osca* (Huesca) para que reciban una formación clásica, que en un futuro les llevaría a obtener la ciudadanía romana⁵³⁹. El biógrafo quiere presentar así a un Sertorio muy romano, leal a Roma y defensor de sus instituciones⁵⁴⁰, pacífico por naturaleza e inclinado a una vida tranquila⁵⁴¹, “que estaba dispuesto a deponer las armas y a vivir como un particular, si obtenía su regreso, pues prefería ser el ciudadano más desconocido de Roma que, como desterrado, ser proclamado soberano con plenos poderes sobre todos los demás juntos”⁵⁴².

Estamos ante un héroe virtuoso, amado por todos, capaz de salvarse y de salvar a los que lo seguían⁵⁴³. Pero el destino no fue justo con él y así se explican los cambios que experimenta su carácter al final de su aventura en Hispania. Sin embargo, el responsable de tales cambios no fue Sertorio, sino sus compañeros de armas, que, corroídos por la envidia y alentados por Perpenna, consiguieron que Sertorio perdiese su popularidad entre los íberos⁵⁴⁴ y eso le llevó a cometer “un ultraje con los niños íberos que se educaban en Osca, matando a unos y vendiendo como esclavos a otros”⁵⁴⁵.

Por último, dos ciudades hispanas se ganaron ya desde la antigüedad ser recordadas como ejemplo de heroísmo y valentía, Sagunto y Numancia.

De Sagunto, Diodoro Sículo refiere cómo los saguntinos fundieron los objetos de oro y plata con plomo y cobre para que no fuesen útiles a Aníbal y, después, se lanzaron heroicamente a una lucha en la que murieron todos; al ver esto, sus mujeres degollaron a sus hijos para después ahorcarse⁵⁴⁶. Livio asegura que un grupo de defensores usó sus cuerpos como barrera y se situó entre los escombros de la muralla para impedir el asalto final al enclave⁵⁴⁷; sin embargo, dice que la ciudad fue tomada “con un enorme botín”, que de todo lo recaudado se financió la campaña en Italia, que se enviaron objetos “de

⁵³⁸ Plut., *Sert.* 14.1.

⁵³⁹ Plut., *Sert.* 14.3-4. En realidad, era también una artimaña para retenerlos allí como rehenes y así asegurar la lealtad de sus padres, *vid.* Plut., *Sert.* 14.3; App., *B. C.* 1.114.

⁵⁴⁰ Plut., *Sert.* 22.5-7. Su lealtad se pone de manifiesto en el tratado con Mitridates, *vid.* Plut. *Sert.*, 23-24.

⁵⁴¹ Plut., *Sert.* 22.12.

⁵⁴² Plut., *Sert.* 22.7-8.

⁵⁴³ Plut., *Sert.* 15.

⁵⁴⁴ Plut., *Sert.* 25.1-4.

⁵⁴⁵ Plut., *Sert.* 25.5-6.

⁵⁴⁶ Diod. 25.15; *cfr.* Liv. 21.14.1; App., *Ib.*12; Zonar. 8.21.12; Val. Max.6.6.1.

⁵⁴⁷ Liv. 21.7.8

gran valor” al Senado púnico⁵⁴⁸ y que incluso se tomaron prisioneros y muchos se vendieron como esclavos⁵⁴⁹.

También Apiano relata el último y desesperado ataque de los saguntinos a los puestos de guardia púnicos, que era más un intento de suicidio colectivo que un intento de aniquilar a los sitiadores⁵⁵⁰. Un asedio en el que también aparece el hambre y la ingesta de carne humana por parte de los sitiados⁵⁵¹.

Pero Sagunto no fue solo un arquetipo de valor y heroísmo, sino también de fidelidad hacia Roma por encima de cualquier dificultad. Valerio Máximo señala que solo trajo “desgracias y muerte” a sus habitantes⁵⁵². Mela asegura que fue esa lealtad la razón de su caída⁵⁵³ y, mientras Plinio afirma que hizo famoso al enclave⁵⁵⁴, Floro la describe como un amargo ejemplo⁵⁵⁵. Esta construcción dejó de utilizarse cuando perdió su sentido y fue quizá san Agustín quien más contribuyó a ello, pues para él Sagunto fue destruida por “haber permanecido demasiado fiel” a la impía Roma y a sus dioses, unos dioses que permitieron que los saguntinos padeciesen tantas penurias que solo vieron su liberación en la muerte⁵⁵⁶.

Pero mucho más gloriosa para la posteridad fue la resistencia que los numantinos opusieron a Roma y al gran Publio Cornelio Escipión, el “vencedor de Cartago”. Numancia es descrita por Polibio, Floro y Veleyo Patérculo como una auténtica amenaza para la República romana⁵⁵⁷.

La ciudad arévaca fue la protagonista de una guerra larga que inició Roma porque la ciudad había prestado ayuda a sus aliados los belos, un comportamiento que era digno de alabanza, no de una guerra con “la nación que disponía de todas las fuerzas del universo”⁵⁵⁸. Una guerra de exterminio, según Cicerón, “más penosa que la de Viriato” según Veleyo Patérculo⁵⁵⁹, en la que no faltaron momentos de gloria para los numantinos,

⁵⁴⁸ Liv. 21.15.1-2.

⁵⁴⁹ Liv. 21.15.1. Livio asegura que los prisioneros pasaron a ser propiedad de la tropa.

⁵⁵⁰ App., *Ib.* 12.

⁵⁵¹ Petr., *Sat.* 141.9.

⁵⁵² Val. Max. 6.6.1. También hacen referencia a esa lealtad Sall., *H.* 2.64.1; Amm.15.10.10.

⁵⁵³ Mel. 291-94.

⁵⁵⁴ Plin., *Nat.* 3.20.

⁵⁵⁵ Flor., *Epit.* 1.22.

⁵⁵⁶ August., *Civ. Dei.* 3.20.

⁵⁵⁷ Plb. 35.4.4; Flor., *Epit.* 2.18; Vell. 2.90.3.

⁵⁵⁸ Flor., *Epit.* 2.18.

⁵⁵⁹ Cic. *Off.* 1.11; Vell. 2.1.3-4.

como las derrotas de Nobilior y Pompeyo Aulo, o el acuerdo firmado con Manciano⁵⁶⁰. A partir de estos momentos de gloria nació la fama de su ferocidad e invencibilidad que encontramos en la historiografía romana desde el s. I a. C.⁵⁶¹ y que se destacó aún más cuando algunos autores clásicos afirmaron, erróneamente, que la ciudad carecía de murallas⁵⁶².

Pero, sin duda, el momento culminante de la guerra numantina fue el trágico final de los habitantes de Numancia que, tras quince meses de asedio y hostigados por el hambre, decidieron morir antes que rendirse a Escipión y a Roma⁵⁶³. Fue un sacrificio colectivo con el que Numancia se ganó la inmortalidad, ya desde la Antigüedad⁵⁶⁴.

En un tono muy dramático lo relata, por ejemplo, Valerio Máximo, cuando narra cómo Retógenes incendia primero su barrio y después coloca una espada desenvainada en el centro de la plaza, entonces ordena que luchen de dos en dos, arrojando al vencedor a las llamas con la cabeza cortada y, cuando ya habían muerto todos, él también se arroja a las llamas⁵⁶⁵. Por el contrario, muy pocos relatan al detalle la ingesta de carne humana⁵⁶⁶.

Y, por último, es Orosio el que cristaliza de forma definitiva el valor de los numantinos, de los que los romanos deben aprender a ser justos, fieles y misericordiosos⁵⁶⁷. El discípulo de san Agustín elige el final de una Numancia en llamas donde perecieron todos sus habitantes y, así, los vencedores fueron los numantinos, porque escaparon al destino que Roma les había reservado⁵⁶⁸.

Hemos visto a grandes rasgos cómo nos presentan las fuentes clásicas las gestas y héroes patrios que en los textos escolares son los grandes hitos de la conquista romana de la península Ibérica. Y, aunque nuestro objetivo no es ofrecer un tratamiento profundo de los mismos en tales fuentes, sí hemos querido ofrecer esta visión con el fin de mostrar que los Bárcidas, los Escipiones, Istolacio, Orisón, Indortes, Viriato, Sertorio, Sagunto y

⁵⁶⁰ En relación con estos hechos, *vid. App., Ib.* 46; 78 y 80.

⁵⁶¹ Flor., *Epit.* 2.18; Aur. Vict., *de vir. ill.* 49.

⁵⁶² Sobre esta cuestión, *vid. Jimeno Martínez – Torre Echávarri* 2005, 30.

⁵⁶³ *App., Ib.* 95

⁵⁶⁴ Su espíritu heroico fue celebrado por Séneca (*Sen., Ad Pol. Con.* 1) y por Floro (*Epit.* 2.18).

⁵⁶⁵ V. Max. 3.2. (ext)7.

⁵⁶⁶ *App., Ib.* 96.

⁵⁶⁷ Oros. 5.5.1.

⁵⁶⁸ Oros. 5.7.17.

Numancia tenían los ingredientes necesarios para encandilar a los estudiantes y, como veremos en los siguientes capítulos, adoctrinar.

SEGUNDA PARTE

HISPANIA EN LA ESCUELA

CAPÍTULO V

PRIMER PERÍODO (1875 – 1901): EL TRIUNFO DE LA HISTORIA LIBERAL

El libro escolar es un producto cultural sometido constantemente al control del estado y es ahora, en un momento clave para el nuevo gobierno de Alfonso XII y para la recién creada escuela nacional, cuando los textos se convierten en un elemento imprescindible, en una guía que alumnos y profesores deben seguir para garantizar la enseñanza conforme a los progresos y el nuevo ritmo que se imponía en la nueva sociedad de finales del s. XIX⁵⁶⁹. Eran libros destinados a ser memorizados, poseían una estructura similar y se redactaban para dar una visión terapéutica de nuestro pasado nacional⁵⁷⁰.

Hemos considerado, al igual que hicimos en su momento, establecer cuatro tipos de textos escolares. En primer lugar, las llamadas “guías de escuela”, que ocuparon el lugar de los cuestionarios oficiales prometidos por la Ley Moyano, pero que nunca se llegaron a publicar. Se trataba de textos que las instituciones redactaron, de forma privada, para ayudar a los profesionales a adaptarse de manera uniforme a los límites y a la estructura del calendario académico.

En segundo lugar, tal y como hizo en su momento la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano, tenemos dos tipos de manuales de escuela: los publicados para la instrucción primaria, por un lado, y los textos destinados a la educación secundaria, por otro. Estos textos se complementan con los libros de lectura, un material pedagógico que incluía en sus contenidos relatos históricos de apoyo para la asignatura de historia y que transmitían un conjunto de mensajes que ayudaron a conformar la identidad del niño y, por extensión, su percepción de la historia nacional⁵⁷¹.

⁵⁶⁹ Escolano Benito, 1996, 348; Canes Garrido 2001, 365.

⁵⁷⁰ Boyd 2001, 865.

⁵⁷¹ González Rodríguez 1998, 234.

1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS

1. 1. Los primeros héroes hispanos: Istolacio, Indortes y Orisón

El siglo XIX rescita para la nueva historia nacional a estos caudillos, de los que sabemos muy poco, porque la información que nos ha llegado sobre ellos ha sido a través de fuentes filocartaginesas y no contemporáneas a los hechos que narran. Tres héroes rescatados para la historia de España del s. XIX que van a personalizar la resistencia hispana contra el invasor y se van a convertir en piezas fundamentales del discurso nacionalista⁵⁷².

Es Modesto Lafuente el principal responsable de incluir a estos personajes y a sus hazañas en el imaginario del espíritu independentista hispano y en las páginas de su *Historia General de España*, donde se convierten en un elemento más con el que poder señalar a través de los acontecimientos la esencia de la nación⁵⁷³. Y así Istolacio, Indortes y Orisón, además de formar parte de la coalición que se enfrentó a Amílcar, lideran el movimiento de resistencia contra la dominación extranjera. Se les describe como “fogosos” y poseedores de “una energía feroz”, pero sin habilidad para resistir el ataque de tropas disciplinadas. Están al frente y personalizan “la primera y desgraciada tentativa de independencia” de una Historia de España, centrada en narrar las luchas llevadas a cabo contra los diferentes dominios extranjeros que sufrió el país. Unas luchas a las que España va a tener que hacer frente a lo largo de su recorrido histórico:

“Istolacio, Indortes, Orisón; la historia nos ha conservado los nombres de estos tres caudillos, los primeros que se alzaron en armas contra la dominación extranjera, capitaneando a los tartesios y célticos, a los lusitanos y beliones. Nos admira lo poco que nuestros historiadores parecen haber reparado en este primer grito de independencia, del cual, sin embargo, arranca esa cadena de resistencias y de luchas contra las dominaciones extrañas que veremos irse prolongando por espacio de más de veinte siglos en este suelo perpetuamente de invasiones trabajado. Amílcar venció a los primeros, pero el primer general cartaginés sucumbió en el tercer combate”⁵⁷⁴.

Bajo esta premisa hemos revisado los libros de texto escolares de finales del siglo XIX y nos hemos encontrado una vuelta de tuerca a lo aportado por la *Historia General de España* de La Fuente. Distinguimos, como hemos hecho hasta ahora, dos grupos de manuales. En el caso de Istolacio, Indortes y Orisón proponemos esta división por el

⁵⁷² Aguilera Durán 2012, 441.

⁵⁷³ López Vela 2004, 207.

⁵⁷⁴ Lafuente 1887, 61.

enfoque que los dos grupos de textos van a dar de los personajes. En un primer apartado incluimos los manuales de instrucción primaria y los programas escolares. Son textos que distinguen muy bien entre el trágico destino de Istolacio e Indortes y la revancha de los hispanos protagonizada por Orisón y que supuso la muerte de Amílcar.

Pero no todos los relatos van a contar la historia completa, sino que algunos de estos autores van a elegir aquellos aspectos de los personajes que más les interesan. Dos ejemplos claros son Cebrián Santos y Orberá y Carrión, ambos autores de manuales de instrucción primaria. El primero señala cómo los españoles se opusieron a los púnicos en defensa de su independencia e ignora, deliberadamente, los hechos protagonizados por Orisón⁵⁷⁵. El segundo cuenta cómo los celtíberos, comandados por Orisón, se encargaron de eliminar al ejército cartaginés “en una muy empeñada batalla”, acabando con Amílcar cerca de Alicante⁵⁷⁶.

Concisos y breves, sus relatos se esfuerzan por mostrar al alumno los motivos por los que los caudillos hispanos se decidieron a tomar las armas y enfrentarse a los cartagineses. Unas razones que van desde la necesidad de responder a los abusos de los cartagineses en el territorio, hasta el interés partidista de reivindicar la independencia de la península.

Monreal de Lozano afirma que Istolacio e Indortes fueron “los primeros jefes que lucharon por la independencia de su patria”⁵⁷⁷. En el texto de Calleja Fernández y en el de Salvá Pérez, encontramos ejemplos de las razones de los hispanos para enfrentarse a Amílcar y a sus tropas. Al primero le interesa dejar clara la razón que obliga a los caudillos hispanos a sublevarse, que no es otra que la necesidad de responder a los abusos llevados a cabo por los cartagineses en su territorio⁵⁷⁸. El segundo identifica la presencia púnica con una “tiranía” que obliga a los caudillos hispanos a tomar las armas. Su texto incide en la pregunta de si los españoles soportaron la conquista de los cartagineses y ofrece como respuesta la sublevación hispana a manos de los Indortes e Istolacio, es decir, una respuesta claramente negativa al dominio de lo extranjero⁵⁷⁹.

⁵⁷⁵ Cebrián Santos 1897, 11.

⁵⁷⁶ Orberá y Carrión 1878, 5.

⁵⁷⁷ Monreal de Lozano 1887, 20.

⁵⁷⁸ Calleja Fernández, 1898², 14.

⁵⁷⁹ Salvá Pérez 1896, 12.

La reivindicación del territorio como propio es la otra línea seguida por la obra de Modesto la Fuente, que, recordemos, interesa que se transmita también a través de los libros de texto; es fundamental publicitar “este primer grito de independencia”. Y así lo encontramos en el libro *Elementos de Historia de España* de Ana Arizmendi de Sanz. En su obra Indortes e Istolacio son bautizados como “los primeros héroes de nuestra independencia”, cuya muerte prematura a manos del invasor cartaginés va a ser vengada por Orisón⁵⁸⁰.

Los textos de educación secundaria van a ir incluso más allá a la hora de reivindicar la independencia de la península, de manera que las luchas de estos primeros héroes se convierten en una excusa para revindicar a “ese pueblo español, que soportó la permanencia de los cartagineses en su suelo” y que, ahora, se iba a mostrar “amante en extremo de su independencia” y va a dar “ostensibles pruebas” con la resistencia de “los esforzados jefes iberos”⁵⁸¹.

Y así Istolacio e Indortes, los primeros héroes de “nuestra independencia”, “sucumbieron ante las huestes enemigas”, una afrenta que llevó a otro caudillo a vengar “la sangre derramada de las víctimas”, un personaje al que no se identifica en el texto pero que sería Orisón⁵⁸². Un suceso al que también se refiere Picatoste y Rodríguez, cuando afirma que los hispanos cercaron la ciudad de Peñíscola y derrotaron a los ejércitos de Amílcar⁵⁸³.

En ninguno de estos libros de texto se discute ni que Indortes e Istolacio murieran a manos de Amílcar, ni tampoco la muerte de Amílcar a manos de Orisón. Lo que sí nos interesa, porque es muy evidente en los manuales, es la manipulación en los textos de estas muertes para así conseguir dar un “halo heroico” a los personajes. Nos encontramos dos formas de narrar la muerte de los caudillos, la primera, más aséptica, presenta su muerte ante “las aguerridas huestes enemigas”⁵⁸⁴, omitiendo la forma en la que esta se produjo; la segunda es más gráfica y hace del martirio de los dos caudillos en la cruz el eje de su trascendencia como héroes.

⁵⁸⁰ Arizmendi de Sanz 1897, 16.

⁵⁸¹ Cervera Torres 1894, 12.

⁵⁸² Morera Llaurado 1891, 25.

⁵⁸³ Picatoste y Rodríguez 1892⁵, 20.

⁵⁸⁴ En el libro de Morera Llaurado los héroes no son asesinados, sino que sucumben ante las huestes enemigas, y será Orisón el encargado de vengarlos (Morera Llaurado 1891, 25).

La razón que explica la segunda es, a nuestro parecer, bastante evidente. La muerte de Istolacio en el campo de batalla es épica pero no vistosa, y la ejecución de Indortes, después de haber huido sin presentar batalla, es un motivo de escarnio. Sin embargo, si la intención es presentarles como mártires de la independencia, la crucifixión les hace encajar más en el papel que van a representar.

Merece también atención la forma en la que los libros de texto se refieren a estos primeros “héroes hispanos”. Las fuentes clásicas los ponen al frente de íberos y turdetanos (*vid. supra*); Modesto Lafuente amplía la coalición de su ejército e integra dentro de él a tartesios, en realidad los turdetanos, célticos, lusitanos y unos desconocidos beliones, equiparando, además, a Orisón con los dos caudillos hispanos. Por su parte, los libros de texto de este primer período van a ir más allá al asumir la proyección nacionalista de los personajes, que ahora pasan a ser “caudillos al frente de los españoles”. No les interesa saber ni el pueblo, ni la etnia a la que pertenecen, sino colocarlos al frente de un ejército que, a través del enfrentamiento con el ejército cartaginés, busca defender la independencia de la patria. Por otra parte, aportar más datos de los necesarios llevaría a confusión al estudiante y enmascararía el mensaje nacionalista que en estos momentos se quiere transmitir. No debemos olvidar que se está forjando el cliché de los habitantes de la España liberal, uno de cuyos componentes más relevantes es su espíritu de independencia, que muestran cuando se enfrentan al dominio extranjero.

1. 2. Los Bárcidas: Amílcar, Asdrúbal y Aníbal.

Los textos escolares del siglo XIX presentan a los Bárcidas como invasores, ávidos de riqueza y de los recursos naturales de la península; crueles, pérfidos y tiránicos, sin nada que aportar a la cultura hispana, cuyo único mérito era haber conseguido que los indomables hispanos dejaran a un lado la desunión y las luchas civiles y se pusieran de acuerdo en expulsarlos del territorio nacional⁵⁸⁵.

La historiografía romántica y decimonónica apostaba por una visión claramente negativa. En un periodo en el que España necesitaba reafirmarse como nación, autores como Modesto Lafuente, un español “nacionalista” y “liberal” que supo adaptar la historia “al sentir de los liberales decimonónicos”⁵⁸⁶, contribuyeron a crear esa imagen radical,

⁵⁸⁵ Ferrer Albelda 2002-2003, 12-13.

⁵⁸⁶ López Serrano 2013, 272.

en la que los cartagineses veían la dominación de la península como parte de un plan maestro, como un paso previo que permitiría el avance cartaginés hacia el territorio italiano⁵⁸⁷.

Porque no nos engañemos, lo importante para la historia nacional era contar como se desarrolló en el pasado el “espíritu de independencia” de los españoles, unos hombres “incapaces de unirse” y que solo tenían en común su “odio a los extranjeros”⁵⁸⁸. Y el relato de la invasión de Cartago está ahí, para certificar la capacidad de los hispanos para expulsar a los cartagineses del suelo ibérico. Un episodio histórico que la historia nacional va a saber usar para ofrecer los sanos ejemplos que los ciudadanos debían poseer y que los textos escolares debían difundir entre los futuros hombres del país.

En los manuales elementales de educación primaria lo que encontramos es un listado de los tres generales púnicos, acompañados de uno o dos rasgos distintivos de su actividad en el territorio peninsular, siempre con el objetivo de diferenciarlos del resto de los miembros de la familia Barca. Incluimos, además, en este primer bloque los programas de instrucción primaria, porque, al recoger en sus textos los contenidos mínimos de las asignaturas, no podían extenderse en su relato sobre los generales púnicos. Textos como el de Ramírez Sánchez, que se limita a dar los nombres de los principales caudillos cartagineses⁵⁸⁹, o los programas de instrucción primaria de Ferrer y Gámez de Otarola, que se aseguran de dejar claro cuáles fueron los principales logros de Amílcar, Asdrúbal o Aníbal en el territorio hispano⁵⁹⁰.

El resto de los manuales consultados pertenecen a la instrucción primaria superior o a la educación secundaria. Sus relatos van más allá de dar unas cuantas pinceladas sobre los personajes y analizan sus avances políticos y militares, deteniéndose especialmente en sus éxitos militares en el territorio. Son estos los que aportan la mayor parte de la información y por esa razón nos hemos centrado en los mismos para elaborar la imagen de los personajes que se transmitía a los futuros ciudadanos de España⁵⁹¹.

⁵⁸⁷ Lafuente 1887, 12.

⁵⁸⁸ Ferrer Albelda 2002-2003, 12.

⁵⁸⁹ Ramírez Sánchez 1897, 114.

⁵⁹⁰ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 8.

⁵⁹¹ Los manuales de instrucción primaria están identificados mientras que el resto pertenecen a la educación secundaria.

Si para Polibio, recordemos, Amílcar no fue solo el mejor general de la Primera Guerra Púnica, sino también el mejor de su tiempo⁵⁹², los relatos escolares no van a ser menos; por esa razón se interesan por su intensa actividad militar y por las circunstancias previas a la llegada de los cartagineses a la península. Son relatos que ensalzan los méritos del general púnico, del que aseguran “que se había batido con denuedo en la Primera Guerra Púnica”⁵⁹³. Todo un héroe del que Olivella asegura en su texto de instrucción primaria que había obtenido su fama peleando “contra los mercenarios en África y contra los romanos en Sicilia”⁵⁹⁴.

Antecedentes que, para López de Vicuña, Morera Llauradó, Cervera Torres y el texto de instrucción primaria publicado por la J.M.J., exaltan la actividad política y militar de un personaje del que aseguran que “pertenece a una poderosa familia”⁵⁹⁵ y que era un “caudillo cartaginés”⁵⁹⁶, al que sus grandes dotes militares convirtieron “en el mejor general de la república”⁵⁹⁷. Y es que el jefe púnico había dejado una buena muestra de sus cualidades militares en su lucha contra los mercenarios en África, los romanos en Sicilia⁵⁹⁸ y contra “los españoles” en la península⁵⁹⁹.

Los textos utilizan estos rasgos con el objetivo de resaltar la capacidad del personaje para mantener a raya a los soldados y al Senado cartaginés, ya fuera repartiendo el botín de sus campañas peninsulares⁶⁰⁰ o tomando medidas que dejaban claro su odio personal contra los romanos. También los textos consideraron importante aclarar que su papel al frente del ejército púnico, lejos de los tópicos de la historiografía Antigua, que ensalzaban sus logros, sin fijarse en los resultados⁶⁰¹, fue una sucesión de derrotas de las que hacía a Roma la única responsable, impulsora, en definitiva, de su decisión de iniciar su campaña militar en el territorio peninsular⁶⁰².

⁵⁹² Polibio ofrece una visión de Amílcar que va a traspasar el ámbito de este conflicto y le va a servir para describir a un general que en el momento de su muerte “se arrojó al peligro con audacia y temeridad en el momento del peligro” y que concluyó de ese modo su brillante carrera militar en Hispania (Plb. 2.1.8), *vid.* Gómez del Caso Zuriaga 2001, 33.

⁵⁹³ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 20.

⁵⁹⁴ Olivella 1888, 8.

⁵⁹⁵ Olivella 1888, 8; López de Vicuña 1893, 4.

⁵⁹⁶ Morera Llauradó 1891, 24.

⁵⁹⁷ J.M.J. (ed.) 1897, 4.

⁵⁹⁸ Olivella 1888, 8.

⁵⁹⁹ Cervera Torres 1894, 13.

⁶⁰⁰ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21; Vigas Rigau 1895, 15.

⁶⁰¹ Gómez de Caso Zuriaga 2001, 33-34.

⁶⁰² Ibó Alfaro 1884¹⁰, 20.

Pero no todos los manuales escolares siguen al pie de la letra lo que las fuentes clásicas relatan sobre el personaje. Para Ramírez Sánchez, Jiménez y sus textos de instrucción primaria, así como para Ferrer y Gámez de Otarola, lo importante es señalar su pertenencia al bando cartaginés⁶⁰³ y que fue el primero de los púnicos en llegar al territorio peninsular⁶⁰⁴ con un gran ejército⁶⁰⁵. Un personaje que para Morera Llauradó, Rubio y Ors y Monreal de Lozano, autora de una cartilla de instrucción primaria para las escuelas de niñas, era conocido o como “Barak” (el rayo)⁶⁰⁶, o como el padre de Aníbal⁶⁰⁷. El hombre que obligó a Aníbal a “jurar sobre las aras del templo de Júpiter, odio eterno a los romanos”⁶⁰⁸.

Sobre las circunstancias que le llevaron a la península Ibérica, los relatos de Baró y Sureda y Picatoste Rodríguez y Cebrián Santos, este último de instrucción primaria, afirman que fueron la necesidad de recuperarse de “las pérdidas sufridas en la Primera Guerra Púnica”⁶⁰⁹ y su afán por “resarcirse”⁶¹⁰ de los problemas que les habían ocasionado sus enemigos griegos y romanos⁶¹¹. Una campaña en la que el púnico trató de compensar a su patria de la pérdida de las islas de Córcega y de Cerdeña⁶¹², que se sumaban a la pérdida de la más importante de todas, Sicilia⁶¹³.

En lo que no se ponen de acuerdo es en quien tomó la iniciativa y decidió que dominar el territorio peninsular era la mejor opción para los intereses de Cartago. Por ejemplo, Arizmendi de Sanz en su texto de instrucción primaria señala que fue el Senado púnico el que decidió enviar al cartaginés al territorio peninsular⁶¹⁴; mientras que otros asumen que la decisión la tomó por iniciativa personal y que no tenía “la venia del gobierno”⁶¹⁵ cuando tomó la decisión de dedicarse “a la conquista de España”⁶¹⁶.

⁶⁰³ Ramírez Sánchez 1897, 14.

⁶⁰⁴ Jiménez 1888³, 8.

⁶⁰⁵ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 98.

⁶⁰⁶ Rubio y Ors 1875, 10; Morera Llauradó 1891, 24.

⁶⁰⁷ Monreal de Lozano 1897, 15.

⁶⁰⁸ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 20.

⁶⁰⁹ Baró y Sureda 1891⁴, 14; Calleja Fernández 1899², 29.

⁶¹⁰ Cebrián Santos 1897, 25.

⁶¹¹ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 16; Picatoste Rodríguez 1895⁵, 17.

⁶¹² Calleja Fernández 1899², 29.

⁶¹³ Morera Llauradó 1891, 24.

⁶¹⁴ Cervera Torres 1894, 12; Arizmendi de Sanz 1897, 14.

⁶¹⁵ López de Vicuña 1893, 4.

⁶¹⁶ Basté y Serasols – Baró y Sureda 1880², 50.

Una empresa para la que, según Olivella y su relato de instrucción primaria, contó con “un gran número de galeras, elefantes, y máquinas de guerra”⁶¹⁷, con los que logró “sujetar casi todo el litoral mediterráneo”⁶¹⁸. Manuales de educación secundaria, como el de Crescencio Moles, incluyen sus campañas contra los contestanos, edetanos y tartesios célticos, a los que impuso tributos en “nombre de Cartago”⁶¹⁹, con un claro objetivo que también señala Cervera Torres, “dominar el litoral que tan necesario era para asegurar su comercio marítimo”⁶²⁰. Un tema analizado por Modesto Lafuente en su *Historia General de España*, donde sostiene que Amílcar necesitaba ese control para asegurar el comercio marítimo “del que era tan cuidadosa Cartago”⁶²¹.

También se interesan por sus actividades, al margen de sus tensiones con los romanos, y señalan “su respeto” a las colonias griegas afincadas en la zona⁶²², su presión sobre los celtíberos⁶²³ y, según Baró y Sureda, su habilidad “para sujetar a los españoles”⁶²⁴, a pesar de sus intentos para lograr su independencia⁶²⁵. Estamos ante textos escolares que se preocupan por aclarar que los españoles estaban sometidos a un invasor que “saqueaba y devastaba” un territorio del que no habían recibido “ningún agravio”⁶²⁶ y al que plantaron cara a través de la lucha liderada por los caudillos Istolacio e Indortes⁶²⁷.

Sobre los años que invirtió Amílcar para dominar la península, los textos de Calleja Fernández y Arizmendi de Sanz relatan que el púnico tardó “ocho años en conquistar una gran parte de la península”⁶²⁸, y que, durante ese período, que aumenta a nueve en el texto de instrucción primaria de Ibó Alfaro⁶²⁹, y en el relato de secundaria de Peñín y Rubio⁶³⁰, rigió los destinos del territorio⁶³¹.

⁶¹⁷ Olivella 1888, 8.

⁶¹⁸ Monreal de Lozano 1897, 15.

⁶¹⁹ Crescencio Moles 1894³, 19.

⁶²⁰ Cervera Torres 1894, 12.

⁶²¹ Lafuente 1887, 11.

⁶²² Rubio y Ors 1875, 10.

⁶²³ Orberá y Carrión 1878, 4.

⁶²⁴ Baró y Sureda 1876, 11; Baró y Sureda 1880², 15.

⁶²⁵ Peñín y Rubio 1894, 59.

⁶²⁶ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21.

⁶²⁷ Vigas Rigau 1895, 15.

⁶²⁸ Calleja Fernández 1887²⁸, 20; Arizmendi de Sanz 1897, 14.

⁶²⁹ Ibó Alfaro 1899¹⁴, 15.

⁶³⁰ Peñín y Rubio 1894, 59-60.

⁶³¹ Cornelio Nepote asegura que Aníbal murió ocho años después de haber iniciado su campaña militar en el territorio peninsular (*Han.* 4. 1-3.), mientras que Polibio afirma que fueron nueve los años que guerreó en el territorio (2. 1. 7.).

Estos textos enumeran las regiones que acabaron bajo el control cartaginés y en ellos leemos que las campañas militares que Amílcar emprendió “con ardor”, permitieron a Cartago apoderarse de Cataluña, Valencia y Extremadura⁶³², Málaga, Almería, Alicante y Valencia⁶³³ y, con ello, someter la Bética y bloquear o destruir “todo comercio marítimo que no fuera el de su patria”⁶³⁴.

Son relatos que le atribuyen la fundación de las ciudades de Barcelona⁶³⁵ y de Peñíscola⁶³⁶ y, con ello, señalan su conexión con Cataluña y la costa levantina⁶³⁷. La primera permitió a Amílcar cruzar el Ebro y establecer conexiones con los pueblos de la zona, con el objetivo de “llegar a las Galias”⁶³⁸, con una intención clara de “resarcir con creces el rudo golpe recibido por Cartago”. Con la segunda estableció su cuartel general en la zona y depositó en ella “sus pertrechos de guerra”⁶³⁹.

Llegamos ahora al momento culminante del relato, en el que las fuentes clásicas no se ponen de acuerdo y en el que los textos escolares no van a ser menos, porque lo importante era contar el trágico final de Amílcar, aunque no siempre coincidan los detalles. Leemos en buena parte de ellos que murió en su huida del sitio de Belice⁶⁴⁰, “peleando al atravesar un río”⁶⁴¹, mientras que otro grupo numeroso de textos afirma que murió en la batalla⁶⁴², “al irse a refugiarse en una fortaleza”⁶⁴³, o al enfrentarse a las estrategias de aquellos que intentaron “vengar el sacrificio de Istolacio e Indortes”⁶⁴⁴.

⁶³² Olivella 1888, 8.

⁶³³ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 16; Picatoste Rodríguez 1895⁵, 17.

⁶³⁴ Morera Llauradó 1891, 24.

⁶³⁵ Rubio y Ors 1875, 10; Baró y Sureda 1876, 11; Orberá y Carrión 1878, 4; Baró y Sureda 1880², 15; Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21; Calleja Fernández 1887²⁸, 20; Olivella 1888, 8; Morera Llauradó 1891, 25; Picatoste Rodríguez 1892⁵, 16; López de Vicuña 1893, 4; Crescencio Moles 1894³, 19; Cervera Torres 1894, 12; Peñín y Rubio 1894, 60; Vigas Rigau 1895, 15; Arizmendi de Sanz 1897, 14; Cebrián Santos 1897, 21; Salvá Pérez 1896, 12; Ibó Alfaro 1899¹⁴, 15.

⁶³⁶ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 16; Picatoste Rodríguez 1895⁵, 17; Cebrián Santos 1897, 21; Salvá Pérez 1896, 12; López de Vicuña 1893, 4; Crescencio Moles 1894³, 19; Cervera Torres 1894, 12.

⁶³⁷ Sobre la fundación conjunta de Barcelona y de Peñíscola por parte de Amílcar encontramos una referencia en un diccionario militar publicado por el ejército en 1869, el que su autor asegura que Amílcar “en el arduo y peligroso encargo” logró “someter a duras penas” el litoral Mediterráneo donde fundó Peñíscola y Barcelona (Almirante y Torroella 1869, 590.).

⁶³⁸ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 16; Picatoste Rodríguez 1895⁵, 17.

⁶³⁹ López de Vicuña 1893, 4.

⁶⁴⁰ Morera Llauradó 1891, 25; Baró y Sureda 1891⁴, 14; Cebrián Santos 1897, 21; Ibó Alfaro 1899¹⁴, 15.

⁶⁴¹ Rubio y Ors 1875, 10; Baró y Sureda 1876, 12; Baró y Sureda 1880², 15; Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21; Calleja Fernández 1887²⁸, 20; Peñín y Rubio 1894, 60; Cervera Torres 1894, 13. El relato de la muerte de Amílcar atravesando un río aparece recogido entre otros en D.S. 25.10.

⁶⁴² Picatoste Rodríguez 1892⁵, 16; Vigas Rigau 1895, 15. Sobre la muerte del general púnico en una batalla, *vid.* Plb. 2.1.8.

⁶⁴³ Orberá y Carrión 1878, 4. Para la muerte del Bárcida al refugiarse en una fortaleza. *Vid.* Liv. 25.41.

⁶⁴⁴ Vigas Rigau 1895, 15; Monreal de Lozano 1897, 15. Recogido en App., *Ib.* 5.

Los relatos finalizan sembrando la idea de que lo que planeaba Amílcar era llevar la guerra a Italia⁶⁴⁵, que la resistencia de los españoles tuvo en Istolacio e Indortes “los primeros héroes de nuestra independencia”⁶⁴⁶, y que la muerte de Amílcar, “el ilustre caudillo”⁶⁴⁷, dio paso a Asdrúbal, el siguiente Bárcida de la lista.

Si al personaje de Amílcar se le describe como un gran general, acostumbrado al combate y habituado a manejar situaciones extremas, Asdrúbal representa el talante negociador de los Barca, un general que supo ganarse “el aprecio de los naturales”⁶⁴⁸, y que poseía un carácter capaz de atraerse a los hispanos hasta el punto de declararse “voluntariamente súbditos suyos”⁶⁴⁹.

Pero ¿cuáles fueron sus mejores armas para conseguir llegar a dónde no pudo hacerlo su suegro? Según Yeves, en su manual de instrucción primaria, usó “la dulzura” y la negociación⁶⁵⁰, mientras que Muro y López Salgado relata que era consciente de “los peligros de una nueva guerra con Roma”⁶⁵¹, y López de Vicuña que conocía “el carácter español”, hasta el punto de darse cuenta de que la mejor opción era “captarse las voluntades de los indígenas”⁶⁵². Para Solano Vitón y Salvá Pérez, autor de un manual de instrucción primaria, era alguien “de buen carácter”⁶⁵³, un personaje que, si el destino se lo hubiera permitido, hubiera podido seguir “una política de conciliación” con la que ganarse “el afecto de los pueblos” de la península⁶⁵⁴. Una nueva forma de entender su relación con los indígenas, que buscó contraer alianzas “con algunas tribus”⁶⁵⁵, hasta el punto de aceptar casarse “con una princesa española”⁶⁵⁶.

Los manuales tienen claro que su llegada a la jefatura cartaginesa se produjo a la muerte de su suegro⁶⁵⁷, pero no se ponen de acuerdo en cómo obtuvo su legitimidad, existiendo tres versiones. En la primera se asegura que fue nombrado por el Senado

⁶⁴⁵ Baró y Sureda 1891⁴, 14.

⁶⁴⁶ Arizmendi de Sanz 1897, 15; Cebrián Santos 1897, 21.

⁶⁴⁷ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21.

⁶⁴⁸ Rubio y Ors 1875, 11.

⁶⁴⁹ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 22. Sobre la capacidad de Asdrúbal para granjearse la amistad de los hispanos, *vid. App., Ib.* 6; Liv. 21.2.5.

⁶⁵⁰ Yeves 1898, 75.

⁶⁵¹ Muro y López Salgado 1901³, 37.

⁶⁵² López de Vicuña 1893, 68.

⁶⁵³ Salvá Pérez 1896, 13; Solano Vitón 1900⁶, 9.

⁶⁵⁴ Cervera Torres 1894, 13.

⁶⁵⁵ Rubio y Ors 1875, 11.

⁶⁵⁶ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 22. La política negociadora de Asdrúbal aparece recogida, entre otros, en D. S. 25.12.

⁶⁵⁷ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21; Olivella 1888, 9; Picatoste Rodríguez 1892⁵, 1; Cervera Torres 1894, 13; Salvá Pérez 1896, 13; Arizmendi de Sanz 1897, 15; Picatoste Rodríguez 1899⁶, 17.

cartaginés dado su parentesco con el general púnico⁶⁵⁸; en la segunda Olivella, en su manual de instrucción primaria, y Picatoste Rodríguez señalan que fue el propio ejército de Amílcar el encargado de nombrar al yerno de Amílcar para ponerse al frente de las tropas destacadas en la península⁶⁵⁹; y en una tercera versión se afirma que el nuevo general cartaginés tuvo serias dificultades para obtener la legitimidad del Senado púnico⁶⁶⁰, por estar este dividido en dos facciones enfrentadas, los Hannones y los Barca, pero este problema se solucionó al ganar estos últimos el enfrentamiento dentro del Senado cartaginés⁶⁶¹.

¿Pero que hizo Asdrúbal una vez que estuvo al frente de las tropas? Los textos escolares aseguran que “vengó la muerte de su suegro”⁶⁶², y que tomó represalias contra los habitantes de *Helice* (Elche), “por cuyas tierras penetró con tala e incendio”⁶⁶³. Un territorio que devastó y asoló destruyendo cuanto “halló a su paso” y eliminado a Orisón al “que derrotó completamente”, según señala Orberá y Carrión en su texto de instrucción primaria⁶⁶⁴, y del que el relato de Cervera Torres asegura “que fue víctima de su furor”⁶⁶⁵.

Salvo este pequeño detalle, en el que se deja claro que supo vengar el honor familiar en la que fue su primera y última demostración bélica, su labor al frente de los intereses púnicos se centró en asegurar el control de la península, renunciando a “sus conquistas más allá del Ebro”⁶⁶⁶, firmando tratados con los romanos⁶⁶⁷ en los que se reconocía la independencia de las colonias griegas españolas⁶⁶⁸, “aliadas de Roma”⁶⁶⁹, dando a su cuñado Aníbal un puesto en su ejército⁶⁷⁰, y aumentando el poderío de Cartago “sin apelar a las armas”⁶⁷¹.

⁶⁵⁸ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21.; Arizmendi de Sanz 1897, 15; *vid.* Plb. 2.1.9.

⁶⁵⁹ Olivella 1888, 9; Picatoste Rodríguez 1899⁶, 17; *vid.* D. S. 25.12.

⁶⁶⁰ Salvá Pérez 1896, 13; *vid.* Liv. 21.2.3-4.

⁶⁶¹ Cervera Torres 1894, 13.

⁶⁶² Rubio y Ors 1875, 11; Picatoste Rodríguez 1899⁶, 17; Ezequiel Solana 1900, 113.

⁶⁶³ López de Vicuña 1893, 68.

⁶⁶⁴ Orberá y Carrión 1878, 5.

⁶⁶⁵ Cervera Torres 1894, 13. *Vid.* D. S. 25.12.

⁶⁶⁶ Rubio y Ors 1875, 11.

⁶⁶⁷ Fontanilles y Quintanilla 1879, 4.

⁶⁶⁸ Fontanilles y Quintanilla 1879, 4; Muro y López Salgado 1901³, 37.

⁶⁶⁹ Arizmendi de Sanz 1897, 15.

⁶⁷⁰ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 22.

⁶⁷¹ Olivella 1888, 9. Sobre su forma de proceder al frente de las tropas púnicas, *vid.* Liv. 21.2.5.

Pero, si hay algo en lo que coinciden casi todos, es en señalar que la fundación de Carthago Nova fue su mayor logro⁶⁷², una ciudad que adquirió su prestigio gracias a la comodidad de su puerto, a las riquezas que llegó a acumular, lo que la convirtieron “en el principal baluarte de los cartagineses en España”⁶⁷³ y en la “capital del territorio”⁶⁷⁴.

Sobre su muerte, los textos escolares coinciden en señalar que fue asesinado por un esclavo, alguien que de ese modo vengó la muerte de su amo⁶⁷⁵. Un personaje al que algunos de los textos identifican como Tago⁶⁷⁶, un noble hispano al que el púnico había ordenado asesinar⁶⁷⁷, mientras que otros, sin dar nombres, señalan que o fue un esclavo galo⁶⁷⁸ o celtíbero⁶⁷⁹, a cuyo dueño, según Terradillos y su texto de instrucción primaria, Asdrúbal había ordenado quitar la vida”⁶⁸⁰.

La muerte de Asdrúbal daba el pistoletazo de salida a las ambiciones de Aníbal, un joven cartaginés al que los manuales describen como “uno de los mejores generales de la antigüedad”⁶⁸¹, y del que afirman que contaba con una sobrada experiencia en combate, que “había guerreado en España al lado de su padre”⁶⁸² “y de su cuñado”⁶⁸³, que se había criado “en la vida de los campamentos”⁶⁸⁴ y “que había consagrado su vida y sus talentos guerreros” a cumplir su juramento⁶⁸⁵.

Los manuales relatan una y otra vez esta obligación por juramento dando detalles de cómo la había contraído “cuando solo era un niño”⁶⁸⁶, cuando su padre le obligó a “jurar odio eterno a los romanos”⁶⁸⁷. Una promesa que, según estos textos, había condicionado la actividad militar del joven, al que describen como un verdadero héroe.

⁶⁷² Orberá y Carrión 1878, 5; Fontanilles y Quintanilla 1879, 4; López de Vicuña 1893, 68; Salvá Pérez 1896, 14; Arizmendi de Sanz 1897, 15; Picatoste Rodríguez 1899⁶, 17.

⁶⁷³ Olivella 1888, 9.

⁶⁷⁴ Ezequiel Solana 1900, 113. La fundación de la ciudad de Cartagena aparece entre otros en Strab. 3.4.6.

⁶⁷⁵ Rubio y Ors 1875, 11.

⁶⁷⁶ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 22; Picatoste Rodríguez 1892⁵, 17; Arizmendi de Sanz 1897, 15; Picatoste Rodríguez 1899⁶, 17; Solano Vitón 1900⁶, 9; Muro y López Salgado 1901³, 37.

⁶⁷⁷ Orberá y Carrión 1878, 5.

⁶⁷⁸ Olivella 1888, 9.

⁶⁷⁹ Fontanilles y Quintanilla 1879, 4; Muro y López Salgado 1901³, 37.

⁶⁸⁰ Terradillos 1890¹⁸, 11. La muerte de Asdrúbal es relatada, entre otros, por Plb. 2.36.1 y Liv. 21.2.6.

⁶⁸¹ Calleja Fernández 1887²⁸, 21.

⁶⁸² Baró y Sureda 1876, 12; Baró y Sureda 1880², 17.

⁶⁸³ Peñín y Rubio 1894, 60.

⁶⁸⁴ Monreal de Lozano 1887, 16; Ezequiel Solana 1900, 13.

⁶⁸⁵ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 17. Sobre su formación, su carácter y sus capacidades militares al frente de las tropas púnicas ver entre otros, App., *Ib.* 9.

⁶⁸⁶ Rubio y Ors 1875, 11.

⁶⁸⁷ Rubio y Ors 1875, 11; Baró y Sureda 1880², 17; Picatoste Rodríguez 1892⁵, 17.

Un general dotado de una gran “pericia” y de un carácter “sanguinario y belicoso”⁶⁸⁸, al que “sus grandes condiciones militares”⁶⁸⁹ y su “excelente educación guerrera” le convirtieron en el personaje más destacado de la España cartaginesa⁶⁹⁰.

Los relatos son especialmente explícitos a la hora de resaltar cómo su odio a todo lo romano se convirtió en algo recurrente, un odio “que germinó en su pecho”⁶⁹¹ y le obligó a declarar “que sería siempre enemigo de los romanos”⁶⁹². Y así “el niño juró y el hombre cumplió su juramento”⁶⁹³. Para Baró y Sureda, Ezequiel Solana y los Orberá y Carrión y Arizmendi de Sanz, estos últimos de instrucción primaria, era vital señalar que, a pesar de su juventud, acabó siendo “reconocido por jefe a la muerte de Asdrúbal”⁶⁹⁴, ya fuera aclamado por el ejército⁶⁹⁵, o nombrado por el Senado cartaginés, para hacerse cargo de las tropas destacadas en la península⁶⁹⁶.

Sobre su relación con los hispanos los datos son escasos, pero no faltan manuales en los que se asegura que “logró ganarse el afecto”⁶⁹⁷ de los españoles y que estos dividieron su favor entre los cartagineses, a los que acompañaron en su expedición a Italia, y los romanos⁶⁹⁸. Porque el personaje necesitaba a los hispanos para preparar su expedición italiana⁶⁹⁹ y así “vengar a su patria de las imposiciones de Roma”⁷⁰⁰.

Textos como el manual de instrucción primaria de Olivella aseguran que entre los planes del cartaginés estaba la reorganización de las tropas que iban a quedar en el territorio peninsular⁷⁰¹, además de asegurarse el control del territorio haciendo frente a las sublevaciones de “los naturales” que se resistían, porque no habían podido olvidar su crueldad con los saguntinos⁷⁰².

⁶⁸⁸ Peñín y Rubio 1894, 60.

⁶⁸⁹ Salvá Pérez 1896, 15.

⁶⁹⁰ Cervera Torres 1894, 14. *Vid.* Liv. 21.4.8 - 9.

⁶⁹¹ Cervera Torres 1894, 14.

⁶⁹² Fontanilles y Quintanilla 1879, 4; Ezequiel Solana 1900, 113.

⁶⁹³ Ezequiel Solana 1900, 113.

⁶⁹⁴ Ezequiel Solana 1900, 113.

⁶⁹⁵ Baró y Sureda 1876, 12; Baró y Sureda 1880², 17; Orberá y Carrión 1878, 5.

⁶⁹⁶ Arizmendi de Sanz 1897, 16.

⁶⁹⁷ Monreal de Lozano 1887, 16.

⁶⁹⁸ Fontanilles y Quintanilla 1879, 4.

⁶⁹⁹ Morera Llauradó 1891, 26.

⁷⁰⁰ Monreal de Lozano 1887, 18.

⁷⁰¹ Olivella 1888, 9. Antes de cruzar los Pirineos distribuyó sus tropas en la península en tres frentes: las desembocaduras del Guadiana, del Tajo y la meseta sur. Su objetivo era controlar un territorio “potencialmente levantisco” y reclutar tropas para sus ejércitos en Italia (Quesada Sanz 2013a, 271-272).

⁷⁰² Morera Llauradó 1891, 26. *Vid.* App., *Ib.* 10.

Si bien los relatos consideran prioritario el asedio y la toma de Sagunto, también incluyen sus expediciones militares en la península. Señalan que sometió a los olcades, carpetanos, arévacos y vacceos⁷⁰³, que antes de declarar la guerra a Sagunto tomó *Elmantica* (Salamanca)⁷⁰⁴, y que, ya en Italia, se enfrentó a los romanos en las batallas de Tesino⁷⁰⁵, Trebia⁷⁰⁶, Trasimeno⁷⁰⁷ y Cannas⁷⁰⁸. Todos estos movimientos militares son los que obligaron a los romanos a “declarar la guerra a Cartago” y a enviar a la península a Cneo y Publio Escipión⁷⁰⁹, para, de ese modo, traer la guerra a la península “donde los cartagineses dominaban”⁷¹⁰.

1. 3. Los Escipiones de la Escuela

Los manuales escolares de educación primaria no terminan de ponerse de acuerdo a la hora de dar una versión consensuada sobre la llegada de los romanos al territorio peninsular y esto se hace más patente cuando tienen que narrar la presencia de los Escipiones en el mismo. A partir de esta circunstancia, podemos establecer cuatro categorías. En la primera incluimos aquellos manuales que ignoran, quizás de manera deliberada, la presencia de los generales romanos en el suelo peninsular⁷¹¹; en la segunda los que sí mencionan, aunque de forma genérica, a los Escipiones⁷¹²; en la tercera situamos los textos escolares que se centran en la figura de Publio Cornelio Escipión hijo, del que afirman que fue el responsable de la expulsión definitiva de los cartagineses del territorio peninsular⁷¹³; y en la cuarta y última debemos incluir los manuales de primaria que nos aportan detalles similares a los de secundaria y que son los que proporcionan más información a la hora de valorar la figura de los Escipiones en la escuela.

Dentro de la primera categoría leemos, por ejemplo, que “Aníbal derrotó varios ejércitos romanos” y que él “lo fue completamente en la batalla de Zama”, pero se ignora

⁷⁰³ Rubio y Ors 1875, 11.

⁷⁰⁴ Orberá y Carrión 1878, 5.

⁷⁰⁵ Plb. 3.60.

⁷⁰⁶ Plb. 3.68.

⁷⁰⁷ Plb. 3.84.

⁷⁰⁸ Basté y Serasols - Baró y Sureda 1880², 51. *Vid.* Plb. 3.106.

⁷⁰⁹ Fontanilles y Quintanilla 1879, 5.

⁷¹⁰ Salvá Pérez 1896, 17.

⁷¹¹ Yeves 1898, 476.

⁷¹² Torre Echavarrí 1879²⁴, 96; Jiménez 1888³, 9.

⁷¹³ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 98; Orberá y Carrión 1878, 6; Baró y Sureda 1880², 21; 1880a, 15; Basté y Serasols - Baró y Sureda 1880², 21; J. M. J. (ed.) 1897, 6; Ramírez Sánchez 1897, 115.

la presencia de los Escipiones en la península⁷¹⁴. En los manuales de la segunda categoría, lo importante es señalar que a los romanos les “costó mucho la conquista de España”⁷¹⁵. y que los Escipiones estaban, por derecho propio, entre los mejores generales de Roma, junto con Pompeyo, César, Augusto y otros⁷¹⁶. En la tercera categoría, el protagonista es Publio Cornelio Escipión, por ser “el que venció a Aníbal”⁷¹⁷, el que con sus victorias detuvo a los cartagineses en la península⁷¹⁸ y el que “consiguió arrojar a los cartagineses de España”⁷¹⁹; también consideran necesario resaltar que para completar su misión, Escipión no dudó en pasar a África, vencer a Aníbal en la batalla de Zama y terminar así “la dominación cartaginesa en España”⁷²⁰.

Los manuales de primaria de la cuarta categoría, que son los que se empleaban en la educación primaria superior, nos han proporcionado tanto o más información que los utilizados en secundaria, por lo que analizaremos su contenido junto con los manuales de secundaria.

Los libros de texto empleados en la Educación Primaria Superior y en la Educación Secundaria se interesan, en su mayoría, por la descripción de los hermanos Publio y Cneo Cornelio Escipión, por la relación que llegaron a establecer con los hispanos, por sus actividades militares en el territorio, así como por las circunstancias que rodearon su muerte, la cual provocó la llegada de Publio Cornelio Escipión al territorio peninsular. En relación con este, los textos escolares hacen referencia a algunos de los rasgos más significativos del personaje, como la relación que estableció con los hispanos y su famosa estrategia militar, aquella con la que consiguió expulsar a los cartagineses del territorio.

Todo esto sin perder de vista los programas escolares publicados durante este período, que, por otra parte, aportan muy poca información sobre los Escipiones. Tales programas, al igual que los textos de instrucción primaria, se limitaron a señalar los contenidos mínimos de la asignatura sin ofrecer detalles concretos sobre los personajes.

⁷¹⁴ Ramírez Sánchez 1897, 115.

⁷¹⁵ Torre Echavarrí 1879²⁴, 96; Jiménez 1888³, 9.

⁷¹⁶ Torre Echavarrí 1879²⁴, 96.; Jiménez 1888³, 9.

⁷¹⁷ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 98.

⁷¹⁸ Baró y Sureda 1880², 21; Baró y Sureda 1880², 15.; J.M.J (ed.)1897, 6.

⁷¹⁹ Orberá y Carrión 1878, 6.

⁷²⁰ Ramírez Sánchez 1897, 115.

Es el caso del *Manual de instrucción primaria* de Ferrer y Gámez de Otarola (1875) o la *Historia de España distribuida en lecciones y grados* de Solano Vitón (1900).

Tras la lectura de todo este material documental, vemos cómo claramente se pueden diferenciar dos etapas en el relato de los acontecimientos. En la primera se refiere la llegada de los dos hermanos Escipión al territorio, mientras que la segunda se centra en la presencia de Publio Cornelio Escipión en la península. Y, si bien la presencia del segundo establece un antes y un después en el destino del territorio, los manuales atribuyen a los hermanos Escipión el mérito de haber sido los primeros romanos en ser enviados a España⁷²¹.

Los datos sobre los dos primeros generales escasean, pero no faltan referencias a sus actividades en la península. En los manuales de Fontanilles y Quintanilla, o en el de Rubió y Ors, se afirma que ambos hermanos vencieron “en una reñida batalla a Asdrúbal”⁷²². Normalmente se trata de relatos en los que se considera que fue su conducta la que “conquistó más adeptos”⁷²³ y que los dos hermanos se presentaron en el territorio “no con pretensiones de dominar”, sino de “reparar la ofensa inferida a Sagunto por Cartago”⁷²⁴. Y así, mientras el texto de instrucción primaria de Salvá Pérez afirma que Cneo Escipión supo “tratar con dulzura a los españoles”⁷²⁵, el de López de Vicuña señala que los hermanos consiguieron reparar el “atentado contra Sagunto” y poner de su parte a aquellos españoles “tan sencillos y cándidos” y con esa maniobra dominar “la región oriental del norte del Ebro”⁷²⁶.

Sobre las actividades militares de los dos hermanos, los manuales indican que cuando llegaron al territorio establecieron su guarnición en Tarragona⁷²⁷. El texto de instrucción primaria de Ibó Alfaro señala que desembarcaron en las costas de Cataluña⁷²⁸ y su mayor logro, según Cervera Torres, fue hacerse con la ciudad de Sagunto, un enclave que consiguieron devolver a aquellos “que habían sobrevivido a la catástrofe”⁷²⁹. Indica, además, que “los turboletas pagan caro el haber servido de pretexto para comenzar la

⁷²¹ Monreal de Lozano 1887, 20.

⁷²² Rubió y Ors 1875, 12; Fontanilles y Quintanilla 1879, 6.

⁷²³ Solana Ramírez 1900, 116.

⁷²⁴ *Ibid.*, 116.

⁷²⁵ Salvá Pérez 1896, 17.

⁷²⁶ López de Vicuña 1893, 72.

⁷²⁷ Solana Ramírez 1900, 115.

⁷²⁸ Ibó Alfaro 1899¹⁴, 17.

⁷²⁹ Cervera Torres 1894, 17.

lucha, al arrasar y desmantelar los romanos su ciudad, vendiendo públicamente a sus habitantes”⁷³⁰.

Pero los dos hermanos no llegaron a la vez, y así lo hace constar Picatoste Rodríguez en su manual, cuando afirma que, mientras Publio Cornelio Escipión caía derrotado por Aníbal en el territorio italiano, su hermano Cneo desembarcaba en la península⁷³¹. Después los textos escolares relatan cómo los dos hermanos, una vez reunidos, consiguieron sus mayores hitos militares tomando Sagunto, derrotando a las tropas cartaginesas en *Munda*⁷³² y *Auringis* (Jaén), y haciéndose con el control “de muchos pueblos de la península”⁷³³. Una historia en la que lo más destacado para Fontanilles y Quintanilla es señalar que los dos generales lograron controlar “toda la costa oriental desde el cabo Creus hasta el Ebro”⁷³⁴; y para Arizmendi de Sanz, en su manual de instrucción primaria, que los escolares conozcan que fue a la memoria “de estos insignes romanos”, que se levantó la conocida como Torre de los Escipiones⁷³⁵.

No podemos obviar un detalle crucial, que supone un punto de inflexión en el relato, la imprudencia de los dos generales a la hora de dividir sus fuerzas⁷³⁶. Es en este punto donde los textos aseguran que “cuando más halagüeño semblante les sonreía la fortuna”, los dos hermanos decidieron enfrentarse de manera separada a sus enemigos⁷³⁷. Una lucha en la que, tal y como dice Fontanilles y Quintanilla, “los españoles, lejos de atender a su propia independencia”, prefirieron posicionarse unos a favor de los cartagineses y otros a favor de los romanos y solo los ilergetes de Indíbil y de Mandonio “dieron el grito de independencia” y fueron sometidos por Publio Cornelio Escipión⁷³⁸. Parece que para este autor, que atacó los arranques independentistas de la isla de Cuba desde su posición como director de *La Voz de Cuba*⁷³⁹, y que en su novela *Autonosuya*

⁷³⁰ Cervera Torres 1894, 17. Así se recoge en Liv. 24.42.11.

⁷³¹ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 18.

⁷³² Sobre las diferentes localizaciones que la historiografía ha propuesto para el lugar donde se desarrolló esta batalla, *vid.* Frey Sánchez 2015, 291-306.

⁷³³ Salvá Pérez 1896, 19.

⁷³⁴ Fontanilles y Quintanilla 1879, 6.

⁷³⁵ Arizmendi de Sanz 1897, 17. Sin embargo, la llamada Torre de los Escipiones es un monumento funerario que data del s. I d. C. y que perteneció a una familia privilegiada del territorio. La confusión partió de la transcripción errónea de la lápida que hizo que en el Renacimiento se identificase la tumba con la de los hermanos de Cneo y Publio Escipión. (Gris Jeremías – Ruiz de Arbulo Bayona 2015, 39.).

⁷³⁶ Cervera Torres 1894, 18.

⁷³⁷ Rubio y Ors 1875, 13.

⁷³⁸ Fontanilles y Quintanilla 1879, 6.

⁷³⁹ Opatny 2016, 161.

hizo un alegato contra los que buscaban el independentismo de la metrópoli, el final de Indíbil y Mandonio fue una consecuencia natural de espíritu independentista.

Esta decisión de dividir sus fuerzas fue, según el manual de Cervera Torres, la causa de su ruina⁷⁴⁰. Los dos hermanos mueren, pero los autores no se ponen de acuerdo sobre dónde sucedieron los hechos. Si bien las fuentes relatan los distintos lugares donde se desarrollaron los acontecimientos, como Cástulo, *Iliturgi* o *Munda*, lo cierto es que de lo único que podemos estar seguros es de la situación del escenario en el alto Guadalquivir⁷⁴¹, un territorio que los romanos conocerían bien dado que tenían que atravesarlo desde sus dominios en la costa levantina, para llegar al territorio minero controlado por Cartago⁷⁴². Para Ibó Alfaro, Publio sucumbe en el reino de Aragón y Cneo en el de Valencia⁷⁴³; según Picatoste Rodríguez y el manual de instrucción primaria de Monreal de Lozano, Publio cayó “derrotado y muerto en Castulón y Cneo en Alcañiz”⁷⁴⁴; Fontanilles y Quintanilla, por su parte, omite dar detalles y señala que los dos cayeron “derrotados cerca de Tarragona”⁷⁴⁵, al igual que Peñín y Rubio que describe la lucha de dos hermanos que “pelearon como leones” y cayeron derrotados en el combate⁷⁴⁶. Así, mientras algunos de ellos colocan los hechos en un territorio que conocen bien, como Ibó Alfaro, de orígenes riojanos, que cursó sus estudios y ejerció como profesor en la universidad de Zaragoza⁷⁴⁷, otros, como Fontanilles y Quintanilla, se dejan influir por el hecho de que la Torre de los Escipiones, un monumento funerario situado a las afueras de Tarragona, fuese el lugar donde, según la tradición, descansaban los restos de los generales romanos.

Sin embargo, sí coinciden en señalar la situación crítica de Roma⁷⁴⁸, que “temblaba ante tales derrotas”⁷⁴⁹ y que, en “tan difíciles circunstancias”, la “perpleja y preocupada” República no conseguía a nadie para asumir el cargo⁷⁵⁰. Pero otro de los

⁷⁴⁰ Cervera Torres 1894, 18.

⁷⁴¹ Salinas de Frías 2011, 104.

⁷⁴² Gómez Pantoja – Sánchez Moreno 2008, 306.

⁷⁴³ Ibó Alfaro 1899¹⁴, 17.

⁷⁴⁴ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 18.

⁷⁴⁵ Fontanilles y Quintanilla 1879, 6.

⁷⁴⁶ Peñín y Rubio 1894, 61.

⁷⁴⁷ Pasamar Alzurria – Peiró Martín 2002, 67.

⁷⁴⁸ Arizmendi de Sanz 1897, 17.

⁷⁴⁹ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 18.

⁷⁵⁰ Cervera Torres 1894, 18.

Escipiones solicitó “la dignidad de gobernador de España”⁷⁵¹, Publio Cornelio Escipión, el futuro Africano.

Antes de empezar a narrar la actividad de este personaje, los autores de los manuales consideraron imprescindible dejar clara la preocupación de Roma por una situación extremadamente tensa y que se estaba volviendo muy difícil para los intereses de la República, hasta el punto de que nadie quería alistarse⁷⁵². Pero ahí estaban los romanos para hacer “un supremo esfuerzo”⁷⁵³ y nombrar procónsul a un joven “deseoso de vengar a su padre”⁷⁵⁴. Y cuando “todo parecía perdido para Roma”⁷⁵⁵, ese “denodado y entendido joven de 24 años”⁷⁵⁶, consiguió cambiar por sí mismo “el aspecto de la guerra”⁷⁵⁷.

El nuevo general es descrito en los textos escolares como alguien valeroso, “con claro talento en el arte de gobernar”⁷⁵⁸; todo un personaje del que en el manual de instrucción primaria de Arizmendi de Sanz se afirma que poseía un notable carácter y valor y que estos rasgos le ayudaron a acabar con la dominación cartaginesa de la península⁷⁵⁹; un “digno rival”⁷⁶⁰, dotado de “gran energía y talento militar”⁷⁶¹.

Uno de los principales temas que sobre esta nueva etapa del enfrentamiento entre Roma y Cartago aparece en los manuales escolares es la relación que el joven general llegó a establecer con los hispanos. Se interesan, sobre todo, por señalar hasta qué punto dicha alianza trajo beneficios a los habitantes de la península, porque lo que estaba claro era que, dada la “situación crítica” por la que estaba atravesando Roma⁷⁶², todo lo que sucedió después supuso un cambio positivo para los intereses de Roma en el territorio.

Cervera Torres afirma en su manual que después de la victoria, la conducta de Escipión con los prisioneros españoles fue “noble y generosa”, una actitud con la que se ganó “el afecto de los españoles”, mientras conseguía poner bajo el control romano gran

⁷⁵¹ Solana Ramírez 1900, 115.

⁷⁵² Monreal de Lozano 1887, 20.

⁷⁵³ Cebrián Santos 1897, 12.

⁷⁵⁴ Fontanilles y Quintanilla 1879, 6.

⁷⁵⁵ López de Vicuña 1893, 73.

⁷⁵⁶ Ibó Alfaro 1899¹⁴, 18.

⁷⁵⁷ Solana Ramírez 1900, 115.

⁷⁵⁸ *Ibid.*, 115.

⁷⁵⁹ Arizmendi de Sanz 1897, 17.

⁷⁶⁰ Fontanilles y Quintanilla 1879, 6; López de Vicuña, 1893, 73.

⁷⁶¹ López de Vicuña 1893, 73.

⁷⁶² Arizmendi de Sanz 1897, 17.

parte del territorio peninsular⁷⁶³. El “hábil Escipión”, afirma Arizmendi de Sanz, supo sacar beneficio de “las simpatías de los naturales” y conseguir acabar con esta alianza con la “dominación de los cartagineses en España⁷⁶⁴.” Porque no podemos olvidar que los íberos asumían que tanto Roma como Cartago eran entidades abstractas y que su estrategia fue durante muchos años la de situarse en el bando dominante⁷⁶⁵. Pero lo que decantó la balanza, el factor clave que situó a los hispanos del lado de los romanos, fue la toma de *Carthago Nova* (Cartago) y la liberación de los rehenes que estaban bajo la custodia de los púnicos⁷⁶⁶.

Los manuales escolares se aferran a esa idea y señalan que el punto de inflexión del conflicto fue la toma de Cartagena, una ciudad que “sitió en cuatro días”⁷⁶⁷, y que le permitió privar a los púnicos de un enclave vital para su supervivencia en el territorio⁷⁶⁸. Aquí se guardaban los tesoros y el “material de guerra” y, contra todo pronóstico, “cayó en su poder por sorpresa”, cuando los romanos aprovecharon la marea para escalar los muros de la ciudad⁷⁶⁹.

Tampoco se dejan de mencionar otros hitos bélicos importantes, como la toma de *Astapa* (Estepa) y de *Iliturgi* (Encomienda de Maquiz, Mengíbar), ciudades que, tal y como se señala en estos manuales, supieron plantar cara a los romanos y “resistieron heroicamente como Sagunto”⁷⁷⁰. Aquí, al igual que en otras ocasiones, se hacen eco de las fuentes clásicas, en las que se afirma que los habitantes de *Astapa*, fiel a Cartago, eligieron morir, arrojándose a las llamas⁷⁷¹; y que los habitantes de *Iliturgi* degollaron a los romanos que se habían refugiado en la ciudad⁷⁷². Las dos ciudades fueron castigadas por Publio Cornelio Escipión que dio vía libre a Lucio Marcio y a sus hombres para saquearlas y degollar a sus habitantes⁷⁷³.

Por último, el final llega cuando Escipión, “tras arrojar de España a los cartagineses”, decide “batirlos en su misma patria”⁷⁷⁴. En este punto, el manual de

⁷⁶³ Cervera Torres 1894, 18.

⁷⁶⁴ Arizmendi de Sanz 1897, 18.

⁷⁶⁵ Quesada Sanz 2003, 114.

⁷⁶⁶ Fernández Rodríguez 2005, 69-70.

⁷⁶⁷ Ibó Alfaro 1899¹⁴, 18.

⁷⁶⁸ Cervera Torres 1894, 18.

⁷⁶⁹ Arizmendi de Sanz 1897, 17.

⁷⁷⁰ Solana Ramírez 1900, 115; Picatoste y Rodríguez 1892⁵, 18.

⁷⁷¹ Liv. 28.22.

⁷⁷² Liv. 28.19.

⁷⁷³ González Blanco – Cunchillos Ilarri – Molina Martos 1994, 54.

⁷⁷⁴ Solano Vitón 1900⁶, 11.

instrucción primaria Cebrián Santos es muy conciso y claro, cuando refiere que Escipión, tras liquidar las últimas resistencias púnicas en el territorio peninsular, cruzó el estrecho y derrotó a Aníbal en la batalla de Zama, acabando de ese modo con los restos del imperio púnico⁷⁷⁵.

1. 4. Dos ciudades heroicas: Sagunto y Numancia

En los textos escolares de esta primera etapa, los sucesos que, en el marco de la conquista romana de la península Ibérica, tuvieron lugar en estas dos ciudades ocupan un lugar privilegiado. Sagunto y Numancia fueron dos testimonios de resistencia que ayudaron a conformar la identidad nacional del nuevo estado-nación que acababa de nacer, y contribuyeron de forma significativa a consolidar sus símbolos identificadores, así como a transmitir la idea de que España estaba capacitada, al igual que había ocurrido durante la Guerra de la Independencia, para enfrentarse a cualquier enemigo exterior que pudiera poner en peligro su integridad como nación.

Era muy importante dejar claro que la historia de España se había formado gracias a las continuas pruebas, en las que “nuestra patria” había sabido marcar la diferencia⁷⁷⁶. Historias en las que el heroísmo de Sagunto y de Numancia se instrumentalizó para servir de ejemplo y resaltar “la defensa de la patria” y el heroísmo de nuestro país⁷⁷⁷.

Empecemos con lo que todo este material escolar cuenta sobre Sagunto. En relación con las causas del conflicto, aportan algo de información los textos de instrucción primaria de Baró y Sureda (1876), Orberá y Carrión (1878) y Arizmendi de Sanz (1897). El primero, el más explícito de los tres, señala que fue el “profundo y terrible odio a los romanos” lo que llevó al cartaginés a “sacrificar Sagunto”⁷⁷⁸. Orberá y Carrión se reafirma en la idea de que la intención del cartaginés era encontrar un pretexto para que Aníbal, “enemigo declarado de los romanos”, pudiera tener “su guerra”⁷⁷⁹. Y, por último, Arizmendi de Sanz coincide con el anterior, al señalar que la intención de Aníbal, era “provocar la guerra” con los romanos⁷⁸⁰.

⁷⁷⁵ Cebrián Santos 1897, 18.

⁷⁷⁶ Ruiz Zapatero – Álvarez Sanchís 1996-1997, 151.

⁷⁷⁷ Ruiz Zapatero – Álvarez Sanchís 1997, 268.

⁷⁷⁸ Baró y Sureda 1876, 12; Baró y Sureda 1880², 17.

⁷⁷⁹ Orberá y Carrión 1878, 5.

⁷⁸⁰ Arizmendi de Sanz 1897, 16.

Salvo esta pequeña puntualización, los autores de estos manuales evitan entrar en detalles y se centran, por supuesto, en contar el final trágico y heroico del asedio, cuando las mujeres miraban a través de la muralla como sus hijos y sus maridos morían heroicamente en el combate⁷⁸¹. Se fijan, sobre todo, en los aspectos más truculentos, con el objetivo de resaltar “la actitud heroica” de los viejos, mujeres y niños que quedaron en la ciudadela, los cuales, tal y como señalan los programas escolares de Solano Vitón, y los textos de instrucción primaria de Olivella y Cebrián Santos, prefirieron, antes de rendirse al sitiador⁷⁸², prender fuego a la ciudad⁷⁸³ y arrojarse a las llamas⁷⁸⁴.

Textos que, como los manuales de instrucción primaria publicados por Olivella, Arizmendi de Sanz, Calleja, Orberá y Carrión, Baró y Sureda, y Salvá Pérez y los de educación secundaria de Rubio y Ors y Picatoste Rodríguez, se reafirman una y otra vez en la idea de que fue la imposibilidad de lograr una salida digna, lo que les empujó a “vender caras sus vidas”⁷⁸⁵ y a morir antes de capitular⁷⁸⁶. Porque lo que llevó a los saguntinos a entregarse “desesperadamente a las llamas”⁷⁸⁷ fue lo que convirtió el asedio en “un hecho heroico propio de nuestra raza”⁷⁸⁸. Pero no solo fue el heroísmo lo que impulsó a los sitiados a incendiar la ciudad,⁷⁸⁹ sino la intención de dejar al vencedor “solo ruinas, escombros y cadáveres”⁷⁹⁰.

A lo anterior el manual de instrucción primaria de Monreal de Lozano añade que el relato del asedio servía también para dejar patente “la barbarie de la época” y, de ese modo, poder justificar “la resolución desesperada de sus habitantes”⁷⁹¹.

Los detalles más truculentos a la hora de mostrar la angustiosa situación de los sitiados los encontramos en los libros de lectura de Pontes Fernández y Chico y Suárez y en el manual de educación secundaria de Cervera Torres. En ellos se deja claro que los saguntinos se vieron obligados a rechazar unas condiciones “duras y humillantes”⁷⁹², se

⁷⁸¹ Así es, por ejemplo, en los manuales de educación secundaria de Ibó Alfaro 1884¹⁰, 24 y Góngora y Martínez 1879, 119.

⁷⁸² Solano Vitón 1900⁶, 10.

⁷⁸³ Olivella 1888, 115.

⁷⁸⁴ Cebrián Santos 1897, 11.

⁷⁸⁵ Calleja Fernández 1887²⁸, 22.

⁷⁸⁶ Orberá y Carrión 1878, 5; Baró y Sureda 1880², 17; 1876, 13.

⁷⁸⁷ Rubio y Ors 1875, 11

⁷⁸⁸ Picatoste Rodríguez 1892⁵, 17.

⁷⁸⁹ Olivella 1888, 115.

⁷⁹⁰ Salvá Pérez 1896, 17; Arizmendi de Sanz 1897, 16.

⁷⁹¹ Monreal de Lozano 1887, 18.

⁷⁹² Cervera Torres 1894, 13.

muestra la actitud de los ancianos, que asistían impotentes a la muerte de aquellos “a los que habían enseñado a pelear” y que ahora morían sin que ellos pudieran evitarlo⁷⁹³, y, por encima de todo, se remarca la gran capacidad de resolución de unos hombres que lograron ocasionar una “horrible matanza a los cartagineses” y, al final, eligieron morir antes de caer en la esclavitud⁷⁹⁴.

Con relación a la fidelidad, vemos cómo a estos autores no les interesaba tanto señalar la falta de lealtad de los romanos hacia una ciudad aliada como Sagunto, como constatar que su condición de colonia griega, aliada de los romanos⁷⁹⁵, fue lo que provocó que Aníbal la tuviera como objetivo, más si de ese modo conseguía “inferir un sangriento insulto a Roma”⁷⁹⁶.

Mientras que en algunos de estos textos se ignora la decepción de los saguntinos y se resalta lo que hicieron los romanos para “vengar a Sagunto”⁷⁹⁷; en buena parte de ellos se resalta el abandono que sintieron los sitiados. Solano Vitón afirma que esperaron en vano durante ocho meses los auxilios de Roma⁷⁹⁸ y Arizmendi de Sanz señala que la ciudad no recibió “ningún auxilio de sus aliados”⁷⁹⁹. Pero el más explícito de todos es el de Pontes Fernández, quien indica que la lealtad de los saguntinos no se vio recompensada y que los sitiados se sintieron abandonados “por sus amigos de Roma”⁸⁰⁰. Independientemente de la actitud de Roma, lo importante era señalar la constancia y lealtad de un pueblo que dio la primera muestra del “valor indomable propio del carácter español”⁸⁰¹.

En ningún momento se menciona el canibalismo, pero sí que los sitiados no tenían víveres con los que “poder sustentarse”⁸⁰², que estaban “acosados por el hambre”⁸⁰³ o “que se morían de hambre”⁸⁰⁴. Sin embargo, nada se dice de las medidas extremas con

⁷⁹³ Pontes Fernández 1895², 7.

⁷⁹⁴ Chico y Suarez 1897, 17.

⁷⁹⁵ Monreal de Lozano 1887, 18; Cervera Torres 1894, 13; Salvá Pérez 1896, 15.

⁷⁹⁶ Baró y Sureda 1876, 13.

⁷⁹⁷ Cebrián Santos 1897, 11.

⁷⁹⁸ Solano Vitón 1900⁶, 10.

⁷⁹⁹ Arizmendi de Sanz 1897, 16.

⁸⁰⁰ Pontes Fernández 1895², 6.

⁸⁰¹ Cervera Torres 1894, 15.

⁸⁰² Orberá y Carrión 1878, 6.

⁸⁰³ Salvá Pérez 1896, 15.

⁸⁰⁴ Olivella 1888, 10.

las que los defensores intentaron paliar este problema, algo que, como veremos más adelante, sí que aparece en los relatos escolares sobre la guerra numantina.

Todos estos libros de escuela evidencian claramente el comportamiento heroico de unos defensores, a los que no se les escatiman los elogios. Y así leemos cómo describen la defensa heroica de los saguntinos⁸⁰⁵ y cómo señalan el “increíble arrojo” de unos hombres a los que no les afectaba “el hambre, la desolación o la fatiga”⁸⁰⁶, que lucharon como leones⁸⁰⁷ y que pelearon con un gran entusiasmo bélico⁸⁰⁸.

Se trataba, en definitiva, de dejar constancia del comportamiento memorable de unos hombres “valientes y arrojados”, que lograron “hacer huir a los cartagineses”, que se destacaron por su “inimitable valor” y por su gran obstinación⁸⁰⁹. Porque lo importante, recordemos, era resaltar la defensa de la patria e, incluso, en algunas ocasiones, introducir alguna “puya” política.

Un ejemplo de esto último lo encontramos en el *Compendio de Historia de España* de Picatoste Rodríguez, donde se menciona que el asedio fue “un hecho heroico propio de nuestra raza”⁸¹⁰. Tras este comentario, el autor se lamenta de que “algún historiador moderno, juzgándole con las ideas de nuestro siglo, no le haya podido comprender y le haya calificado de estrechez de ánimo y de inaudita ferocidad”⁸¹¹. Tal afirmación constituye, desde nuestro punto de vista, una crítica velada al discurso pronunciado por Echegaray y Eizaguirre en la Real Academia de Ciencias Exactas, Física y Naturales el 11 de marzo de 1866⁸¹². En este discurso, que tuvo una gran repercusión en el último tercio del siglo XIX, el matemático regeneracionista y político liberal evidenciaba claramente el atraso en el que estaba sumergida España⁸¹³. La respuesta de Picatoste

⁸⁰⁵ Cebrián Santos 1897, 12.

⁸⁰⁶ Chico y Suárez 1897, 17.

⁸⁰⁷ Baró y Sureda 1876, 13.

⁸⁰⁸ Pontes Fernández 1895², 7.

⁸⁰⁹ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 24.

⁸¹⁰ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 17.

⁸¹¹ *Ibid.*, 17.

⁸¹² Echegaray y Eizaguirre 2004, 691-713.

⁸¹³ “Todos estos pueblos, entre guerras y sangre y terribles sacudimientos, conservan entera y vigorosa su razón y, de entre el caos y las ruinas, se alzan genios potentes, nobles inteligencias, profundos filósofos y grandes geómetras; y en nuestra España, invencible y poderosa, dueña del nuevo mundo y aspirando a dominar el antiguo, tranquila, relativamente al resto de Europa, en el interior, temida fuera, con su unidad política y su unidad religiosa, solo se conservan puros, y no siempre, la imaginación y el sentimiento; pero la razón, la facultad más noble del ser que piensa, languidece y decae y, con ella, todo languidece y muere al fin” (Discurso leído por José Echegaray ante la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en su recepción pública el once de marzo de 1866, publicado en *Arbor* 179, n.º 707-708, 710).

Rodríguez a tales afirmaciones no se hizo esperar y seis días después publica una crítica a este discurso en *Las novedades*⁸¹⁴. Crítica que está en la línea del comentario que aparece en su *Compendio de Historia de España*. En ella afirma que “(...) la gran desgracia de este país consiste en que sus hijos, lejos de defenderle, le acriminan; lejos de glorificarle, le culpan y ayudan a renegar de un pasado en que hay seguramente mucho bueno, que nos es desconocido, porque no queremos conocerlo”⁸¹⁵.

El relato del asedio de Numancia aparece indisolublemente asociado al de Sagunto, por tratarse de dos sucesos que sirvieron de ejemplo al nacionalismo del último tercio del s. XIX. Recordemos que la heroica resistencia de estas dos ciudades se encontró lo que se necesitaba para sustentar el incipiente nacionalismo de nuestro país, que no hacía mucho había vencido a un opresor extranjero.

Los textos escolares son los encargados de mostrar esos ejemplos que el Estado necesita. Y el relato de la resistencia de Numancia estaba llamado a ocupar un lugar privilegiado en estos textos, que tenían como principal función enseñar el glorioso pasado español y educar en los valores propios del nuevo estado-nación a las futuras generaciones.

Entre sus puntos clave incluyen una particular explicación sobre las causas de la guerra, dan algunas pinceladas sobre cómo se llevó a cabo el asalto y especulan sobre cómo una pequeña ciudad como Numancia logró convertirse en el terror de Roma y cómo, durante el trágico final del asalto, llegaron, entre otras aberraciones, a comer carne humana.

Numancia es mostrada a los ojos de los jóvenes como una ciudad que supo defenderse con heroísmo, un heroísmo que se magnifica todavía más al afirmarse, erróneamente, que carecía de muros y fortalezas⁸¹⁶. Es un pueblo que consiguió hacerse célebre por su valor⁸¹⁷, un enclave independiente al que se le consideraba una plaza de héroes⁸¹⁸, una “humilde ciudad celtíbera”⁸¹⁹, a la que se la citaba con “supersticioso

⁸¹⁴ Periódico progresista que se editó en Madrid entre 1850 y 1872, del que en un momento dado se hizo cargo Felipe Picatoste Rodríguez (Hartzenbusch 1894, 129), un autor que empezó a trabajar como redactor del periódico en 1860 (Peiró Martín – Pasamar Alzuria 2002, 594).

⁸¹⁵ *Apud* García Camarero 2000, 27.

⁸¹⁶ Orberá y Carrión 1878, 7. Sobre el tema de las murallas en Numancia, *vid.* Jiménez Martínez – Torre Echavarrí 2005, 70/ 110/ 220.

⁸¹⁷ Ibó Alfaro 1884¹⁰,33.

⁸¹⁸ Calleja Fernández 1887²⁸, 30, 32.

⁸¹⁹ Cervera Torres 1894, 32-33.

temor”⁸²⁰, refiriéndose a ella como el “terror del imperio”⁸²¹, o el “terror de la república”⁸²².

Sobre el desarrollo del asedio, los textos se esfuerzan en ignorar los detalles y se centran en destacar que los numantinos, “valerosos y esforzados campeones de su libertad e independencia”⁸²³, “no pudieron impedir las obras de asedio”⁸²⁴, a pesar de estar convencidos “de la sinrazón de un ataque tan brusco”⁸²⁵. Unos defensores que sostuvieron una “larga y penosa lucha”⁸²⁶ en la que lograron defenderse “de forma heroica”⁸²⁷.

Y cuando llega el momento de relatar el destino de aquel enclave en el que sus habitantes “eligieron morir con honra” antes de someterse a una “capitulación vergonzosa”⁸²⁸, es entonces cuando el texto de secundaria de Morera Llauradó ofrece un ejemplo de cómo el trágico final de “aquel puñado de héroes”⁸²⁹ centró el interés de los relatos escolares y se suceden uno tras otro los amargos episodios que marcaron el trágico final de los numantinos. Asistimos, al igual que los escolares de finales del siglo XIX, a la determinación de unos hombres que sabían que “no tenían salvación”⁸³⁰ y que, ante la imposibilidad de romper el cerco, eligieron morir “en una desesperada lucha”⁸³¹, en lugar de entregarse a la voluntad del sitiador⁸³².

Es en ese momento cuando el relato asegura que elegir “la honra” antes que someterse a una capitulación vergonzosa”⁸³³, implicaba dejar claro que la intención de los sitiados era evitar la humillación⁸³⁴ que habría supuesto entregarse al vencedor”⁸³⁵ y

⁸²⁰ Pontes Fernández 1895², 10-11.

⁸²¹ Cebrián Santos 1897, 14.

⁸²² Monreal de Lozano se hace aquí eco de Cicerón (*Mur.* 58) y Veleyo Patérculo (2.90.3), posiblemente a través de la *Historia General de España* del padre Juan de Mariana, en la que Numancia aparece como el “temblor que fue y espanto del pueblo romano, gloria y honra de España” (1780¹⁴, 117), *vid.* Jiménez Martínez – Torre Echavarrí 2005, 70.

⁸²³ Pontes Fernández 1895², 12.

⁸²⁴ Cervera Torres 1894, 34.

⁸²⁵ Ramírez Sánchez 1897, 16.

⁸²⁶ Pontes Fernández 1895², 12.

⁸²⁷ Cebrián Santos 1897, 14.

⁸²⁸ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 35.

⁸²⁹ Morera Llauradó 1891, 33.

⁸³⁰ Pontes Fernández 1895², 13.

⁸³¹ Orberá y Carrión 1878, 8.

⁸³² Solano Vitón 1900⁶, 14.

⁸³³ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 35; Calleja Fernández 1887²⁸, 32.

⁸³⁴ Calleja Fernández 1887²⁸, 32.

⁸³⁵ Monreal de Lozano 1887, 26.

que, por ese motivo, y siguiendo “el ejemplo de los saguntinos”⁸³⁶, además de “entregarse a las llamas”⁸³⁷, redujeron la ciudad “a cenizas”⁸³⁸. Su objetivo era no dejar nada “de la codiciada ciudad”⁸³⁹ y conseguir “salvar su honor”⁸⁴⁰ negándose “a ser uncidos al carro del triunfo de los romanos”⁸⁴¹. El relato no puede ser más heroico y dramático al mismo tiempo.

En el caso de Numancia sí se encuentran referencias a la ingesta de carne humana. En relación con esta cuestión, los textos escolares se dividen entre la prudencia de señalar que fue la necesidad del largo y prolongado asedio, en el que Escipión logró reducirlos “por el hambre”⁸⁴², y los relatos descarnados que como el texto de instrucción primaria de Chico y Suárez refieren que aquellos sitiados lograron sobrevivir gracias a la ingesta de carne humana⁸⁴³.

Asistimos sobrecogidos a la narración de Carmen Cervera Torres en la que se asegura que los vivos “calmaban el hambre” con la sangre de los muertos que habían caído en la refriega⁸⁴⁴ y podemos imaginar el espanto y la fascinación de los escolares de ese período con las historias de Pontes Fernández o de Chico y Suarez que contaban cómo la “desesperación” se había apoderado de los corazones de los saguntinos⁸⁴⁵, cuando se vieron obligados a alimentarse “con la carne de sus hermanos”⁸⁴⁶.

Para finalizar con las referencias a Sagunto y Numancia en los textos escolares de este periodo, nos gustaría llamar la atención sobre el de Monreal de Lozano, en el que los ejemplos de Sagunto y de Numancia sirven para mostrar “el valor indomable de los españoles en aquellos tiempos”, y para reafirmarse en la idea de que “las defensas heroicas de Zaragoza y de Gerona no tenían nada que envidiar a las de Sagunto y Numancia”⁸⁴⁷. En esta misma línea se encuentra el manual de Cervera Torres, en el que su autora indica que las ruinas de Numancia fueron un testimonio del “valor y el amor a la

⁸³⁶ Calleja Fernández 1887²⁸, 32; Morera Llauro 1891, 33; Ramírez Sánchez 1897, 116.

⁸³⁷ Rubio y Ors 1875, 17; Orberá y Carrión 1878, 8; Ibó Alfaro 1884¹⁰, 35.

⁸³⁸ Olivella 1888, 12-13.

⁸³⁹ Salvá Pérez 1896, 24.

⁸⁴⁰ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 35.

⁸⁴¹ Pontes Fernández 1895², 13.

⁸⁴² Rubio y Ors 1875, 17.

⁸⁴³ Cervera Torres 1894, 35; Pontes Fernández 1895², 13; Chico Suárez 1897, 31.

⁸⁴⁴ Cervera Torres 1894, 35.

⁸⁴⁵ Chico y Suarez 1897, 31.

⁸⁴⁶ Pontes Fernández 1895², 13.

⁸⁴⁷ Monreal de Lozano 1887, 206-207.

patria” de unos hombres en una época en la que resultaba difícil encontrar a alguien con arrojo suficiente para lanzarse a una empresa “tan temeraria”⁸⁴⁸.

1. 5. Viriato

Las fuentes clásicas nos acercan al héroe anónimo que de pronto se ve inmerso en la vorágine de la guerra, a un hombre que fue comparado con Aníbal y Espartaco, que se ganó por derecho propio, un lugar en el olimpo de los personajes que se atrevieron a desafiar el poder de Roma. Todo un héroe que en el s. XIX va a representar nuestra esencia patria.

A finales del siglo XIV y gracias a la *Crónica General de España* de Alfonso X el Sabio (1344) es cuando vemos resurgir con fuerza al lusitano. Ya en el Renacimiento, dos conocidos autores lo van a incluir en sus obras: Lope de Vega en su poema *Arcadia* y Miguel de Cervantes en su *Quijote*. Y en el siglo XVIII aparecen los primeros estudios serios, patrocinados en su mayor parte por la monarquía española, en los que la historia convive con la literatura y las dos van a tener mucho que ver a la hora de describir la nueva figura del caudillo lusitano⁸⁴⁹. Se construye así una imagen del personaje sobre dos pilares básicos, el relato del “buen salvaje” al que no le afectan ni la corrupción ni los lujos y el concepto que se tiene en estos textos de la necesidad de estos pueblos de ser civilizados por Roma⁸⁵⁰. Una imagen que quedará plasmada en el subconsciente colectivo de nuestro país y que vamos a poder reconocer en los manuales escolares de este periodo. Y de esta manera, un héroe que sorprendentemente había caído en el olvido hasta el final de la Edad Media⁸⁵¹, aparece ahora como uno de los primeros defensores de nuestra identidad nacional.

Los textos escolares, además de contarnos las actividades de Viriato al frente de las tropas lusitanas, se ocupan de señalar los objetivos militares del caudillo lusitano, comentar la imagen que tenían del personaje sus hombres y/o los propios romanos, dar a

⁸⁴⁸ Cervera Torres 1894, 35.

⁸⁴⁹ Gil González 2014, 28.

⁸⁵⁰ Pastor Muñoz 2009, 138; Sobre Viriato como “el buen salvaje”, *vid.* García Moreno 1988, 382; Lens Tuero 1994, 127-143; Alvar Ezquerro 1997, 137-154.

⁸⁵¹ Gil González 2014, 26.

conocer las circunstancias que rodearon su muerte y ofrecer algunos datos sobre lo que ocurrió con los suyos después de la desaparición del héroe.

A pesar de que en ocasiones anteriores la información aportada por los manuales escolares se veía condicionada por su nivel académico, en el caso de Viriato es necesario aclarar que hemos utilizado indistintamente los libros de texto de primaria, de secundaria, los textos de lectura y los programas escolares. El motivo es sencillo: a diferencia del resto de los hitos más representativos de la conquista de la historia romana en la Escuela, la figura de Viriato acapara la atención de los autores y la información que aportan, poca o mucha, resulta de vital importancia para el estudio del personaje. Manuales que, como ya hemos hecho en ocasiones anteriores, aparecen convenientemente identificados en el relato.

Independientemente de los contenidos que ya hemos apuntado, lo prioritario es contar cómo Viriato se convirtió en uno de los primeros héroes independentistas de nuestro país y, para conseguirlo, manuales como el de Fontanilles y Quintanilla o el de Monreal de Lozano, este último de instrucción primaria, se fijan en dos aspectos clave: la disposición del personaje para ponerse al servicio de los suyos, hasta el punto de “dar prueba de una constancia que han imitado después otros españoles”⁸⁵², y sus intentos por conseguir que los hispanos se unieran en una gran confederación en contra de su “enemigo común”⁸⁵³. Dos argumentos que los manuales escolares señalan una y otra vez en sus relatos, con la misión de sembrar en los escolares la certeza de que pertenecían a una nación en la que Viriato se había convertido en uno de sus mejores representantes⁸⁵⁴.

Con este objetivo autores como Rubio y Ors, en su manual de segunda enseñanza, consideraron importante dejar claras las intenciones del personaje e incluyen su llamamiento al resto de las tribus para que participasen en la guerra⁸⁵⁵. El hecho de que los resultados no avalasen la tesis de que lo prioritario era hacer un frente común, no impidió que se le señalara como “el primer español” que tuvo clara su nacionalidad⁸⁵⁶ y que luchó para unir a los suyos⁸⁵⁷. Porque, tal y como señala Arizmendi de Sanz en su

⁸⁵² Fontanilles y Quintanilla 1879, 10.

⁸⁵³ Monreal de Lozano 1887, 25.

⁸⁵⁴ Monreal de Lozano 1887, 25.

⁸⁵⁵ Rubio y Ors 1875, 16.

⁸⁵⁶ Monreal de Lozano 1887, 25.

⁸⁵⁷ Cervera Torres 1894, 29.

texto de instrucción primaria, fue uno de los primeros ejemplos de los muchos que ha dado la historia de nuestro país⁸⁵⁸.

Pero ¿cuál es la imagen que transmiten los textos del personaje? Baró y Sureda nos lo presenta en su manual de instrucción primaria como un “valiente entre los valientes”⁸⁵⁹; Monreal de Lozano lo describe como el “insigne guerrillero español”⁸⁶⁰; Ferrer y Gámez de Otarola, en sus programas de instrucción primaria, lo señala como un heroico caudillo que fue capaz de reunir un formidable ejército⁸⁶¹ y Rubio y Ors afirma que fue capaz de inspirar terror a los romanos⁸⁶².

Los manuales escolares dejan claro que sus orígenes humildes, no sólo no le impidieron disfrutar de una larga y prolífica carrera militar, sino que le ayudaron a dar lustre a su figura histórica. Cómo llegó a convertirse en un “capitán famoso”⁸⁶³ o en un “entendido general” capaz de alterar los cimientos de la república romana no deja de ser un misterio y, si las fuentes históricas no llegaron a aportarnos esos datos, los libros de texto lo compensan apelando al sentido patriótico del personaje. Cervera Torres menciona cómo el hecho de haber sido pastor le permitió moverse por el terreno; también afirma que fue el precursor de la guerra de guerrillas que tantas veces tendrá protagonismo en las luchas en la península y que llevó a cabo el primer intento de unión de los españoles⁸⁶⁴. Su figura es usada para resaltar las cualidades que los escolares debían encontrar en el primer héroe español por excelencia y, así, veremos al lusitano convertido en un “heroico guerrero”⁸⁶⁵, en un “héroe español”⁸⁶⁶, del que Orberá y Carrión, en su manual de instrucción primaria, afirma que fue capaz de obligar a los romanos a pedir la paz y a reconocerle como dueño de los territorios de la península⁸⁶⁷.

Se cuenta de él que era claro y conciso a la hora de hablar y que sus costumbres eran firmes, desinteresadas y sobrias⁸⁶⁸. Cebrián Santos señala, en su manual de

⁸⁵⁸ Arizmendi de Sanz 1897, 19.

⁸⁵⁹ Baró y Sureda 1876, 10.

⁸⁶⁰ Monreal de Lozano 1887, 23.

⁸⁶¹ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99.

⁸⁶² Rubio y Ors 1875, 6.

⁸⁶³ Baró y Sureda 1876, 19.

⁸⁶⁴ Cervera Torres 1894, 31.

⁸⁶⁵ El manual de Ferrer y Gámez de Otarola responde a la pregunta de cómo fue la guerra de Viriato contando como “un pastor portugués” logró convertirse en un “heroico guerrero”, que fue capaz de reunir un ejército con el que enfrentarse a los romanos (Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99).

⁸⁶⁶ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 21.

⁸⁶⁷ Orberá y Carrión 1878, 7.

⁸⁶⁸ Baró y Sureda 1876, 10.

instrucción primaria, que poseía “grandes dotes militares”⁸⁶⁹ y Chico y Suárez, en su libro de lectura, describe su figura como “simpática”, como un “caudillo improvisado”⁸⁷⁰ y un “genio estratégico”⁸⁷¹. Finalmente, Salvá Pérez, en su texto de instrucción primaria, Arizmendi de Sanz y Cervera Torres relatan cómo, a pesar de ser “pastor de oficio”⁸⁷², supo aprovechar su inteligencia⁸⁷³ y “su valor” para alzarse con “repetidos triunfos” sobre los sucesivos pretores que lo romanos enviaron a la península⁸⁷⁴.

Los manuales se basan en esa forma de ser para afirmar que su carácter fue el principal impulsor de su actividad al frente de las tropas. Retratan a Viriato como un “lusitano valeroso y noble”⁸⁷⁵, alguien del que Baró y Sureda, en su texto de instrucción primaria, señala que “poseía firmeza de alma” y que era “desinteresado y sobrio”⁸⁷⁶. En definitiva, lo que importaba era dejar claro que fue un caudillo capaz de sublevar a los españoles al mando de un ejército “ansioso de venganza”⁸⁷⁷ y cuya actividad frenética al frente de sus tropas lo llevó a convertirse en “el terror de Roma”⁸⁷⁸.

Pero a la hora de dar detalles concretos, la precisión de los textos brilla por su ausencia y vemos cómo a Calleja Fernández y Cebrián Santos lo que les interesa es contar que Viriato “se puso al frente de muchos españoles”⁸⁷⁹, que los venció “en muchas batallas”⁸⁸⁰, y que supo ponerse al frente “de un puñado” de hombres con los que consiguió derrotar y vengarse de los romanos⁸⁸¹.

Sobre los objetivos del lusitano al frente de las tropas los textos no se olvidan de mencionar uno de sus mayores logros, el hecho de haber obligado “a pedir la paz” a los romanos⁸⁸². Ya en un plano más personal, y teniendo en cuenta que no está mal aprovechar al héroe para difundir entre los escolares un ejemplo de rectitud moral y

⁸⁶⁹ Cebrián Santos 1897, 13.

⁸⁷⁰ Chico y Suárez 1897, 23.

⁸⁷¹ Chico y Suárez 1897, 26.

⁸⁷² Salvá Pérez 1896, 22.

⁸⁷³ Arizmendi de Sanz 1897, 13.

⁸⁷⁴ Cervera Torres 1894, 27.

⁸⁷⁵ Salvá afirma, además, que gracias a que pudo escapar de la matanza ordenada por Galba pudo dar “el primer grito de independencia del territorio” y pudo implicar a los romanos en una de sus guerras más difíciles. (Salvá Pérez 1896, 22.).

⁸⁷⁶ Baró y Sureda 1880², 30.

⁸⁷⁷ Morera Llauradó 1891, 31.

⁸⁷⁸ Rubio y Ors 1875, 15.

⁸⁷⁹ Calleja Fernández 1887²⁸, 28.

⁸⁸⁰ Cebrián Santos 1897, 13.

⁸⁸¹ Cervera Torres 1894, 29; Chico y Suárez 1897, 23; Cebrián Santos 1897, 13.

⁸⁸² Orberá y Carrión 1878, 7.

actitud positiva, el lusitano se convierte en un “alma generosa y elevado pensamiento”⁸⁸³, un personaje que afirmaba “que la mayor riqueza consistía en estar contento”⁸⁸⁴ y que cumplía siempre sus promesas⁸⁸⁵.

Los manuales también señalan la gran capacidad de atracción que el lusitano ejerció sobre sus tropas desde el mismo instante en el que “los horrores de la dominación romana” le llevaron a ponerse al frente del levantamiento lusitano⁸⁸⁶. Describen su actitud hacia sus hombres a las que no va a exponer, sin antes asegurarse que habían recibido el entrenamiento correspondiente⁸⁸⁷. También resaltan su prudencia a la hora de trazar el plan de ataque y el hecho de que fue el primero en emplear la lucha de guerrillas⁸⁸⁸, y retratan, además, su generosidad a la hora de compartir con los soldados el “botín ganado”⁸⁸⁹, en una lucha a la que los romanos definían como “guerra de ladrones”, pero que puso en graves aprietos a la república⁸⁹⁰.

Es el relato de su asesinato el momento más emotivo y conlleva para algunos de estos autores la posibilidad de dar rienda suelta a la fuerte carga patriótica del personaje y describir así las cualidades negativas de sus antagonistas. Retratan a Cepión como un cónsul “pérfido y cobarde”⁸⁹¹, un personaje “inepto”⁸⁹² que estaba a la cabeza del “complot” que acabó con el lusitano⁸⁹³, alguien capaz de comprar a los asesinos⁸⁹⁴ y no cumplir con su promesa alegando que los romanos no pagaban a los traidores⁸⁹⁵.

⁸⁸³ Saturnino Calleja afirma que llegará a ser reconocido como señor del terreno conquistado, una situación a la que el propio héroe intentará dar un final al buscar el tratado de paz con Roma (Calleja Fernández 1887²⁸, 28).

⁸⁸⁴ Baró y Sureda 1876, 19.

⁸⁸⁵ Cervera Torres 1894, 31.

⁸⁸⁶ Picatoste Rodríguez 1895⁵, 21.

⁸⁸⁷ Baró y Sureda 1876, 19; 1880², 30.

⁸⁸⁸ El texto de Cervera Torres describe una nueva forma de hacer la guerra que consistía en permanecer oculto y atacar sólo cuando se tenía la certeza de poder sorprender al enemigo. Un relato que dice mucho de su forma de proceder al frente de las tropas, y también de su objetivo, conseguir unir a todos los españoles para hacer frente a los romanos (Cervera Torres 1894, 31).

⁸⁸⁹ Cervera Torres 1894, 31.

⁸⁹⁰ Chico y Suárez 1897, 23.

⁸⁹¹ Rubio y Ors 1875, 16.

⁸⁹² Cervera Torres 1894, 30.

⁸⁹³ Morera Llauredó 1891, 31.

⁸⁹⁴ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99; Rubio y Ors 1875, 16; Baró y Sureda 1876, 19; Orberá y Carrión 1878, 13; Calleja Fernández 1887²⁸, 30; Monreal de Lozano 1887, 25.

⁸⁹⁵ Baró y Sureda 1876, 19.

Describen a los asesinos como, “tres parlamentarios”⁸⁹⁶, tres capitanes de los ejércitos de Viriato⁸⁹⁷ traidores a su jefe⁸⁹⁸, unos miserables “que cumplieron su cometido” entrando en su tienda y asesinando a Viriato mientras dormía⁸⁹⁹. Un último punto, el de su muerte, en el que además de contar el final del personaje, se pone punto final a la lucha de los lusitanos por su independencia.

Pero, ¿qué fue de sus hombres?, ¿qué ocurrió con aquellos que estaban bajo su mando? Pues, al margen de que muchos de ellos “aceptaran las tierras que les concedió la República”⁹⁰⁰, los programas escolares del valenciano Solano Vitón aprovechan la coyuntura para contar que fueron los descendientes de Viriato los que fundaron la ciudad de Valencia⁹⁰¹. Y relatos como el de Calleja Fernández avisan de que va a comenzar una nueva historia, en la que los romanos “llevaron siempre la peor parte”, la resistencia numantina⁹⁰².

Se trataba, en definitiva, de conseguir una imagen nítida de un personaje al que la historiografía hispana consideraba el “superhéroe español” por excelencia. Un hombre que durante mucho tiempo se debatió entre el lado portugués y el español y del que Alexandre Herculano afirmó de manera categórica su origen hispano. Una controversia que veremos también más adelante, cuando durante el primer tercio del s. XX, y gracias a las investigaciones de Schulten, el “superhéroe hispano” vuelva de nuevo a ser lusitano.⁹⁰³

1.6. Un romano en Hispania: Sertorio

Ganarse el corazón de los hispanos no era tarea fácil, y más si tenemos en cuenta que la política de Roma al instalarse en la península fue su conquista y explotación sistemática. Sin embargo, tal actitud no impedirá que algunos de sus generales tengan gestos simbólicos de apoyo hacia estos pueblos, aunque su objetivo no sea otro que el de

⁸⁹⁶ Rubio y Ors 1875, 16; Baró y Sureda 1876, 19.

⁸⁹⁷ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99.; Salvá Pérez 1896, 23.

⁸⁹⁸ Calleja Fernández 1887²⁸, 30.

⁸⁹⁹ Cervera Torres 1894, 30.; Cebrián Santos 1897, 14; Arizmendi de Sanz 1897, 20; Chico y Suárez 1897, 26.

⁹⁰⁰ Rubio y Ors 1875, 16.

⁹⁰¹ Solano Vitón 1900⁶, 13.

⁹⁰² Calleja Fernández 1887²⁸, 28.

⁹⁰³ Sobre esta cuestión, *vid.* Guerra - Fabião 1992, 18-20. La rivalidad por la apropiación, española o portuguesa, de Viriato tuvo lugar en el primer tercio del siglo XX, y continuó bajo el franquismo y el salazarismo, *vid.* Salema das Neves 2010, 211-229.

poder hacerse con unos recursos y a unos mercenarios con los que poder inclinar la balanza, por ejemplo, durante las guerras civiles de Roma. Y en este contexto aparece Sertorio, con un objetivo claro, restaurar la república y regresar a Roma, aunque para lograrlo tenga que adaptarse y labrar su propio camino en el territorio hispano⁹⁰⁴.

Una situación atípica del comportamiento romano que conviene, y mucho, a los intereses de la nueva historia nacional. Y así, la relación que los hispanos establecen con Sertorio se convierte en un argumento más de los manuales escolares del siglo XIX para conformar la “esencia” de la nación española. Unos hispanos que pasan a ser el instrumento que necesita Sertorio para enfrentarse a Roma, en una relación que él va a saber iniciar y, sobre todo conservar, gracias a su capacidad para manipular la voluntad de los íberos.

Aunque este sea el argumento principal sobre el que giran los textos de escuela, no podemos olvidar que hay otra serie de cuestiones que van a captar el interés de los autores a la hora de narrar las aventuras del personaje en el territorio hispano: se van a preocupar de colocarlo en su contexto histórico, van a señalar sus antecedentes políticos y militares e incluso ofrecerán un análisis del personaje, centrándose en su carácter y en las circunstancias adversas que tuvo que atravesar y que llevaron a su asesinato.

Son temas que aparecen asociados al retrato de Sertorio y que permiten ofrecer a los escolares un retrato “idealizado”, no solo del personaje, sino también de la guardia hispana que acompañaba al general romano. Unos hombres que, a su muerte, tal y como señalan los textos, eligieron quitarse la vida para honrar hasta el final a su caudillo⁹⁰⁵.

Porque lo importante en esta historia, como ya hemos tenido ocasión de comprobar, es mostrar un relato que refleje que los hispanos eran leales hasta el final y que obtuvieron su recompensa cuando se vieron favorecidos por la presencia de este general, que con sus actividades “ayudó” a conformar la esencia de la nación española. Y cuando este desaparece y Roma se apodera de manera definitiva del territorio, Sertorio se convierte en una excusa para contar el alcance que tuvo la romanización en los territorios conquistados.

⁹⁰⁴ Podemos asumir, al igual que lo hace Treves, que la actividad militar desarrollada en la guerra sertoriana es un epílogo de la guerra social y civil protagonizada por Mario y Sila, con independencia de las intenciones personales de Sertorio para la península (Gabba 1954, 295).

⁹⁰⁵ Plut., *Sert.* 14.

También en esta ocasión hemos considerado de forma global la información aportada por los diferentes tipos de libros, textos de instrucción primaria, programas escolares, libros de lectura y manuales de educación secundaria que aparecen convenientemente identificados en el texto. Conforman todos ello un relato que nos permite conocer al personaje en los manuales de escuela en este período.

Rubio y Ors presenta al personaje como un político hábil, que tenía un pasado intachable y que, antes de verse inmerso en el conflicto, había disfrutado de una gran proyección personal⁹⁰⁶, porque, como bien señala Ferrer y Gámez de Otarola en sus programas escolares, estaba considerado como un romano ilustre⁹⁰⁷. Todo un general, al que la mala suerte había colocado en el partido de Mario y cuyas circunstancias personales, tal y como señala Baró y Sureda en su relato de instrucción primaria, le llevaron a exiliarse “como tantos otros” de la ciudad de Roma⁹⁰⁸.

Sobre su figura los comentarios positivos se suceden. Orberá y Carrión y Monreal de Lozano en sus textos de instrucción primaria lo describen como un “hábil y esforzado capitán” y como un “segundo Viriato”⁹⁰⁹. Todo un personaje del que Ibó Alfaro y Cervera Torres en sus textos de educación secundaria señalan que ya había tenido en una ocasión anterior la oportunidad de demostrar que era todo un valiente⁹¹⁰.

Era importante dejar claro que era lo que veían los hispanos en alguien como Sertorio y, para lograrlo, no se escatiman los halagos. Así leemos, por ejemplo, cómo Arizmendi de Sanz y Salvá Pérez, en sus textos de instrucción primaria, y Cervera y Torres o Pontes Fernández y Chico y Suarez, lo definen como un hombre “justo, humano y generoso”⁹¹¹, que había logrado convertirse en un “bizarro caudillo”⁹¹², y que se había refugiado en España⁹¹³. Un territorio en el que, tal y como señala Cebrián Santos en su manual de instrucción primaria, supo colocarse al frente de los españoles, y pelear contra los romanos⁹¹⁴. El hecho de haber sido cónsul le daba, según afirma Solano Vitón en sus

⁹⁰⁶ Rubio y Ors 1875, 18.

⁹⁰⁷ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99.

⁹⁰⁸ Baró y Sureda 1876, 23.

⁹⁰⁹ Orberá y Carrión 1878, 8.

⁹¹⁰ Ibó y Alfaro 1884¹⁰, 37; Cervera Torres 1894, 36.

⁹¹¹ Cervera Torres 1894, 37; Pontes Fernández 1895², 28.

⁹¹² Chico y Suárez 1897, 32.

⁹¹³ Salvá Pérez 1896, 24; Arizmendi de Sanz 1897, 21.

⁹¹⁴ Cebrián Santos 1897, 14.

programas, la oportunidad de contar en la zona con “protectores y aliados” que le facilitaron, y mucho, su lucha contra Sila⁹¹⁵.

Sobre las intenciones de Sertorio, una vez instalado en la península, ahora como refugiado, los textos valoran la tesis de si el personaje era un traidor a Roma⁹¹⁶, y si su actividad en el territorio fue el detonante de su conflicto con Roma. Y los relatos aprovechan las circunstancias para señalar las intenciones de Sertorio, de aprovechar la coyuntura, para utilizar a los hispanos para sus propios fines, aunque para ello tuviera que conseguir “la independencia para los españoles⁹¹⁷, creando una República independiente⁹¹⁸, e intentando hacer de la península “una segunda Roma”⁹¹⁹. Son textos en los que se relatan de forma detallada los beneficios que trajeron las reformas de Sertorio para la península, como la creación de una escuela en *Oscá* para los hijos de los caudillos indígenas⁹²⁰.

Pero ¿cuál fue su relación con los indígenas? Tanto Ramírez Sánchez como Rubio y Ors afirman, que era un “invitado” que llegó al territorio con el objetivo de “ayudar” a los lusitanos en su guerra “contra la República”⁹²¹, y que, una vez sobre el terreno, “usó” a los españoles para “engrosar su ejército”⁹²².

Una vez al frente, para Góngora y Martínez, en su texto de secundaria, y para Monreal de Lozano supo ganarse el “amor”⁹²³ y el afecto de los hispanos, instruyéndolos en las costumbres y en el sistema de combate romanos⁹²⁴, “halagando su espíritu de independencia”⁹²⁵ y, según Cervera Torres y Calleja Fernández, este último en su manual

⁹¹⁵ Solano Vitón 1900⁶, 14.

⁹¹⁶ Las medidas adoptadas por Sertorio en la península señalan su total adhesión al gobierno de la República y su tarea al frente de la provincia, como gobernador legalmente designado por Roma, deja clara su *pietas* y su intención de rebatir la declaración de *hostis publicus* decretada por Sila (Beltrán Llorís 1990, 215). Además, al fundar un nuevo Senado en la península a semejanza del de Roma, mantenía la verdadera legalidad republicana y, al mismo tiempo, familiarizaba a la población indígena con las instituciones romanas (Santos Yanguas 2009, 184).

⁹¹⁷ Rubio y Ors 1875, 17.

⁹¹⁸ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99; Orberá y Carrión 1978, 8.

⁹¹⁹ Baró y Sureda 1876, 24.; Solano Vitón 1900⁶, 14-15.

⁹²⁰ Chico y Suarez 1897, 32; Arizmendi de Sanz 1897, 21. *Vid.* Plut. *Sert.* 14.

⁹²¹ Rubio y Ors 1875, 17.

⁹²² Ramírez Sánchez 1897, 34.

⁹²³ Góngora y Martínez 1879, 50.

⁹²⁴ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 37.

⁹²⁵ Monreal de Lozano 1887, 27.

de instrucción primaria, se supo hacer querer”⁹²⁶, porque ese era el único modo de “atraerse partidarios”⁹²⁷, aunque tuviera que prometerles su independencia⁹²⁸.

Confianza que a causa de los “descalabros” y las traiciones de “los suyos” transformará al personaje en alguien “suspica”, cruel y receloso⁹²⁹, hasta el punto de confiar su propia seguridad a las tropas hispanas y que, al prescindir de los apoyos de sus partidarios de Roma, generó su propia destrucción⁹³⁰.

Perpenna es el indiscutible antagonista de Sertorio, el encargado de orquestar y ejecutar el complot que acabó con su vida, y así se deja claro en los manuales⁹³¹. Un personaje al que se le retrata como “ambicioso”⁹³², “traidor y envidioso”⁹³³. Su “lugarteniente”⁹³⁴, “su segundo”⁹³⁵, aquel de quien los textos afirman “que en mala hora pisó la península”⁹³⁶, y que logró con engaños⁹³⁷ que su jefe asistiera a un banquete⁹³⁸, en el que los conjurados, citamos textualmente, “lo cosieron a puñaladas”⁹³⁹. Pero, al no obtener los resultados que esperaba y tras ser derrotado, muere condenado por Pompeyo⁹⁴⁰.

No faltan los elementos nacionalistas, pues resulta imprescindible aclarar que en la conjuración “no entró ningún español”⁹⁴¹, que “nuestra heroica patria” se ofreció con “entusiasmo” a acoger al fugitivo⁹⁴² y que la “ruda fidelidad de los españoles”⁹⁴³, en especial la de aquellos que formaron su propia guardia pretoriana, ofreció “un ejemplo

⁹²⁶ Calleja Fernández 1887²⁸, 33.; Cervera Torres 1894, 36.

⁹²⁷ Pontes Fernández 1895², 28.

⁹²⁸ Arizmendi de Sanz 1897, 21.

⁹²⁹ Rubio y Ors 1875, 18; Pontes Fernández 1895², 28-29; Salvá Pérez 1896, 26; Ramírez Sánchez 1897, 35.

⁹³⁰ Pontes Fernández 1895², 29.

⁹³¹ Rubio y Ors 1875, 18; Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99; Baró y Sureda 1876, 24; Orberá y Carrión 1878, 8; Góngora y Martínez 1879, 52; Ibó Alfaro 1884¹⁰, 3; Monreal de Lozano 1887, 27; Calleja Fernández 1887²⁸ 33; Cervera Torres 1894, 38; Pontes Fernández 1895², 29; Salvá Pérez 1896, 26; Chico Suárez 1897, 32; Cebrián Santos 1897,14; Arizmendi de Sanz 1897, 21; Ramírez Sánchez 1897, 35; Solano Vitón 1900⁶, 15; *Vid. Plut. Pomp.* 20; *Plut. Sert.* 27; *Front.* 2.5.32.

⁹³² Cervera Torres 1894, 38; Arizmendi de Sanz 1897, 21.

⁹³³ Monreal de Lozano 1887, 27.

⁹³⁴ Ferrer y Gámez de Otarola 1875, 99.

⁹³⁵ Calleja Fernández 1887²⁸, 33.

⁹³⁶ Cervera Torres 1894, 38.

⁹³⁷ Pontes Fernández 1895², 29.

⁹³⁸ Monreal de Lozano 1887, 27.

⁹³⁹ Pontes Fernández 1895², 29.

⁹⁴⁰ Ramírez Sánchez 1897, 35.

⁹⁴¹ Baró y Sureda 1876, 24.

⁹⁴² Góngora y Martínez 1879, 149.

⁹⁴³ Chico y Suárez 1897, 32.

inaudito de fidelidad”⁹⁴⁴, dándose a sí mismos la muerte para no tener que sobrevivir a su señor⁹⁴⁵.

⁹⁴⁴ Arizmendi de Sanz 1897, 21.

⁹⁴⁵ Ramírez Sánchez 1897, 35. *Vid. Plut., Sert.* 14.

2. CONCLUSIONES

Encontrar un nexo común entre las historias narradas en las fuentes clásicas y las aportadas por los textos escolares de finales del siglo XIX supone llevar a cabo un complejo ejercicio de reconstrucción de ideas, que tienen su punto de partida en la información aportada por la historiografía grecolatina y que se alimentan de los postulados nacionalistas del siglo XIX y de la compleja construcción de nuestra historia nacional.

Las mentalidades cambian, y más si tenemos en cuenta que los temas que interesaban a los escritores grecolatino, no son los mismos que los que persiguieron los historiadores de del XIX. Modesto Lafuente es el principal representante de estos autores que se apoyaron en el “carácter español” para señalar cómo “los pueblos prerromanos fueron los primeros españoles” que lucharon contra cartagineses y romanos a los que se consideraba ajenos “al ser nacional”⁹⁴⁶.

Sus textos nos permiten repasar las ideas clave que conformaron el pensamiento histórico de esa generación de españoles, que tenían por delante la formidable tarea de construir una nueva nación española. Y es, en los manuales de escuela de este período, donde hemos podido rastrear el “estereotipo” propuesto por Modesto Lafuente⁹⁴⁷, textos que sirven para construir la idea de una identidad nacional común en el que se apela a la “memoria histórica de los españoles” para conseguir “unos criterios y una imagen histórico-nacionales”⁹⁴⁸.

Las élites culturales de finales del XIX dedicaron notables esfuerzos a reconstruir el pasado nacional, a través de la literatura, la pintura y las nuevas investigaciones históricas. Una tarea que formaba parte de lo que los intelectuales comprometidos con la causa en este período consideraban fundamental para conformar la nueva identidad nacional⁹⁴⁹.

Tenían claro la importancia de volver a los orígenes para encontrar “el buen camino”, tras años y años de decadencia de nuestra historia nacional⁹⁵⁰. También que era

⁹⁴⁶ Pérez Vejo 2015, 52.

⁹⁴⁷ López Facal 2001, 151.

⁹⁴⁸ García Cárcel 2004, 199.

⁹⁴⁹ Álvarez Junco 2001, 192.

⁹⁵⁰ Pérez Vejo 2015, 173.

importante dejar atrás la carga del viejo imperio y la frustración que la pérdida de las viejas colonias había provocado, en un país en el que se tenía una conciencia clara y dolorosa de que se había perdido la capacidad de decisión y sobre todo la influencia en el panorama internacional.

Había que volver a estar “entre las grandes naciones del mundo” y devolver a España el estatus “que nunca debió perder”⁹⁵¹. Demostrar al español de entonces que pertenecía a una “nación de guerreros”, que siempre tuvo claro que debía luchar por la “independencia nacional”, ya fuera peleando contra los cartagineses, los romanos, los invasores musulmanes o contra los franceses durante la guerra de la independencia⁹⁵².

Una historia de fácil consumo que empezábamos a conocer a través del discurso nacionalista y apasionado de Lafuente⁹⁵³, en la que se afirmaba que ser español era poseer una serie de rasgos tradicionales y determinantes, que definían a la raza española⁹⁵⁴. Surge entonces lo que denominaremos como “resurrección nacional”, un sentimiento que se acentúa durante la Restauración y que sólo cambia cuando, tras la derrota de 1898, los súbditos leales al rey pasan a ser ciudadanos⁹⁵⁵.

Porque los regeneracionistas van a ver en la historia todo su potencial para dejar atrás “el nacionalismo de estado” y construir uno nuevo “sobre los escombros del precedente”⁹⁵⁶. En esta nueva corriente la historia ya no se construye alrededor de las glorias y mitos tradicionales, “se rompe con el concepto del patriotismo anterior”⁹⁵⁷, para reafirmar una nueva identidad nacional que se apoya “en soluciones concretas para problemas concretos” y que también tiene en el punto de mira el control de la historia en el ámbito educativo⁹⁵⁸.

Ya sea durante la Restauración o, más adelante, en pleno proceso regeneracionista, la utilidad de la historia es innegable y se transforma en un recurso más con el que, recordemos, el Estado cuenta para crear una “nueva identidad nacional”⁹⁵⁹. Y, gracias a

⁹⁵¹ Pérez Vejo 2015, 173.

⁹⁵² Pérez Vejo 2015, 205.

⁹⁵³ López Facal 2001, 159.

⁹⁵⁴ Se señala como características de los españoles el valor y la alta estima en sí mismos, junto a la constancia en los desastres, la confianza en su dios, la tendencia al aislamiento, el instinto conservador y el apego al pasado. (Lafuente 1887, V-VI)

⁹⁵⁵ Chacón Delgado 2013, 16.

⁹⁵⁶ Chacón Delgado 2013, 65.

⁹⁵⁷ Chacón Delgado 2013, 213.

⁹⁵⁸ Chacón Delgado 2013, 34.

⁹⁵⁹ López Facal 2001, 145.

Costa y a los regeneracionistas, la historia abandona “los gabinetes y los ateneos”⁹⁶⁰ y se pone al alcance de todos, a través de los manuales escolares de la recién creada escuela nacional.

Pero es importante señalar que, a pesar de las intenciones del Estado de contar con la asignatura de historia para crear una identidad española⁹⁶¹, el proceso resultó más complejo de lo esperado. Aunque la ley Moyano establecía la obligatoriedad de la historia en los tres niveles escolares⁹⁶², se hizo patente la debilidad del Estado y del sistema educativo, en el complejo sistema de construcción de la nueva mentalidad nacional⁹⁶³. En una sociedad, en la que ciertos sectores elitistas del poder veían el peligro de “apartar de las lealtades tradicionales” a las masas populares⁹⁶⁴, no interesaba crear esa nueva historia y sí apoyarse en las instituciones religiosas⁹⁶⁵, que consideraban más importante formar una “nación de creyentes”, que una nación de españoles⁹⁶⁶.

Pero, a pesar de las dificultades, su utilidad política era incuestionable, para un país que estaba en pleno proceso de búsqueda de su propia identidad y que necesitaba de la legitimidad que proporciona la historia para afrontar los nuevos retos políticos de finales del siglo XIX⁹⁶⁷. Y es entonces cuando se produce la nacionalización del sistema escolar, destinado a convertirse en uno de los instrumentos básicos con el que las instituciones van a poder controlar la construcción del Estado nacional⁹⁶⁸.

Es en este contexto donde los personajes y las situaciones históricas que hemos seleccionado en nuestra investigación toman el protagonismo a través de tres ejes

⁹⁶⁰ Chacón Delgado 2013, 26.

⁹⁶¹ López Facal 2001, 145.

⁹⁶² El primer grado correspondía a la educación primaria y era obligatorio y gratuito, dependía directamente de los ayuntamientos; el segundo grado o educación secundaria quedaba a cargo de la administración provincial que debía proveer, al menos de un instituto, a la capital de la provincia; por último, el tercer grado correspondía a la enseñanza universitaria y dependía directamente de la administración del Estado (Quintana de Uña 1975, 31).

⁹⁶³ Si tenemos en cuenta que los espacios educativos se conciben como un lugar en el que poder ensayar lo que luego será la vida social en la que se desenvolverán los alumnos, podemos entender que el Estado utilizara la asignatura de Historia para facilitar el control por parte de la burguesía moderada de la educación de los niños y adolescentes de finales del s. XIX (Cuesta Fernández 1993-1994, 451-452).

⁹⁶⁴ López Facal 2001, 149.

⁹⁶⁵ Durante los últimos años del s. XIX y, de manera especial, durante la Restauración, la Iglesia fue perdiendo su poder en el ámbito universitario. Sin embargo, mantuvo su influencia en la enseñanza primaria y especialmente en la secundaria cuando tras la Restauración el Estado recuperó el artículo 143 de la ley Moyano que daba a las instituciones religiosas una serie de ventajas para permitirles abrir colegios de enseñanza primaria y de secundaria que quedaban bajo su control (Quintana de Uña 1975, 34).

⁹⁶⁶ Pérez Vejo 2015, 479.

⁹⁶⁷ Wulff Alonso 1994, 868.

⁹⁶⁸ López Facal 2001, 147.

fundamentales para la historiografía de este período, a saber: el amor por la independencia, la reafirmación de la identidad nacional y la construcción del héroe. Elementos que se usaron en la construcción de la nueva Historia de España, en un momento histórico clave, en el que se buscaba ir más allá de la tradición y en el que, incluso, se procedió a “inventar su conservación en la memoria popular”⁹⁶⁹.

Se trata de un relato histórico en el que aparecen los primeros hechos del pasado en los que apoyarse para explicar la capacidad de los españoles para luchar por su independencia, hombres que estaban dispuestos incluso a dar “su vida por la nación”⁹⁷⁰. Proliferan entonces, a finales del siglo XIX, los ejemplos y los símbolos relacionados con el pasado y se resalta la tenacidad de los hispanos en su búsqueda de la independencia nacional en ámbitos como la historiografía, la pintura histórica o la arqueología⁹⁷¹.

La resistencia heroica de Sagunto y Numancia representan este primer eje, el amor desesperado e incondicional de Sagunto para demostrar su amor por la independencia, y el relato agónico de Numancia que encuentra lo mejor de sí misma en el martirio⁹⁷². Es en el relato de su sacrificio donde se demostraron las capacidades de los españoles para defender su integridad, y esto es algo que los manuales buscan reflejar en los textos escolares. Y así las trágicas historias de las dos ciudades se convierten en los ejemplos heroicos que el Estado necesitaba para formar a las nuevas generaciones.

Sagunto simboliza la fidelidad, la lealtad a la palabra dada, la determinación de un pueblo al que no le dieron una salida digna y que tuvo la desgracia de enfrentarse al odio y a la determinación de Aníbal. A Numancia se la describe humilde, amante de su libertad, resolutiva y consciente de que no podía ceder al trato injusto de los romanos. Las dos representan la supervivencia de una nación a la que se considera un organismo vivo y que aspira de manera natural a sobrevivir⁹⁷³. Las dos se convierten en la prueba de que en el pasado los españoles supieron marcar la diferencia, convirtiéndose, ambas, en un ejemplo del nacionalismo que empezaba a forjarse en nuestro país. Dos situaciones extremas en las que se describe el trato injusto al que se vieron sometidos y el comportamiento heroico de sus habitantes. Textos que no dudan en recrearse en los detalles más truculentos si con ello conseguían dar un mayor realce a la resistencia de las

⁹⁶⁹ Pérez Vejo 2015, 399.

⁹⁷⁰ Pérez Vejo 2015, 398-399.

⁹⁷¹ Álvarez Junco 2016, 62.

⁹⁷² Pérez Vejo 2015, 373.

⁹⁷³ Pérez Vejo 2015, 373.

dos ciudades, que estaban destinadas a convertirse en los heroicos precedentes de una lucha más cercana en el tiempo, las defensas heroicas de Zaragoza y Gerona, ejemplos del amor a la patria y de resistencia contra el invasor.

Detrás de la historia de Amílcar está la de los pueblos hispanos que dejaron claro a los púnicos “su carácter de independencia”⁹⁷⁴, pueblos que se vieron saqueados y devastados por unos invasores “de quienes ningún agravio habían recibido”⁹⁷⁵. Se produce entonces la reafirmación de la identidad nacional y, para conseguirla, los textos escolares afirman que los cartagineses entraron con engaño en la península “pretextando comerciar”⁹⁷⁶ y que a los hispanos no les quedó más remedio que plantarles cara y dar el mando a Istolacio e Indortes, los “primeros héroes de nuestra independencia”⁹⁷⁷.

La historia de Asdrúbal sirve para contar a los escolares no sólo la capacidad negociadora del general púnico, sino, y eso es lo más importante, cómo el carácter del cartaginés dio un nuevo enfoque a la política de los púnicos en el territorio. Así leemos, por ejemplo, que su forma de actuar “produjo muchos mejores resultados que lo que hubieran producido la tiranía y el rigor”⁹⁷⁸ y que, al ganarse el afecto de estos pueblos que poseían un carácter “tan fiero con el que intentaba tiranizarle, como afable y dulce con quien le ofrecía amistad”⁹⁷⁹, se aseguraba el control del territorio.

Aníbal es el único, a nuestro parecer, que tiene una especial relevancia como para captar la atención de los autores de los manuales. El protagonista absoluto es él, porque, más allá de sus actividades en la península, lo que de verdad interesa es contar sus motivaciones, sus anhelos y cómo su carácter, “educado en la vida de los campamentos y en el odio a los romanos”⁹⁸⁰, fue lo que le llevó a enfrentarse con sus enemigos a las mismas puertas de Roma.

El relato de los Escipiones establece dos etapas y señalan las diferencias entre las actividades de Cneo y Publio Escipión sobre el terreno y la llegada de Publio Cornelio Escipión al territorio peninsular. También ellos, al igual que los Bárcidas, refuerzan el segundo de los ejes que ayudaron a conformar nuestra identidad nacional y los textos se

⁹⁷⁴ Peñín y Rubio 1894, 59.

⁹⁷⁵ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 21.

⁹⁷⁶ La hostilidad hacia los cartagineses es algo muy común en este período en el que se niega lo oriental, y se tolera la presencia de los romanos en el territorio. (Wulff Alonso 1994, 868)

⁹⁷⁷ Arizmendi de Sanz 1897, 15.

⁹⁷⁸ Ibó Alfaro 1884¹⁰, 22.

⁹⁷⁹ López de Vicuña 1893, 68.

⁹⁸⁰ Monreal de Lozano 1887, 16.

fijan, especialmente, en la llegada del último de los Escipiones, porque fue el factor clave que precipitó los acontecimientos y que llevó a la expulsión definitiva de los cartagineses de la península.

Un relato que atrajo tanto la atención de Lafuente como de los manuales escolares. ¿El motivo? Era la primera vez que los romanos aparecían en la historia peninsular y había que dejar claro que fueron los españoles los que les ayudaron a conseguir la victoria sobre los púnicos. Unos pueblos hispanos que, a pesar de su desunión, supieron aplicar “la heroicidad española” para liberarse de una invasión que, a diferencia de otras, no había aportado ningún beneficio al territorio peninsular⁹⁸¹.

Textos que dan prioridad a la figura de Publio Cornelio Escipión sobre la de sus predecesores, porque afirman que gracias a la relación que estableció con los hispanos logró una victoria decisiva para los romanos. Son su actitud hacia los españoles y su mentalidad abierta e integradora las que, según los textos escolares, dieron la oportunidad a los españoles de demostrar, por primera vez en su historia, que, a pesar de la desunión que los caracterizaba, poseían una identidad común, que los empujaba a unirse y a luchar contra el invasor, aunque tuvieran que hacerlo desde las filas romanas.

Y mientras esto sucede con los Escipiones, Sertorio representa para los manuales de escuela la última oportunidad que tuvieron los españoles de conseguir su independencia. ¿El motivo? La capacidad de este general para adaptarse al territorio y su habilidad para manipular a los hispanos.

Es esta relación uno de los argumentos históricos que los textos utilizan para señalar algo más que el mero hecho de contar uno de los episodios clave que marcaron el final de la guerra civil entre Mario y Sila. Un relato que coloca al general romano al mismo nivel que los hispanos y señala que, gracias a las actividades que llevó a cabo en el territorio para ayudar a implantar las instituciones romanas en la península, consiguió crear el primer borrador de la nación española. Relatos que se esfuerzan por mostrar a Sertorio desde la óptica de los españoles y en los que se siembra la duda sobre las intenciones de este general planteándose dos opciones: que el general en su generosa bondad accedió a otorgar cierta independencia a los españoles y, la que los textos dan como más probable, que el romano aprovechara sus conocimientos del terreno y de sus habitantes para sacar partido de la situación. Con ello lograba los recursos para

⁹⁸¹ Wulff Alonso 1994, 865-866.

enfrentarse a la Roma de Sila, aunque para ello tuviera que ceder y “aceptar la independencia de los españoles”⁹⁸².

Es en la figura de Istolacio, Indortes y Orisón, enfrentándose a los cartagineses, y en el papel desempeñado por Viriato, asumiendo el mando de los lusitanos y plantando cara al ejército romano, donde hallamos el tercer elemento que ayudó a conformar la identidad española, la creación del héroe nacional. Es esta una figura recurrente en la historiografía, un elemento imprescindible para entender cómo se llegaron a superar ciertas etapas de la historia, en las que se necesitaron personajes dotados de cualidades excepcionales, que los alejaron “del común de los mortales” y que con su sacrificio ayudaron a construir la nación española⁹⁸³.

Istolacio, Indortes y Orisón formaban parte del catálogo de héroes independentistas de Modesto Lafuente, porque fueron los primeros que representaron como nadie el espíritu independentista hispano. Tres personajes dotados de energía, pero a los que les faltaba la estrategia necesaria para afrontar el ataque de un ejército invasor como el púnico.

Es en los manuales de escuela donde se desarrolla a fondo la imagen de Istolacio e Indortes. Los textos consideran necesario justificar las razones que llevaron a los dos caudillos a asumir el mando y enfrentarse a las tropas de Amílcar. Son los protagonistas porque solo gracias a ellos se plantó cara a los púnicos. Es su figura la que se recuerda, porque fueron ellos los que sacrificaron su vida por la independencia de la península cumpliéndose con ello la máxima del héroe hispano: el sacrificio por la comunidad, el desprecio a la muerte y la capacidad de dar su vida por una causa mayor⁹⁸⁴.

Orisón se diferencia de los otros dos caudillos en que, a pesar de ser el que logró acabar con Amílcar, no murió en su empeño y, por lo tanto, no estaba tocado por el halo del martirio. Eso le quita credibilidad y espacio en los textos escolares que, o bien optan por ignorarlo, o relatan sus actividades sin identificar de manera concreta al personaje.

Viriato, por el contrario, simboliza al héroe nacional por excelencia, un personaje que da un salto espectacular desde las fuentes clásicas, en las que no pasa de ser un personaje marginal en el “complejo proceso” que supuso la romanización de la península,

⁹⁸² Rubio y Ors 1875, 17.

⁹⁸³ Casquete Badalló 2007, 131.

⁹⁸⁴ Casquete Badalló 2007, 131.

a convertirse en un símbolo de lucha y de amor a la patria⁹⁸⁵. Los textos escolares, al igual que Lafuente, relacionan su figura con la “del buen salvaje”, un personaje dotado de cualidades excepcionales⁹⁸⁶, cuyo destino era convertirse en una de las piezas fundamentales con la que construir la nueva nación española.

Sus excelentes virtudes, que ya aparecían recogidas en las fuentes clásicas y que se veían reforzadas gracias a las tesis nacionalistas de Lafuente, ayudan a construir la imagen de un “guerrero sin escuela”, que fue capaz de derrotar a las legiones romanas y al que solo la traición y la falta de apoyo del resto de los españoles permitieron acabar con él⁹⁸⁷. Un hombre sencillo que, a pesar de los siglos, no se diferenciaba del resto de españoles que a finales del s. XIX luchaban por su supervivencia y la de los suyos. Alguien que se hizo a sí mismo, gracias a su inteligencia innata, a su capacidad para la estrategia y al trato justo que dispensaba hacia sus hombres con los que repartía de manera equitativa su botín. Un personaje que logró convertirse en un “formidable enemigo para Roma”⁹⁸⁸, un héroe de “arrolladora personalidad” que se hizo a sí mismo⁹⁸⁹ y que logró, gracias a sus acciones, el ascenso social que merecía, algo similar a lo que ocurrió en España tras la revolución liberal del 68 en la que se abrieron las puertas del ascenso social para aquellos españoles que lograron hacerse a sí mismos, en la cambiante sociedad de finales del siglo XIX.

Y así, en los últimos años del XIX, que trajeron la pérdida de un prestigio y de unas posesiones territoriales que hasta ese momento habían dado sentido al imperio, es cuando los españoles tuvieron la necesidad de reinventarse, de sustituir los valores tradicionales por una nueva identidad nacional. Un ambiente de crisis, en el que se hacía imprescindible asumir una nueva política de reformas que fuera más allá del plano

⁹⁸⁵ Pérez Vejo 2015, 396.

⁹⁸⁶ Viriato se convierte así en el “héroe por excelencia”, capaz de afrontar todos los peligros y al que todos siguen de manera ciega y entregada (Aguilera Durán 2011, 375.).

⁹⁸⁷ Se insiste en la obra en la imagen nacionalista del personaje, un “héroe” capaz de convertirse en un símbolo de valentía y gloria de nuestro país (García Cardiel 2010, 141) y, que, además, va a formar parte de la nueva identidad española que se termina de consolidar en ese momento (Gil González 2014, 33.).

⁹⁸⁸ Es la imagen del héroe cínico-estoico cuyo origen está en Posidonio de Apamea (*vid.* Lens 1994) y que encontramos, por ejemplo, en Diodoro Sículo (33.1/ 7/ 19/ 21), Livio (*Per.* 52-54) y Dión Casio. Sobre la figura de Viriato, otra fuente importante es Apiano (*Ib.* 59-75), que parte de la obra de Polibio (*vid.* Gundel 1968, 176); ocasionalmente encontramos referencias al héroe lusitano en Floro, Orosio, Justino, Eutropio, Velejo Patérculo, Cicerón, Aurelio Víctor, Frontino y Silio Itálico. Para un estudio completo sobre Viriato, *vid.* Pastor Muñoz 2004; 2009, 129-148.

⁹⁸⁹ Liv. *Per.* 52; Flor. *Epit.* 1.33.15; Dio 73; Eutrop. 4.16; Oros. 5.4.1.

económico, que implicase asumir el pasado, y extraer de él las piezas necesarias para construir una nueva nación española.

MANUALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1876	Teodoro Baró y Sureda	<i>Historia de España (Compendio) por D. Teodoro Baró</i>	Establecimiento tipográfico de N. Ramírez y C ^a	Barcelona
1878	María Orberá y Carrión	<i>Nociones de historia de España por María Orberá y Carrión; precedidas por un prólogo del Excmo. Sr. D. Aureliano Fernández Guerra y Orbe</i>	Imprenta de R. Ortega Cocinas	Valencia
1879	José María de la Torre Echavarri	<i>Nociones de Geografía nacional; con una reseña de la historia de España para uso de los niños</i>	Librería e imprenta de Elías F. Casona	24 ^a edición, Habana
1880	Teodoro Baró y Sureda	<i>Compendio de historia de España para la instrucción de los niños.</i>	Librería de Juan y Antonio Bastinos editores	2 ^a edición, Barcelona
1887	Luciana Casilda Monreal de Lozano	<i>Cartilla de historia de España para uso de las escuelas de niñas por Luciana Casilda Monreal</i>	Imprenta de Pedro Ortega	Barcelona
1888	Francisco Olivella	<i>Compendio de historia de España arreglada para el uso de los colegios y escuelas por Francisco Olivella</i>	Imprenta y librería Galería Literaria	Matanzas
1888	Teófilo Jiménez	<i>Compendio de historia de España arreglado para la instrucción primaria</i>	Minerva. Librería especial pedagógica.	3 ^a edición corregida y aumentada, Habana
1890	Ángel María Terradillos	<i>Prontuario de la historia de España por el D. Ángel María Terradillos</i>	Viuda de Hernando y C ^a	18 ^a edición, Madrid
1893	Ramón López de Vicuña	<i>Curso elemental de historia de España</i>	Establecimiento tipográfico de La voz de Galicia	La Coruña
1897	J. M. J.(ed.)	<i>Compendio de Historia de España para uso de las alumnas del Colegio de Nuestra Señora de Loreto</i>	Imprenta del asilo de huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús	Madrid
1897	Ana Arizmendi de Sanz	<i>Elementos de historia de España</i>	Librería de hijos del Campo	Sevilla
1896	Anselmo Salvá Pérez	<i>Resumen de historia de España para uso de los niños en las escuelas por A. Salvá. Novísima edición ilustrada</i>	Imprenta y librería de hijos de Santiago y Rodríguez	Burgos
1897	Ambrosio Cebrián Santos	<i>Nociones de Historia de España para uso de las escuelas primarias</i>	Librería de Matías Real	Valencia
1898	Carlos Yeves	<i>Mentor de las niñas. Colección de tratados de primera enseñanza. Nueva edición esmeradamente corregida e ilustrada</i>	Librería de Hernando y C ^a ,	Madrid
1899	Saturnino Calleja Fernández	<i>Biblioteca de las escuelas. Tratado de las asignaturas de la enseñanza primaria superior publicados por Saturnino Calleja. Tomo VII. Tratado de Historia Patria</i>	Saturnino Calleja	2 ^a edición corregida por el editor, Madrid
1899	Manuel Ibó Alfaro	<i>Resumen de historia de España por D. Manuel Ibó Alfaro</i>	Librería de Hernando y C ^a	14 ^a edición, Madrid

MANUALES EDUCACIÓN SECUNDARIA.

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1875	Joaquín Rubio y Ors	<i>Lecciones elementales de historia de España para los alumnos de segunda enseñanza por Joaquín Rubio y Ors. Ordenadas según el método seguido en su epítome – programa y destinadas a formar parte de las lecciones elementales de Historia Universal</i>	Tipología Católica	Barcelona
1879	Manuel Góngora y Martínez	<i>Nociones de Historia Universal y de España escritas para que puedan servir de texto en los establecimientos de segunda enseñanza</i>	Imprenta de José López Guevara	Granada
1879	Francisco Fontanilles y Quintanilla	<i>Compendio de la historia de España por Francisco Fontanilles. Obra declarada de texto para los Institutos y Colegios de Segunda Enseñanza de la isla de Cuba durante el trienio de 1879 a 1882</i>	Imprenta militar de la viuda de Soler y C ^a	Habana
1880	Juan Basté y Serasols – Teodoro Baró y Sureda	<i>Compendio de historia universal y particular de España por Juan Basté y Serasols. 2ª edición, revisada y aumentada con el período contemporáneo, la historia especial de América y un resumen sintético de la historia universal</i>	Librería de Juan y Antonio Bastinos	2ª edición, Barcelona
1884	Manuel Ibó Alfaro	<i>Compendio de historia de España por Don Manuel Ibó Alfaro</i>	Establecimiento tipográfico de M. P. Montoya y Compañía	10ª edición, Madrid
1891	Emilio Morera Llaurado	<i>Compendio de la historia de España; distribuido en lecciones para uso de los alumnos de la Segunda Enseñanza, escuelas normales y seminarios conciliares por Emilio Morera y Llaurado</i>	Establecimiento tipográfico de Adolfo Alegret	Tarragona
1891	Teodoro Baró y Sureda	<i>Historia de España por Teodoro Baró</i>	Librería de Antonio J. Bastinos, editor.	4ª edición, Barcelona
1892	Felipe Picatoste Rodríguez	<i>Compendio de Historia de España por Felipe Picatoste</i>	Librería de la Viuda de Hernando y C ^a	5ª edición, Madrid
1893	Ramón López de Vicuña	<i>Curso elemental de historia de España</i>	Establecimiento tipográfico de La voz de Galicia	La Coruña
1894	Carmen Cervera Torres	<i>Curso de historia de España</i>	Imprenta de Francisco Vives Mora	Valencia
1894	María Crescencio Moles	<i>Apuntes para la historia general de España</i>	Establecimiento tipográfico de la Casa P. de la Caridad	3ª edición, Barcelona
1894	Manuel Peñín y Rubio	<i>Breves nociones de agricultura, geografía e historia de España; con destino a las Escuelas ampliadas y superiores de niños, puestas en riguroso orden didáctico por Manuel Peñín y Rubio</i>	Imprenta y librería de Abundio Z. Menéndez	Palencia
1895	Felipe Picatoste Rodríguez	<i>Compendio de la historia de España por Felipe Picatoste y Rodríguez</i>	Viuda de Hernando y C ^a	5ª edición, Madrid
1899	Felipe Picatoste Rodríguez	<i>Compendio de la historia de España por Felipe Picatoste</i>	Librería de Hernando y C ^a	6ª edición, Madrid
1900	Ezequiel Solana Ramírez	<i>Tratado elemental de geografía e Historia de España por Ezequiel Solana</i>	El magisterio español	Madrid
1901	José Muro y López Salgado	<i>Compendio de historia de España por José Muro</i>	Imprenta de los hijos de M. G. Hernández	3ª edición, Madrid

PROGRAMAS ESCOLARES

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1875	Micaela Ferrer y Gámez de Otarola	<i>Programas de instrucción primaria para facilitar su uso en las escuelas; colección completa por Micaela Ferrer y Gámez de Otarola</i>	Imprenta y librería de hijos de la Fe	Madrid
1895	F de A Vigas Rigau	<i>Programas para las aspirantes al magisterio de primera enseñanza, institutos y para oposiciones, Historia de España,</i>	Imprenta de Francisco J. Altés	Barcelona
1897	Diego Ramírez Sánchez	<i>Resúmenes para la infancia</i>	Imprenta, litografía y librería de L. Miñón	Valladolid – Madrid
1900	Pablo Solano Vitón	<i>Historia de España distribuida en secciones y grados, con un apéndice al final de los diferentes estados de la Edad Media y suscita historia del reino de Valencia por Pablo Solano Vitón</i>	Imprenta de M. Alufre.	6ª edición, Valencia

LIBROS DE LECTURA

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1895	José María Pontes Fernández	<i>Narraciones históricas o colección de hechos heroicos, rasgos notables y virtudes de los españoles. 2ª edición, esmeradamente corregida y aumentada: libro de lectura moral para las escuelas de ambos sexos por José María Pontes</i>	Imprenta de Enrique F. de Rojas	2ª edición, Madrid
1897	Martín Chico y Suárez	<i>Patria: lecturas nacionales para niños</i>	Establecimiento tipográfico de F. Nozal	Madrid.

CAPÍTULO VI

SEGUNDO PERÍODO (1902 – 1937):

LA LUCHA POR EL CONTROL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Es una etapa de gran inestabilidad política, que también afecta al ámbito educativo, un periodo en el que los sucesivos gobiernos conservadores y liberales pusieron en marcha las mejoras educativas que el Estado necesitaba. Las más notables fueron ideadas y ejecutadas al amparo de la Institución Libre de Enseñanza; nos referimos, entre otras, a la creación de la primera cátedra de pedagogía en la Universidad Central en 1904, a la puesta en marcha de la Junta de Ampliación de Estudios en 1909⁹⁹⁰, de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio en 1910⁹⁹¹ y de la Dirección General de Enseñanza Primaria⁹⁹² entre 1910 y 1913⁹⁹³.

Además, existe durante esta etapa una gran preocupación “por encontrar soluciones a la situación educativa que sufría España”⁹⁹⁴, de poner en marcha, al amparo de un grupo de intelectuales denominados la Generación de 1914, una reforma radical de la instrucción primaria que garantizase, entre otras cuestiones, la lucha contra el analfabetismo, la correcta administración de los recursos educativos y la toma de medidas que ayudaran a modernizar la obsoleta escuela nacional. Entre estas soluciones destacó la puesta en funcionamiento de las escuelas de adultos⁹⁹⁵.

Pero debemos remontarnos a los inicios de siglo, en concreto al 26 de octubre de 1901, para encontrar una fecha clave en la educación primaria de nuestro país. Es

⁹⁹⁰ Institución que apostó por dar la mejor formación a los estudiantes españoles más capacitados, ofreciéndoles la oportunidad de estudiar en instituciones educativas punteras afincadas en el extranjero (Ruiz Berrio 2000, 231).

⁹⁹¹ Creada con el objetivo de formar a los nuevos profesores e inspectores de Enseñanza Primaria y actualizarlos en los nuevos métodos pedagógicos, fue un claro precedente de las cátedras de pedagogía de la Segunda República (López Martínez – Bernal Martínez 2005, 56).

⁹⁹² Institución que bajo el mando de Rafael Altamira puso en marcha reformas fundamentales en el campo de la enseñanza primaria solo superadas por las que se llevaron a cabo durante la Segunda República (López del Castillo 2013, 375).

⁹⁹³ Viñao Frago 2004a, 21.

⁹⁹⁴ Palacios Bañuelos 1988, 25.

⁹⁹⁵ Palacios Bañuelos 1988, 26.

entonces cuando se firma un Real Decreto que planteaba, a partir del año siguiente, una reforma exhaustiva de la Instrucción Primaria⁹⁹⁶. Se hacía necesaria dicha reforma debido a los cambios políticos y sociales que tuvo que afrontar el Estado durante ese período y que pretendía ser especialmente exhaustiva abarcando ámbitos como el económico, el pedagógico o el organizativo. Nuevos aires para una Escuela Nacional que la ley Moyano de 1857 había puesto en marcha y que necesitaba con urgencia un nuevo marco legal con el que poder abarcar las nuevas y necesarias reformas educativas. Los cambios se verán favorecidos por estar a cargo de personas capacitadas que, como Rafael Castillejo o Francisco Giner de los Ríos, disponían del presupuesto adecuado y de la voluntad necesaria para poner en marcha las transformaciones que se necesitaban en la enseñanza primaria⁹⁹⁷.

En estos años se busca no dejar nada al azar y se pretende cubrir las necesidades que generaban los nuevos ciudadanos, cuando se reivindica la educación como la manera más eficaz de regenerar nuestro país. También se desarrollan durante este periodo diversas iniciativas que ayudaron a la evolución de nuestro sistema educativo y que se preocuparon por temas que hasta ahora no habían sido afrontados desde el ámbito nacional⁹⁹⁸. Reformas que demostrarán su eficacia y que continuarán hasta que se actualice el plan de estudios de la Escuela Primaria con el Decreto de 28 de octubre de 1937⁹⁹⁹.

Resulta paradójico que durante la dictadura de Primo de Rivera haya un incremento de los índices educativos, pero también un estancamiento de las mejoras en la escuela pública. Los motivos no eran otros que la defensa del régimen de la educación privada¹⁰⁰⁰, por un lado, y el giro político de las instituciones educativas que se convierten en un reflejo “de la ideología en el poder”, por otro¹⁰⁰¹. El Estado, lejos de las ideas regeneracionistas que habían surgido durante esos años, tendrá como objetivo la defensa

⁹⁹⁶ Real Decreto autorizando al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento a partir de que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias conforme a las disposiciones de este decreto para el pago de las atenciones de personal y material en las Escuelas públicas de primera enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 303, 30-10-1901, pp. 497-499).

⁹⁹⁷ Díaz García – Palacios Bañuelos – Muguertza Carpintier – Sadaba Garay 2005, 56.

⁹⁹⁸ Tiana Ferrer 1997, 97-98.

⁹⁹⁹ Decreto fijando el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española (*Gaceta de la República*, núm. 304, 31-10-1937, pp. 402-403).

¹⁰⁰⁰ López Martín 1994, 44-45.

¹⁰⁰¹ López Martín 1994, 40.

de la moral, del espíritu católico y de los valores tradicionales, esenciales para construir “un renovado espíritu de ciudadanía”¹⁰⁰².

Es en este contexto donde se pone en marcha una reforma importante en el ámbito de la Educación Secundaria que afectaba al *currículum* y que fue planeada y ejecutada por la Dirección General de Enseñanza Superior y de Secundaria en 1927, la creación de una nueva asignatura denominada *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*¹⁰⁰³. Dicha materia incorporaba un nuevo tipo de contenido que analizaba la aportación de los personajes históricos a la “nueva construcción nacional”, con unos textos centrados en relatar, tal y como señalaba Palanco Romero, “los momentos más interesantes de estas luchas por la independencia española”¹⁰⁰⁴.

La República hereda esa escuela, pero, a pesar de los esfuerzos reformistas de los primeros años, el caos se había apoderado del sistema educativo y de las leyes que lo regulaban. Leyes que Rodolfo Llopis, director de Enseñanza Primaria, definía como “desordenadas y caóticas”¹⁰⁰⁵, en una etapa en la que la escasez de escuelas públicas, el analfabetismo y la falta de formación del profesorado hacía necesaria una nueva reforma educativa.

Resurge entonces el enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado, siempre presente, pero que ahora adquiere una nueva dimensión, puesto que entronca con uno de los puntos más controvertidos de la historiografía republicana, la cuestión religiosa y el control del sistema educativo. El problema estaba en el dominio que la Iglesia había logrado tener sobre las instituciones educativas y en la intención de los republicanos de pelear para quitarles ese poder, con el fin de garantizar “el laicismo escolar, la escuela única y la libertad de enseñanza”¹⁰⁰⁶.

Estos cambios afectan a la edición de los manuales en un período en el que el material de que se disponía en las escuelas públicas era escaso y deficiente, mientras proliferaban en el mercado las últimas novedades que, gracias a la labor de Rafael

¹⁰⁰² López Martín 1994, 32.

¹⁰⁰³ Dirección general de Enseñanza Superior y Secundaria. Continuación de los Cuestionarios para las obras de texto en los Bachilleratos elemental y universitario (*Gaceta de Madrid*, núm. 33, 2-2-1927, pp. 728-732).

¹⁰⁰⁴ Palanco Romero 1927, 39.

¹⁰⁰⁵ Llopis, *El socialista*, 7 de agosto de 1931.

¹⁰⁰⁶ Vázquez 1983, 60.

Altamira en la Dirección General de Primera Enseñanza, se empezaron a utilizar en la nueva enseñanza graduada¹⁰⁰⁷.

Al igual que ya ocurría en el apartado anterior, los manuales de Instrucción Primaria y los destinados a la Educación Secundaria conviven con los textos de lectura y los programas escolares. Además, se introduce durante este período las denominadas “series cíclicas”, manuales que dosificaban la información aportada de acuerdo con el grado educativo para el que habían sido redactados. Su objetivo era sembrar primero en las cabezas escolares una idea general, para reconstruir en cursos posteriores el relato completo de cada uno de los hechos históricos que conformaron nuestro pasado.

Hemos detectado también un nuevo grupo de manuales de Instrucción Primaria editados para ser usados en las instituciones religiosas, uniformes en su contenido, que siguen a rajatabla las directrices del *currículum* y que se limitan a aportar los contenidos mínimos establecidos en los cuestionarios oficiales. Nos dan una visión sintética de todo aquello que necesitamos para elaborar nuestro trabajo, datos que hemos ampliado gracias al resto de manuales.

Finalmente, la tardía reforma del *currículum* en lo que respecta a la Educación Secundaria posibilitó la reedición de los viejos manuales decimonónicos, presentes en las aulas desde el período anterior y que ahora conviven con los nuevos textos, que desde 1927 aportaban las novedades necesarias con las que poder afrontar con éxito las nuevas necesidades educativas. Esta reedición continua de manuales anteriores evidencia la combinación de ideas tradicionales con ideas nuevas.

1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS

1.1. Los primeros héroes hispanos: Istolacio, Indortes y Orisón

El relato de los tres caudillos hispanos no siempre tiene hueco en los nuevos manuales. Un ejemplo de ello son los libros editados para la asignatura de educación secundaria *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*, cuyos textos los eliminan directamente de sus contenidos.

¹⁰⁰⁷ Canes Garrido 2003, 92.

El temario de instrucción primaria sí los incorpora y sus manuales narran la trágica ejecución de los dos caudillos indígenas¹⁰⁰⁸. Cuentan, además, cómo esos hombres que entregaron “su sangre generosa” para protestar contra “tan infame conducta”¹⁰⁰⁹ opusieron resistencia al invasor¹⁰¹⁰ y cayeron derrotados en su empeño¹⁰¹¹. Son relatos en los que se describe la crucifixión de los jefes celtíberos¹⁰¹² y se cuenta cómo Istolacio e Indortes fueron “los primeros mártires de nuestra independencia nacional”¹⁰¹³.

Es en los textos de educación secundaria, como el de Ezequiel Solana, donde aparece Orisón a modo de epílogo, asociado a la muerte de Amílcar, pero sin entrar en detalles sobre lo ocurrido¹⁰¹⁴. Es también en estos textos donde se plantea la idea de la muerte como “martirio”, textos como el de Moreno Espinosa que insiste en el “halo heroico” de los personajes al describir su muerte con frases como “el genio nacional, ofendido formulará una protesta que escribieron con sangre generosa dos príncipes celtíberos, Indortes e Histolacio”¹⁰¹⁵. Una reivindicación decimonónica que hemos conocido a través de la obra de Lafuente, utilizada por el autor y que pervive durante este período gracias a la reedición de los manuales de educación secundaria de finales del XIX¹⁰¹⁶.

1.2. Los Bárcidas: Amílcar, Asdrúbal y Aníbal

Los textos de instrucción primaria sitúan a Amílcar en su contexto histórico y lo colocan junto con Asdrúbal y Aníbal en el selecto grupo de generales que dieron brillo a la presencia cartaginesa en el territorio peninsular. Respondían con ello a las preguntas recogidas en los cuestionarios de instrucción primaria. Hay que tener en cuenta que los textos escolares van a valorar las aportaciones de los pueblos invasores de la península en función de los beneficios que se obtuvieron de ellos. En el caso de los cartagineses, Amílcar Barca, Asdrúbal y Aníbal representan a todo el colectivo, a un pueblo que es

¹⁰⁰⁸ Ballester y Castell 1924³, 9.

¹⁰⁰⁹ Martín de la Calle 1907², 10.

¹⁰¹⁰ Calleja Fernández (ed.) 1924a, 10.

¹⁰¹¹ Calleja Fernández (ed.) 1924a, 10.

¹⁰¹² Bruño 1925⁴, 18.

¹⁰¹³ Rico Rodríguez 1923, 16.

¹⁰¹⁴ Solana Ramírez 1916⁷, 42.

¹⁰¹⁵ Moreno Espinosa 1926²², 33.

¹⁰¹⁶ Aguilera Durán 2012, 441.

odiado, del que apenas queda nada y cuya única aportación fueron las colonias que fundaron en la península¹⁰¹⁷.

Los textos utilizados por las instituciones religiosas son los que más se preocupan por mantener esa uniformidad de criterios. Textos como los publicados por la E.P.A., por la F.T.D. o por las escuelas del Ave María, que incluyen a Amílcar en el listado de caudillos cartagineses¹⁰¹⁸ y que señalan como hechos memorables del personaje “su derrota y muerte por los españoles” en el sitio de *Helike* (Elche)¹⁰¹⁹ y su papel en la fundación de la ciudad de Barcelona¹⁰²⁰. A estos contenidos se suman los aportados por los manuales laicos, que siguen también los criterios establecidos en los cuestionarios oficiales y enumeran a los tres generales púnicos, señalan su pertenencia a la familia de los Bárcidas y los describen como “los gobernadores y generales más famosos” de este período¹⁰²¹.

Consideramos, además, en este primer grupo textos que se olvidan de incluir a Amílcar y a Asdrúbal en sus relatos sobre la ocupación cartaginesa. También los libros de lectura que los ignoran de manera deliberada, al igual que los manuales de la nueva asignatura de educación secundaria *Elementos de Historia Universal y Especial de España*, que se centra únicamente en la figura de Aníbal y omiten el papel desempeñado por los otros dos generales púnicos en el territorio peninsular.

Son textos que están ahí, que responden al *currículum* oficial de la Instrucción Primaria, pero que no aportan la información necesaria con la que poder elaborar una imagen completa del personaje. Datos que sí encontramos en los textos de Instrucción Primaria Superior y en los manuales de Educación Secundaria, en los que nos hemos apoyado para desarrollar nuestro estudio.

En relación con las intenciones de Amílcar al llegar al territorio peninsular se deja claro que lo que pretendía era “desquitarse de la derrota” y conseguir “indemnizar a Cartago de la pérdida de Sicilia”¹⁰²². Pero, ¿de dónde obtenía su legitimidad el cartaginés? Para la enciclopedia cíclico-Pedagógica de instrucción primaria de Dalmau,

¹⁰¹⁷ Ruiz Zapatero – Álvarez Sanchís 1996- 1997, 150-151.

¹⁰¹⁸ E.P.A. (ed.) 1913, 101.

¹⁰¹⁹ F.T.D. (ed.) 1912, 14.

¹⁰²⁰ Escuelas del Ave María (ed.) 1932¹², 13.

¹⁰²¹ R.A.E. (ed.) 1930, 11.

¹⁰²² Solana Ramírez 1916⁷, 42.

fue el prestigio de este general¹⁰²³ lo que convenció al Senado púnico para confiarle el mando de las tropas¹⁰²⁴. Un argumento que también apoyan Rico Rodríguez y Bosch Cusí en sus manuales de instrucción primaria cuando señalan que fue el Senado cartaginés¹⁰²⁵ el que ordenó mandar un ejército a la península¹⁰²⁶, y el que dio los “poderes” a Amílcar¹⁰²⁷.

Todo un personaje que tuvo el honor de ser el primero de los Bárcidas¹⁰²⁸, que “comenzó sus conquistas en la península”¹⁰²⁹. Un “caudillo” al que los relatos de instrucción primaria reconocen su prestigio¹⁰³⁰ y al que los manuales de educación secundaria describen como un hábil político y un “valiente general”¹⁰³¹.

Entre los hitos que se le atribuyen están la fundación de Barcelona¹⁰³² y de *Akra Leuké* (Alicante?), esta última, según Zabala Urdániz, edificada tras someter “muchas ciudades”¹⁰³³. Hay que señalar, además, la preocupación de este autor por ofrecer un listado de historiadores con los que poder avalar la tesis de que Amílcar tuvo un papel protagonista en la historia de esta ciudad¹⁰³⁴. Textos que inciden en la doble posibilidad de que Amílcar, o bien fundó la ciudad, o simplemente se limitó a ayudar en su restauración¹⁰³⁵.

¹⁰²³ Un prestigio que Polibio creó en sus Historias, al hacer balance de la trayectoria de un personaje, que, a pesar de sus derrotas durante la Primera Guerra Púnica concluyó su carrera de forma brillante en la península (Plb. 2.1-8.). Su fama como “general hábil y valeroso” lo convirtió en un tópico de la historiografía antigua, que, alimentado por historiadores posteriores, llegará intacto a los relatos escolares (Gómez de Caso Zuriaga 2001, 33).

¹⁰²⁴ Dalmau Carles 1999, 331.

¹⁰²⁵ Bosch Cusí 1909, 19; 1910, 14.

¹⁰²⁶ Decisión difícil la del Senado cartaginés que tenía sobre la mesa dos propuestas, la de Hannón, que apostaba por una expansión por el territorio africano, y la de Amílcar que apelaba a los recursos de la península y a sus posibilidades comerciales para convencer al Senado y para legitimar su campaña militar en el territorio hispano (Suárez Fernández – Bendala Galán 1987, 392).

¹⁰²⁷ Rico Rodríguez 1923, 16.

¹⁰²⁸ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 37.

¹⁰²⁹ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 16.

¹⁰³⁰ Bosch Cusí 1909, 19; Dalmau Carles 1999, 331.

¹⁰³¹ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 16.

¹⁰³² Bosch Cusí 1909, 20; Bosch Cusí 1910, 14; Directorio de una escuela (ed.)1913³, 38; Solana Ramírez 1916⁷, 42.

¹⁰³³ Zabala Urdániz 1909¹², 73.

¹⁰³⁴ El interés por contar el origen de la ciudad de Barcelona ha estado muy presente en las crónicas históricas. Son testimonios que o bien avalan la tesis de que Amílcar fue su fundador (De Peralta Benavides 1730, 268.), o relatan la controversia que existía entre el origen mítico de una ciudad fundada por Hércules y la necesidad de dar una explicación más racional, avalando la tesis de que fuese Amílcar, “el capitán cartaginés”, el que fundase el enclave (Diago Cornellas 1603, 4).

¹⁰³⁵ Zabala Urdániz 1909¹², 73.

Son relatos en los que se da protagonismo a los hispanos, a “los valerosos celtíberos que le opusieron ruda resistencia”¹⁰³⁶, pero que no pudieron impedir que el púnico les impusiera sus tributos en el territorio¹⁰³⁷, que la dominación cartaginesa se extendiera “por Andalucía, Murcia, Valencia y Cataluña”¹⁰³⁸ y que se apoderara “fácilmente de la Bética” y de la “costa oriental”¹⁰³⁹. Se trataba en definitiva de señalar de forma clara que, ya fuera por las fundaciones de *Akra Leuké* y Barcelona, o por haber conquistado en poco tiempo una buena parte del territorio peninsular, Amílcar ocupó un lugar relevante en la historia de España¹⁰⁴⁰.

Esta situación se interrumpe de manera brusca con la muerte del cartaginés que los relatos atribuyen a Orisón, no poniéndose de acuerdo en si fue a causa de una venganza del púnico por el “sacrificio de Istolacio e Indortes”¹⁰⁴¹, si murió “ahogado”¹⁰⁴², “al pasar un río”¹⁰⁴³, “después del combate”¹⁰⁴⁴, o “peleando contra Orisón”¹⁰⁴⁵, después de caer derrotado en la batalla de Elice¹⁰⁴⁶.

La muerte de este primer general, que se había distinguido por su intensa y frenética actividad en el territorio peninsular, deja al frente del ejército púnico a Asdrúbal, yerno del primero¹⁰⁴⁷, que había sido “jefe de la escuadra” y que parecía llegar a la península con las ideas claras¹⁰⁴⁸. Al menos eso es lo que dan a entender los relatos de instrucción primaria como el de Cruellas, cuando le atribuyen la derrota y muerte de Orisón¹⁰⁴⁹, y el hecho de que con ello logró vengar “la muerte de Amílcar”¹⁰⁵⁰. Un suceso que, tal y como se indica en la enciclopedia cíclico-pedagógica de Dalmau, le permitió “continuar con fortuna” la actividad púnica en el territorio peninsular¹⁰⁵¹.

¹⁰³⁶ Rico Rodríguez 1923, 16.

¹⁰³⁷ Zabala Urdániz 1909¹², 73.

¹⁰³⁸ Bosch Cusí 1909, 20.

¹⁰³⁹ Solana Ramírez 1916⁷, 42.

¹⁰⁴⁰ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 37.

¹⁰⁴¹ Zabala Urdániz 1909¹², 74.

¹⁰⁴² García Barbarín 1902, 11.

¹⁰⁴³ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 37.

¹⁰⁴⁴ Zabala Urdániz 1909¹², 74.

¹⁰⁴⁵ Cruellas 1905⁴, 10.

¹⁰⁴⁶ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 18.

¹⁰⁴⁷ Bruño 1925⁴, 19; Solana Ramírez 1928², 4.

¹⁰⁴⁸ Espejo de Hinojosa – García Naranjo1923, 187.

¹⁰⁴⁹ Cruellas 1905⁴, 10

¹⁰⁵⁰ García Barbarín 1902, 12.

¹⁰⁵¹ Dalmau Carles 1999, 331.

El relato adquiere tintes dramáticos cuando se asegura en los textos que el púnico logró tomar “a sangre y fuego varias ciudades”¹⁰⁵², o cuando se indica que Asdrúbal estaba “deseoso de vengar la muerte de su suegro”¹⁰⁵³ y, para conseguirlo, asoló “el territorio bajo su planta”¹⁰⁵⁴. Pero, salvo esta primera actividad bélica, los textos se apresuran a aclarar que su comportamiento se alejó de las pretensiones bélicas de Amílcar y tendió a la moderación y a la clemencia¹⁰⁵⁵. Y todo porque el nuevo general púnico “tenía todo lo necesario” para atraer a los naturales¹⁰⁵⁶ y conseguir con ello “una política de benevolencia”¹⁰⁵⁷.

Por ello, los hechos más destacados protagonizados por Asdrúbal en la península no son de índole bélico, sino político. Los relatos escolares de este período se centran en dos, su pacto con Roma “comprometiéndose a no molestar a Sagunto” ni al resto de colonias aliadas de Roma¹⁰⁵⁸, y la fundación de Cartagena, a la que Ballester y Castell describe como una “magnífica base de operaciones”, y de la que Dalmau Carles y García Barbarín aseguran que estaba destinada a convertirse en la “capital de los cartagineses en España”¹⁰⁵⁹ y en el centro neurálgico de un “importantísimo comercio” en el territorio¹⁰⁶⁰.

Pero lo primordial en los manuales escolares es aclarar las especiales aptitudes del personaje para atraer a su causa “las simpatías de los celtíberos”¹⁰⁶¹ y asegurar que su intención era garantizar las posesiones cartaginesas¹⁰⁶² y aprovecharse de las riquezas de Iberia¹⁰⁶³. Siendo como era un “hombre hábil” en el trato con sus aliados¹⁰⁶⁴, capaz de “establecer alianzas con los españoles”, los relatos aseguran que no dudó en contraer

¹⁰⁵² Directorio de una escuela (ed.) 1913³, 76.

¹⁰⁵³ Zabala Urdániz utiliza la obra de Modesto Lafuente para describir los primeros movimientos de Asdrúbal en el territorio peninsular (Lafuente – Borrego 1877-1882, 12), en un momento en el que los textos escolares se conciben como un resumen de las historias generales. Esto es algo frecuente en los manuales escolares de finales del XIX, y también se percibe en algunos de los textos publicados durante este período (Morales Moya – Esteban de Vega 2005, 178-179).

¹⁰⁵⁴ Zabala Urdániz 1909¹², 74.

¹⁰⁵⁵ García Barbarín 1902, 12.

¹⁰⁵⁶ Si bien las fuentes se refieren en ocasiones a la política benévola de los Bárcidas hacia los indígenas es Asdrúbal el que con un planteamiento claramente pacifista logró controlar la península fomentando la amistad de los jefes hispanos prefiriendo siempre este sistema al uso de la fuerza. (Blázquez Martínez 1986, 100.).

¹⁰⁵⁷ Zabala Urdániz 1909¹², 74.

¹⁰⁵⁸ Cruellas 1905⁴, 10

¹⁰⁵⁹ García Barbarín 1902, 12.

¹⁰⁶⁰ Dalmau Carles 1999, 331.

¹⁰⁶¹ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 77.

¹⁰⁶² Directorio de una escuela (ed.)1913³, 76.

¹⁰⁶³ Ballester y Castell 1924³, 49.

¹⁰⁶⁴ Ballester y Castell 1924³, 49.

matrimonio con una princesa celtíbera¹⁰⁶⁵, e incluso atraer, gracias a su afabilidad, la lealtad de los indígenas y fundar la ciudad de Cartagena¹⁰⁶⁶.

Sobre su muerte todos coinciden en señalar que pereció asesinado¹⁰⁶⁷ por el esclavo¹⁰⁶⁸ de un régulo llamado Tago, al que el cartaginés había mandado asesinar¹⁰⁶⁹. Para Dalmau, sin embargo, su asesino es el propio Tago que ya no es rey, sino un esclavo de un prisionero lusitano al que el propio Asdrúbal había ejecutado, y que consiguió acabar con su labor al frente del territorio peninsular¹⁰⁷⁰. Los relatos escolares parecen tener claro que el personaje desapareció en circunstancias oscuras, aunque eso no le impidiera poner en marcha la administración del territorio y la explotación de los abundantes recursos de la Península¹⁰⁷¹. Un interés que los manuales heredaron de la etapa anterior, en los que sí que había cierta unanimidad a la hora de atribuir la muerte del cartaginés al empeño de un solo hombre, aunque los autores no se ponen de acuerdo a la hora de identificar al personaje¹⁰⁷².

Con notables excepciones, todas ellas relacionadas con los textos de instrucción primaria que incluyen a Aníbal en el listado de generales púnicos y que se limitan a afirmar que atacó “a la heroica Sagunto” y que venció a los romanos en “las puertas de Roma”, el resto de los manuales se interesan por los distintos aspectos del personaje que ayudan a conocer la personalidad y sus verdaderas intenciones en su desempeño en el territorio peninsular.

La muerte de Asdrúbal y el reconocimiento por parte del ejército cartaginés del hijo de Amílcar como su sucesor en el mando¹⁰⁷³ y, por lo tanto, como jefe del ejército¹⁰⁷⁴, coloca al nuevo general púnico que solo contaba 25 años de edad¹⁰⁷⁵ “en el gobierno de España”¹⁰⁷⁶. Un general atípico, que se alejaba de la imagen que proyectaban los generales de la República, gracias a sus dotes de mando y a la puesta en marcha de una estrategia “tan brillante como atrevida”, con la que consiguió romper la red de alianzas

¹⁰⁶⁵ Espejo de Hinojosa – García Naranjo 1923, 187.

¹⁰⁶⁶ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 18.

¹⁰⁶⁷ García Barbarín 1902, 12.

¹⁰⁶⁸ Cruellas 1905⁴, 10.

¹⁰⁶⁹ Bruño 1925⁴, 19; Zabala Urdániz 1909¹², 74.

¹⁰⁷⁰ Dalmau Carles 1999, 331.

¹⁰⁷¹ González Wagner 1999, 271.

¹⁰⁷² La muerte de Asdrúbal aparece relatada entre otros en Plb. 2.36. 1 y Liv. 21.2.6.

¹⁰⁷³ Zabala Urdániz 1909¹², 76.

¹⁰⁷⁴ Bosch Cusí 1909, 20.

¹⁰⁷⁵ Solana Ramírez 1916⁷, 43.

¹⁰⁷⁶ Sopena (ed.) 1924, 5.

de los romanos y garantizó la protección de sus nuevos aliados gracias a sus éxitos militares en el territorio italiano¹⁰⁷⁷.

Si la historiografía reconoce los talentos militares del personaje, los manuales escolares también se van a fijar en él y le van a atribuir las cualidades que debía poseer el héroe clásico. Lo describen como un general “de brillantes dotes militares”¹⁰⁷⁸, de “gran talento natural”¹⁰⁷⁹, que poseía “un valor heroico”¹⁰⁸⁰ y al que se le consideraba como “la risueña esperanza del florecimiento cartaginés”¹⁰⁸¹. Es en su talento y en sus capacidades¹⁰⁸² en lo que se fijan los relatos escolares para justificar, por ejemplo, que se le comparara con Napoleón, “uno de los más célebres generales de todos los tiempos”¹⁰⁸³, o al señalar que fue educado “en la vida militar”¹⁰⁸⁴, que “sus juegos infantiles fueron los ejercicios militares”¹⁰⁸⁵ y que sintió la necesidad de “abatir el orgullo romano” para cumplir el juramento que le había hecho a su padre¹⁰⁸⁶.

Su interés por llevar hasta sus últimas consecuencias su juramento¹⁰⁸⁷ y de luchar “por la palabra dada”¹⁰⁸⁸, ya fuera demostrando sus capacidades en combate o personificando el odio implacable de Cartago a Roma¹⁰⁸⁹, lo convierten “en el general más famoso de la antigüedad”¹⁰⁹⁰. Famoso por “ser el primero en el ataque y el último en la retirada”¹⁰⁹¹, por ser considerado “un genio de la guerra”¹⁰⁹² y por haber jurado “sobre los altares de los dioses odio eterno e implacable a los romanos”¹⁰⁹³.

Sobre su relación con los hispanos los textos aseguran que en su “bien formado ejército” había “africanos y españoles”¹⁰⁹⁴ y que estos últimos ya militaban en sus filas cuando los púnicos disputaban a los romanos “el comercio del mar y el dominio de la isla

¹⁰⁷⁷ Souza de 2008, 147.

¹⁰⁷⁸ Bosch Cusí 1909, 20.

¹⁰⁷⁹ Espejo de Hinojosa – García Naranjo 1923, 188.

¹⁰⁸⁰ García Barbarín 1902, 12.

¹⁰⁸¹ Zabala Urdániz 1909¹², 76.

¹⁰⁸² Espejo de Hinojosa – García Naranjo 1923, 44.

¹⁰⁸³ Zabala Urdániz 1909¹², 77; E.P.A. (ed.) 1913, 101.

¹⁰⁸⁴ Rico Rodríguez 1923, 17.

¹⁰⁸⁵ Moreno Espinosa 1926²², 34.

¹⁰⁸⁶ Sopena (ed.) 1924, 5.

¹⁰⁸⁷ Martín de la Calle 1907², 6-7.

¹⁰⁸⁸ F. T. D. (ed.) 1912, 15-16.

¹⁰⁸⁹ Moreno Espinosa 1926²², 34.

¹⁰⁹⁰ R.A.E. 1930, 11.

¹⁰⁹¹ Martín de la Calle 1907², 6-7.

¹⁰⁹² E.P.A. (ed.) 1913, 101.

¹⁰⁹³ Sopena (ed.) 1924, 5.

¹⁰⁹⁴ Espejo de Hinojosa – García Naranjo 1923, 188.

de Sicilia”¹⁰⁹⁵. Señalan, además, las intenciones del general púnico de aprovechar sus campañas militares contra los olcades, carpetanos y vacceos, así como los sitios de *Helmantica* y de Sagunto¹⁰⁹⁶, para ejercitar a sus soldados “en el ejercicio de las armas”¹⁰⁹⁷ y para atraerse “las simpatías del Senado cartaginés”¹⁰⁹⁸.

Aníbal necesitaba un pretexto para “reñir” con los romanos¹⁰⁹⁹ y Sagunto cumplía ese papel, porque, tal como los manuales aseguran, la ciudad fue sacrificada “para dar motivo a la guerra”¹¹⁰⁰ y el enclave, que era una “colonia griega aliada de Roma”¹¹⁰¹, se convirtió en la causa de la Segunda Guerra Púnica¹¹⁰², en el “pretexto” que Aníbal necesitaba para declarar la guerra a los romanos¹¹⁰³. Iniciaba con ello su plan maestro, aquel que le permitiría “pelear con sus odiados enemigos”¹¹⁰⁴, cumplir con su palabra¹¹⁰⁵ y romper de nuevo las hostilidades¹¹⁰⁶ con su implacable enemigo, y tratar de humillar “el orgullo romano” en Italia, “en las jornadas victoriosas de Tesino, Trebia, Trasimeno y Cannas”. Este era, en definitiva, el auténtico objetivo del cartaginés “que soñaba con aniquilar a sus enemigos” y que supo utilizar los recursos de la península para conseguirlo¹¹⁰⁷.

1.3. Los Escipiones de la Escuela

El papel que desempeñaron Publio y Cneo Cornelio Escipión y los logros militares de Publio Cornelio Escipión el Africano nos dan una idea de la importancia que tuvieron estos personajes, tanto para la historia de Roma como para la de la península, algo que nos resulta paradójico dada la falta de interés de los textos de instrucción primaria vigentes durante este período (1902-1937), que, o bien ignoran de manera deliberada a los Escipiones y mencionan de forma genérica la llegada de los romanos a la península,

¹⁰⁹⁵ R.A.E. (ed.)1930, 11.

¹⁰⁹⁶ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 18.

¹⁰⁹⁷ Zabala Urdániz 1909¹², 76.

¹⁰⁹⁸ García Barbarín 1902, 12.

¹⁰⁹⁹ R.A.E. (ed.)1930, 11.

¹¹⁰⁰ Rico Rodríguez 1923, 17.

¹¹⁰¹ Bosch Cusí 1909, 20.

¹¹⁰² Espejo de Hinojosa – García Naranjo1923, 188.

¹¹⁰³ Zabala Urdániz 1909¹², 77.

¹¹⁰⁴ Sopena (ed.)1924, 5.

¹¹⁰⁵ E.P.A. (ed.) 1913, 101.

¹¹⁰⁶ Parpal y Marqués – Puig Detrell 1903, 120.

¹¹⁰⁷ Rico Rodríguez 1923, 17.

o se limitan a incluir detalles genéricos sin entrar a valorar las circunstancias por las que atravesaron a su llegada al territorio hispano.

En el primer caso lo que vemos es una explicación de los inicios de la ocupación romana del territorio peninsular. Son textos que cuentan cómo los romanos llegaron a la península con el objetivo de “quitársela a los cartagineses”¹¹⁰⁸ y que, para lograrlo, no dudaron en arrojarlos “de nuestro suelo”¹¹⁰⁹.

Cuando por fin aparecen mencionados lo hacen en relatos que aseguran que Roma mandó a los hermanos Escipión¹¹¹⁰, que estos fueron derrotados por Asdrúbal, el hermano de Aníbal¹¹¹¹, y que tuvo que llegar, para lograr la expulsión de los cartagineses¹¹¹², Publio Cornelio Escipión, el joven que “vino a reemplazar a su malogrado padre”¹¹¹³, y a “cambiar en favor de Roma el aspecto de la guerra”¹¹¹⁴.

Es este un desinterés que se acentúa durante la dictadura de Primo de Rivera, un período en el que se incrementa el afán del Estado por controlar al ciudadano, y que considera la historia como una obligación sagrada. El destino de Publio y Cneo Cornelio Escipión muertos en combate gracias a la traición de los celtíberos no ofrece el ejemplo que el Estado necesita y ese es quizás el motivo de su “discreta aparición” en los manuales de instrucción primaria.

La llegada al escenario de los Escipiones lleva a los textos escolares a plantear cuál fue la actitud de los romanos en los inicios de la Segunda Guerra Púnica. En los relatos de instrucción primaria se alude al hecho de que los romanos “descuidaron mucho la guerra”¹¹¹⁵. Un conflicto que se había iniciado con el sitio y la destrucción de Sagunto y que iba a concluir, tal y como señala Beltrán y Rózpide en su manual para instrucción primaria, con la entrega de Cádiz a uno de ellos, Publio Cornelio Escipión¹¹¹⁶.

Es en los textos de educación secundaria donde encontramos detalles más concretos, entendible dada la continuidad de los programas escolares del período anterior y la inclusión de las actividades de Publio Cornelio Escipión en la península en el

¹¹⁰⁸ Calleja Fernández (ed.) 1924, 90.

¹¹⁰⁹ Bosch Cusí 1910, 15.

¹¹¹⁰ García Barbarín 1902, 12.

¹¹¹¹ Cruellas 1905⁴, 11.

¹¹¹² F.T.D. (ed.) 1912, 14.

¹¹¹³ Cruellas 1905⁴, 11.

¹¹¹⁴ Solana Ramírez 1916⁷, 46.

¹¹¹⁵ Ballester y Castell 1924³, 51.

¹¹¹⁶ Beltrán y Rózpide 1923, 4.

programa de la nueva asignatura *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*.

Son relatos en los que se asegura que los romanos “enviaron a España numerosos ejércitos al mando de los dos hermanos”¹¹¹⁷ y que, tras reponerse “de la sorpresa y el desastre” de la expedición de Aníbal, enviaron una vez más a sus legiones a pelear en el territorio¹¹¹⁸. Una llegada que para Ibó Alfaro en su *Resumen de Historia de España* suponía una oportunidad para “vengar aquella ofensa”, la que supuso la caída de Sagunto, y dar inicio a la Segunda Guerra Púnica, aunque esta vez en el territorio peninsular¹¹¹⁹.

Debemos señalar que hemos encontrado discrepancias en los dos grupos de manuales, puesto que no se ponen de acuerdo a la hora de ofrecer un relato consensuado sobre los personajes. Buena parte de ellos se centran en las actividades de Publio Cornelio Escipión e ignoran a los dos primeros. Cuando estos últimos aparecen en el texto lo hacen en los relatos de instrucción primaria, de manera conjunta y con el objetivo de demostrar cuál fue la actitud de Roma durante los primeros compases de la guerra. Son textos que mencionan su llegada al territorio, “a las costas de Cataluña”¹¹²⁰, también el hecho de que pusieron una guarnición en Tarragona, la capital de los romanos en España¹¹²¹, e incluso algunas de sus victorias sobre los púnicos¹¹²².

Si tenemos en cuenta que su propósito era “atajar el paso al cartaginés en España”¹¹²³ y que la suerte les sonreía, porque, tal y como asegura Moreno Espinosa, “obtuvieron notables ventajas sobre Asdrúbal”¹¹²⁴, resulta relevante la selección de episodios históricos que se establecen en los textos, que se inicia con la victoria de Cneo Escipión “por mar y por tierra” sobre “un hermano de Aníbal”¹¹²⁵ y que incluye el episodio de la reedificación de Sagunto, en el que se cuenta cómo los Escipiones ganaron varias batallas “a los cartagineses mandados por Asdrúbal a Barcino” y recuperaron el enclave¹¹²⁶.

¹¹¹⁷ Moreno Espinosa 1926²², 36.

¹¹¹⁸ Solana Ramírez 1916⁷, 46.

¹¹¹⁹ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 19.

¹¹²⁰ *Ibid.*, 20.

¹¹²¹ Solana Ramírez 1916⁷, 46.

¹¹²² Ibó Alfaro 1908¹⁵, 19-20.

¹¹²³ Ballester y Castell 1924³, 51.

¹¹²⁴ Moreno Espinosa 1926²², 36.

¹¹²⁵ Ballester y Castell 1924³, 51.

¹¹²⁶ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 79.

Pero, a pesar de que “alcanzaron al principio grandes ventajas”¹¹²⁷, cometieron “un error estratégico que les costó la vida”¹¹²⁸. Tampoco ayudó el hecho de que el ejército cartaginés lograra su objetivo y se reforzara con las tropas africanas del númera Massinisa¹¹²⁹, un suceso que precipitó la ruina de los dos caudillos¹¹³⁰. Dos hombres que “en dos combates sucesivos”¹¹³¹ y después de hacer heroicos esfuerzos para salvarse”¹¹³², “sucumbieron” peleando como valientes”, uno “en el reino de Aragón y otro en el de Valencia”¹¹³³.

Pero, ¿qué fue de las tropas romanas? La mayor parte de los relatos las ignoran y pasan rápidamente a hablar de Publio Cornelio Escipión, de sus virtudes y de los sucesos que llevaron a su llegada al territorio peninsular. Sin embargo, no faltan relatos, especialmente en los textos de educación secundaria heredados del período anterior, en el que se cuenta que fue Marcio el que puso a salvo el ejército romano cuando los Escipiones fueron asesinados¹¹³⁴. También se mencionan en los manuales la llegada del pretor Claudio Nerón a la península, aquel que más tarde será reemplazado por el joven Publio Cornelio Escipión, cuando sea “llamado otra vez a Roma”, al no dar el resultado que se esperaba de él¹¹³⁵.

Es en las actividades del joven Escipión donde los manuales escolares ponen más interés, un nuevo general al que describen como “un denodado y entendido joven de veinticuatro años”¹¹³⁶, dotado de valor y talento para gobernar¹¹³⁷, y “más afortunado que sus antecesores”¹¹³⁸, puesto que “inauguró sus campañas” con un gran éxito, la toma de Cartagena¹¹³⁹.

Son textos en su mayor parte de educación secundaria, heredados del período anterior, los que manifiestan interés por dar a conocer cuál fue la relación de Publio Cornelio Escipión con los hispanos. Contenidos que hablan de su “conducta generosa con

¹¹²⁷ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 80.

¹¹²⁸ Ballester y Castell 1924³, 51.

¹¹²⁹ Moreno Espinosa 1926²², 36.

¹¹³⁰ Bruño 1925⁴, 20.

¹¹³¹ Solana Ramírez 1916⁷, 46.

¹¹³² Directorio de una escuela (ed.)1913³, 80.

¹¹³³ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 20.

¹¹³⁴ Martín de la Calle 1907², 8.

¹¹³⁵ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 80.

¹¹³⁶ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 20.

¹¹³⁷ Solana Ramírez 1916⁷, 46.

¹¹³⁸ Ballester y Castell 1924³, 51.

¹¹³⁹ *Ibid.*,51.

los españoles” y de su capacidad para atraer a los indígenas al lado romano¹¹⁴⁰. Relatos que van incluso más allá, al asegurar que los primeros éxitos del joven general ayudaron en su plan de poner bajo control la península, circunstancia que se vio favorecida por su política de alianzas con los celtíberos¹¹⁴¹.

Pero, a pesar de que los manuales aseguran que fue gracias a las simpatías de los españoles cómo los romanos lograron “vencer a los cartagineses”¹¹⁴², lo cierto es que los hispanos optaron indistintamente por uno u otro bando¹¹⁴³. Este es un dato para tener en cuenta y que supone un cambio respecto al periodo anterior. Ya no hay una exposición detallada de las virtudes de los españoles y tampoco se alude a su sacrificio y entrega. Lo que interesa ahora es llegar a la conclusión de que fue gracias a su apoyo cómo se consiguió “vencer a los cartagineses”, a pesar de que en algunos de ellos no faltasen alusiones a la inconveniencia de que los hispanos se aliaran con aquellos que habían ignorado el trágico final de los saguntinos¹¹⁴⁴.

1.4. Dos ciudades heroicas: Sagunto y Numancia

Al hablar de Sagunto, los textos de instrucción primaria lo describen como “uno de los hechos más memorables”¹¹⁴⁵ y se interesan por su heroico final a manos de Aníbal¹¹⁴⁶, el auténtico responsable, aquel que se ocupó de sitiar al enclave y de destruirlo¹¹⁴⁷. La información que ofrecen es puntual o casi nula y se centran en describir a los púnicos “como conquistadores más que como colonizadores”¹¹⁴⁸.

En su momento ya vimos cómo el gran heroísmo de este enclave junto con el de Numancia se convirtió en una propaganda eficaz en la construcción de nuestra historia nacional¹¹⁴⁹. Si tenemos en cuenta que durante este período se iniciaron las primeras excavaciones arqueológicas y los datos históricos se limitaban a los aportados por las

¹¹⁴⁰ Ballester y Castell 1924³, 51.

¹¹⁴¹ Moreno Espinosa 1926²², 37.

¹¹⁴² Directorio de una escuela (ed.)1913³, 129.

¹¹⁴³ Yeves 1911, 204.

¹¹⁴⁴ Moreno Espinosa 1926²², 37.

¹¹⁴⁵ F.T.D. (ed.) 1912, 14.

¹¹⁴⁶ Serrano 1917, 7.

¹¹⁴⁷ Cruellas 1905⁴, 10; Vergara y Martín 1928, 119; Dalmau Carles 1999, 331.

¹¹⁴⁸ Beltrán y Rózpide 1923, 4.

¹¹⁴⁹ Ruiz Zapatero – Álvarez Sanchis 1996-1997, 151.

fuentes clásicas, encontramos una explicación a la falta de datos concretos en los manuales.

Sobre la localización geográfica del enclave, pocos son los textos que se atreven a precisarla y debemos recurrir a los manuales de educación secundaria, escritos durante el período anterior, y que todavía siguen vigentes. La describen como ciudad de origen griego¹¹⁵⁰, cerca de la ciudad de Murviedro, y a cuatro leguas de la ciudad de Valencia¹¹⁵¹. También hacen referencia a su localización el libro de lectura de Calleja Fernández que la sitúa “en la provincia de Valencia”¹¹⁵², al igual que el texto de instrucción primaria editado por la R.A.E., que la localiza en la costa levantina¹¹⁵³.

Los relatos también consideran importante aclarar las verdaderas intenciones de Aníbal a la hora de poner en marcha el asedio. Para los textos de instrucción primaria lo importante era contar la intención del púnico de utilizar el conflicto para provocar a los romanos¹¹⁵⁴. Un personaje que los libros de lectura de Berrueta y los *Relatos históricos* publicados por la editorial Sopena describen como un joven de carácter voluble, que no dudó en violentar “los tratados con Roma”¹¹⁵⁵ y que mostró su carácter imprudente al acercarse a los muros de la ciudad y caer herido en el ataque¹¹⁵⁶.

Por su parte, los manuales de instrucción primaria católicos se fijan, además, en la condición jurídica del enclave y señalan que era una ciudad aliada y amiga de los romanos¹¹⁵⁷. Mientras que en los textos laicos lo heroico y lo trágico se abren paso y encontramos afirmaciones como que “Sagunto fue sacrificada para dar motivo a la guerra con Roma”¹¹⁵⁸, o que era una ciudad “que se decía amiga/aliada de los romanos”¹¹⁵⁹. Los libros de lectura van incluso mucho más allá, al señalar que ese numeroso ejército que acompañaba a Aníbal estaba formado “en gran parte por celtíberos”¹¹⁶⁰, y que con ellos consiguió atacar una de las ciudades más poderosas del sur del Ebro¹¹⁶¹.

¹¹⁵⁰ Picatoste Rodríguez 1914⁸, 21.

¹¹⁵¹ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 18.

¹¹⁵² Calleja Fernández 1913⁵, 15.

¹¹⁵³ R.A.E. (ed.)1930, 11.

¹¹⁵⁴ Escolapias (ed.)1912, 200; Yeves 1920, 201.

¹¹⁵⁵ Martín Berrueta 1918, 33.

¹¹⁵⁶ Sopena (ed.)1924, 6.

¹¹⁵⁷ F.T.D. (ed.) 1912, 16; E. P. A. (ed.) 1913a, 101.

¹¹⁵⁸ Rico Rodríguez 1923, 17.

¹¹⁵⁹ R.A.E. (ed.)1930, 11.

¹¹⁶⁰ Calleja Fernández 1917⁶, 15.

¹¹⁶¹ Sopena (ed.) 1924, 6.

Es esa condición de colonia griega¹¹⁶², afín a los intereses de Roma, amiga y aliada de un pueblo¹¹⁶³, al que el púnico detesta y al que ve como un obstáculo a abatir, la que reflejan los manuales de educación secundaria. Textos en los que se señala la existencia de unos tratados previos que obligaban a romanos y cartagineses a respetar el enclave¹¹⁶⁴, que daban el protagonismo a Aníbal al afirmar que se encargó personalmente del asedio¹¹⁶⁵ y que relatan cómo el púnico atacó a sabiendas de que lo que hacía era poner en apuros a una ciudad aliada de los romanos¹¹⁶⁶.

Llegados a este punto se impone la lógica narrativa y lo que interesa es contar cuál fue la excusa que utilizó el púnico para justificar el ataque al enclave saguntino. Los manuales de educación secundaria se refieren a él como “el ambicionado pretexto”¹¹⁶⁷, como la excusa que el púnico necesitaba para “renovar las hostilidades”¹¹⁶⁸, con un claro objetivo, obligar a los romanos “a defenderlos” y a poner en marcha la guerra “que tanto anhelaba”¹¹⁶⁹.

Motivos que se apuntaban también en los manuales de educación primaria, que apelaban al famoso odio de Aníbal como causa probable¹¹⁷⁰ y que señalaban que fueron los problemas de Sagunto con los turboletas, por una cuestión de límites, el motivo que encontraron los púnicos para poner en marcha el asalto¹¹⁷¹.

Sobre el relato del asedio poco o nada se dice, y lo que la mayoría de los relatos de educación secundaria afirman es que sus habitantes “se defendieron heroicamente”¹¹⁷², que “prefirieron morir antes de entregarse”¹¹⁷³ y que llevaron la defensa de forma eficaz hasta el punto de impedir que los púnicos entraran en la ciudad¹¹⁷⁴, incluso después de haber perdido las esperanzas de recibir la ayuda de los romanos¹¹⁷⁵.

¹¹⁶² Dalmau Carles 1999, 331.

¹¹⁶³ Parpal y Marqués - Puig Detrell 1903, 135.

¹¹⁶⁴ Picatoste Rodríguez 1914⁸, 21.

¹¹⁶⁵ Solana Ramírez 1933, 10.

¹¹⁶⁶ Moreno Espinosa 1926²², 35.

¹¹⁶⁷ Martín de la Calle 1907², 7.

¹¹⁶⁸ Escolapias (ed.)1912, 200.

¹¹⁶⁹ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 18.

¹¹⁷⁰ R.A.E. (ed.)1930, 11.

¹¹⁷¹ Zabala Urdániz 1909¹², 78.

¹¹⁷² Parpal y Marqués – Puig Detrell 1903, 135.

¹¹⁷³ Solana 1933, 10.

¹¹⁷⁴ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 18.

¹¹⁷⁵ Martín de la Calle 1907², 7.

Actitud que fue llevada hasta sus últimas consecuencias por unos habitantes “que salieron al campo”¹¹⁷⁶, para defenderse “hasta el último extremo”¹¹⁷⁷, que demostraron una gran valentía al morir “muchísimos de ellos” en el campo de batalla¹¹⁷⁸ y que plantaron cara, “esperando la protección de Roma”¹¹⁷⁹, que nunca llegó. Una “desesperada resistencia”¹¹⁸⁰, en la que los sitiados “pidieron una capitulación honrosa que no les fue concedida”¹¹⁸¹.

Argumentos que se ven respaldados por los libros de lectura que cuentan cómo “la heroica ciudad de Sagunto” resistió “cuanto pudo”¹¹⁸² y que sus habitantes apelaron a la ayuda de Roma¹¹⁸³, dando muestra de una fe en las alianzas que fue la causa de “su propia ruina”¹¹⁸⁴. Textos en los que se detalla de forma exhaustiva las actividades de unos hombres que, “llenos de esperanza”, llegaron a rechazar a su enemigo obligándolo a encerrarse tras los “muros de su campamento”¹¹⁸⁵.

Sabemos, porque así nos lo detallan los textos escolares, cuál fue la actitud de los saguntinos a la hora de afrontar la defensa del enclave. También conocemos cuáles fueron las intenciones de Aníbal, descritas por textos de educación secundaria como el de Zabala Urdániz o el de Picatoste Rodríguez como un “odio a los romanos”¹¹⁸⁶, que le empujó a buscar pretextos para sitiarla sin tener en cuenta “ni las protestas de la ciudad, ni las embajadas de Roma”¹¹⁸⁷.

Nos interesamos ahora por los motivos que empujaron a los romanos a tener una actitud recelosa hacia los que estaban considerados como sus aliados. Vemos cómo su “actitud del miedo” fue lo que comprometió seriamente el destino del enclave¹¹⁸⁸. Que la ciudad fue “abandonada a sus propias fuerzas” y que los romanos tan solo se limitaron a enviar embajadores¹¹⁸⁹. Un relato que Moreno Espinosa utiliza para describir “la idea de patria en aquellos tiempos” y señalar cómo la realidad impedía que aquella “traspasara

¹¹⁷⁶ Arañó y Majo 1903¹⁹, 6.

¹¹⁷⁷ Escuelas del Ave María (ed.) 1932¹², 13.

¹¹⁷⁸ R.A.E. (ed.)1930, 11.

¹¹⁷⁹ García Barbarín 1902, 12.

¹¹⁸⁰ Rico Rodríguez 1923, 17.

¹¹⁸¹ Escolapias (ed.)1912, 200.

¹¹⁸² Martín Berrueta 1918, 33.

¹¹⁸³ Calleja Fernández 1917⁶, 15.

¹¹⁸⁴ Sopena (ed.) 1924, 6.

¹¹⁸⁵ Sopena (ed.) 1924, 7.

¹¹⁸⁶ Zabala Urdániz 1909¹², 78.

¹¹⁸⁷ Picatoste Rodríguez 1914⁸, 21.

¹¹⁸⁸ Zabala Urdániz 1909¹², 78.

¹¹⁸⁹ Moreno Espinosa 1926²², 35.

los muros de la ciudad natal”¹¹⁹⁰. También el libro de lectura de Calleja Fernández se preocupa de dejar constancia de “la abnegación de Sagunto” que le sirve para indicar como “aún hoy”, cumplió su papel, se convirtió en uno de los ejemplos de lealtad que ha dado nuestro país¹¹⁹¹.

Llega el momento de contar el trágico final de una ciudad que ya no dispone ni de víveres ni de los medios que necesita para subsistir¹¹⁹². Es entonces cuando los saguntinos, “acosados por el hambre”, eligen la hoguera para acabar con los suyos y con sus riquezas¹¹⁹³. Pero no pueden impedir, “a pesar de tan grandes sacrificios”, que los púnicos tomaran la ciudad e hicieran prisioneros¹¹⁹⁴.

Son los textos de educación secundaria los encargados de aportar el dramatismo necesario y de contar que los sitiados, “antes de rendirse”, decidieron tomar la iniciativa¹¹⁹⁵ y que fueron sus mujeres las que tomaron una drástica decisión de acabar con todo, al ver como sus hombres encontraban la muerte bajo “el acero enemigo”¹¹⁹⁶. Se presenta a unos habitantes que optaron por la independencia antes que “vivir bajo el yugo extranjero”¹¹⁹⁷ y antes de ver caer su ciudad “dominada por el hambre y la peste”¹¹⁹⁸. Y, “mientras las mujeres degollaban a sus pequeñuelos”¹¹⁹⁹, hicieron una última salida desesperada en la que mataron a muchos púnicos, antes de entregarse a “la destrucción de su ciudad y a la muerte”¹²⁰⁰. Y la ciudad ardió por los cuatro costados¹²⁰¹, mientras sus habitantes eligieron la muerte “antes de perder su independencia”¹²⁰².

El relato sobre el asedio de Numancia se convierte también en uno de los “ejemplos de patriotismo” y de lucha por la independencia de nuestro país. Una ciudad que supo mantenerse independiente¹²⁰³, un enclave al que tanto los textos de instrucción

¹¹⁹⁰ *Ibid.*, 35.

¹¹⁹¹ Calleja Fernández 1913⁵, 15.

¹¹⁹² Bosch Cusí 1909, 20; Bosch Cusí 1910, 15.

¹¹⁹³ García Barbarín 1902, 12.

¹¹⁹⁴ R.A.E. (ed.)1930, 11.

¹¹⁹⁵ Parpal y Marqués – Puig Detrell 1903, 135.

¹¹⁹⁶ Martín de la Calle 1907², 7.

¹¹⁹⁷ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 19.

¹¹⁹⁸ Picatoste Rodríguez 1914⁸, 21.

¹¹⁹⁹ Escolapias (ed.)1912, 200.

¹²⁰⁰ Martín Berrueta 1918, 33.

¹²⁰¹ *Ibid.*, 33.

¹²⁰² Edelvives (ed.) 1934³, 113.

¹²⁰³ Arañó y Majo 1903¹⁹, 8.

primaria¹²⁰⁴, como los relatos de educación secundaria¹²⁰⁵, sitúan, acertadamente, cerca de Soria y a orillas del Duero.

Ocurre también aquí algo parecido a lo que ya apreciábamos en el relato del asedio saguntino, los manuales se interesan por el pretexto que los romanos dieron a la hora de justificar el ataque. Porque a Roma, que en ese momento tenía varios frentes abiertos, “no le convenía tener dos enemigos a la vez”¹²⁰⁶ y, sólo cuando pudo centrarse en el problema numantino, vio tanto en el asilo “al ejército fugitivo de Viriato”¹²⁰⁷, como en la petición de entrega de los segedanos hecha por Quinto Fulvio Nobilior¹²⁰⁸, el pretexto que necesitaba¹²⁰⁹.

Hasta aquí la excusa, la necesidad de encontrar un motivo legítimo con el que poder justificar las intenciones de Roma de “castigar la altanería de Numancia”¹²¹⁰ y de lograr encender aquella “terrible guerra que terminó Escipión”¹²¹¹. Pero ¿qué supuso para el ciudadano romano de a pie una guerra de tan terribles proporciones en la península? Volvemos a encontrar de nuevo a la ciudad definida como “terror del imperio”¹²¹², “el cementerio” de Roma¹²¹³, aquella a la que los relatos señalan como el “sepulcro de las legiones romanas”¹²¹⁴.

Son los textos de educación secundaria los encargados de enumerar cuáles fueron los generales romanos que se enfrentaron a los numantinos. Episodios bélicos que define como “derrotas”¹²¹⁵, como “fracasos militares” que fueron protagonizados por Pompeyo, M. Popilio Lenas y Cayo Hostilio Mancino¹²¹⁶. Los relatos de instrucción primaria, sin embargo, se limitan a señalar que el conflicto “duró varios años”¹²¹⁷ y que durante este período se vencieron “a varios generales romanos”¹²¹⁸.

¹²⁰⁴ Bosch Cusí 1909, 23; Bosch Cusí 1910, 16; Calleja Fernández (ed.) 1924b, 1.

¹²⁰⁵ Arañó y Majo 1903¹⁹, 8; Zabala Urdániz 1909¹², 96.

¹²⁰⁶ Arañó y Majo 1903¹⁹, 8.

¹²⁰⁷ Parpal y Marqués – Puig Detrell 1903, 136; Bosch Cusí 1909, 23; Bosch Cusí 1910, 16.

¹²⁰⁸ Zabala Urdániz 1909¹², 96.

¹²⁰⁹ Parpal y Marqués – Puig Detrell 1903, 136.

¹²¹⁰ Zabala Urdániz 1909¹², 96.

¹²¹¹ Parpal y Marqués – Puig Detrell 1903, 136

¹²¹² Cruellas 1905⁴, 14.

¹²¹³ Arañó y Majo 1903¹⁹, 9.

¹²¹⁴ E. P. A. (ed.) 1903, 103.

¹²¹⁵ Martín de la Calle 1907², 12.

¹²¹⁶ Zabala Urdániz 1909¹², 96.

¹²¹⁷ Calleja Fernández 1913⁵, 18.

¹²¹⁸ Casa Santana (ed.) 1925, 10.

Era tal el desconcierto que los soldados romanos se negaban a “venir a España” y la metrópoli tuvo que recurrir a la pericia “del vencedor de Cartago”¹²¹⁹, para que se hiciera cargo de la conquista del enclave¹²²⁰. Un personaje al que Zabala Urdániz describe como “el último recurso”, el hombre que ostentaba “el más grande prestigio militar” con que contaba la Metrópoli¹²²¹.

Sobre la actitud de los numantinos en la defensa de su ciudad, los relatos de instrucción primaria aseguran “que se defendieron como héroes” y que esa fue la razón de que vencieran a “cuantos ejércitos romanos se presentaron”¹²²². Una defensa que se califica en los textos de “heroica resistencia”¹²²³ y en la que se destacan las “salidas de los numantinos”¹²²⁴, que se protegieron “con heroico valor” de los ataques romanos¹²²⁵.

En los textos de educación secundaria se analiza la protección de la ciudad y se asegura que el enclave “no tenía más defensa que la que pudieran prestarle el heroísmo de sus hijos” y que fue, gracias a la táctica de Escipión de rendir por hambre a los sitiados, cómo se logró inclinar la balanza hacia el lado romano¹²²⁶.

Sobre el final heroico de sus habitantes, los manuales cuentan con extremado detalle cómo “los jóvenes salieron al campo a morir matando”¹²²⁷, que “no tuvieron otro recurso que copiar con vivos colores el sublime heroísmo de Sagunto”¹²²⁸ y que fue la actitud de Escipión, que buscaba “la sumisión incondicional de los numantinos”¹²²⁹, la que obligó a sus habitantes a tomar una resolución extrema¹²³⁰, la de morir antes de entregarse¹²³¹, emulando así el ejemplo de los saguntinos¹²³².

1.5. Viriato, el gran héroe nacional

¹²¹⁹ Araño y Majo 1903¹⁹, 9.

¹²²⁰ Casa Santana (ed.) 1925, 10.

¹²²¹ Zabala Urdániz 1909¹², 96.

¹²²² Araño y Majo 1903¹⁹, 9.

¹²²³ Bosch Cusí 1909, 23.

¹²²⁴ Serrano 1917, 2.

¹²²⁵ Casa Santana (ed.) 1925, 10.

¹²²⁶ Zabala Urdániz 1909¹², 96.

¹²²⁷ Araño y Majo 1903¹⁹, 9.

¹²²⁸ Martín de la Calle 1907², 12.

¹²²⁹ Zabala Urdániz 1909¹², 98.

¹²³⁰ Zabala Urdániz 1909¹², 98.

¹²³¹ Bosch Cusí 1909, 23.

¹²³² Bosch Cusí 1910, 16.

Los textos describen al personaje como un pastor “encarnación viva del genio guerrero de los españoles”¹²³³ que, a pesar “de su condición humilde”¹²³⁴, disponía de las cualidades necesarias para demostrar que podía convertirse en un “astuto guerrillero”¹²³⁵. Todo un personaje al que su “ánimo esforzado”¹²³⁶ y su carácter “audaz y generoso”¹²³⁷ convirtieron en “general de numerosos ejércitos”¹²³⁸ y en “el alma” del levantamiento¹²³⁹. Se le retrata como “un gran patriota”¹²⁴⁰, un “hombre humilde”¹²⁴¹ de “relevantes prendas militares”¹²⁴², “gran corazón”¹²⁴³ y “alma generosa”¹²⁴⁴, al que “sus paisanos” decidieron convertir en su caudillo¹²⁴⁵.

No faltan tampoco aquellos textos que lo describen como una de las figuras más representativas “de la independencia española”¹²⁴⁶ y que convierten al “valeroso lusitano”¹²⁴⁷ en uno de los “muchos héroes”¹²⁴⁸ que produjo la guerra contra los romanos¹²⁴⁹. Surge entonces la necesidad de contar cómo este personaje “que se había librado de la matanza de Galba”¹²⁵⁰, logró ponerse al frente “de unos cuantos de los suyos”¹²⁵¹, indignado por “la traición del cónsul Lúculo”, por “la perfidia del pretor Galba”¹²⁵² y por las depredaciones de los romanos”¹²⁵³.

Es precisamente este episodio, el de “la matanza de Galba”¹²⁵⁴, el punto de inflexión elegido por los relatos escolares para dejar patente el descontento de los

¹²³³ Calleja Fernández 1913⁵, 18; E.P.A. (ed.) 1913a, 226; Casa Santana 1925, 9.

¹²³⁴ Encontramos esa misma expresión en el *Compendio de historia de España* de Ascagorta (Ascagorta 1961, 57). La historiografía lo presenta como un rudo pastor de ganado y copia de los autores antiguos las cualidades del personaje, lo que paradójicamente lo convierten en un político y en un hábil general, lejos de la imagen “de rudo pastor de las montañas lusitanas” (Pastor Muñoz 2013, 9).

¹²³⁵ García Barbarín 1902, 14.

¹²³⁶ *Ibid.*, 14.

¹²³⁷ Ballester y Castell 1924³, 54.

¹²³⁸ Arañó y Majo 1903¹⁹, 8.

¹²³⁹ Cruellas 1905⁴ 14.

¹²⁴⁰ Martín de la Calle 1907², 11.

¹²⁴¹ Escuelas del Ave María (ed.) 1932¹², 14.

¹²⁴² Solana Ramírez 1933, 12.

¹²⁴³ Directorio de escuela (ed.) 1913, 130.

¹²⁴⁴ *Ib.* 1913, 131.

¹²⁴⁵ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 22.

¹²⁴⁶ Cruellas 1905⁴ 13.

¹²⁴⁷ Zabala Urdániz 1909¹², 94.

¹²⁴⁸ R.A.E. (ed.) 1930, 14.

¹²⁴⁹ Es en Apiano donde encontramos esa descripción del personaje que la historiografía utilizó para construir la imagen de un líder nacional defensor de la independencia de la península, a este respecto *vid.* Pina Polo 2014, 572.

¹²⁵⁰ Picatoste Rodríguez 1914⁸, 25.

¹²⁵¹ Casa Santana (ed.) 1925, 9.

¹²⁵² Solana Ramírez 1928², 7.

¹²⁵³ Calleja Fernández 1913⁵, 18.

¹²⁵⁴ Martín de la Calle 1907², 11.

españoles, que ,“indignados con la dominación romana”¹²⁵⁵ y con “la alevosía” con la que los pretores trataban a los españoles”¹²⁵⁶, habían decidido poner en sus manos¹²⁵⁷ “una multitud de valientes”¹²⁵⁸, unos efectivos con los que el lusitano “se retiró a los montes” para empezar su guerra con los romanos¹²⁵⁹.

Son textos en los que se relata su proceder “al frente de los españoles”¹²⁶⁰, en una guerra “de sorpresas y emboscadas”¹²⁶¹, en la que su ejército “asaltaba los convoyes” y sorprendía a los romanos “en los sitios más escabrosos”¹²⁶². Y es que el “hábil guerrillero”¹²⁶³ supo valerse del terreno para debilitar y humillar “el orgullo de las legiones” romanas¹²⁶⁴, y los textos se sirven de su táctica para explicar cómo los lusitanos “se valieron de la espesura de los bosques y de los accidentes de terreno”¹²⁶⁵, para causar “grandes pérdidas a los romanos”¹²⁶⁶.

Si bien no todos inciden en los detalles, los manuales describen sus victorias sobre “los más aguerridos ejércitos y los mejores generales de Roma”¹²⁶⁷. Señalan, además, como “el joven lusitano”¹²⁶⁸, que había reunido “algunos compañeros”¹²⁶⁹, se propuso castigar la perfidia de los romanos¹²⁷⁰ valiéndose de su ingenio¹²⁷¹ y de su idea de conformar “un solo pueblo que pudiera desafiar el poder de Roma”¹²⁷².

Los textos de instrucción primaria no entran en detalles concretos y se limitan a afirmar “que derrotó varias veces a los soldados de Roma”¹²⁷³, que venció sucesivamente a seis pretores y a otros tantos ejércitos enemigos”¹²⁷⁴, que fue el encargado de levantar

¹²⁵⁵ E.P.A. (ed.) 1913, 103.

¹²⁵⁶ Directorio de Escuela (ed.)1913, 131.

¹²⁵⁷ Cruellas 1905⁴,13-14.

¹²⁵⁸ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 22.

¹²⁵⁹ Solana Ramírez 1928², 7.

¹²⁶⁰ García Barbarín 1902: 14.

¹²⁶¹ Solana Ramírez 1928², 7.

¹²⁶² Solana Ramírez 1916⁷, 51.

¹²⁶³ Ballester y Castell 1924³, 54.

¹²⁶⁴ Rico Rodríguez 1923, 20.

¹²⁶⁵ Hijas de la Caridad francesas (ed.) 1914, 151.

¹²⁶⁶ Solana Ramírez 1933, 12.

¹²⁶⁷ Ballester y Castell 1924³, 54.

¹²⁶⁸ Moreno Espinosa 1926²², nota 100.

¹²⁶⁹ Moreno Espinosa 1926²², nota 101.

¹²⁷⁰ Moreno Espinosa 1926²², nota 101.

¹²⁷¹ Directorio de escuela (ed.)1913, 131.

¹²⁷² Martín de la Calle 1907², 11.

¹²⁷³ Calleja Fernández 1913⁵, 18.

¹²⁷⁴ Cruellas 1905⁴, 14.

“el grito de independencia”¹²⁷⁵ en una lucha que se “sostuvo durante diez años”¹²⁷⁶ y que obligó a los romanos “a pactar” con los españoles¹²⁷⁷.

Los relatos de educación secundaria describen sus éxitos como “señaladas victorias”¹²⁷⁸, sobre Plancio en Évora, sobre Unimano en Ourique, sobre Nigidio en Visado, sobre Lelio en Osuna y sobre Metelo y Serviliano en Erisana¹²⁷⁹, y detallan la estrategia de Viriato para destrozarse al ejército de Vectilio¹²⁸⁰.

Los manuales destacan como uno de sus principales logros el hecho de que obligara a los romanos “a reconocer la independencia de la Lusitania”¹²⁸¹. Pero, ¿cómo logró el que está considerado por los manuales uno de sus mayores éxitos?, ¿cómo obligó a los romanos “a reconocer la independencia del territorio sublevado”?¹²⁸²

Lo hará a través de sus “señaladas victorias sobre los generales de Roma”¹²⁸³, las que destacan los textos de educación secundaria. Relatos en los que o se describe cómo Serviliano se vio obligado a firmar una paz “que aprobó el Senado”¹²⁸⁴, o se cuenta que Roma se vio obligada a ratificar un “paz humillante”¹²⁸⁵ cuyo fin era “reconocer la independencia de los lusitanos”¹²⁸⁶.

Sucesos relevantes que convirtieron a Viriato en el “terror de los romanos”, identificándose de forma clara al personaje con uno de los símbolos de la independencia española. Los textos se refieren a él como “el apóstol de nuestra independencia”¹²⁸⁷, un caudillo que, a pesar de ser deshonrado por los romanos cuando se referían a él como “jefe de ladrones”¹²⁸⁸, estaba considerado como “la genuina representación del guerrillero español”¹²⁸⁹, como un “ejemplo del tenaz heroísmo ibérico”¹²⁹⁰.

¹²⁷⁵ Yeves 1911, 204.

¹²⁷⁶ R.A.E. (ed.)1930, 14.

¹²⁷⁷ Escuelas del Ave María (ed.) 1932¹², 14.

¹²⁷⁸ Parpal y Marqués - Puig Detrell 1903, 136

¹²⁷⁹ Picatoste Rodríguez 1914⁸, 25; Solana Ramírez 1916⁷, 51.

¹²⁸⁰ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 22-23.

¹²⁸¹ García Barbarín 1902: 14.

¹²⁸² Bosch Cusí 1909, 16.

¹²⁸³ E.P.A. (ed.) 1913, 103.

¹²⁸⁴ Solana Ramírez 1916⁷, 51.

¹²⁸⁵ Moreno Espinosa 1926²², 101.

¹²⁸⁶ Zabala Urdániz 1909¹², 95.

¹²⁸⁷ García Barbarín 1902: 14.

¹²⁸⁸ Solana Ramírez 1916⁷, 51.

¹²⁸⁹ Rico Rodríguez 1923, 20.

¹²⁹⁰ Ballester y Castell 1924³, 54.

Roma se convierte en los textos en la perfecta antagonista, siempre vil y traidora, y los relatos de instrucción primaria aseguran que la idea de la paz partió de ella, porque sus hombres “no pudieron vencerle”¹²⁹¹ y necesitaban a sus soldados de vuelta, antes de atacar de improviso y de manera definitiva a los lusitanos¹²⁹². Textos que se ven apoyados por los manuales de educación secundaria que aseguran que los romanos “juraron tomar venganza” tras el “ridículo corrido”¹²⁹³ y que eligieron “rasgar con el puñal”¹²⁹⁴ y sobornar a tres de sus generales para que cometieran traición, aunque luego no les dieran “el pago convenido”¹²⁹⁵.

Los relatos aseguran que “fue cobardemente asesinado”¹²⁹⁶, porque los romanos no pudieron vencerle “en una lucha real” y “compraron su muerte”¹²⁹⁷. Pero, ¿cómo relatan los manuales el luctuoso final del personaje? Ezequiel Solana utiliza, por ejemplo, el relato de Valerio Máximo para contar que Viriato había sido doblemente traicionado, “por sus amigos que lo mataron con sus propias manos” y por los romanos que “compraron la victoria”¹²⁹⁸, sobornando a tres de sus hombres¹²⁹⁹ para que lo asesinaran mientras dormía¹³⁰⁰. Una versión que hemos encontrado en la obra de Juan Francisco de Masdeu, *Historia crítica de España y de la cultura española*¹³⁰¹.

Del romano Quinto Servilio Cepión aseguran que era astuto¹³⁰², que consideraba que la paz que se había acordado con los lusitanos “era indigna a su pueblo”¹³⁰³ y que fue el responsable de resucitar un nuevo conflicto con el caudillo lusitano en el que logró comprar a los amigos de Viriato, a “esos españoles infames”, “para que le asesinasen”¹³⁰⁴.

Sobre los tres traidores, Aulaco, Ditalco y Minuro, los epítetos se suceden y se refieren a ellos como “tres indignos oficiales”, que habían sido enviados por el propio

¹²⁹¹ Hijas de la Caridad francesas (ed.) 1914, 152.

¹²⁹² Arañó y Majo 1903¹⁹, 8.

¹²⁹³ Zabala Urdániz 1909¹², 95.

¹²⁹⁴ Moreno Espinosa 1926²², 101.

¹²⁹⁵ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 23.

¹²⁹⁶ García Barbarín 1902: 14.

¹²⁹⁷ Casa Santana 1925, 9.

¹²⁹⁸ Solana Ramírez 1916⁷, 51.

¹²⁹⁹ Bosch Cusí 1909, 16.

¹³⁰⁰ Parpal y Marqués - Puig Detrell 1903, 136; E.P.A. (ed.) 1913, 103.

¹³⁰¹ Masdeu 1797, 430.

¹³⁰² Ballester y Castell 1924³, 54.

¹³⁰³ Zabala Urdániz 1909¹², 96.

¹³⁰⁴ Arañó y Majo 1903¹⁹, 8.

Viriato “para tratar de la paz”¹³⁰⁵, “tres traidores que “habían sido engañados por el pretor Cepión”¹³⁰⁶, pero que no lograron cobrar “el precio de su traición”¹³⁰⁷, porque, tal y como les contestó el Senado, “Roma no pagaba traidores”¹³⁰⁸. Finalmente, manuales como el de Solana Ramírez se dan el lujo de aportar una reflexión personal, sobre el justo pago que recibieron, que no podía ser otro, dado que eran “traidores a su jefe y a su patria”¹³⁰⁹.

Textos que relatan cómo “el invencible caudillo”¹³¹⁰, “el valiente Viriato”¹³¹¹, fue apuñalado “mientras dormía sobre sus laureles”¹³¹²; “asesinado cobardemente”¹³¹³ en su tienda¹³¹⁴, por culpa del “astuto romano que compró con oro a tres de sus generales vendidos a los romanos”¹³¹⁵.

Terminamos este apartado revisando la suerte de los hispanos tras la muerte del lusitano, un caudillo respetado, cuyo crimen “estremeció a los españoles”, hasta el punto de deponer las armas “sujetándose a los vencedores”¹³¹⁶. Y “sus amigos”¹³¹⁷ lloraron su asesinato “como si se tratara de un padre”¹³¹⁸, antes de correr a refugiarse en Numancia¹³¹⁹.

1.6. Un romano en Hispania: Sertorio

El general con encanto, el hombre capaz, el romano que se refugió en la península y supo labrarse allí una posición política independiente. Son muchas las versiones de Sertorio y son varias las formas de acercarse al personaje, de conocer sus motivaciones, su proceder al frente de las tropas o su relación con los hispanos. En este segundo período los relatos escolares se interesan de manera especial por este último punto, por narrar

¹³⁰⁵ Calleja Fernández 1913⁵, 18.

¹³⁰⁶ García Barbarín 1902, 14.

¹³⁰⁷ Casa Santana (ed.) 1925, 9.

¹³⁰⁸ Hijas de la Caridad francesas (ed.) 1914, 152.

¹³⁰⁹ Solana Ramírez 1933, 113.

¹³¹⁰ Cruellas 1905⁴, 14.

¹³¹¹ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 23.

¹³¹² Moreno Espinosa 1926²², 101.

¹³¹³ Yeves 1911, 204.

¹³¹⁴ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 23.

¹³¹⁵ Zabala Urdániz 1909¹², 96; Bosch Cusí 1910, 16.

¹³¹⁶ Arañó y Majo 1903¹⁹, 8.

¹³¹⁷ E.P.A. (ed.) 1913, 103.

¹³¹⁸ Calleja Fernández 1913⁵, 18.

¹³¹⁹ Bosch Cusí 1909, 16; Bosch Cusí 1910, 16.

cómo su relación con los hispanos acabó por convertirse en el motor central de su actividad en el territorio peninsular.

Comenzamos con los manuales de instrucción primaria que siguen las directrices del currículo oficial e incluyen a Sertorio en el listado de sucesos relevantes ocurridos durante la dominación romana, junto con las guerras lusitanas y la resistencia numantina¹³²⁰. Son textos que aluden a la duración del conflicto y a su trágico final, que pasan de puntillas por las actividades del personaje y se refieren a Sertorio como la última oportunidad que tuvieron los españoles de conseguir su independencia.

Pero empecemos por el principio, y lo primero es conocer cuáles fueron las circunstancias de su llegada a la península. Los relatos escolares aseguran que era un “fugitivo de su país”¹³²¹, que logró escapar de “las rivalidades de Sila y Mario”¹³²² y que el primero de ellos “persiguió cruelmente a los partidarios de su adversario”, situación que afectó al personaje y le obligó a buscar refugio en el territorio¹³²³. Textos que cuentan de manera dramática cómo por esa rivalidad se “derramó la sangre a torrentes en la ciudad eterna” y que, tras la caída de Numancia, “aquel baluarte de la independencia española”, el “valeroso Sertorio”¹³²⁴ logró sacar a los hispanos de su “vergonzoso letargo”¹³²⁵.

Una situación en la que los manuales de educación secundaria aportan nuevos datos y describen cómo “la tiranía de dictador Sila”¹³²⁶, al frente del partido aristocrático¹³²⁷, tras cometer “varias atrocidades en Roma”¹³²⁸, “determinó la venida a España de Quinto Sertorio”¹³²⁹, “que halló buena acogida entre los españoles”¹³³⁰. Señalan, además, que esas luchas civiles y la llegada del general romano “repercutieron en la península”¹³³¹ y en la *Urbs*, puesto que logró “sublevar algunas tribus contra el gobierno de Roma”¹³³².

¹³²⁰ Calleja Fernández (ed.) 1924a, 11.

¹³²¹ Calleja Fernández 1913⁵, 19.

¹³²² Oca y Merino 1914, 19.

¹³²³ Hijas de la Caridad francesas (ed.) 1914, 155.

¹³²⁴ Rico Rodríguez 1923, 21

¹³²⁵ Arañó y Majo 1903¹⁹, 9.

¹³²⁶ Solana Ramírez 1916⁷, 53.

¹³²⁷ Palanco Romero 1927, 39.

¹³²⁸ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 25.

¹³²⁹ Palanco Romero 1927, 39.

¹³³⁰ Solana Ramírez 1933, 15.

¹³³¹ Parpal y Marqués- Puig Detrell 1903, 137.

¹³³² Calleja Fernández 1913⁵, 19.

Sobre el personaje los relatos de instrucción primaria coinciden en describirlo como “el gran Sertorio”¹³³³, el “hombre heroico”¹³³⁴, dotado “de bellas prendas personales”¹³³⁵. Una imagen que completan los textos de educación secundaria al asegurar que el romano, aparte de ser un “diestro general”¹³³⁶ y un joven “valiente y amable”¹³³⁷, era un “hábil político” que logró construir “una república a la romana” y que supo ganarse las “simpatías de los españoles”¹³³⁸. Datos que pretenden demostrar que Sertorio estaba dotado de un gran “encanto personal” y que sabía manipular a los hispanos para atraerlos hacia sus intereses¹³³⁹.

Se crea alrededor del personaje una imagen idealizada de Sertorio muy similar a la que proyectaba Viriato y a la que nos tenía acostumbrados el nacionalismo español de finales del s. XIX y principios del XX. Un relato de tendencia prosertoriana, que se proyectó en el tiempo y cuyas imágenes anacrónicas llegaron hasta los manuales escolares de este período¹³⁴⁰.

Sobre sus intenciones políticas, buena parte de los textos aseguran que lo que perseguía era obtener “una posición independiente del gobierno de Roma”¹³⁴¹, que sus fines estaban lejos de “la traición contra su patria” y que lo que buscaba era “derrotar la tiranía de Sila”, a la que se definía como “un obstáculo poderoso”¹³⁴², pero “sin atentar contra el gobierno” de la metrópoli¹³⁴³. Otra versión, sin embargo, asegura que “se ganó el afecto de los españoles” con el fin de “declararse independiente”¹³⁴⁴, y que con ese objetivo empezó a exaltar su patriotismo¹³⁴⁵ y a organizar una “república a la romana”¹³⁴⁶.

Su política territorial tiene como eje principal su relación con los “indígenas”, a los que sedujo para crearse una posición independiente del gobierno de Roma¹³⁴⁷. ¿Cómo

¹³³³ Bosch Cusí 1910, 24.

¹³³⁴ Ballester y Castell 1924³, 56

¹³³⁵ Rico Rodríguez 1923, 21

¹³³⁶ Solana Ramírez 1916⁷, 54.

¹³³⁷ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 25.

¹³³⁸ Solana Ramírez 1916⁷, 54.

¹³³⁹ Guillis 1969, 721.

¹³⁴⁰ Padín Portela 2017, 418-419.

¹³⁴¹ Ballester y Castell 1924³, 55

¹³⁴² Rico Rodríguez 1923, 21

¹³⁴³ Calleja Fernández 1913⁵, 19.

¹³⁴⁴ Parpal y Marqués- Puig Detrell 1903, 137.

¹³⁴⁵ Santana (ed.) 1925, 10.

¹³⁴⁶ Solana Ramírez 1933, 15.

¹³⁴⁷ Ballester y Castell 1924³, 55

lo logró? Según Rico Rodríguez “les dio nuevamente bandera y organización”¹³⁴⁸, Solana Ramírez afirma que les hizo creer “que serían invencibles”, si permanecían unidos, consiguiendo con ello que los españoles vieran en él a “un defensor de su independencia”¹³⁴⁹. Y Arañó en su relato de instrucción primaria apela a la falta de disciplina de los españoles que permanecían sumidos en un “vergonzoso letargo”¹³⁵⁰. Asegura, además, que fue el romano el que logró despertarles “de su afrentoso sueño” y el que, poniéndose al frente de ellos, “los disciplinó”¹³⁵¹.

Porque ganarse “el afecto de los españoles”¹³⁵² era el mejor modo de reunir un ejército con el que poder hacer la guerra “a los mismos romanos”¹³⁵³. Una lucha en la que Sertorio tenía un papel protagonista, porque, “excitando su amor a la independencia”¹³⁵⁴, consiguió sublevarlos “contra las autoridades de Roma”¹³⁵⁵ y puso en marcha “una política romanizadora” que le aseguraba el control de los indígenas¹³⁵⁶.

Es ese el objetivo que tanto los manuales de instrucción primaria como de los textos de educación secundaria explican y lo hacen contando cuáles fueron esas iniciativas llevadas a cabo por Sertorio para asegurarse el control de territorio y la lealtad de los hispanos. Medidas centradas en el establecimiento de un Senado en Évora, una universidad en Huesca¹³⁵⁷ y la reorganización de la península en dos provincias, la Celtiberia y la Lusitania.

Añadimos como dato curioso el hecho de que Oca y Merino, en su manual de instrucción primaria, detallase cuáles fueron los restos que quedaron del asalto del romano a *Contrebia* y *Vareia*. Conseguía con ello dar un protagonismo relevante a la zona y difundía la importancia de unos hallazgos arqueológicos que fueron fundamentales para entender la geografía y la organización territorial de la provincia durante ese período¹³⁵⁸.

Es ahora cuando los textos consideran necesario asegurar que fue la influencia de Sertorio la que ayudó a forjar el concepto de la nación española. Pero ¿cómo lo hizo? Los

¹³⁴⁸ Rico Rodríguez 1923, 21

¹³⁴⁹ Rico Rodríguez 1923, 21

¹³⁵⁰ Arañó y Majo 1903¹⁹, 9.

¹³⁵¹ *Ibid.*, 9.

¹³⁵² Cruellas 1905⁴, 14.

¹³⁵³ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 26.

¹³⁵⁴ Hijas de la Caridad francesas (ed.) 1914, 155.

¹³⁵⁵ Calleja Fernández 1913⁵, 19.

¹³⁵⁶ *Ibid.*, 19.

¹³⁵⁷ Solana Ramírez 1933, 15.

¹³⁵⁸ Oca y Merino 1914, 19.

nuevos textos de educación secundaria atribuyen al romano una de las mayores aportaciones de este período, la romanización de la península¹³⁵⁹. Vemos estos mismos planteamientos en los textos de instrucción primaria que cuentan cómo sus esfuerzos por “fomentar la riqueza y la cultura” ayudaron a la expansión romana¹³⁶⁰ y a crear un país “a imitación de Roma”¹³⁶¹.

Los manuales también se interesan por aclarar cuáles fueron las verdaderas intenciones de Sertorio y aseguran que sus victorias sobre los ejércitos, “que sus adversarios políticos” enviaron para someterle¹³⁶², ayudaron en la tarea de reorganizar el país, de educar “a la juventud española”¹³⁶³ y de “mirar a la historia de Roma como nuestra”. Porque fue en ese preciso momento cuando la historia de la península pasó a un primer plano¹³⁶⁴ gracias a la introducción sistemática de la lengua y de las costumbres romanas¹³⁶⁵.

Sobre los sucesos previos a la muerte del personaje, del que estaba considerado como “el sucesor de Viriato”¹³⁶⁶, porque al igual que el lusitano había sido “traidoramente asesinado”¹³⁶⁷ por uno de los suyos¹³⁶⁸, los textos aseguran que los romanos eran conscientes de lo difícil que iba a ser acabar con él y que la mejor manera era ponerle precio a su cabeza¹³⁶⁹. Y “el valiente Sertorio”, que había logrado vencer en múltiples ocasiones a las legiones romanas, acabo “asesinado por su segundo Perpenna”¹³⁷⁰, durante un banquete en el que los sublevados “cargaron sobre él cosiéndolo a puñaladas”¹³⁷¹.

¿Qué es lo que quedó de dicha experiencia?, ¿qué supuso el asesinato de Sertorio para la política peninsular? Basta decir que la desaparición del personaje determinó el fracaso del último intento de independencia, aunque las luchas continuasen “hasta el

¹³⁵⁹ Arco 1927, 46

¹³⁶⁰ Ballester y Castell 1924³, 56

¹³⁶¹ Arañó y Majo 1903¹⁹, 9.

¹³⁶² Ballester y Castell 1924³, 56

¹³⁶³ García Barbarín 1902, 14.

¹³⁶⁴ Arañó y Majo 1903¹⁹, 9.

¹³⁶⁵ Solana Ramírez 1916⁷, 54.

¹³⁶⁶ E.P.A. (ed.) 1913a, 103.

¹³⁶⁷ Bosch Cusí 1909 17.

¹³⁶⁸ Bosch Cusí 1910, 24.

¹³⁶⁹ Martín de la Calle 1907², 13.

¹³⁷⁰ Solana Ramírez 1933, 15.

¹³⁷¹ Ibó Alfaro 1908¹⁵, 26.

tiempo de Augusto”¹³⁷². El final del romano “que sucumbió víctima de la traición de los suyos” ayudó a pacificar la península¹³⁷³, que quedó sometida al poderío de Roma¹³⁷⁴.

¹³⁷² Palanco Romero 1927, 39.

¹³⁷³ Ballester y Castell 1924³, 56

¹³⁷⁴ Bosch Cusí 1910, 24.

2. CONCLUSIONES

Durante los primeros años del siglo XX tanto conservadores como liberales apostaron por la formación del individuo¹³⁷⁵, por dar a los españoles las herramientas necesarias con las que poder formar parte de una nueva España nacional, en la que ellos, como ciudadanos, tenían que tener la opción de poder decidir su futuro personal y político. Hasta aquí la teoría, porque la realidad, no exenta de ironía, era que la escuela, aparte de informar y de formar al ciudadano, iba a servir al Estado para adoctrinar. Se trataba, ante todo, de controlar una institución que, en teoría, proporcionaba al individuo la capacidad de decidir y de ser un miembro productivo de la sociedad.

Lejos de los nobles propósitos que tuvieron los dos grupos políticos, la incapacidad del Estado para poner fin a los continuos desastres nacionales e internacionales por las que atravesó la España de finales del s. XIX afectó también a la enseñanza y a aquellos sectores más desfavorecidos de la población, que, en teoría, tenían garantizados sus derechos educativos. Colectivos que, lejos de beneficiarse de las ventajas que ofrecía una legislación educativa que les aseguraba el acceso a una escuela obligatoria y gratuita, no podían acceder a ella a causa de la precaria economía de sus hogares y de la imposibilidad de afrontar los gastos escolares¹³⁷⁶.

Estaba claro que había un error de planteamiento, el problema no estaba solo en asegurar la gratuidad de la escuela, sino en el hecho de que muchas familias españolas no podían permitirse dar una educación a sus hijos, dado que los necesitaban para asegurar el sustento familiar. Los querían en los campos y en las fábricas y no en los pupitres. La grave crisis económica iba a impedir que los españoles enviaran a sus hijos a la escuela.

Entendemos que es en este contexto histórico donde los gobiernos liberales se plantean la necesidad de acometer las reformas educativas que necesitaba el Estado. Asumimos, además, que los continuos cambios sociales y políticos a los que tuvieron que hacer frente los sucesivos gobiernos eran motivos más que suficientes para poner al día una ley de educación que se estaba quedando obsoleta y con la que a todas luces no se podía afrontar los nuevos desafíos de la Escuela nacional.

Consideramos que los textos de escuela, dada la naturaleza de nuestro trabajo, son una herramienta imprescindible para conocer los planteamientos que tanto los gobiernos

¹³⁷⁵ Benso Calvo 1997, 78-79.

¹³⁷⁶ Canes Garrido 1999, 150.

conservadores como los liberales tuvieron en relación a la política educativa en general y con la formación del individuo en particular. Fieles a su espíritu y ávidos de contar con el apoyo de las élites los primeros, y de las masas populares los segundos, tomaron las medidas necesarias para asegurarse el control ideológico en la redacción de los manuales escolares.

Los liberales plantearon la necesidad de aprovechar los primeros años de la vida escolar para moldear la conciencia del individuo y, de ese modo, influir de manera directa en los futuros cambios que la nueva sociedad española necesitaba. Una sociedad en la que los ciudadanos tomarán las riendas, pero sobre los que existía la necesidad de mantenerlos bajo control. Para conseguirlo pusieron especial atención en aquellos mecanismos que ayudaron al control y a la difusión de los textos escolares¹³⁷⁷. Los conservadores apostaron por establecer un cuestionario oficial que ayudara a establecer los contenidos de las asignaturas, aunque dejaron libertad a la hora de elegir los libros de texto¹³⁷⁸. Con estos planteamientos se dio luz verde a las nuevas leyes que afectaron de lleno a la Escuela nacional y que obligaron a la redacción de unos nuevos contenidos que necesitaron ser adaptados a los planteamientos educativos del momento¹³⁷⁹.

Pero había un nuevo tipo de libros que atrajo poderosamente la atención y el interés de los dos grupos políticos, un material que no estaba sometido a ese control de contenidos, a pesar del interés de los dos partidos por controlarlo. Textos que no estaban sometidos a “la rigidez de un programa”¹³⁸⁰, pero que podían resultar más letales a la hora de moldear el carácter y la mentalidad de los ciudadanos. Un material al que la clase política no estaba dispuesta a renunciar y que explicaba el interés del Estado por separar este tipo de relatos del resto de manuales escolares. Nos referimos a los libros de lectura, sobre los que el gobierno ejercía un control directo, asesorado por el Consejo de Instrucción Pública¹³⁸¹.

Nos atrevemos, incluso, a ir un poco más allá y rastrear en estos primeros avatares de la instrucción primaria un tímido intento por parte de los gobiernos liberales de utilizar los contenidos de los textos para condicionar la educación nacionalista de sus ciudadanos.

¹³⁷⁷ Benso Calvo 1997, 79.

¹³⁷⁸ Un control que se ejercía sobre todas las asignaturas a excepción de la doctrina cristiana, la gramática y la lectura que eran competencia directa de la diócesis, de la academia de la lengua y del gobierno, que estaba asesorado por el Consejo de Instrucción Pública (Benso Calvo 1994, 452).

¹³⁷⁹ Escolano Benito 1997, 426.

¹³⁸⁰ Benso Calvo 1994, 452.

¹³⁸¹ Benso Calvo 1994, 452

Lo vemos en los manuales de *Historia de España* de Juan Bosch Cusí, cuando su autor afirma que fue el Senado cartaginés el que ordenó a Amílcar venir al territorio y el que dio la legitimidad para regir los destinos de la península¹³⁸², una alusión clara al hecho de que la legitimidad del caudillo cartaginés no procedía de las armas, sino del pueblo soberano. También lo comprobamos en su relato de los Escipiones, en el que asegura que llegaron a la península con el objetivo de expulsar a los cartagineses de “nuestro suelo”. Un episodio con un claro tinte patriótico, en el que el autor se aprovecha de las circunstancias para reafirmar la idea de que fue en ese momento cuando se empezó a forjar nuestra Historia nacional¹³⁸³.

Observamos algo parecido en el manual de corte liberal escrito por Zabala Urdániz. Aquí el autor asegura que Asdrúbal mantuvo una “política de benevolencia” hacia los hispanos o que el talento y las capacidades de Aníbal lo equiparaban a Napoleón “uno de los más célebres generales de todos los tiempos”¹³⁸⁴. Aparece en esto último una clara referencia a Francia, la cuna del liberalismo y a uno de los hombres clave en la expansión de la nueva doctrina por el territorio europeo¹³⁸⁵.

Si seguimos con este mismo texto y nos fijamos en la figura de Viriato, vemos a un personaje que obligó a los romanos a reconocer la independencia de los hispanos, y que tuvo que afrontar las represalias de los romanos, que consideraron que esa paz era indigna y que había que acabar de forma drástica con la rebelión de los lusitanos¹³⁸⁶. No sabemos si a la hora de describir este episodio histórico en la cabeza del diputado liberal estaba un suceso mucho más cercano en el tiempo, aquel que costó la vida al general Torrijos, el liberal que luchó por una España libre y que, paradójicamente, fue seducido y traicionado por un compañero de armas con el seudónimo de Viriato¹³⁸⁷. Lo único cierto es que el autor pasa de puntillas por su historia y se limita a enumerar los diferentes episodios bélicos sin entrar en detalles concretos sobre el personaje.

También en este período histórico se heredan algunos de los textos escolares del siglo XIX, que se vuelven a reeditar y cuyo discurso, anclado en el pasado nacionalista y decimonónico de Lafuente, vuelve a cobrar fuerza. Tenemos un ejemplo en el relato

¹³⁸² Bosch Cusí 1909, 19; 1910, 14.

¹³⁸³ Bosch Cusí 1910, 15.

¹³⁸⁴ Zabala Urdániz 1909¹², 77.

¹³⁸⁵ Sobre los primeros pasos del liberalismo francés y su influencia en el territorio europeo, *vid.* Varela Suáñez-Carpegna 1992, 29-43.

¹³⁸⁶ Zabala Urdániz 1909¹², 95.

¹³⁸⁷ Sobre este episodio, *vid.* Castro Pascual 2012, 44.

publicado por Arañó y Majo, un catalán, maestro de Instrucción primaria y superior, y colaborador del periódico liberal e independiente *La Corona*¹³⁸⁸. Un autor que aseguraba que Numancia supo mantenerse independiente, cuando vio que los romanos no podían atender más de dos frentes a la vez¹³⁸⁹, y que llegó a convertirse en el sepulcro de las legiones romanas¹³⁹⁰.

Un discurso liberal e independentista que vuelve a cobrar fuerza al afirmar que Sertorio “sacó de un vergonzoso letargo” a los españoles después de cuarenta años “de sujeción absoluta” a los romanos¹³⁹¹. No escatima el autor epítetos a la hora de describir la situación del personaje, del que afirma que supo despertar “de un afrentoso sueño a los españoles”¹³⁹². Una expresión nacionalista que hemos podido rastrear en *El Español Constitucional*, periódico liberal de inicios del XIX, en el que se asegura que la tiranía triunfa a costa de los intereses y de los bienes de la humanidad y que esta solo será libre cuando la nación consiga despertar del profundo sueño de su inacción y envilecimiento y logre arrancar a los españoles del descuido y del abandono¹³⁹³.

Estamos ante un uso político de la historia, al que no son ajenos los manuales católicos que, utilizando esos mismos personajes y salvo algunas contradicciones como en la descripción que hacen del sitio de Sagunto, ofrecen una visión “confesional y milagrosa” de nuestro pasado¹³⁹⁴.

En el caso de Sagunto, por ejemplo, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de contradicciones? Se asegura que sus habitantes pidieron una capitulación honrosa que no les fue concedida¹³⁹⁵, e incluso que los saguntinos plantaron cara a sus enemigos esperando la ansiada protección de Roma que nunca llegó¹³⁹⁶. Un relato aséptico en el que se describe el asedio e incluso se comenta que la resistencia de sus habitantes fue “uno de los hechos más memorables”¹³⁹⁷, que la intención del cartaginés fue la de provocar la guerra con los romanos¹³⁹⁸ y que el propósito de los saguntinos era conseguir

¹³⁸⁸ Elías Molins de 1889, 104.

¹³⁸⁹ Arañó y Majo 1903¹⁹, 8.

¹³⁹⁰ E. P. A. (ed.) 1903a, 103.

¹³⁹¹ Arañó y Majo 1903¹⁹, 9.

¹³⁹² Fernández Sardino 1819, 343.

¹³⁹³ Fernández Sardino 1819.

¹³⁹⁴ Abós Santabàrbara 2003, 42.

¹³⁹⁵ Escolapias (ed.)1912, 200.

¹³⁹⁶ García Barbarín 1902, 12.

¹³⁹⁷ F.T.D. (ed.) 1912, 14.

¹³⁹⁸ Escolapias (ed.)1912, 200.

la ayuda de sus aliados¹³⁹⁹. Un inicio del relato ajeno a todo sentimiento patriótico que adquiere tintes dramáticos cuando se llega al final y se muestra cómo el caos se apoderó de la ciudad y de sus habitantes, quienes, confiados, decidieron enfrentarse a los púnicos porque contaban con el respaldo de los romanos¹⁴⁰⁰. Pero el trágico final está ahí y es ahora cuando surge la vena dramática de estos autores, que cuentan cómo mujeres y hombres eligieron la muerte y la destrucción de su ciudad antes de entregarse a sus enemigos¹⁴⁰¹.

Una descripción dramática de los hechos históricos que no de su desarrollo, hasta cierto punto muy similar a la que ya hemos visto en los manuales de corte liberal, que sí inciden en el hecho de que sus habitantes “se defendieron heroicamente”¹⁴⁰², y que aportan un dato difícil de encontrar en los manuales conservadores: la descripción de cómo los saguntinos, acosados por el hambre, eligieran la muerte para ellos y para los suyos antes de sucumbir con sus riquezas bajo el yugo cartaginés¹⁴⁰³.

Amílcar, Asdrúbal y Aníbal van en un mismo bloque¹⁴⁰⁴. De Amílcar les interesa su muerte en el sitio de Belice y la fundación de Barcelona¹⁴⁰⁵, Asdrúbal es el hombre que logró vengar la muerte de Amílcar¹⁴⁰⁶ y Aníbal es el general que poseía “un valor heroico”¹⁴⁰⁷, que estaba considerado “un genio de la guerra”¹⁴⁰⁸ y que tenía a su favor “las simpatías del Senado cartaginés”¹⁴⁰⁹, un nuevo guiño histórico al orden establecido.

Algo parecido ocurre con los Escipiones. Es el Senado romano el que los envía al territorio¹⁴¹⁰ y Publio Cornelio Escipión el que expulsa a los cartagineses de la península¹⁴¹¹. Los dos primeros cometieron un error estratégico que les costó la vida¹⁴¹²,

¹³⁹⁹ F.T.D. (ed.) 1912, 16; E. P. A. (ed.)1913a, 101.

¹⁴⁰⁰ García Barbarín 1902, 12.

¹⁴⁰¹ Escolapias (ed.)1912, 200. Dramático final heredado de las fuentes clásicas, *vid.* Diod. 25.15; Liv. 21.14.3-4; Luc. 3.350; App., *Ib.* 12

¹⁴⁰² Parpal y Marqués – Puig Detrell 1903, 135.

¹⁴⁰³ García Barbarín 1902, 12.

¹⁴⁰⁴ E.P.A. (ed.) 1913, 101.

¹⁴⁰⁵ F.T.D. (ed.) 1912, 14.

¹⁴⁰⁶ García Barbarín 1902, 12.

¹⁴⁰⁷ García Barbarín 1902, 12.

¹⁴⁰⁸ E.P.A. (ed.) 1913, 101.

¹⁴⁰⁹ García Barbarín 1902, 12.

¹⁴¹⁰ García Barbarín 1902, 12.

¹⁴¹¹ F.T.D. (ed.) 1912, 14.

¹⁴¹² Ballester y Castell 1924³, 51.

el último supo ponerse de acuerdo con los “españoles”, completar su trabajo y expulsar a los cartagineses¹⁴¹³.

Numancia pasa a ser patrimonio exclusivo de los manuales de corte liberal, porque, si Roma representaba el orden establecido, aquella que dio sentido a la península otorgándole la civilización y la cultura romanas, resultaría extraño enfrentarse a ella y a lo que representa. No está de más, eso sí, asegurar en los relatos que la ciudad representó el caballo de batalla de los romanos hasta el punto de convertirse en el sepulcro de las legiones Romanas¹⁴¹⁴.

Viriato es “el hombre de gran corazón” y “alma generosa”¹⁴¹⁵, el que posee las cualidades necesarias para convertirse en un formidable caudillo, pero, al igual que con Numancia, son los textos de corte liberal los que se encargan de dar el empuje necesario al relato, los que convierten al personaje en el héroe revolucionario español, reservándose los manuales conservadores el papel de destacar sus cualidades personales, sin entrar a valorar las aportaciones “revolucionarias” del personaje.

Demuestran, por el contrario, un gran interés por la muerte del lusitano, que es descrita de manera expresiva asegurando que “el apóstol de nuestra independencia” fue asesinado de forma cobarde por tres traidores, que tuvieron su merecido puesto que no recibieron la recompensa prometida¹⁴¹⁶. Un lavado de cara donde lo que importa es asegurar que Roma no pagó a los traidores y descargar la responsabilidad en los nombres propios, en aquellos hombres que, romanos o no, fueron los responsables de su asesinato.

Sertorio, finalmente, es el general que da sentido a la historia de la península, el que otorga al territorio una organización semejante a la romana y el que les ofrece la posibilidad de formar parte de algo mayor. Ya no se trata de una conquista, sino de una seducción, en la que se invita a los españoles a formar parte de un nuevo sistema político e incluso se les ofrece la educación necesaria para conseguirlo.

Al margen de los relatos aportados por los manuales escolares o de la intención de sus autores a la hora de redactarlos, lo cierto es que los ciudadanos de a pie encontraron en los libros de texto el modo de perfeccionar sus habilidades. Su aparición a finales del siglo XIX facilitó el trabajo de los maestros, al contener entre sus páginas una síntesis de

¹⁴¹³ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 129.

¹⁴¹⁴ E. P. A. (ed.) 1903a, 103.

¹⁴¹⁵ Directorio de una escuela (ed.)1913³, 130.

¹⁴¹⁶ García Barbarín 1902: 14.

lo que los alumnos debían conocer del mundo en que vivían¹⁴¹⁷. Y no solo eso, dieron al alumno, ya en su vida adulta, la autonomía necesaria para poder acceder al medio escrito.

Esto sirvió a los futuros ciudadanos para lograr una autonomía personal y una promoción social, a la que solo pudieron acceder, claro está, aquellos colectivos que tuvieron el privilegio de recibir dicha educación¹⁴¹⁸, lo que acentuó más si cabe las diferencias sociales durante este período. Es en esta última cuestión donde a nuestro juicio radica la importancia de los manuales escolares, la razón de por qué se convirtieron en el primer y casi único recurso con el que contaban los ciudadanos para prepararse para la vida adulta. Eso explica, claro está, el interés del Estado por controlar el contenido de los mismos.

Y en esta España dual, que gira en torno a dos sectores social e ideológicamente enfrentados, que ven a la escuela como un instrumento eficaz de control social, encontramos algo más que el mero uso político que desde la escuela se hace de los personajes históricos. Es en los objetivos educativos que los manuales deben cubrir donde los autores van a dejar muy claro el ámbito social y político al que pertenecen.

El relato de los textos conservadores, que en los últimos años del siglo XIX afirmaban que fueron “los valores católicos tradicionales” los que rescataron nuestra nación de la decadencia¹⁴¹⁹, tienen también su eco durante los primeros años del siglo XX en los textos publicados por las instituciones religiosas. En ellos se incide en la necesidad de conseguir ciudadanos capaces de defender la identidad católica de España¹⁴²⁰, sin dejar de lado la idea de que son los valores tradicionales los que inspiran el desarrollo del niño y lo empujan “al bien y a la virtud”¹⁴²¹.

En los manuales de corte liberal, sobre todo en aquellos que fueron editados para ser usados por las clases populares, se empezó a mostrar interés por aquellos hombres que, gracias al amor a la patria y a la libertad, habían formado parte activa de la historia de nuestra nación. Son textos que interpretan la historia “como una progresión inevitable

¹⁴¹⁷ Boyd 2013, 450.

¹⁴¹⁸ Benso Calvo 1997, 78.

¹⁴¹⁹ Álvarez Junco – Fuente Monge (de la) – Boyd – Baker 2013, 491.

¹⁴²⁰ Álvarez Junco – Fuente Monge (de la) – Boyd – Baker 2013, 495-496.

¹⁴²¹ F. T. D. (ed.)1912, 5.

hacia el liberalismo”¹⁴²², y en los que se aporta la idea de que hay que conocer la historia de España para poder amar nuestro país¹⁴²³.

Finalmente, los libros de lectura católicos apelan a la curiosidad del niño para interesarle por la historia y conseguir que llegue “a amar España” a través de los santos y de los héroes que nacieron en nuestro suelo¹⁴²⁴. Por el contrario, los libros de lectura laicos invitaban al lector a mirar hacia el pasado y buscar aquellos hechos que dejaron hueco en la historia para aprender y prever lo que estaba por venir¹⁴²⁵.

La España dividida entre liberales y conservadores, que había conseguido sobrevivir al desastre nacional alternándose en el poder, cometerá el error de menospreciar las tensiones sociales entre la Iglesia y el Estado por el control educativo. Un enfrentamiento que dejará patente los graves problemas de una sociedad, controlada por unas clases privilegiadas que se sentían apoyadas por la Iglesia, la cual ejercía un férreo control sobre la Instrucción primaria y tenía el monopolio educativo de las clases sociales más desfavorecidas.

El problema surgirá cuando los gobiernos liberales se nieguen a conservar el viejo orden e intenten asumir las competencias y el control de las instituciones educativas arrebatándoselas a la Iglesia. Porque dicha institución no solo no va a renunciar a ese poder, sino que lo va a seguir ejerciendo apoyada por el partido conservador. Es en ese momento cuando se recrudecen los enfrentamientos sociales y cuando tenemos conformado el nuevo escenario político y social donde católicos y liberales se van a disputar el control educativo, pero por motivos muy diferentes.

El sector liberal vio en la educación el modo de regenerar y modernizar el país, mientras que la Iglesia y los partidarios del Antiguo Régimen la consideraron necesaria para conservar “las esencias patrias”. Esto hizo de la escuela y del sistema educativo una “pieza codiciada” a la que ninguno de ellos estaba dispuesto a renunciar¹⁴²⁶.

Los liberales buscarán evitar ese enfrentamiento directo e intentarán obtener el control a través de la estatalización de aquellos aspectos que afectaban al ámbito educativo y que, en el caso que nos ocupa, tenían una relación directa con el contenido

¹⁴²² Boyd 2003, 150.

¹⁴²³ Picatoste Rodríguez 1914⁸, 5.

¹⁴²⁴ Calleja Fernández 1913⁵, 8.

¹⁴²⁵ Martín Berrueta 1918, 5-6.

¹⁴²⁶ García Regidor 1992-1994, 554.

de las asignaturas y de los manuales de enseñanza. El motivo no era otro que obligar a renunciar a las instituciones religiosas a algunos de sus privilegios y asumir las leyes que regulaban la enseñanza oficial¹⁴²⁷. Es en ese momento cuando la Iglesia ve peligrar el viejo sistema sobre el que hasta ahora había ejercido ese poder y decide reaccionar contra un control que consideraban excesivo y que afectaba de forma directa a sus privilegios, pero al que los gobiernos liberales no estarán dispuestos a renunciar¹⁴²⁸.

Y es entonces cuando desde las instituciones educativas católicas nacen movimientos de reivindicación que piden al Estado esa “libertad de enseñanza” y se produce algo completamente inédito hasta ese momento, después de años y años de monopolio educativo. Una institución estática, anclada en el tiempo y en la tradición va a pasar a la acción y lo va a hacer a través de los congresos católicos, de la toma de postura política de los obispos y de su influencia en aquellos diputados cristianos que, desde el congreso, velarán para que las nuevas legislaciones se acomoden a los derechos de la Iglesia y a la mayoría cristiana a la que representaban¹⁴²⁹.

Es una lucha constante que, con mayor o menor fortuna, va a estar presente en el panorama político nacional y en el que subyace de fondo la necesidad de sustraer a la Iglesia el “dominio moral”, aquel que según las fuerzas de izquierdas ejercía sobre la ciudadanía. Los sucesivos gobiernos liberales considerarán imprescindible recuperar ese control, pues era el único modo de devolver a los españoles la capacidad de modernizarse y de tomar la iniciativa en una disputa en la que el Estado pretendía ocupar el lugar de la Iglesia y ejercer ese control

Lo paradójico de dicha reforma es que, lejos de acometerse de manera directa, quizás para evitar un enfrentamiento con los conservadores, se intentó poner en marcha a partir de reformas parciales. Esta fue quizás la causa del fracaso de dichas reformas, ya que, lejos de recuperar las instituciones educativas, permitieron los sucesivos enfrentamientos entre católicos y liberales y se empezaron a forjar las graves diferencias sociales que marcarán el panorama político durante esos años en nuestro país y que llevarán en 1923 a la instauración de un nuevo régimen político, la dictadura de Primo de Rivera¹⁴³⁰.

¹⁴²⁷ García Regidor 1992-1994, 555.

¹⁴²⁸ *Ibid.*, 555.

¹⁴²⁹ *Ibid.*, 555.

¹⁴³⁰ García Regidor 1992-1994, 558.

Este nuevo periodo va a marcar un paréntesis entre Iglesia y Estado. Bajo su amparo los sectores católicos se sintieron respaldados por el nuevo gobierno, que volvía a hacer de la religión católica una “religión del Estado” y daba a la iglesia la tranquilidad y la legitimidad que necesitaba para asumir, una vez más, el control educativo. Se le devolvía también el dominio sobre la Enseñanza primaria, a la que el régimen veía con buenos ojos, porque cumplía a la perfección su papel como vehículo de transmisión de ideología del régimen. En el constante enfrentamiento por dar a conocer la esencia de la nación española, la religión y el patriotismo se convirtieron en los dos valores sobre los que el nuevo Estado se apoyará para construir los cimientos del nuevo régimen.

Su influencia se puede rastrear en los manuales escolares, tanto a través de sus autores como del tipo de relato que eligieron para transmitir los hechos históricos y para contar la vida de los personajes que forman parte de nuestro trabajo. Sagunto para los textos de Instrucción primaria es “la ciudad sacrificada”¹⁴³¹, la que, a pesar de sus inmolación, no va a poder evitar que los púnicos entren en ella y hagan prisioneros a los supervivientes¹⁴³². En los textos de educación secundaria el enclave deja de ser una colonia griega para pasar a ser “una ciudad española”, “aliada de los romanos”¹⁴³³, que fue capaz de darse muerte para “no caer bajo el poder del vencedor”¹⁴³⁴.

A Numancia la representa el valor heroico de sus habitantes, aquellos que “acosados por el hambre” y ante la opción “de rendirse o morir” dieron un “heroico ejemplo de patriotismo”¹⁴³⁵, cuando eligieron la muerte, al igual que los de Sagunto¹⁴³⁶. Esto los hacía mártires de una lucha en la que los españoles defendieron la integridad de su territorio, participes de un tesón que iba a perdurar en el tiempo¹⁴³⁷, y que utilizaron de manera eficaz para defenderse de “las vejaciones, crueldades” a las que la sometieron los romanos, porque “con una guerra sangrienta y continua” los españoles supieron dar una contundente respuesta a estos “atropellos”¹⁴³⁸.

Interesa Aníbal porque fue uno de los “más famosos guerreros que ha habido en el mundo”¹⁴³⁹, mientras que Asdrúbal y Amílcar sólo forman parte de la lista de los

¹⁴³¹ Rico Rodríguez 1923, 16.

¹⁴³² R.A.E (ed.)1930, 11.

¹⁴³³ Espejo de Hinojosa – García Naranjo 1923, 44.

¹⁴³⁴ Beltrán y Rózpide 1923, 5.

¹⁴³⁵ Casa Santana (ed.) 1925, 10.

¹⁴³⁶ Beltrán y Rózpide 1923, 5.

¹⁴³⁷ R.A.E (ed.)1930, 14.

¹⁴³⁸ Espejo de Hinojosa – García Naranjo 1923, 190.

¹⁴³⁹ R.A.E (ed.)1930, 11.

gobernadores y generales del imperio púnico, aquellos que solamente vinieron “para enseñorearse de España”¹⁴⁴⁰. Resulta interesante la obra de Rafael Ballester y Castell, catedrático del instituto de Gerona, un autor al que Gómez Moreno analiza en *Boletín Oficial de la Real Academia de la Historia* y del que asegura que estaba “obsesionado por la pedagogía oficial”¹⁴⁴¹. Este autor señala en su manual la fundación de Cartagena por parte de Asdrúbal y describe el enclave como una “magnífica base de operaciones y arsenal del poderoso ejército con que los Bárcidas preparaban la guerra”¹⁴⁴². Una ciudad que tuvo una relación muy directa con la dictadura de Primo de Rivera por haber resultado clave en la solución del problema marroquí¹⁴⁴³.

Al narrar la llegada de los Escipiones, este mismo autor asegura que los romanos en un principio “descuidaron mucho la guerra”¹⁴⁴⁴. Y es entonces cuando los púnicos “reforzados por tropas africanas” acabaron con ambos caudillos¹⁴⁴⁵. Los relatos escolares buscan así marcar distancias con aquellas gentes que venían del territorio africano y que trajeron una guerra que los españoles no querían, para acercarse a la figura de Escipión el Africano, que sí que contó con el auxilio “de gentes españolas” para obligar a los púnicos “a marcharse de España”¹⁴⁴⁶.

Si Viriato es para Palanco Romero, partidario en un primer momento de la doctrina social católica y ferviente republicano después¹⁴⁴⁷, “uno de los momentos más interesantes” en la lucha por “la independencia española”¹⁴⁴⁸, es porque este personaje no sólo “humilló el orgullo de las legiones”, sino que, tal y como señala Rico Rodríguez, supo poner en marcha y con éxito una guerra de sorpresas y emboscadas¹⁴⁴⁹.

Terminamos nuestro recorrido con el “valeroso Sertorio”¹⁴⁵⁰, aquel que, según Ballester y Castell, logró con funesto valor levantar en armas a toda la península¹⁴⁵¹. Su objetivo era dotar a la península de una estructura con la que poder cimentar el nuevo

¹⁴⁴⁰ Beltrán y Rózpide 1923, 5.

¹⁴⁴¹ Gómez Moreno 1918, 99-100.

¹⁴⁴² Ballester y Castell 1924³, 51.

¹⁴⁴³ Para una mayor información sobre la contribución de Cartagena a la instauración del régimen de Primo de Rivera, *vid.* Victoria Moreno 1987-1989.

¹⁴⁴⁴ Ballester y Castell 1924³, 51.

¹⁴⁴⁵ Bruño 1925⁴, 20.

¹⁴⁴⁶ R.A.E (ed.) 1930, 12.

¹⁴⁴⁷ Pasamar Alzuria – Peiró Martín 2002, 465.

¹⁴⁴⁸ Palanco Romero 1927, 39.

¹⁴⁴⁹ Rico Rodríguez 1923, 20.

¹⁴⁵⁰ Rico Rodríguez 1923, 21

¹⁴⁵¹ Ballester y Castell 1924³, 56

gobierno¹⁴⁵² y lograr así que el territorio “recibiera una nueva bandera y organización¹⁴⁵³. Entendemos aquí una alusión clara al nuevo régimen político, que buscaba dotar a España de una nueva estructura, con la que poder dar a los españoles la última oportunidad de conseguir “un poder ejecutivo fuerte, duradero e independiente”¹⁴⁵⁴.

Estamos ante un período relativamente próspero en el que el Estado utilizó la enseñanza primaria para garantizar el control ideológico de un amplio sector de la población, que no llegará a beneficiarse del notable incremento de las infraestructuras escolares y que se verá ahogada por el excesivo control de los contenidos a impartir. Un gobierno que no buscaba mejorar el sistema educativo, ni aumentar la calidad de la enseñanza¹⁴⁵⁵, sino servirse de ella para aborregar a las clases más humildes y adoctrinar a las nuevas élites nacionales.

Quedaban al margen una serie de problemas que la Escuela llevaba arrastrando desde la etapa anterior y que va a heredar la República, como la falta de división de las materias escolares¹⁴⁵⁶, la desesperada situación económica de los maestros y la ausencia de la necesaria renovación pedagógica con la que poder paliar el ambiente rutinario en el que se veía sumida la escuela nacional¹⁴⁵⁷.

El caos educativo favorecía los intereses de las instituciones religiosas, pero estaba en contra de las aspiraciones liberales de sustraer al control eclesiástico a las clases menos favorecidas y darles esa educación que necesitaban para evolucionar en el plano personal y en su papel de ciudadanos. Ideales que la Institución Libre de Enseñanza pregonaba y que durante la Segunda República volverán de nuevo a un primer plano en el ámbito educativo.

Se impone la necesidad de un título para poder impartir las clases, se busca dotar al país de una nueva Ley de Instrucción Pública¹⁴⁵⁸ y se tiene una conciencia clara de la importancia de la instrucción primaria. A esto hay que añadir las medidas tomadas para garantizar el acceso a la instrucción secundaria a aquellos alumnos mejor dotados para

¹⁴⁵² Calleja Fernández 1913⁵, 19.

¹⁴⁵³ Rico Rodríguez 1923, 21

¹⁴⁵⁴ Ben-Ami 2012, 72.

¹⁴⁵⁵ López Martín 1986, 360.

¹⁴⁵⁶ Balaguer Flores 2012, 2.

¹⁴⁵⁷ López Martín 1986, 359.

¹⁴⁵⁸ Puellas Benítez 2010a, 258.

recibir ese tipo de educación¹⁴⁵⁹, con independencia de la clase social a la que pertenecen, y esto era algo que no ocurrió bajo la dictadura de Primo de Rivera¹⁴⁶⁰.

Son cambios que aportan una nueva finalidad a la enseñanza, porque representan la intención del Estado de asegurar el desarrollo económico, político y social de todos sus ciudadanos, con independencia de si podían costearse una educación o no. Para conseguirlo era necesario que el Estado se hiciera cargo de la formación de sus ciudadanos¹⁴⁶¹, que se equiparara la escuela pública a la privada y que se asegurara la uniformidad en el mensaje pedagógico. Nobles ideales que buscaban una nueva escuela oficial durante la República, pero que se quedarán en un mero intento, dada la diversidad de ideologías que proliferaron en el plano político y social durante este período¹⁴⁶².

Nos interesa destacar, dada la finalidad de nuestro estudio, la necesidad que tiene el Estado de desterrar de los libros de texto la historia tradicional de las clases dominantes y sustituirla en el plan de estudios primarios por aquellas cuestiones que colocaban a las fuerzas sociales en el punto de mira. Se consideraba necesario que la infancia tuviera acceso a aquellos temas que hablaban sobre la organización del trabajo y de la producción y que se interesasen por aquellas cuestiones que afectaban a los problemas económicos y sociales de nuestro país, y no por la vieja historia decimonónica del grupo dominante¹⁴⁶³.

Eso supone la proliferación en este período de manuales escolares que destierran de sus contenidos a los personajes y hechos históricos que forman parte de nuestro trabajo. Aun así, parte de los textos escolares que se publican se adscriben al viejo guión y tienen en cuenta los contenidos tradicionales. Libros como la enciclopedia cíclico-pedagógica de Dalmau Carles que describe de manera telegráfica a los personajes¹⁴⁶⁴, o el texto publicado para las escuelas del Ave María de ediciones Manjón, en el que se menciona un nuevo método para hacer comprender la historia. En él el protagonista es el alumno, que no solo condiciona al maestro a la hora de elegir los contenidos, sino que vive en

¹⁴⁵⁹ Decreto del 10 de octubre de 1936.

¹⁴⁶⁰ Lara Martínez 2009a, 72.

¹⁴⁶¹ Vázquez 1975, 61.

¹⁴⁶² Capitán Díaz 2002a, 14.

¹⁴⁶³ Fernández Soria 1985, 344.

¹⁴⁶⁴ Dalmau Carles 1999, 331.

primera persona los hechos y personajes históricos a través de la personificación de la historia¹⁴⁶⁵.

Paradójicamente, las medidas adoptadas, lejos de garantizar la libertad de enseñanza a todos los sectores de la sociedad española, provocaron un enfrentamiento directo con el sector conservador, al que se arrebató de manera drástica sus prerrogativas, llegando a su punto más crítico con la prohibición a las órdenes religiosas de ejercer la docencia, algo que la Iglesia española no estaba dispuesta a aceptar¹⁴⁶⁶.

Quedaban lejos las tímidas reformas que los gobiernos liberales intentaron poner en marcha, la búsqueda de una educación libre de prejuicios, alejada de la nefasta influencia de la Iglesia, pero consciente de la importancia de conservar las formas y de asegurar la convivencia entre los distintos ámbitos sociales que conformaban nuestro país. La dictadura de Primo de Rivera había sido la primera en romper ese consenso y la República ya no estaba obligada a guardar las formas.

Rota la confianza y con una guerra civil en el horizonte, solo quedaba prepararse para lo que estaba por venir; el primer paso que dará la República será el de convencer a sus partidarios de la viabilidad de su nuevo sistema educativo, y de la posibilidad de aprovechar la nueva coyuntura para librarse de la otra España decimonónica, anclada en el Antiguo Régimen y que ya no representaba a su juicio los intereses de la nación española.

Añadimos a modo de epílogo una reflexión obligada, el cambio radical en el enfoque histórico de nuestro pasado en los inicios del siglo XX, dando paso a una nueva etapa en la que el nacionalismo exacerbado de Lafuente se empezaba a sustituir por un nuevo punto de vista. Ya no interesaba tanto apelar al sentimiento nacionalista y sí aplicar un riguroso método de investigación y utilizar las fuentes históricas para construir una historia liberada de mitos y exageraciones.

La Historia de España y de la Civilización Española de Rafael Altamira se estaba abriendo paso en el panorama nacional compartiendo escenario con la obra de Lafuente. No podemos olvidar que Altamira pertenecía a una nueva generación de historiadores que tenían *in mente* llevar a cabo una construcción de la historia basada en métodos

¹⁴⁶⁵ El método consistía en que el niño hablase en primera persona como si fuera un hecho o un personaje, y utilizar el diálogo para fijar las ideas del resto de los alumnos (Escuelas del Ave María (ed.) 1932¹², 40-45).

¹⁴⁶⁶ Puelles Benítez 2010a, 263.

científicos, a semejanza de los que ya habían usado a lo largo del siglo XIX historiadores alemanes y franceses, a los que el autor conoce gracias a su estrecha relación con publicaciones nacionales y extranjeras¹⁴⁶⁷.

Este autor, muy ligado a la Institución Libre de Enseñanza, buscaba una nueva forma de historia con la que poder superar los viejos planteamientos históricos y adecuar su estudio al nuevo panorama histórico nacional. Al corriente de las nuevas corrientes historiográficas europeas, gracias a sus viajes al exterior y a su participación en revistas especializadas españolas y extranjeras, plasmó sus reflexiones metodológicas en esta nueva historia de España y se convirtió así en un nuevo referente historiográfico sin perder el concepto nacionalista al que el texto de Lafuente ya nos tenía acostumbrados¹⁴⁶⁸.

Amílcar se convierte así en el hombre que aumentó las infraestructuras de los cartagineses en el territorio¹⁴⁶⁹, y el que fundó la colonia de Akra Leuké, y la de Barcelona¹⁴⁷⁰. Asdrúbal es el púnico que supo establecer alianzas con los pueblos hispanos¹⁴⁷¹, pensadas para establecer “los cimientos de un gran imperio” y al frente del territorio fundó una nueva colonia *Carthago Nova*¹⁴⁷². Y Aníbal es el enemigo, pero también el soldado experto, el hombre que demostró una gran ambición y un “notable talento natural”¹⁴⁷³ para integrar a “muchos españoles” en las filas púnicas¹⁴⁷⁴.

Pero, ¿qué ocurre con los Escipiones? Vemos cómo Roma, obligada por las circunstancias, envió primero a Publio y luego a Cneo Escipión¹⁴⁷⁵, para después hacer lo mismo con Publio Cornelio Escipión, el elegido, el joven que no tenía ni la edad ni la experiencia necesaria, pero que supo aprovechar las circunstancias para ser nombrado general de las tropas romanas destacadas en la península¹⁴⁷⁶.

Con Sagunto no solo se van a narrar los puntos clave, sino que interesan las circunstancias políticas y diplomáticas que rodearon el asedio, prestando una atención especial a las razones de romanos y cartagineses para apoyar o desautorizar el ataque¹⁴⁷⁷.

¹⁴⁶⁷ Teruel Melero 1998, 49.

¹⁴⁶⁸ Wulff Alonso 2003a, 133.

¹⁴⁶⁹ Altamira y Crevea 1902-1911, 78.

¹⁴⁷⁰ Altamira y Crevea 1902-1911, 7.

¹⁴⁷¹ Altamira y Crevea 1902-1911, 78-79.

¹⁴⁷² Altamira y Crevea 1902-1911, 79.

¹⁴⁷³ *Ibid.*, 79.

¹⁴⁷⁴ *Ibid.*, 79.

¹⁴⁷⁵ Altamira y Crevea 1902-1911, 81.

¹⁴⁷⁶ Altamira y Crevea 1902-1911, 82.

¹⁴⁷⁷ Altamira y Crevea 1902-1911, 80.

Ocurre algo similar con Numancia, donde el texto detalla el contexto histórico al que se da prioridad incluso por encima de los hechos clave que describen el desarrollo del ataque¹⁴⁷⁸.

Y mientras esto sucede, Viriato acapara la atención del autor que no sólo lo sitúa en su contexto histórico, sino que cuenta las razones que le empujaron a ponerse al frente de los lusitanos. Pero lo que importa y a lo que el texto da una especial relevancia es al tratado de paz que hubiera podido consolidar la independencia de la península. Finalmente, con Sertorio, además de analizar el contexto histórico en el que se desenvuelve el personaje¹⁴⁷⁹, Altamira cuenta su enfrentamiento con los diferentes ejércitos enviados por Sila y su relación con los indígenas y con sus aliados, alianzas que se vieron seriamente afectadas por el desarrollo negativo de la guerra¹⁴⁸⁰.

Resultaba evidente la influencia de la obra de Rafael Altamira en los manuales escolares publicados durante este período, más si tenemos en cuenta el papel relevante de este autor, al frente de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Un autor que, además de promover dichas reformas, plasmó en su relato una nueva forma de hacer y de entender nuestra historia, siempre con el objetivo de servir de referencia a la nueva y renovada escuela nacional.

¹⁴⁷⁸ Altamira y Crevea 1902-1911, 102.

¹⁴⁷⁹ Altamira y Crevea 1902-1911, 94-95.

¹⁴⁸⁰ Altamira y Crevea 1902-1911, 95-96.

MANUALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1902	Eugenio García Barbarín	<i>Nociones de historia de España</i>	Hernando y C ^a	Madrid
1903	Miguel Arañó y Majo	<i>Compendio de historia de España para uso de las escuelas de instrucción primaria.</i>	José Inglada	19 edición, Barcelona
1905	Sebastián Cruellas	<i>Compendio de la historia de España</i>	Depósito central de publicaciones religiosas	4 ^a edición Madrid
1909	Juan Bosch Cusí	<i>Historia de España, Grado Medio</i>	Dalmau Carles & Editores	Gerona
1910	Juan Bosch Cusí	<i>Historia de España, Grado elemental</i>	Dalmau Carles & Editores	Gerona
1911	Carlos Yeves	<i>Mentor de los niños, colección de tratados de primera enseñanza por D. Carlos Yeves, nueva edición corregida y aumentada</i>	Sucesores de Hernando	Madrid
1912	F.T.D. (ed.)	<i>Historia de España, Primer Grado</i>	Librería Católica	Barcelona
1912	Escolapias (ed.)	<i>Manual de segundo grado para uso de las alumnas de las religiosas hijas de María Escolapias 1^a parte</i>	Imprenta de los sucesores de Hernando	Madrid
1913a	E.P.A. (ed.)	<i>Estudio cíclico de primera enseñanza para uso de los alumnos de las escuelas Pías Primer Grado</i>	Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra	Madrid
1913b	E.P.A. (ed.)	<i>Estudio cíclico de primera enseñanza para uso de los alumnos de las escuelas Pías Segundo Grado</i>	Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra	Madrid
1914	Esteban Oca y Merino	<i>Historia de Logroño</i>	Establecimiento tipográfico de los hijos de Merino	Logroño
1914	Hijas de la caridad francesa (ed.)	<i>Nuevo curso simultáneo de estudios de Primera Enseñanza, curso elemental, primer trimestre</i>	Imprenta de Perlado, Páez y C ^a	Madrid
1917	Saturnino Calleja Fernández	<i>España y su historia, Álbum gráfico de los hechos más notables</i>	Editorial Saturnino Calleja	6 ^a edición notablemente corregida y aumentada: Madrid
1917	Abelardo Serrano	<i>Breve resumen de historia de España para la explicación de esta asignatura según el procedimiento del Padre Manjón (Escuelas del Ave María)</i>	Imprenta de Juan Garró	Casas Ibáñez
1920	Carlos Yeves	<i>Colección de tratados de primera enseñanza. Nueva edición esmeradamente corregida e ilustrada</i>	Sucesores de Hernando	Madrid
1923	Eloy Rico Rodríguez	<i>Manual de historia de España para uso de las escuelas nacionales,</i>	Imprenta de Afrodísio Aguado	Palencia
1923	Ricardo Beltrán y Rózpide	<i>Epítome de España y de sus Indias para las escuelas de España, América y Filipinas por Ricardo Beltrán y Rózpide</i>	Imprenta del Patronato de Huérfanos de los Cuerpos de Intendencia e Intervención Militares	Madrid
1924	Saturnino Calleja Fernández (ed.)	<i>El instructor de párvulos; nociones de las asignaturas de primera enseñanza.</i>	Saturnino Calleja	Madrid

1924a	Saturnino Calleja Fernández (ed.)	<i>Historia, grado elemental, cursos graduados Ortiz</i>	Imprenta de Julián Espinosa	Madrid
1925	G. M. Bruño	<i>Historia de España, 2º curso</i>	Editorial escuelas cristianas,	4ª edición, Madrid
1925	Santana (ed.)	Brevísimo Compendio de Historia de España	Casa Santana	Valladolid
1930	R.A.E. (ed.)	<i>Historia de España para uso de las Escuelas Primarias, primer grado</i>	Compañía general de artes gráficas	Madrid
1932	Escuelas del Ave Maria	<i>Historia de España, breve resumen con dos gráficos.</i>	Imp. Escuela del Ave - María	12ª edición, Granada
1934	Edelvives (ed.)	<i>Enciclopedia escolar, primer grado</i>	Luis Vives	3 edición, Zaragoza
1999	José Dalmau Carles	Enciclopedia cíclico – pedagógica grado medio por don José Dalmau Carles	Salvat	Reproducción facsímil Gerona-Madrid Dalmau Carles, Pla, 1936. Barcelona:

MANUALES EDUCACIÓN SECUNDARIA.

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1903	Cosme Parpal y Marqués – Francisco Puig Detrell,	<i>Vade Mecum del bachiller, resumen de las asignaturas que constituyen la Segunda Enseñanza</i>	Librería de Penella y Bosch	Barcelona
1907	Marcos Martín de la Calle	<i>Breves nociones de historia de España</i>	Imp. F. Rueda	2ª edición, Segovia
1908	Manuel Ibó Alfaro	<i>Resumen de historia de España por Manuel Ibó Alfaro</i>	Librería de los sucesores de Hernando	15ª edición, Madrid
1909	Manuel Zabala Urdániz	<i>Compendio de Historia de España</i>	J. Góngora Álvarez	12ª edición, Madrid
1914	Felipe Picatoste Rodríguez	<i>Compendio de Historia de España</i>	Sucesores de Hernando	8ª edición, Madrid
1916	Ezequiel Solana Ramírez	<i>Tratado elemental de historia de España por Ezequiel Solana</i>	El Magisterio Español	7ª edición, Madrid
1924	Rafael Ballester y Castell	<i>Curso de historia de España</i>	Vda. de José Franquet	3ª edición, Barcelona
1926	Ezequiel Moreno Espinosa	<i>Compendio de Historia de España nuevamente corregida por Francisco Morán</i>	Editorial Atlante	22ª edición, Barcelona
1927	L. del Arco	<i>Compendio de la historia de la civilización española en sus relaciones con la universal</i>	Talleres tipográficos, Sucesores de Torres Virgil	Tarragona
1927	J. Palanco Romero	<i>Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal</i>	Tip. Lit. Paulino Ventura Traveset	Granada
1928	Ezequiel Solana Ramírez	<i>Nociones generales de geografía e historia universal, (curso completo de primera enseñanza)</i>	El Magisterio	2ª edición, Madrid
1928	Gabriel María Vergara Martín	<i>Nociones generales de Geografía e Historia Universal</i>	Librería y Casa Editorial Hernando	Madrid
1923	R. Espejo de Hinojosa – J. García Naranjo,	<i>Manual de historia. Elementos de historia universal y especial de España</i>	J. Ruiz Romero Librero- Editor	Barcelona
1933	Ezequiel Solana Ramírez	Historia de España por Ezequiel Solana	El Magisterio Español	Madrid

PROGRAMAS ESCOLARES

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1913	E.P.A.	<i>Estudio cíclico de primera enseñanza para uso de los alumnos de las escuelas Pías Primer Grado</i>	Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra	Madrid
1913b	E.P.A.	<i>Estudio cíclico de primera enseñanza para uso de los alumnos de las escuelas Pías Segundo Grado</i>	Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra	Madrid
1913	Directorio de una escuela (ed.)	<i>Programas razonados de las asignaturas que se explican y estudian en las escuelas de Siervas de San José</i>	Imprenta y librería de Celedonio León	3ª edición, Cuenca

LIBROS DE LECTURA

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1913	Saturnino Calleja Fernández	<i>España y su historia, Album gráfico de los hechos más notables</i>	Saturnino Calleja Fernández	5ª edición, Madrid
1918	Domingo Martín Berrueta	<i>El libro de historia</i>	Hijos de Santiago Rodríguez	Burgos
1924	Sopena (ed.)	Episodios históricos	Ramón Sopena editor	Barcelona

CAPÍTULO VII

TERCER PERÍODO (1938 – 1970): LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL

En esta nueva etapa, en la que volver al pasado estaba considerado una virtud, donde los sectores más débiles pusieron en pie la economía del país, mientras que la élite salvaguardaba sus privilegios gracias al apoyo interesado de la Iglesia¹⁴⁸¹, los manuales de escuela no van a permanecer ajenos a los profundos cambios sociales, económicos y políticos del nuevo régimen que, a partir de ahora, iba a dirigir los destinos de España, el franquismo.

Porque, si hay algo que desde el gobierno se ha intentado siempre tener bajo control, esto ha sido la educación y, tras la embestida del nuevo régimen, vencedor de una guerra civil y empeñado en destruir los avances conseguidos durante la Segunda República, no resulta extraño que la asignatura de Historia sufriera un nuevo intento de manipulación por parte Estado. Y, ¿con qué objetivo? Evidentemente con el de hacer llegar a los ciudadanos los fundamentos de un nuevo régimen político que estaba empeñado en mostrar “a través de grandes ejemplos” los valores fundamentales que ayudaron a construir nuestro renovado “amor a la patria”¹⁴⁸².

Surge entonces el anhelo de construir un “espíritu nuevo” para lograr, a través de él y ayudados por las instituciones católicas, poner en marcha un plan de ataque que colocara bajo el control del Estado el sistema educativo y lograra hacer del espíritu nacional y de la religión “los pilares de la nueva educación española”¹⁴⁸³. Será entonces cuando los manuales escolares, considerados como un referente fundamental de la

¹⁴⁸¹ Rodríguez Barreira 2018, 183.

¹⁴⁸² Dueñas Cepeda 2006, 580.

¹⁴⁸³ Pozo Andrés – Braster 2012, 20.

enseñanza, se conviertan también en transmisores de los valores fundamentales del nacionalcatolicismo¹⁴⁸⁴.

Este nuevo sistema político afirmaba, entre otras cosas, que nuestra esencia nacional se construyó gracias al “espíritu religioso” y no por la voluntad de sus ciudadanos¹⁴⁸⁵. Y nuestros manuales, inmersos en una reelaboración constante de nuestra historia nacional¹⁴⁸⁶ sufrirán un doble control, porque, a la pretendida verificación de su calidad científica y técnica, se suma la consabida censura ideológica¹⁴⁸⁷.

Es ahora, en esta última etapa de nuestro estudio, cuando volvemos a tomar de referencia a los personajes y hechos relevantes de nuestra Historia Antigua, que ya tuvimos ocasión de analizar, pero que ahora, con un espíritu renovado y bajo el prisma de la dictadura, nos dan una nueva versión de nuestra historia nacional a través de los ojos de aquellos que la vieron por primera vez, los escolares de la nueva Escuela Nacional Franquista.

1. LOS ACONTECIMIENTOS Y SUS PROTAGONISTAS

1.1. Los primeros mártires “españoles”: Istolacio, Indortes y Orisón

El final de la guerra civil y la puesta en marcha de una nueva forma de entender la enseñanza más acorde con las directrices del nuevo régimen no solo pone fin al sistema educativo de la Segunda República, sino que aspira a construir una nueva España nacional y necesita recuperar a los viejos héroes del pasado para dar una salida a las aspiraciones nacionalistas de la península.

Es ahora, en un momento histórico clave para las aspiraciones del nuevo régimen, cuando estos personajes reivindican su lugar en el nuevo ideario historiográfico y educativo. Pero con una salvedad, no importa si su aportación a la causa fue efímera o casi nula, lo que interesaba ahora es su sacrificio por la nación, que se acentuará en los textos escolares mediante la repetición reiterada de la tortura y crucifixión de Indortes y el alto simbolismo cristiano de este tipo de muerte. Unos personajes pensados para representar los ideales del nacionalismo decimonónico que ahora, en época franquista,

¹⁴⁸⁴ Dueñas Cepeda 2006, 579.

¹⁴⁸⁵ Valls Montés 1990, 292.

¹⁴⁸⁶ Magdalena Calvo – Pedro Llopis 1995, 81

¹⁴⁸⁷ Martínez Tórtola 1996, 34-35.

van a ver reforzado su heroísmo con el contenido cristiano del ideario nacional-católico¹⁴⁸⁸.

Vemos un ejemplo de esto en el manual de *Historia de España* publicado por la editorial Edelvives, un texto que narra cómo los cartagineses, que tenían una idea clara de sus aspiraciones a la hora de desembarcar en el territorio, se enfrentaron a los pueblos hispanos liderados por Istolacio e Indortes, dos jefes íberos que tuvieron un final trágico y a los que se describe como “los dos primeros mártires de nuestra independencia”¹⁴⁸⁹. La idea del martirio unida al nacionalismo exacerbado vuelve a aparecer en la *Enciclopedia de Segundo Grado* publicado por esta misma editorial, que narra cómo fueron crucificados por “la independencia patria”¹⁴⁹⁰. Entendemos que dicho enfoque se debe a que ambos textos fueron publicados por una editorial de corte católico y, por lo tanto, afín a las directrices del nuevo régimen.

En definitiva, es más que evidente que a lo largo de este periodo tanto Istolacio como Indortes sirven a un único propósito, dar lustre al nuevo nacionalismo español. Porque lo que interesa ahora es dejar claro que los movimientos cartagineses en el territorio respondían a la necesidad de obtener los recursos necesarios para llevar a cabo su desquite con Roma.

El enfrentamiento de Istolacio e Indortes con los púnicos y la historia de los dos caudillos es la consecuencia inevitable de la presencia de Cartago en el territorio peninsular y su gesta más destacada, digna de recordarse en los textos, sigue siendo su muerte en la cruz. Así es como lo narra Comás de Montañez en su *Historia de España y de su civilización* cuando destaca la “resistencia” de los hispanos ante el invasor, sin mencionar en ningún momento nada que aluda al mensaje “independentista” de los periodos anteriores.

1.2. La llegada “pacífica” de los Bárcidas

No todos los manuales publicados durante este período incluyen a los tres personajes en sus contenidos e incluso hay una serie de detalles que hacen que su presencia en los textos tenga un carácter testimonial. Porque van a llegar a desaparecer

¹⁴⁸⁸ Aguilera Durán 2012, 444.

¹⁴⁸⁹ Edelvives (ed.) 1951, 17.

¹⁴⁹⁰ Edelvives (ed.) 1955, 218.

para dejar sitio al relato de los púnicos sobre el terreno, a la sensación de que Cartago era algo más que los Bárcidas y que estos simplemente formaban parte de un imperio “en horas bajas”, que veía en la península una solución a sus problema, y una manera de poner remedio a la pérdida de la isla de Sicilia y a la derrota sufrida frente a los romanos durante la Primera Guerra Púnica¹⁴⁹¹.

Una versión diferente es la que aporta Bermejo de la Rica en sus manuales de educación secundaria. Afirma el autor que los púnicos vinieron a la península para auxiliar a los fenicios, cuando estos necesitaron ayuda para proteger sus factorías de los ataques de las tribus vecinas¹⁴⁹². Son textos que cuentan cómo los púnicos, una vez conseguido su objetivo, eligieron quedarse para aprovecharse de su superioridad y tomar la península “por la fuerza de las armas”¹⁴⁹³. Y a esa intención de no “abandonar su presa”¹⁴⁹⁴ se une la *Enciclopedia escolar* de instrucción primaria publicada por la editorial Hijos de Santiago Rodríguez, que cuenta que la intención de Cartago fue la de imponerse de manera resuelta en la conquista de España¹⁴⁹⁵.

Será más tarde cuando, tal y como plantea Comás de Montañez en sus manuales de educación secundaria, se argumenten las cosas de otra manera y la historia de los libros de texto deje de apoyarse en los tópicos oficiales, para fijar su atención en otra serie de cuestiones más fáciles de procesar y más acordes con la historiografía: Cartago buscaba la revancha y, para continuar su guerra con los romanos, no va a dudar en convertir la península en su principal base de operaciones¹⁴⁹⁶.

A nuestro juicio merece una atención especial el libro de lectura *La historia de España contada con sencillez* de José María Pemán, un libro pensado para servir de apoyo a los maestros en una etapa complicada, en la que no importa el rigor histórico y sí conseguir “que los niños futuros tomen partido por España”¹⁴⁹⁷. Para lograr su objetivo el autor cuenta cómo fueron aquellos españoles que se encontraron los púnicos al llegar al territorio y la relación que se estableció entre ellos y el ejército cartaginés. Desaparecen en el texto las referencias a las intenciones políticas y militares de Cartago, y se mencionan de manera especial los “tratados de amistad” que lograron establecer los

¹⁴⁹¹ H.S.R. (ed.) 1941³, 829.

¹⁴⁹² Bermejo de la Rica 1942b, 20.

¹⁴⁹³ *Ibid.*, 20.

¹⁴⁹⁴ Bermejo de la Rica 1942b, 21.

¹⁴⁹⁵ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁴⁹⁶ Comás de Montañez 1970, 57.

¹⁴⁹⁷ Abós Santabárbara 2003, 62.

púnicos con “aquellos españoles duros, valientes y sufridos, buenos caballistas y tan hábiles en el manejo de la honda que a cien metros de distancia sabían con una piedra romper el cuerno de un toro”¹⁴⁹⁸.

Es un relato que se apoya en la idea de que la intención de Cartago no fue la de someter por las armas a los hispanos, ni la de conseguir de forma violenta el control de un territorio que los púnicos necesitaban para llevar a cabo sus planes, porque su objetivo, según Pemán, fue el de entablar “tratados de amistad” con los españoles¹⁴⁹⁹.

Resulta curioso que este autor omita en el texto la presencia de los Bárcidas, siempre asociados a los hitos más representativos protagonizados por los púnicos en el territorio peninsular. Es probable que la intención del autor fuera la de dar una visión amable de los primeros hispanos, de unos hombres que ya apuntaban maneras a la hora de demostrar su naturaleza. Lo irónico radica en el hecho de que, lejos de asumir su llegada a la península como una invasión militar, se presenta la situación como algo pacífico, que no afectó a la integridad del territorio y que incluso resultó beneficioso para los españoles. No se está narrando una ocupación, lo que se cuenta es una alianza entre los españoles y aquellas gentes que venían del territorio africano y que tenían la intención de quedarse de manera definitiva en la península¹⁵⁰⁰.

Asumimos aquí una clara referencia al pasado reciente, a la intención del autor de presentar a los escolares una historia en la que lo que llega de África, no solo es bueno, sino que asegura la prosperidad y la integridad de los españoles. Importan poco los nombres propios y sí contar los beneficios que trajo la ocupación de la península. Se trataba, en definitiva, de ofrecer una nueva interpretación política, en la que el autor se aseguraba de hacer coincidir los intereses de aquellos hombres que venían de África, con la de los hispanos que se pusieron de su parte y en contra de Roma.

Pero los Bárcidas siguen estando ahí, aunque no siempre aparezcan en los relatos escolares, y eso es algo que vemos con Castro Álava. En su manual de educación secundaria centra el relato en Aníbal¹⁵⁰¹ y pasa de puntillas por los hechos históricos protagonizados por los otros dos generales púnicos.

¹⁴⁹⁸ Pemán 1938, 31.

¹⁴⁹⁹ Pemán 1938, 30.

¹⁵⁰⁰ Pemán 1938, 30.

¹⁵⁰¹ Castro Álava 1939³, 151.

A Amílcar se le asocia con la figura de los indígenas Istolacio e Indortes¹⁵⁰², dos personajes que para Asián Peña y su manual de educación secundaria defendían la independencia de la península¹⁵⁰³ y se le atribuye además la fundación de Barcelona¹⁵⁰⁴. Pero, ¿cómo encuentran los textos la forma de darle su lugar en la historia y, de manera especial, en los relatos escolares? Son las circunstancias que rodean la llegada de los púnicos al territorio las que dan a Amílcar esa oportunidad, avalado por el hecho de ser el jefe de los Bárcidas¹⁵⁰⁵ y, sobre todo, por haber sido capaz de asumir el mando del nuevo “régimen militar” que va a acabar por imponerse en la península¹⁵⁰⁶.

Él fue el primero en llegar¹⁵⁰⁷, y no solo eso, su nombre está asociado a dos hechos que resultan claves a la hora de entender la presencia de los púnicos en el territorio peninsular. Es él quien decide convertir la península en la nueva base de operaciones púnica¹⁵⁰⁸, y también es él el que va a conquistar “nuestro país”¹⁵⁰⁹, usando la fuerza para “imponerse a los indígenas”¹⁵¹⁰ y aprovechándose del hecho de que los celtíberos estuvieran “siempre desunidos”¹⁵¹¹ y reacios a “someterse a cualquier yugo extraño”¹⁵¹².

Apenas encontramos detalles de su desempeño militar y los datos que tenemos se limitan a lo imprescindible, a contar de manera general sus enfrentamientos con los pueblos hispanos y a señalar que “sometió muchas poblaciones y comarcas”¹⁵¹³. Incluso a la hora de narrar la muerte del caudillo cartaginés los datos escasean y los textos se limitan a contar que, al sitiar la ciudad de *Helice* (Elche), se enfrentó” al jefe de los Orissos” y “perdió la vida en la retirada”¹⁵¹⁴. Y en algunos casos llegan incluso a eliminar estos pequeños detalles y simplemente señalan, o que el caudillo cartaginés murió en “el sitio de una de estas ciudades”¹⁵¹⁵, o que la muerte le llegó ”en un enconado combate a las puertas de la ciudad”¹⁵¹⁶.

¹⁵⁰² Castro Álava 1943, 18.

¹⁵⁰³ Asián Peña 1949⁴, 25.

¹⁵⁰⁴ F.T.D. (ed.) 1951, 17.

¹⁵⁰⁵ Bermejo de la Rica 1942b, 21; Bermejo de la Rica 1945, 2.

¹⁵⁰⁶ H.S.R. (ed.) 1941³, 819.

¹⁵⁰⁷ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁵⁰⁸ Comás de Montañez 1961¹⁹, 59.

¹⁵⁰⁹ Comás de Montañez 1970, 57.

¹⁵¹⁰ Costra Clavell 1966, 13.

¹⁵¹¹ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442; H. S. R. 1941³, 819.

¹⁵¹² Costra Clavell 1966, 13.

¹⁵¹³ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442; H. S. R. 1941³, 819.

¹⁵¹⁴ Bermejo de la Rica 1942b, 21.

¹⁵¹⁵ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁵¹⁶ Costra Clavell 1966, 14.

El relato de Asdrúbal que aportan los textos escolares es bastante similar al que hemos visto con Amílcar. Escasean los detalles sobre el caudillo púnico porque lo prioritario es contar sus avances en el territorio peninsular. Pero, a pesar de su parquedad, los textos no se olvidan de indicar el parentesco que unía a Asdrúbal con Amílcar¹⁵¹⁷, que dicha posición le facilitó su acceso al mando cartaginés¹⁵¹⁸ y que fundó la ciudad de Cartagena¹⁵¹⁹.

Sobre la forma de proceder del personaje, tanto Asián Peña como Costa Clavell en su relato de educación secundaria, consideran importante añadir algunas características que lo diferenciaban de su predecesor, como, por ejemplo, que “era más diplomático que guerrero”¹⁵²⁰ o que supo continuar “con éxito”¹⁵²¹ la lucha que había sido iniciada por Amílcar¹⁵²². Sobre su actividad política los manuales se centran en su participación directa en la fundación de *Carthago Nova* y en el hecho de que dicho enclave poseía “un excelente puerto natural” y unas “buenas condiciones topográficas para su defensa”¹⁵²³.

Su forma de relacionarse con los indígenas o su manera de entender la política en el territorio atrae la atención de los romanos, que ven en su habilidad “para hermanar la política de atracción pacífica con la acción de las armas”¹⁵²⁴, o en el hecho de que tras lograr su objetivo continuase con sus “correrías y conquistas”¹⁵²⁵, un grave problema al que había que ponerle remedio. Una situación que recogen los textos escolares al contar que se firmaron tratados para fijar los límites de las conquistas de Asdrúbal¹⁵²⁶, o al narrar el interés de las colonias griegas de la zona por asegurar sus territorios y evitar la expansión cartaginesa al norte del Ebro¹⁵²⁷.

Es esta una cuestión que frena de manera momentánea el interés de Cartago en su avance militar hacia el territorio itálico y, como tal, se recoge en los textos escolares. Una

¹⁵¹⁷ Bermejo de la Rica 1942a, 123.

¹⁵¹⁸ Castro Álava 1943, 119.

¹⁵¹⁹ Edelvives (ed.) 1951, 17; Comás de Montañez 1970, 57.

¹⁵²⁰ Asián Peña 1949⁴, 25.

¹⁵²¹ Costra Clavell 1966, 14.

¹⁵²² Comás de Montañez, 1970, 57.

¹⁵²³ H.S.R. 1941³, 819.

¹⁵²⁴ Bermejo de la Rica 1945, 21.

¹⁵²⁵ H. S. R 1939¹², 442.

¹⁵²⁶ H. S. R. 1941³, 820.

¹⁵²⁷ Bermejo de la Rica 1942b, 21.

situación de espera que finaliza con la muerte del cartaginés, de la que apenas se dan detalles, salvo para asegurar que este murió asesinado por un esclavo¹⁵²⁸.

Aníbal, por su parte, vuelve a ser una vez más el protagonista de los manuales, el que acapara la atención de los escolares y del que Zapatero, en su manual de educación secundaria, va a pintar un retrato favorable, porque estaba destinado a convertirse en “el mejor general de la antigüedad¹⁵²⁹.” Pero, a pesar de su relevancia, o quizás debido a ella, no todos los textos van a considerar necesario entrar a valorar los pequeños detalles y sí dar un balance general de hasta dónde fue capaz de llegar el cartaginés y, sobre todo, señalar cuáles eran las auténticas intenciones del personaje.

Algunos, como Castro Álava, parece que intentan esconder esos propósitos al asegurar en el texto que se desconocían las causas por las que el “gran general cartaginés Aníbal había decidido apoderarse de Sagunto”¹⁵³⁰. Encontramos cierta similitud entre este autor y José María Pemán, aunque con matices. Para Castro Álava lo importante era contar que el personaje estuvo en la península y que fue protagonista de un hecho relevante como el asedio de Sagunto, pero sin entrar a valorar las intenciones bélicas del personaje. Para Pemán lo importante era asegurarse de que los españoles asumieran el protagonismo y colocarlos así en el primer plano internacional, aunque tuviera que sacrificar en el relato las verdaderas intenciones de los cartagineses.

Consideramos que esa “aparente falta de interés” en el caso de Castro Álava responde al afán didáctico de un catedrático de instituto que intenta construir un relato veraz sin caer en los tópicos nacionalistas. Pemán, sin embargo, no da detalles porque su objetivo es ensalzar a los hispanos valiéndose de argumentos que considera históricos, pero que obedecen a un claro interés político.

La intención de los dos no es otra que la de esconder la actividad militar de unas gentes que venían de África con la intención de quedarse, que sabían lo que hacían, porque conocían el terreno, y que supieron aprovecharse de los recursos de la península. Con una guerra reciente y dados los antecedentes de los púnicos en general y de Aníbal en particular, resultaba políticamente arriesgado hablar de una invasión. Esto es algo que no parece importar al resto de autores que, como García Prado en su manual de educación

¹⁵²⁸ H. S. R 1939¹², 442.

¹⁵²⁹ Zapatero 1942, 17.

¹⁵³⁰ Castro Álava 1939³, 151.

secundaria, relatan que Aníbal prepara la invasión de la península¹⁵³¹, o como Comás de Montañez, que se aseguró de contar que fue gracias a Aníbal como se extendió el dominio hispano cartaginés hasta la zona del Duero¹⁵³².

Pero ¿cómo accede al poder el nuevo general púnico? Los textos inciden en la idea de que la legitimidad de Aníbal para hacerse con el mando del ejército es doble: el hecho de ser el hijo de Amílcar le facilitó el acceso¹⁵³³, pero fue el propio Senado cartaginés el que lo ratificó en el cargo¹⁵³⁴, una vez que Asdrúbal fue asesinado¹⁵³⁵. Un hombre que toma el poder condicionado por una promesa, tal y como Costa Clavell relata, “había jurado odio eterno a los romanos”, deja muy pocas dudas sobre las intenciones del personaje.

Y es entonces cuando, condicionado por las circunstancias, favorecido por su pertenencia al clan de los Bárcidas y por el recuerdo de su padre, al que le debía no solo su prestigio, sino también la lealtad de las tropas, este “joven valeroso”¹⁵³⁶ será capaz de llegar a lo más alto, a ser, como señala el manual de instrucción primaria publicado por la F. T. D., “uno de los más famosos genios militares de la humanidad”¹⁵³⁷.

La descripción física y psicológica del personaje responde de manera eficaz a los tópicos del héroe clásico¹⁵³⁸. Vemos a un Aníbal “acostumbrado a las fatigas y a todas las penalidades de la guerra”¹⁵³⁹, a un joven notable al que los textos describen como “el mejor general de la antigüedad”¹⁵⁴⁰.

y que, tal y como señala Asián Peña, copiando a Floro, será capaz no solo de armar el plan, sino de ponerlo en marcha¹⁵⁴¹. Autores como García Prado aportan a esta descripción oficial un tinte nacionalista, cuando señalan que gracias a él España pudo intervenir “en empresas mundiales”¹⁵⁴². Tampoco faltan las alusiones a su capacidad para

¹⁵³¹ García Prado 1946²,23.

¹⁵³² Comás de Montañez 1970, 57

¹⁵³³ Bermejo de la Rica 1942a,123.

¹⁵³⁴ H.S.R. (ed.) 1941³, 820.

¹⁵³⁵ Asián Peña 1949⁴, 25.

¹⁵³⁶ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁵³⁷ Edelvives (ed.) 1951⁴, 17.

¹⁵³⁸ Sobre sus capacidades políticas y militares, *vid.* Plb. 2.31.1-7/ 3-8; y sobre su físico y su carácter Liv. 21.44.6-8.

¹⁵³⁹ H.S.R. (ed.) 1941³, 820.

¹⁵⁴⁰ Zapatero 1942, 17.

¹⁵⁴¹ Asián Peña 1949⁴, 25. Se hace mención a las intenciones del cartaginés de romper de forma consciente los tratados firmados con Roma y atacar el enclave de Sagunto en Flor. 2.22.2-10.

¹⁵⁴² García Prado 1946², 23-24.

la estrategia, a su carácter ambicioso¹⁵⁴³, o al hecho de que estaba acostumbrado a todas las fatigas y penalidades de la guerra, motivado por “un gran odio a los romanos”¹⁵⁴⁴.

El joven estratega, decidido a “vengar la derrota que Cartago había sufrido ante Roma”¹⁵⁴⁵, supo sacar partido de la instrucción recibida: era “ante todo un soldado” que sabía defenderse¹⁵⁴⁶, que había sido educado “pensando en la humillación sufrida por Cartago”¹⁵⁴⁷ y que estaba destinado a personificar el odio implacable de Cartago a Roma¹⁵⁴⁸. Ya fuese porque “soñaba con la revancha”¹⁵⁴⁹, o simplemente para cumplir su juramento hecho “al desembarcar en España”¹⁵⁵⁰.

Su forma de proceder al frente del ejército difiere de la de su predecesor y se acerca a la de su padre. Eso es algo que los manuales señalan al contar, por ejemplo, que Aníbal sustituyó la política pacífica por una violenta¹⁵⁵¹ y que su objetivo no era otro que buscar un motivo de ruptura con los romanos¹⁵⁵².

Es entonces cuando proliferan en los relatos escolares los detalles sobre su plan maestro al que se describe como “osado y grande” o como “la primera empresa mundial en la que entrará España”¹⁵⁵³. Es en este último comentario de José María Pemán, que fue, recordemos, vocal de la Comisión de Cultura y Enseñanza en Burgos¹⁵⁵⁴ y, por lo tanto, adepto al régimen, donde se pueden ver las intenciones del nuevo gobierno de impulsar desde las aulas una nueva imagen nacional de España.

Otro tema a tener en cuenta es la intención de los textos escolares de aclarar que, tras el deseo de Aníbal de “acabar con el poder de Roma”¹⁵⁵⁵, había una intención clara del personaje de “llevar la guerra” a Italia¹⁵⁵⁶, porque Roma sólo era vulnerable “atacándola en pleno corazón”¹⁵⁵⁷, y era por ese motivo por el que el púnico decidió

¹⁵⁴³ Costra Clavell 1966, 14.

¹⁵⁴⁴ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁵⁴⁵ Costra Clavell 1966, 14.

¹⁵⁴⁶ Zapatero 1942, 17.

¹⁵⁴⁷ Bermejo de la Rica 1942b, 21; Bermejo de la Rica 1945, 21

¹⁵⁴⁸ Edelvives (ed.) 1951, 17.

¹⁵⁴⁹ Bermejo de la Rica 1942b, 21

¹⁵⁵⁰ Comás de Montañez 1961¹⁹, 71.

¹⁵⁵¹ Asián Peña 1949⁴, 25.

¹⁵⁵² Comás de Montañez 1961¹⁹, 71.

¹⁵⁵³ Pemán 1938, 31.

¹⁵⁵⁴ Acedo Castilla 1998, 113.

¹⁵⁵⁵ Asián Peña 1949⁴, 25.

¹⁵⁵⁶ Bermejo de la Rica 1942b, 21.

¹⁵⁵⁷ Bermejo de la Rica 1945, 21.

“entablar la lucha en la misma península Itálica”¹⁵⁵⁸. Una guerra en la que la primera parada será el sitio de Sagunto¹⁵⁵⁹, siendo las siguientes campañas una forma de pacificar el territorio y de evitar dejar atrás “un país en plena rebeldía”¹⁵⁶⁰. Una gran empresa destinada a acabar con “las rebeldes tribus celtíberas”¹⁵⁶¹, que no pudieron resistir el asalto a Elmántica o *Salmantica?* (Salamanca), y en la que los olcades, que habían intentado acabar con el ejército púnico, se vieron aplastados por la caballería y los elefantes de Aníbal¹⁵⁶².

Conseguidos sus objetivos, solo le queda a Aníbal hacerse con “aquellos indígenas belicosos” para poder construir un ejército poderoso en el que los hispanos “le serán muy útiles” para “iniciar la marcha hacia Italia”¹⁵⁶³. Y es allí donde caerá como un torrente, arrasando “en las batallas de Tesino, Trebia, Trasimeno y Cannas”¹⁵⁶⁴.

1.3. Los Escipiones de la Escuela

Es en este momento cuando los romanos toman la decisión de enfrentarse por primera vez a los púnicos en su propio terreno, cuando sucede la primera toma de contacto seria de los romanos con el territorio peninsular. En una gran parte de los textos consultados es más que evidente la intención de dejar en un segundo plano a los personajes y narrar de forma genérica la llegada de los romanos al territorio peninsular. Para Pemán, representante de la derecha nacional-católica, es Dios el que decide enviar a España a los cartagineses para obligar a los romanos a tomar la decisión de venir a la península; es Dios, por lo tanto, quien consigue que Roma se decida “a venir a España”¹⁵⁶⁵. Para Zapatero la llegada de los romanos y la “pérfida conducta” que siguieron son la excusa perfecta para que los pueblos ibéricos “demostraran su amor a la independencia” y ese carácter “que persiste a través de toda nuestra historia”¹⁵⁶⁶. Asián Peña insiste, además, en el “insaciable afán de riquezas”, que según él, estaba unido “a una lengua, un

¹⁵⁵⁸ Costa Clavell 1966, 14.

¹⁵⁵⁹ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁵⁶⁰ Bermejo de la Rica 1942b, 21; Bermejo de la Rica 1945, 21.

¹⁵⁶¹ Costa Clavell 1966, 14.

¹⁵⁶² Edelvives (ed.) 1951, 17.

¹⁵⁶³ Bermejo de la Rica 1945, 21.

¹⁵⁶⁴ F.T.D. (ed.) 1951, 17.

¹⁵⁶⁵ Pemán 1938, 34.

¹⁵⁶⁶ Zapatero 1942, 19.

sentido político y una organización, elementos que ayudaron a construir una unidad nacional que hasta ese momento no había existido”¹⁵⁶⁷.

Pero hay otros manuales en los que no se entra a valorar el alcance de la llegada de los romanos al territorio peninsular, donde simplemente se afirma que los romanos llegaron para apoderarse “de casi todas las ciudades cartaginesas”¹⁵⁶⁸, o se cuenta cómo sus ejércitos llegaron al territorio “para apoderarse de nuestro suelo”¹⁵⁶⁹. Textos en los que vemos aparecer de forma breve y en un pie de página a Cneo y a Publio Escipión¹⁵⁷⁰ y donde lo único que importa es demostrar cómo “la astucia de Roma y el valor español” fueron de la mano, aprovechándose de que los de Cartago “se durmieron porque habían triunfado y se divertieron más de lo debido”¹⁵⁷¹.

Aun así, hay otros autores que optan por fórmulas diferentes, que mencionan al último de los Escipiones, al que atribuyen todo el mérito, pero ignoran a los dos primeros¹⁵⁷², y quienes, los menos, no se olvidan de Cneo y Publio Escipión, pero que no dan detalles concretos sobre los dos generales. Bermejo de la Rica, por ejemplo, cuenta que los dos hermanos llegaron al frente de un ejército con la idea de copiar al enemigo y “llevar la guerra a España”¹⁵⁷³. García Prado, por su parte, incluye una reflexión sobre cómo la rivalidad entre los romanos y los cartagineses dio una oportunidad a la península de intervenir “en los grandes hechos de la historia de la antigüedad”¹⁵⁷⁴. E, incluso, va un poco más allá al hacer propaganda de las virtudes de la civilización romana y contar cómo esta se convirtió en “el principal sedimento de la cultura hispánica”¹⁵⁷⁵.

El resto de los autores que los mencionan hacen referencia a que era la primera vez que los romanos ponían el pie en la península¹⁵⁷⁶ y que lo hicieron “para obligar a Aníbal a salir de Italia”¹⁵⁷⁷ al mando de un ejército que desembarcó en Ampurias para atacar la principal base de operaciones de Aníbal en la península¹⁵⁷⁸.

¹⁵⁶⁷ Asián Peña 1945³, 13.

¹⁵⁶⁸ Igual 1951⁴, 8.

¹⁵⁶⁹ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 188.

¹⁵⁷⁰ Asián Peña 1949⁴,

¹⁵⁷¹ Muntada Basch 1949, 17.

¹⁵⁷² H.S.R. (ed.) 1939¹², 445.

¹⁵⁷³ Bermejo de la Rica 1942b, 24.

¹⁵⁷⁴ García Prado 1946², 24.

¹⁵⁷⁵ García Prado 1946², 24.

¹⁵⁷⁶ Costa Clavell 1966, 14.

¹⁵⁷⁷ H.S.R. (ed.) 1941³, 825.

¹⁵⁷⁸ Comás de Montañez 1970, 57.

Sobre su actividad en el territorio los textos se limitan a asegurar “que obtuvieron algunas ventajas”¹⁵⁷⁹ y que estas estas fueron las que le garantizaron los primeros “éxitos iniciales”¹⁵⁸⁰ y, siguiendo en esa misma línea, no va a haber una explicación de los motivos que llevaron al trágico desenlace de los dos generales romanos y sí una breve referencia a cómo, tras ser “totalmente derrotados”¹⁵⁸¹, los dos perecieron en su lucha contra los ejércitos de Cartago¹⁵⁸².

Y es entonces cuando Publio Cornelio Escipión, “más afortunado que sus parientes”¹⁵⁸³, aseguró en la asamblea de Roma que tenía “todo lo que se necesita para vencer”¹⁵⁸⁴, y el joven general, al que se le atribuía “un gran talento militar”¹⁵⁸⁵, demostró que era un “rival digno de Aníbal”¹⁵⁸⁶. Los relatos muestran así un cambio de estrategia por parte de Roma, donde la clave del éxito de joven general fue el hecho de contar con un potente ejército con el que poder tomar con “fulminante rapidez” la ciudad de Carthago Nova¹⁵⁸⁷ y expulsar a los cartagineses “de nuestra península”¹⁵⁸⁸. Sobre el desarrollo de la campaña aparecen referencias sobre cómo Publio Cornelio Escipión tomó “una tras otra todas las plazas fuertes de los cartagineses”¹⁵⁸⁹, logrando con ello no sólo vengar la muerte de los suyos¹⁵⁹⁰, sino también que se le reconociera como el “vencedor de Aníbal”¹⁵⁹¹.

1.4. Morir combatiendo: Sagunto y Numancia

Una de las primeras preguntas que nos hacemos cuando tenemos la tarea de aprender un hecho histórico, que nos ayuda a comprender cómo se desarrollaron los acontecimientos, es encontrar su origen, hallar las razones que explican cómo sucedieron los hechos y obtener un orden, dentro de lo posible, que nos permita asimilar esa parte de nuestra historia. Por ello encontramos relevante el hecho de que Castro Álava asegurase

¹⁵⁷⁹ H. S. R. 1941³, 825.

¹⁵⁸⁰ Bermejo de la Rica 1942b, 24.

¹⁵⁸¹ Costa Clavell 1966, 14.

¹⁵⁸² Comás de Montañez 1961¹⁹, 59; Comás de Montañez 1970, 57.

¹⁵⁸³ H.S.R. (ed.) 1941³, 825.

¹⁵⁸⁴ Asián Peña 1949⁴, 32.

¹⁵⁸⁵ Bermejo de la Rica 1942b, 24.

¹⁵⁸⁶ García Prado 1946², 24.

¹⁵⁸⁷ Costa Clavell 1966, 14.

¹⁵⁸⁸ Comás de Montañez 1970, 57.

¹⁵⁸⁹ Edelvives (ed.) 1951, 18.

¹⁵⁹⁰ Comás de Montañez 1961¹⁹, 59.

¹⁵⁹¹ Castro Álava 1939³, 154.

que Aníbal sitió Sagunto sin que se conocieran “exactamente las causas”¹⁵⁹², algo a lo que ya nos hemos referido a la hora de hablar del personaje, pero que ahora vamos a comentar desde la perspectiva del asedio saguntino.

Es evidente la preparación académica de este autor que tuvo una vocación histórica tardía y que supo compaginar su profesión médica con los estudios de historia y con su labor como profesor de Historia y Geografía en el Instituto Miguel Servet de Zaragoza¹⁵⁹³. Deducimos que su falta de precisión responde a un intento de pasar desapercibido y de no aportar datos concretos que pudieran acarrearle problemas como docente. Nos lleva a pensar esto el hecho de que fuera uno de los tres profesores de este instituto que se salvaron de las medidas de depuración aprobadas por el gobierno franquista durante la guerra¹⁵⁹⁴. Su posterior traslado a Tudela, donde siguió ejerciendo la docencia y donde se centró en su trabajo como investigador, le trajo el prestigio y los honores que, muy probablemente, le mantuvieron a salvo de cualquier sospecha política.

El resto de los autores demuestran tener claras las intenciones del cartaginés: el deseo de “hacer la guerra” a los romanos¹⁵⁹⁵ y, en consecuencia, la necesidad de “buscar un motivo de ruptura”¹⁵⁹⁶, lo que explicó la elección del enclave, una ciudad aliada de Roma, cuya posesión aseguraba “el completo dominio de la costa oriental de España”¹⁵⁹⁷. Su entusiasmo en el caso de la editorial Hijos de Santiago Rodríguez resulta obvio, no en vano dicha editorial fue una de las que registró más encargos por parte del Servicio Nacional de Primera Enseñanza y la que acomodó de manera más eficaz sus contenidos a las nuevas directrices educativas¹⁵⁹⁸.

Esto es algo que resulta menos evidente en el caso de María Comas de Montañez, conocida como María Comás Ros. Esta doctora en Filosofía y Letras y catedrática en el instituto Maragall, participó como estudiante en el crucero universitario por el Mediterráneo de 1933¹⁵⁹⁹. Era este un proyecto académico destinado a reunir a profesores y alumnos de diferentes universidades españolas que, en pleno cénit educativo republicano, buscaba dar a conocer “los lugares en los que se gestaron las raíces de

¹⁵⁹² Castro Álava 1939³, 151.

¹⁵⁹³ Egaña 2005, 121.

¹⁵⁹⁴ Morón Bueno 2011, 441.

¹⁵⁹⁵ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442; H.S.R. (ed.) 1941³, 820.

¹⁵⁹⁶ Comás de Montañez 1961¹⁹, 71.

¹⁵⁹⁷ Comás de Montañez 1970, 57.

¹⁵⁹⁸ Diego Pérez 1999, 68

¹⁵⁹⁹ Pesarrodona 2014, 112.

nuestra cultura milenaria”¹⁶⁰⁰. Un proyecto que sirvió, tanto a esta autora como al resto de estudiantes y profesores que participaron, para hacer contactos, entablar amistades y desatar algunos odios y rencillas entre los futuros académicos y catedráticos y profesores, que estaban destinados a convertirse en la élite cultural y universitaria de nuestro país.

Los puntos fuertes sobre los que inciden los textos giran en torno a la descripción del asedio, a la actitud de los saguntinos en la defensa del enclave o a las decisiones extremas que tuvieron que tomar los defensores que prefirieron “morir combatiendo antes de entregarse a los cartagineses”¹⁶⁰¹. Todo ello en el plano histórico, porque, si nos adentramos en el plano ideológico, aparecen entonces las referencias nacionalistas-católicas o las propias opiniones de los autores sobre el asedio que vamos a analizar.

Contar el desarrollo del ataque es contar cómo sus habitantes imploraron “el auxilio de Roma”¹⁶⁰², cómo “se defendieron con heroísmo” y cómo se sintieron ignorados por sus aliados “que en vez de soldados enviaron embajadores”¹⁶⁰³. Se mencionan además las “violentas embestidas” de Aníbal, cuando, “movido por el odio, atacó Sagunto”¹⁶⁰⁴ y se aclara que dicho ataque “fue un reto lanzado contra Roma” y una forma de provocar la Segunda Guerra Púnica¹⁶⁰⁵.

Y es entonces cuando los relatos aprovechan para narrar cuál fue la actitud de los saguntinos en la defensa del enclave, para contar “que se defendieron con heroísmo”¹⁶⁰⁶ y que solo cuando lo necesitaron pidieron ayuda a los romanos¹⁶⁰⁷. Pero “el poderoso ejército de Aníbal”¹⁶⁰⁸ no pudo acabar con ellos, que, “extenuados”¹⁶⁰⁹, encendieron una hoguera que acabó con los “ancianos, mujeres y riquezas”¹⁶¹⁰, porque, “ante la posibilidad de perder la independencia y ser arrojados de la ciudad”, “mientras los hombres aptos para la pelea morían en combate”, el resto parecía “arrojándose ellos mismos a las llamas”¹⁶¹¹ “con sus riquezas”¹⁶¹².

¹⁶⁰⁰ Gracia Alonso – Fullola Pericot 2006, 11.

¹⁶⁰¹ Gaibrois de Ballesteros 1940, 13.

¹⁶⁰² Castro Álava 1939³, 151.

¹⁶⁰³ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁶⁰⁴ Edelvives (ed.) 1951, 18.

¹⁶⁰⁵ Comás de Montañez 1970, 57.

¹⁶⁰⁶ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442.

¹⁶⁰⁷ H.S.R. (ed.) 1941³, 820; Bermejo de la Rica, 1942, 22.

¹⁶⁰⁸ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 188.

¹⁶⁰⁹ Castro Álava 1943, 119.

¹⁶¹⁰ Edelvives (ed.) 1951, 18.

¹⁶¹¹ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442; H.S.R. (ed.) 1941³, 820.

¹⁶¹² Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 188.

Y el trágico final da la excusa perfecta a los autores de los manuales para hacer de Sagunto una muestra, junto con Numancia, del famoso heroísmo en la historia de España¹⁶¹³, hasta llegar a convertirla en “uno de los primeros ejemplos de nuestro carácter nacional”, por su valor, por su independencia y por el hecho de haber sucumbido antes de entregarse a Cartago¹⁶¹⁴.

Llama la atención de manera especial el comentario que aparece en las famosas enciclopedias de Álvarez Pérez. Este autor describe el asedio como el ejemplo que España dio al mundo de un heroísmo sublime y, para enfatizarlo, utiliza un verso del poeta decimonónico Bernardo López: “esclavo no puede ser pueblo que sabe morir”¹⁶¹⁵. Este poeta trabajó como redactor en el periódico *El eco del país*, donde publicó en 1866 su *Oda al dos de mayo* y utilizó este verso para referirse al sublime heroísmo de los saguntinos, lo que en la práctica no era otra cosa que una clara referencia a la guerra de la independencia.

Se posiciona en contra de dicha tesis Castro Álava, del que ya hemos hablado y cuya carrera como historiador le llevó a ocupar un puesto como académico en las Reales Academias de la Historia, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Buenas Letras de Barcelona y Bellas Artes de San Luis de Zaragoza. En esta ocasión lo que le importa es aclarar los hechos, lejos de los tintes nacionalistas y patrióticos, y dar una explicación más verosímil, aunque con ello atentase contra la opinión extendida entre el resto de los autores sobre el famoso “heroísmo colectivo de los saguntinos”¹⁶¹⁶.

Asegura este autor que, si bien “hubo heroísmos parciales”, la ciudad no fue completamente destruida y se reafirma en su opinión al contar cómo la Sagunto romana se repobló con los supervivientes del asedio lo que confirmaría su teoría de que no era cierto “el sacrificio heroico de todos los saguntinos”¹⁶¹⁷. Mientras esto sucede, Costa Clavell, escritor y periodista gallego, da su propia versión sobre la legitimidad de Aníbal a la hora de atacar el enclave. Para este autor quedaba fuera de toda duda la legitimidad del general cartaginés para hacerse con el control de la ciudad, porque estaba incluido en el tratado que firmaron romanos y púnicos en vida de Asdrúbal¹⁶¹⁸.

¹⁶¹³ Gaibrois de Ballesteros 1940, 15.

¹⁶¹⁴ Igual 1951⁴, 8.

¹⁶¹⁵ *Apud* Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 188.

¹⁶¹⁶ Castro Álava 1943, 119.

¹⁶¹⁷ Castro Álava 1943, 119.

¹⁶¹⁸ Costa Clavell 1966, 14.

Dejamos para el final a Pemán, un autor que refleja como nadie los tópicos nacionalistas-católicos y que encuentra en el asedio a Sagunto un modo de contar su visión cristiana de la historia de España. Aparecen en el texto claras alusiones al modo “bárbaro y primitivo” de aquellos hombres que representaban en “el valor arrebatado del ataque” una seña de identidad de los españoles¹⁶¹⁹. Llega incluso a comparar el asedio de Sagunto con el del Alcázar de Toledo, pero estableciendo una diferencia que él considera vital: el Alcázar de Toledo logró sobrevivir porque “no se dieron muerte a sí mismos” y se defendieron “rezándole a Dios” para que les concediera la victoria¹⁶²⁰.

Un enclave vital a la hora de entender el origen de la nación española, en un sistema donde lo añejo y lo caduco cuenta, porque sirve para dar legitimidad al nuevo sistema político franquista, que se ve además refrendado por otro gran ejemplo de heroísmo colectivo, el asedio de Numancia.

Numancia ocupaba, en opinión de Bermejo de la Rica, una posición de ventaja en el territorio por ser “la sede de uno de los más venerados santuarios celtíberos”, circunstancia que legitimaba el amparo que prestó el enclave a los soldados huidos del ejército de Viriato¹⁶²¹. La “titánica lucha contra el inmenso poderío de Roma”¹⁶²² de una ciudad que tenía además una posición geográfica ventajosa, “situada junto al río Duero” y “cerca de la que es hoy ciudad de Soria”¹⁶²³, influyó en el desarrollo de esta “gloriosa guerra de sitio”¹⁶²⁴, que los manuales franquistas sabrán utilizar para, en palabras de Pemán, “demostrar la bravura heroica de los españoles”¹⁶²⁵.

Porque, tal y como cuenta Costa Clavell, un autor que construye su propia versión de la historia, no se distinguieron etapas concretas en la lucha de estos “patriotas”, que agobiados por la superioridad numérica se vieron obligados a replegarse “poco a poco hasta Numancia”, un enclave destinado a convertirse en “uno de los más famosos, dilatados y heroicos sitios de toda la Historia Universal”¹⁶²⁶. Su intención no es otra que señalar la importancia del enclave sin entrar a valorar de manera concreta las causas y, sobre todo, dar prioridad al componente heroico, a la decisión que tomó la ciudad de

¹⁶¹⁹ Pemán 1938, 33.

¹⁶²⁰ Pemán 1938, 33.

¹⁶²¹ Bermejo de la Rica 1942b, 26.

¹⁶²² Edelvives (ed.) 1951, 22.

¹⁶²³ H.S.R. (ed.) 1939¹², 448.

¹⁶²⁴ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 189.

¹⁶²⁵ Pemán 1938, 39.

¹⁶²⁶ Costa Clavell 1966, 16.

plantar cara a su enemigo sin importarle ni su “superioridad numérica”¹⁶²⁷, ni, según el relato de instrucción primaria publicado por el Instituto de España, las “terribles circunstancias” a las que, con el tiempo, se van a ver abocados¹⁶²⁸.

Es ahora cuando los textos escolares se esfuerzan de manera especial en resaltar aquellas virtudes que hicieron a Numancia “formidable a los romanos”¹⁶²⁹ y la convirtieron, tal como señalan Castro Álava, Asián Peña o Álvarez Pérez, siguiendo a Cicerón, en “el terror de la república romana”¹⁶³⁰ y a la que Igual convierte en su manual de educación secundaria en un símbolo de la defensa de la patria¹⁶³¹.

Pero señalar la importancia de la ciudad no implica tener que entrar a valorar los detalles sobre cómo se sucedieron, una tras otra, las sucesivas derrotas romanas ante los muros de la ciudad. Lo que importa en los textos es contar que los numantinos “se defendieron con brío” y que los romanos se dejaron en esta empresa “la fama o la vida”¹⁶³². Porque no interesan los nombres propios, a no ser que sirvan para señalar que “grandes guerreros romanos” como Mancino llegaron a perder su prestigio¹⁶³³, o para contar, en el caso de Escipión Emiliano, cómo este general logró poner en marcha el asalto definitivo al enclave.

Nos centramos ahora en este personaje y nos fijamos en primer lugar en cómo lo describen los manuales, cómo se produjo su llegada al territorio y cómo se desarrolló su actividad militar antes de poner en marcha el asedio numantino definitivo. Porque lo importante para buena parte de los relatos escolares era resaltar el papel fundamental de este general, quien por sí solo modificó “la marcha de la guerra”¹⁶³⁴, “que había destruido años antes a la poderosa Cartago”¹⁶³⁵ y, sobre todo, que, para apoderarse de la ciudad, “estaba dispuesto a estar allí todo el tiempo que hiciera falta”¹⁶³⁶.

Los textos escolares relatan las medidas que tomó para poner en marcha el asedio, para “endurecer a sus soldados” con el objetivo de acostumbrarlos “a las fatigas de la

¹⁶²⁷ Costa Clavell 1966, 16.

¹⁶²⁸ Instituto de España (ed.) 1939, 24.

¹⁶²⁹ Bruño (ed.) 1939¹³, 10.

¹⁶³⁰ Cic., *Mur.* 58. Castro Álava 1943, 116; Asián Peña 1949⁴, 34; Asián Peña 1967⁹, 34; Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 189.

¹⁶³¹ Igual 1951⁴, 8.

¹⁶³² H.S.R. (ed.) 1939¹², 448.

¹⁶³³ Asián Peña 1949⁴, 34.

¹⁶³⁴ Bermejo de la Rica 1942b, 26.

¹⁶³⁵ Instituto de España (ed.) 1939, 25.

¹⁶³⁶ Pemán 1938, 38.

guerra”¹⁶³⁷. Medidas que, para Bermejo de la Rica, iban mucho más allá del ámbito estrictamente militar y afectaban a la “férrea disciplina de campamento” que había que limpiar de “parásitos” y “mujerzuelas”¹⁶³⁸. Porque su objetivo, según Asián Peña, era imponer a sus tropas “la rigidez de una severa disciplina y el hábito de las privaciones y fatigas”¹⁶³⁹.

Salvado este primer obstáculo y metidos ya de lleno en el desarrollo del asedio, lo que interesa a los textos es contar que las intenciones del nuevo general eran “rendirla por hambre”¹⁶⁴⁰ y lograr que los sitiados “no tuvieran agua que beber”¹⁶⁴¹, aunque para lograr esto último tuviera que desviar el cauce del Duero¹⁶⁴². Señalan, además, cómo se pusieron en marcha complejos trabajos de asedio que consistieron en “levantar muros”¹⁶⁴³ y construir fosos, empalizadas y torreones con la intención de “observar los movimientos de sus moradores”¹⁶⁴⁴, pero sin atacarlos de forma directa, porque su objetivo era dejarlos sin alimentos para que hambrientos no tuvieran más remedio que renunciar a la lucha y rendirse.

Es entonces cuando los textos asumen como algo natural que la ingesta de carne humana era la única solución que encontraron los numantinos para “prolongar la resistencia”¹⁶⁴⁵ y la desesperación se apoderó de unas gentes que “ni siquiera pueden engañar al hambre comiendo hierba”¹⁶⁴⁶, ahogadas además por la peste y dispuestas “a devorar a los cadáveres, a los enfermos y a los inútiles”¹⁶⁴⁷.

Dejamos en su punto más alto el desarrollo del asedio para buscar en los textos las referencias que aparecen a la independencia de la península, a la idea de que fueron la rapacidad y la violencia de los gobernadores romanos las que provocaron los episodios más notables de los españoles en su lucha por la independencia¹⁶⁴⁸, y constatar que no sólo la “heroicidad” y el “sentimiento de independencia” de la ciudad hicieron “grande al

¹⁶³⁷ Bruño (ed.)1939¹³, 11.

¹⁶³⁸ Bermejo de la Rica 1942b, 26.

¹⁶³⁹ Asián Peña 1949⁴, 34. Sobre como Escipión Emiliano consiguió restaurar la disciplina de las tropas, *vid. App., Ib.* 85; *Veg., Mil.* 3.19.21.

¹⁶⁴⁰ Zapatero 1942, 20.

¹⁶⁴¹ Pemán 1938, 38.

¹⁶⁴² Igual 1951⁴, 9.

¹⁶⁴³ H.S.R. (ed.) 1939¹², 449.

¹⁶⁴⁴ Bruño (ed.) 1939¹³, 11.

¹⁶⁴⁵ Bruño (ed.) 1939¹³, 12.

¹⁶⁴⁶ Costa Clavell 1966, 17.

¹⁶⁴⁷ Edelvives (ed.) 1951, 22.

¹⁶⁴⁸ Castro Álava 1939³, 53.

pueblo español”¹⁶⁴⁹, sino su capacidad para adaptarse “a la superior civilización de Roma”¹⁶⁵⁰.

Unido al sentimiento de independencia está la capacidad heroica de aquellos españoles que “supieron defenderse con valor sobrehumano”¹⁶⁵¹ y que convirtieron este asedio junto con el de Sagunto en “ejemplos famosos de heroísmo en la historia de España”¹⁶⁵². Porque es el honor el que impide a los cercados aceptar las humillantes condiciones de los romanos¹⁶⁵³ y el que los empuja a dar lo mejor de sí mismos “cuando se ven pisoteados por el enemigo”¹⁶⁵⁴. Y es entonces cuando “la impresionante hazaña numantina” demostró cómo era el pueblo español, “que estaba orgulloso de su estirpe”, que era “capaz de hacer frente a las circunstancias adversas” y que estaba destinado a encarnar “el amor a la libertad”¹⁶⁵⁵, porque prefirió “mil veces la muerte”¹⁶⁵⁶ “antes de sufrir el yugo del vencedor”¹⁶⁵⁷.

Es ahora cuando, conscientes de que lo que importa en los manuales es demostrar que Numancia encarnaba los valores patrios, retomamos el final del asedio, con la idea siempre presente en los relatos escolares de que los numantinos fueron totalmente conscientes de su situación y buscaron a la desesperada otras alternativas. Había que señalar que los numantinos solicitaron a Escipión “condiciones de paz”¹⁶⁵⁸, pero, ante las duras y vengativas condiciones de rendición impuestas por los romanos¹⁶⁵⁹, “eligieron luchar hasta el último aliento por la independencia de la patria”¹⁶⁶⁰.

Tampoco estaba de más justificar que, si los numantinos eligieron ser héroes, fue por una buena razón y eso es algo que Álvarez Pérez intentó transmitir al asegurar que la ciudad eligió “ser quemada” antes de entregar a los soldados de Viriato que se habían refugiado en el enclave¹⁶⁶¹. También el manual publicado por el Instituto de España intentó justificar la actitud heroica de los numantinos al contar que la intención de

¹⁶⁴⁹ Costa Clavell 1966, 16.

¹⁶⁵⁰ Instituto de España (ed.) 1939, 25.

¹⁶⁵¹ Gaibrois de Ballesteros 1940, 14.

¹⁶⁵² Gaibrois de Ballesteros 1940, 15.

¹⁶⁵³ Asián Peña 1967⁹, 35.

¹⁶⁵⁴ Muntada Bach 1949, 18.

¹⁶⁵⁵ Costa Clavell 1966, 17.

¹⁶⁵⁶ García Prado 1946², 26.

¹⁶⁵⁷ Castro Álava 1939³, 154; Castro Álava 1943, 116.

¹⁶⁵⁸ Bermejo de la Rica 1942b, 27.

¹⁶⁵⁹ Costa Clavell 1966, 17.

¹⁶⁶⁰ Edelvives (ed.) 1951, 12.

¹⁶⁶¹ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 189.

Escipión de apretar “el cerco”, hizo que faltara “totalmente el agua y la comida” dentro de la ciudad¹⁶⁶².

Y es ahora cuando llega el turno de poner fin a la situación desesperada de sus defensores, que “se mataron unos a otros antes de rendirse”¹⁶⁶³ y “que, ante los asombrados ojos de los romanos” y “convertidos en vivientes esqueletos”¹⁶⁶⁴, “cayeron como leones sobre el ejército romano”¹⁶⁶⁵, mientras sus mujeres e hijos “se arrojaron a las llamas con sus riquezas”¹⁶⁶⁶. ¿Su objetivo? Que Escipión solo encontrara dentro de la ciudad los restos de incendios y cadáveres”¹⁶⁶⁷, porque esta acabó “convertida en una inmensa hoguera”¹⁶⁶⁸ y entre sus “escombros humeantes”¹⁶⁶⁹ se quemó “todo cuanto en la ciudad había de útil y rico”¹⁶⁷⁰ y, con ello todo lo heroico que había dentro de ella.

No se podía pedir mejor escenografía para mostrar a los jóvenes el patriotismo y el heroísmo de los españoles de entonces, que eran también los españoles de ahora.

1.5. Viriato: el primer caudillo de España

Viriato, “el hombre inteligente y valeroso” se convertirá ahora en el “caudillo de los españoles”¹⁶⁷¹. Cuentan los textos de él que conocía el terreno gracias a su oficio de pastor¹⁶⁷², que era un fiel representante del “auténtico guerrillero hispano”¹⁶⁷³ y que estaba destinado a convertirse en el “héroe más famoso de la lucha contra los romanos”¹⁶⁷⁴. Una descripción muy parecida a la que ya hemos visto en etapas anteriores y que, ahora, dentro del contexto represivo del franquismo, adquiere una nueva dimensión y nos ayuda a acercarnos a la España Nacional que surge de las cenizas de la guerra civil, y que ve en Viriato a un digno antecesor del nuevo jefe del Estado. Y de fondo la sensación de que entre los dos caudillos existía una gran distancia que hizo que el segundo fuera capaz

¹⁶⁶² Instituto de España (ed.) 1939, 25.

¹⁶⁶³ H.S.R. (ed.) 1939¹², 448.

¹⁶⁶⁴ Bermejo de la Rica 1942b, 27.

¹⁶⁶⁵ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 189.

¹⁶⁶⁶ Bruño (ed.) 1939¹³, 12.

¹⁶⁶⁷ Igual 1951⁴, 9.

¹⁶⁶⁸ Bruño (ed.) 1939¹³, 12.

¹⁶⁶⁹ Bermejo de la Rica 1942b, 28.

¹⁶⁷⁰ Instituto de España (ed.) 1939, 25.

¹⁶⁷¹ Gaibrois de Ballesteros 1940, 14.

¹⁶⁷² Castro Álava 1939³, 153; Castro Álava 1943, 125.

¹⁶⁷³ H.S.R. (ed.) 1939¹², 447; H. S. R. 1941³, 828. Asián Peña 1945³, 12.

¹⁶⁷⁴ Zapatero 1942, 39.

de unir los destinos de los españoles en una causa común, “la independencia de la patria”¹⁶⁷⁵.

Los primeros años del franquismo retratan a un Viriato de “gran vocación militar” y “condiciones notables para la guerra”¹⁶⁷⁶, que en un primer momento representa al tipo de guerrillero “acostumbrado a ir por las montañas”¹⁶⁷⁷ y que, desde 1945, en pleno auge de los maquis en España, deja de serlo para convertirse “por su talento militar” en el “caudillo de los españoles”¹⁶⁷⁸.

Porque las connotaciones políticas impregnan una y otra vez los rasgos de este personaje al que Gaibrois de Ballesteros retrata como un hombre de “gran talento”¹⁶⁷⁹, al que Igual atribuye un gran “genio militar”¹⁶⁸⁰ y al que Álvarez Pérez describe como “el guerrero español que se rebeló contra los romanos”¹⁶⁸¹. Pero, donde se ve de manera evidente, insistimos, es en la necesidad de asegurar que, a pesar de ser “un pastor lusitano”¹⁶⁸², llegó a convertirse en el “caudillo de los españoles”¹⁶⁸³, el líder de una nación que intentó, por primera vez, poner en marcha un nuevo orden en nuestro país.

Como ya hemos visto en ocasiones anteriores, los escasos datos que se poseen sobre los orígenes del personaje se suplen con el interés por dar a conocer los motivos que empujaron al lusitano a levantarse en armas y a ponerse al frente de la sublevación. A diferencia de lo que encontramos en los manuales publicados durante los períodos anteriores, interesa, y mucho, contar en qué consistió esa “infame conducta de Galba”, que menciona la enciclopedia publicada por Hijos de Santiago Rodríguez¹⁶⁸⁴, y de la que Zapatero cuenta cómo sus tropas cayeron “sobre ellos acuchillando a la mayor parte”¹⁶⁸⁵.

Pero ¿por qué?, ¿cuál es el motivo? Es probable que la historia de aquellos hombres que “se dedicaban a las faenas del campo”, que un buen día se vieron sorprendidos por las legiones romanas que degollaron “a un gran número de ellos”, recordase en cierto modo al período convulso que los españoles tuvieron que atravesar

¹⁶⁷⁵ Edelvives (ed.) 1951, 21.

¹⁶⁷⁶ Instituto de España (ed.) 1939, 23.

¹⁶⁷⁷ H.S.R. (ed.) 1939¹², 447; H.S.R. 1941³, 828.

¹⁶⁷⁸ Edelvives (ed.) 1955, 220.

¹⁶⁷⁹ Gaibrois de Ballesteros 1940, 14.

¹⁶⁸⁰ Igual 1951⁴, 8.

¹⁶⁸¹ Álvarez Pérez 1997, 31.

¹⁶⁸² Comás de Montañez 1962, 43.

¹⁶⁸³ Edelvives (ed.) 1955, 220.

¹⁶⁸⁴ H.S.R. (ed.) 1941³, 828.

¹⁶⁸⁵ Zapatero 1942, 19.

durante la guerra civil y, al mismo tiempo, justificaría la reacción del personaje, que se levantó en armas para “vengar la muerte alevosa de sus hermanos”¹⁶⁸⁶.

Y así, la gran misión que Roma se había propuesto de apoderarse de “la meseta del centro”, la parte “más dura y difícil” del territorio, se complicó al tener enfrente “a un genio de la guerra llamado Viriato”¹⁶⁸⁷. Un hombre que “lucha victoriosamente”¹⁶⁸⁸, que pelea “contra los malos tratos de los romanos”¹⁶⁸⁹ y que se sentía legitimado para ponerse al mando de la “sublevación popular”¹⁶⁹⁰ y hacer la guerra a aquellos que “trataron mal a los españoles”. Argumentos que utilizan los textos para dar legitimidad al personaje a la hora de hacer y deshacer entre aquellos “valientes” que se atrevieron a enfrentarse a los romanos¹⁶⁹¹.

Es ahora cuando los textos escolares, que consideran legítima la lucha de los españoles, hacen referencia a la consabida pugna por la independencia de la península, de la “que fue la primera provincia invadida y la última dominada”¹⁶⁹², y a cuyo frente estaba Viriato, para “enfrentarse a la rapacidad y a la violencia de los gobernadores romanos”¹⁶⁹³. Surge también la necesidad de contar cómo lucharon aquellos hombres, que supieron manejarse por “nuestro terreno” y que pusieron en marcha una forma de lucha considerada durante siglos como “propiamente española”¹⁶⁹⁴.

Pero lo más importante en los textos era dejar claro que “los episodios y los actos heroicos de resistencia”¹⁶⁹⁵ no solo colocaron a un personaje como Viriato al frente de un “levantamiento general”¹⁶⁹⁶, sino que le dieron la oportunidad de demostrar que era “un relámpago” en la batalla y capaz de desaparecer de ella “como la lluvia en la tierra a resecar”¹⁶⁹⁷.

Merece nuestra atención el caso de Asián Peña, catedrático de instituto, republicano y masón que sufre la persecución del régimen de Franco y que consigue ser

¹⁶⁸⁶ Bermejo de la Rica 1942b, 25.

¹⁶⁸⁷ Instituto de España (ed.)1939, 23.

¹⁶⁸⁸ H.S.R. (ed.) 1939¹², 447.

¹⁶⁸⁹ Álvarez Pérez 1958²⁴, 427.

¹⁶⁹⁰ Costa Clavell 1966,15.

¹⁶⁹¹ Álvarez Pérez 1997, 30

¹⁶⁹² Asián Peña 1945³, 13.

¹⁶⁹³ Castro Álava 1939³, 153.

¹⁶⁹⁴ Instituto de España (ed.)1939, 23.

¹⁶⁹⁵ Asián Peña 1967⁹, 33.

¹⁶⁹⁶ Edelvives (ed.) 1951, 21.

¹⁶⁹⁷ Muntada Bach 1949, 17.

absuelto de sus cargos en una reunión del consejo de ministros en 1947¹⁶⁹⁸. Este autor, por mucho que los otros se empeñen en demostrar que la lucha de Viriato merecía estar entre los “episodios más notables” de los españoles¹⁶⁹⁹, insiste en el hecho de que “no tenían idea de unidad”, ni “un sentimiento de patria” y que solo se juntaban “en tribus” cuando tenían que enfrentarse “a un peligro colectivo”¹⁷⁰⁰ que afectara a su supervivencia.

Pero centrémonos en el personaje y fijémonos en aquel instante en que los lusitanos “escucharon las arengas apasionadas” de un pastor que los animaba “a vengar la muerte alevosa de sus hermanos”¹⁷⁰¹ y que conocía perfectamente los puntos débiles de sus tropas y las capacidades de “las aguerridas y bien equipadas legiones romanas”¹⁷⁰².

Su trato hacia los lusitanos le consiguió “un gran número de adeptos”¹⁷⁰³ con los que “luchó brillantemente”¹⁷⁰⁴, “valiéndose de estratagemas”¹⁷⁰⁵, venciendo a los romanos “en numerosos combates”¹⁷⁰⁶ y obligando a su enemigo “a firmar una paz humillante que Roma no aceptó”¹⁷⁰⁷. Pero, ¿cómo consiguió “un rudimentario guerrillero”¹⁷⁰⁸ vencer a los romanos en “muchísimas batallas”¹⁷⁰⁹ y sorprender con sus tropas a los “poderosos ejércitos romanos”?¹⁷¹⁰ La respuesta a esta pregunta es muy clara en los manuales escolares, la guerra de guerrillas¹⁷¹¹, cuya esencia, como ya hemos comentado, describe el manual publicado por el Instituto de España y de la que la enciclopedia Hijos de Santiago y Rodríguez da la clave al contar la capacidad de los lusitanos para atraer a los romanos “a los desfiladeros, a los bosques y a los lugares pantanosos donde era fácil vencerlos”¹⁷¹².

Pero ¿por qué resultaba tan eficaz esta nueva forma de hacer la guerra? Bermejo de la Rica asegura que la intención de los lusitanos no era otra que la de “causar el mayor

¹⁶⁹⁸ <http://ceies.cchs.csic.es/?q=content/asián-peña-josé-luis>

¹⁶⁹⁹ Castro Álava 1939³, 153.

¹⁷⁰⁰ Asián Peña 1944, 19.

¹⁷⁰¹ Bermejo de la Rica 1942a, 125.

¹⁷⁰² Bermejo de la Rica 1942b, 25.

¹⁷⁰³ Asián Peña 1949⁴, 33.

¹⁷⁰⁴ Gaibrois de Ballesteros 1940, 14.

¹⁷⁰⁵ H.S.R. (ed.) 1939¹², 448.

¹⁷⁰⁶ Álvarez Pérez 1958²⁴, 427.

¹⁷⁰⁷ Zapatero 1942, 19.

¹⁷⁰⁸ Costa Clavell 1966, 15.

¹⁷⁰⁹ Álvarez Pérez 1997, 30.

¹⁷¹⁰ Comás de Montañez 1962, 43.

¹⁷¹¹ Álvarez Pérez 1958²⁴, 427.

¹⁷¹² H.S.R. (ed.) 1941³, 828.

número posible de bajas”¹⁷¹³, una situación que Pemán describe de forma poética al contar que “los grandes ejércitos romanos eran como toros atacados por moscas”¹⁷¹⁴. Un “sistema de emboscadas y guerrillas” con el que los lusitanos lograron poner contra las cuerdas a “muchos generales romanos”¹⁷¹⁵.

Pero no solo de venganza vive el héroe, y los textos escolares se preocupan por contar cuál era su objetivo a largo plazo, acorde con el nuevo sentimiento nacionalista que buscan transmitir los manuales: asegurar la independencia de los territorios conquistados¹⁷¹⁶, forzar al romano a firmar un documento para obligarlo a respetar el acuerdo¹⁷¹⁷ y conseguir que se le reconociera como “amigo del pueblo romano”¹⁷¹⁸ con capacidad para liderar esa independencia por mucho que los romanos consideraran esa paz “deshonrosa”¹⁷¹⁹, o que solo le otorgaran “una validez teórica”¹⁷²⁰.

Es ahora, en el momento de poner punto final a la trayectoria del personaje, cuando alcanzados sus objetivos y habiendo demostrado que era “un gran guerrero”¹⁷²¹, se debe asumir el trágico final que debe afrontar todo héroe que se precie de serlo: su asesinato a traición¹⁷²², mientras dormía¹⁷²³, a manos de “tres capitanes” que el mismo había enviado a “parlamentar con el general romano”¹⁷²⁴. Porque, ante la imposibilidad de vencer al “indomable lusitano”¹⁷²⁵, los romanos “apelaron a la traición”¹⁷²⁶, a “corromper a fuerza de oro a tres traidores”¹⁷²⁷ y a acabar con “perfidia” con aquel hombre¹⁷²⁸, al que su pueblo mostró su dolor organizando sus honras fúnebres¹⁷²⁹.

Finalizamos nuestro recorrido con el soborno de los romanos, que aprovecharon “la bajeza de alma de los tres enviados de Viriato”¹⁷³⁰, así como el pago que estos

¹⁷¹³ Bermejo de la Rica 1942b, 25.

¹⁷¹⁴ Pemán 1938, 36.

¹⁷¹⁵ Edelvives (ed.) 1951, 21.

¹⁷¹⁶ H.S.R. (ed.) 1941³, 828.

¹⁷¹⁷ H.S.R. (ed.) 1939¹², 448.

¹⁷¹⁸ Bermejo de la Rica 1942b, 25.

¹⁷¹⁹ Comás de Montañez 1962, 43.

¹⁷²⁰ Costa Clavell 1966, 15.

¹⁷²¹ Pemán 1938, 37.

¹⁷²² Gaibrois de Ballesteros 1940, 14; Bermejo de la Rica 1942a, 125.

¹⁷²³ Igual 1951⁴, 8; Edelvives (ed.) 1955, 220; Álvarez Pérez 1997, 30.

¹⁷²⁴ H.S.R. (ed.) 1939¹², 448; H.S.R. (ed.) 1941³, 828.

¹⁷²⁵ Castro Álava 1943, 125.

¹⁷²⁶ Zapatero 1942, 20-21.

¹⁷²⁷ Edelvives (ed.) 1951, 21.

¹⁷²⁸ Instituto de España (ed.) 1939, 24.

¹⁷²⁹ Castro Álava 1939³, 153.

¹⁷³⁰ Bermejo de la Rica 1942b, 25.

recibieron por asesinar “vilmente a su jefe” mientras dormía en su propia tienda¹⁷³¹. Una recompensa ejemplar que sirve en los manuales escolares para dar una lección moralista, al apelar al “justo pago” que recibieron Audax, Ditalcos y Minuros por traicionar a su jefe¹⁷³². Una situación en la que se narra cómo los romanos aprovecharon para acabar con el “glorioso caudillo”¹⁷³³ y se invistieron con la suficiente autoridad moral para dar a “los tres desalmados” el pago que merecían¹⁷³⁴, porque, tal y como afirma Asián Peña, “nunca es del agrado del Senado y del pueblo romano que los soldados maten a sus jefes”¹⁷³⁵.

1.6. “Un demócrata escapado de Roma”: Sertorio

Resultaba complicado que “un demócrata escapado de Roma”¹⁷³⁶ encontrara un hueco en las historias nacionalistas y de corte católico que se publicaron durante este periodo. Manuales que respondían a una serie de criterios totalmente alejados de lo que hasta ese momento había representado el personaje, capaz de enfrentarse por sí solo al orden establecido.

Ese es, a nuestro juicio, el motivo de que muchos de los relatos escolares publicados durante el franquismo ignoren su lucha contra la tiranía y la sustituyan por las aportaciones que para estos manuales trajo “la superior cultura de Roma”¹⁷³⁷. Contribuciones que se concretaron en aquellos elementos que dieron a los españoles un sentido de unidad “que hasta entonces no había existido”, como la lengua, la política¹⁷³⁸, o las infraestructuras necesarias con las que construir una nueva era de paz para la península¹⁷³⁹.

Pero no todos los textos sienten esa preocupación por contar cómo los avances culturales de Roma ayudaron a formar la nueva España nacional, por mucho que Pemán asegure que esta “supo también corresponder a estos beneficios de Roma”¹⁷⁴⁰. Buena parte de ellos se limitan a contar que, tras las guerras entre romanos y celtiberos, España

¹⁷³¹ Comás de Montañez 1962, 43.

¹⁷³² Asián Peña 1949⁴, 34.

¹⁷³³ Costa Clavell 1966, 16.

¹⁷³⁴ Costa Clavell 1966, 16.

¹⁷³⁵ Asián Peña 1949⁴, 34.

¹⁷³⁶ Asián Peña 1949⁴, 35.

¹⁷³⁷ Igual 1951⁴, 9.

¹⁷³⁸ Asián Peña 1944, 24.

¹⁷³⁹ Álvarez Pérez 1958²⁴, 427.

¹⁷⁴⁰ Pemán 1938, 41.

se dejó “gobernar por los romanos”¹⁷⁴¹ y asumió como propias las guerras civiles de Roma que repercutieron de un modo u otro en “nuestra península”¹⁷⁴². Sin olvidarse de señalar, eso sí, que la participación de los hispanos en las guerras civiles tuvo como objetivo “luchar contra el que mandaba en Roma”¹⁷⁴³.

Pero, a pesar de las intenciones generales de estos manuales, hay un tercer grupo de textos que sí que lo incluyen en sus contenidos, bien de forma genérica hablando de él como aquel que “luchó contra los generales romanos Metelo y Pompeyo” y que “fue asesinado en un banquete”¹⁷⁴⁴, o centrándose en aspectos muy concretos del personaje, aptos para ser incluidos en los textos escolares de la nueva España Nacional.

Porque había que contar cómo el “lugarteniente de Mario”, que había encontrado refugio en España¹⁷⁴⁵ “huyendo de la persecución”¹⁷⁴⁶, supo “captarse las simpatías” de los españoles¹⁷⁴⁷, que para lograrlo “maniobró con acierto”¹⁷⁴⁸ para empujar de nuevo a los celtíberos “a la lucha contra Roma”¹⁷⁴⁹ y que “logró sostenerse en nuestro país durante diez años”¹⁷⁵⁰.

Poco o nada se cuenta sobre su muerte, salvo para indicar que “urdida una traición”¹⁷⁵¹, murió asesinado en un banquete a manos de Perpenna¹⁷⁵², “otro proscrito de Sila”¹⁷⁵³. Y, aunque tarde, algunos de los textos se atreven a reconocer su contribución “a la romanización de España”¹⁷⁵⁴ e, incluso, de acusarle “de haber pretendido independizar a España de Roma”¹⁷⁵⁵.

¹⁷⁴¹ H.S.R. (ed.) 1939¹²,449.

¹⁷⁴² Comás de Montañez 1962, 43.

¹⁷⁴³ Asián Peña 1967⁹, 35.

¹⁷⁴⁴ Comás de Montañez 1962, 43.

¹⁷⁴⁵ Bermejo de la Rica 1942b, 27-28.

¹⁷⁴⁶ Comás de Montañez 1970, 79.

¹⁷⁴⁷ Castro Álava 1939³, 155; Castro Álava 1943, 127.

¹⁷⁴⁸ Bermejo de la Rica 1942b, 27-28.

¹⁷⁴⁹ Costa Clavell 1966, 17.

¹⁷⁵⁰ Comás de Montañez 1970, 79.

¹⁷⁵¹ Bermejo de la Rica 1942b, 27-28.

¹⁷⁵² Castro Álava 1943, 127.

¹⁷⁵³ Comás de Montañez 1970, 79.

¹⁷⁵⁴ Comás de Montañez 1970, 79.

¹⁷⁵⁵ Castro Álava 1943, 127.

2. CONCLUSIONES

El final de la guerra civil precipitó los esfuerzos del bando nacional para limpiar las escuelas de aquellos libros y materiales que no respondían a los sanos principios de la religión y de la moral cristiana, rescatando del olvido aquellos que exaltaban con sus ejemplos el patriotismo de la niñez¹⁷⁵⁶. Los objetivos eran muy claros: potenciar el sentimiento nacionalista, defender el catolicismo y recuperar la esencia nacional amparándose en la tradición católica a la que se consideraba como la verdadera civilización española¹⁷⁵⁷.

Porque incluso desde aquellos primeros tiempos, cuando todavía no se había puesto en marcha el engranaje franquista y desde la Comisión de Cultura y Enseñanza sólo se tenía clara la importancia de la “formación religiosa y patriótica”¹⁷⁵⁸, se puso especial empeño en sustituir aquellos libros de “matiz socialista o comunista” por otros afines al nuevo régimen político que ayudasen a construir la esencia de una nueva forma de entender la política en nuestro país, el nacional-catolicismo.

Y, de ese modo, en esa nueva España Nacional nacida de la guerra civil y de la asfixiante presión del régimen franquista, que consideraba que todo buen español debía ser católico, apostólico y romano, se identificará el españolismo con el franquismo¹⁷⁵⁹, se devolverá el control de los colegios privados a las instituciones religiosas, y se resucitará a través de “los viejos valores del catolicismo” la idea de la España imperial, muy próxima, al menos al principio, a los planteamientos nacionalistas del fascismo¹⁷⁶⁰.

Lo vemos en las figuras de Indortes, Istolacio y Orisón, que en periodos anteriores representaron la primera lucha por la independencia de nuestro pasado nacional y que ahora, reforzados por el ideal nacional-católico, sobre el que se apoya el régimen franquista, van a dar su vida en la cruz para convertirse en mártires por la independencia de la patria¹⁷⁶¹. Y así se recuperan para mayor gloria de nuestra historia nacional unos

¹⁷⁵⁶ Peralta Ortiz 2012, 31.

¹⁷⁵⁷ Martínez Tórtola 1997, 34.

¹⁷⁵⁸ Peralta Ortiz 2012, 43.

¹⁷⁵⁹ Raguer i Suñer 2012, 547.

¹⁷⁶⁰ Mayordomo Pérez – Fernández Soria 1993, 15.

¹⁷⁶¹ Al señalar que estos primeros héroes hispanos fueron los primeros mártires por la independencia de la patria se estaba dejando claro que desde ese momento “España fue una y además católica” (Prieto Arciniega 2003, 120).

hombres que en el pasado habían aportado muy poco a la causa, mientras que ahora se les va a sacrificar en los altares del franquismo.

Se trataba de regenerar el imperio español y había que hacerlo desde los cimientos, y esto, a juicio de las aspiraciones ideológicas y políticas de este período, solo se podía conseguir a través de los valores regeneradores del cristianismo¹⁷⁶². Y así los intereses del nuevo régimen permanecieron fieles a esa nueva visión católica que, una vez acabada la guerra civil, va a controlar de manera evidente a la sociedad española y, muy especialmente, la política educativa de nuestro país.

En esta tarea los contenidos de los manuales, plagados de personajes y hechos históricos, se verán ahora afectados por esta nueva forma de entender nuestro pasado nacional. Ya no se trataba de contar la historia y hacer llegar al ciudadano las ideas políticas del nuevo régimen, sino de proyectar en el pasado unos hechos históricos en ocasiones reprobables, porque en el fondo de todo había una conciencia clara de que España tenía una responsabilidad histórica y esta debía servir para justificar esa nueva forma de proceder ante la vida social y colectiva de nuestro país¹⁷⁶³.

Encontramos un ejemplo en los Bárcidas, que habían llegado desde África a la península para quedarse. Y mientras que algunos de ellos veían en el territorio un elemento clave en su intención de llevar la guerra al territorio italiano¹⁷⁶⁴, el resto no lo muestra de una forma tan evidente y transmiten la sensación de que era un pueblo que supo imponerse por la fuerza¹⁷⁶⁵, pero, sobre todo, que vio una oportunidad de despegue económico para la maltrecha economía de Cartago cuando los fenicios reclamaron su ayuda para proteger sus factorías en la península¹⁷⁶⁶.

Al margen de demostrar el papel relevante que tuvieron los púnicos en el terreno político y militar, lo que interesaba ahora era evidenciar el sentido práctico de un pueblo que supo aprovechar la oportunidad y que vio la ocasión de hacerse con el control de un territorio que estaba destinado a convertirse en su principal base de operaciones durante la Segunda Guerra Púnica. Pero no interesaba tanto saber por qué tomaron la decisión de venir, sino de mostrar su capacidad para ver las posibilidades de la zona, y contar cómo

¹⁷⁶² Duplá Ansuategui 2003, 90.

¹⁷⁶³ Duplá Ansuategui 2003, 78.

¹⁷⁶⁴ Comás de Montañez 1970, 57

¹⁷⁶⁵ H.S.R. (ed.) 1941³, 819.

¹⁷⁶⁶ Bermejo de La Rica 1942b, 20; Bermejo de La Rica 1945, 20.

fue su relación con aquellos primeros habitantes del territorio con los que se tuvieron que enfrentar cuando se decidieron a ocupar la península Ibérica.

Es aquí donde se muestra de forma evidente esa proyección al pasado, en unos manuales afines al nuevo régimen franquista donde la presencia de los Bárcidas se diluye para dar paso a una ocupación pacífica del territorio con un objetivo claro, demostrar que esa primera invasión africana se realizó de forma pacífica, que trajo notables beneficios a la península, y que se va a utilizar para insinuar que su llegada tuvo notables semejanzas con la que protagonizaron los sublevados durante la guerra civil. Unos hombres que venían del territorio africano y que también supieron imponerse de manera resuelta en la conquista de España.

Estos textos no solo se alejaban de la realidad que contaba la historiografía, sino que, afines a la intención del Estado de reconstruir nuestro pasado heroico, buscaron en aquellos hombres que, tanto en la antigüedad como en los tiempos más modernos, llegaron a la península con la intención de quedarse, las virtudes y los defectos que había que resaltar para que los niños aprendieran de los errores y también de los aciertos de nuestro pasado

Amílcar estaba para certificar que los españoles no siempre tuvieron muy claro que debían luchar en un frente común, porque no siempre estuvieron unidos, por mucho que tuvieran clara la idea de que nunca iban a dejar de luchar, cuando alguien que venía de fuera intentara someterlos bajo su control. Esa es la razón que explica que cuando son descritas en los textos escolares “las muchas poblaciones y comarcas”¹⁷⁶⁷ que sometió el púnico, además de entender el papel que desempeñó el personaje en la historia de la península, se da a conocer la relevancia de aquellos hombres que lograron eliminar al caudillo cartaginés en la batalla, a las puertas de *Helice* (Elche).

Asdrúbal es el eje que une las intenciones de Amílcar con el brillante futuro de Aníbal. El hombre a la sombra del gran general, que supo “continuar con éxito”¹⁷⁶⁸ su actividad militar, pero que también dio su toque personal, con el que demostró que podía llegar a acuerdos con los españoles y que tenía una gran visión de futuro cuando fundó Carthago Nova y sacó partido de las excelentes condiciones geográficas del enclave.

¹⁷⁶⁷ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442; H.S.R. (ed.) 1941³, 819.

¹⁷⁶⁸ Costa Clavell 1966, 14.

Pero Asdrúbal no es el verdadero protagonista, sino aquellos hombres con los que el púnico logró establecer acuerdos con los que demostró que combinaba como nadie su actividad política con la acción de las armas¹⁷⁶⁹. Se daba a entender de forma evidente cuál era su misión, así como el papel que los españoles desempeñaron en ella. Tenía que preparar el camino de su sucesor y asegurar el mejor escenario posible para que Aníbal pusiera en marcha su plan. No entendemos que esa fue la causa de su falta de interés en continuar con los avances militares y el hecho de que diera prioridad a la firma de los tratados que limitaron la expansión púnica al norte del Ebro y dieron sosiego a los intereses de Roma y de las colonias griegas en la zona, mientras Cartago conseguía ese período de paz que necesitaba para poder planear su siguiente movimiento. Porque la expansión púnica quedaba reservada al tercero de los Bárcidas, Aníbal, cuya importancia estaba condicionada por el tipo de información que se transmitía en los manuales escolares. Textos que nos cuentan cuáles eran las intenciones del personaje, y cómo estas justificaron las decisiones que tomó y que llegaron a afectar al futuro y a la integridad del territorio peninsular.

Los textos tampoco pierden de vista su condición de heredero de una saga de militares que veían en la península la oportunidad perfecta, no solo de incrementar su propio beneficio personal, sino de cumplir con la vieja promesa de resucitar el viejo conflicto con los romanos. La excusa perfecta para describir su actitud violenta en el ataque, su necesidad de encontrar un pretexto con el que poder romper los acuerdos firmados con Roma y, lo que es más importante, dar los detalles de su plan maestro, ese en el que los españoles estaban destinados a representar un papel fundamental.

Además, al contar que sólo gracias a la capacidad del caudillo púnico se logró acabar con la resistencia de un país que estaba “en plena rebeldía”¹⁷⁷⁰, se estaba proyectando en el pasado las intenciones de ese nuevo gobierno, que, en manos de Franco, estaba resuelto a acabar con los rebeldes hispanos y a integrar a los españoles en una causa común, la construcción de una nueva identidad española.

La toma de Sagunto pasó entonces a ser una consecuencia lógica de la puesta en marcha de los planes del cartaginés, el pretexto que Aníbal necesitaba para iniciar su guerra con los romanos, sin perder por ello la oportunidad de cargar las tintas sobre las

¹⁷⁶⁹ Bermejo de la Rica 1945, 21.

¹⁷⁷⁰ Bermejo de la Rica 1942b, 21; Bermejo de la Rica 1945, 21.

intenciones nacionalistas de los defensores del enclave¹⁷⁷¹. Porque a las ventajas estratégicas que suponía su control, había que sumar la importante contribución de esta ciudad al incipiente nacionalismo de corte fascista que empezaba a forjarse en nuestro país.

Una ciudad hispana destinada a encarnar aquellos valores que se presuponía a los españoles de bien, hábiles para la guerra, conscientes de sus propios límites, humildes para pedir ayuda a no ser que la necesitaran y capaces de mantener una actitud heroica cuando todo se desmorona y se ven abandonados a su suerte. Había que convertirlos en un ejemplo de cómo enseñar a los escolares que era preferible morir combatiendo antes que entregarse al enemigo y convencerlos de que su único destino era el de servir de ejemplo en el complejo proceso de creación de nuestra nueva identidad nacional¹⁷⁷².

Pero existía una gran diferencia, que había que aclarar para que el mito estuviese completo y encajara bien en la nueva identidad nacional franquista, porque, por mucho que aquellos hombres poseyeran “el valor arrebatado del ataque”¹⁷⁷³, les faltaba algo fundamental para completar el cuadro, no tenían a dios de su parte, y al atentar contra sí mismos perdieron la oportunidad de que este les concediera la victoria.

En cuanto a los Escipiones, no interesaba tanto hablar de ellos como contar el papel que Roma desempeñó en la construcción de nuestra identidad nacional. Porque, paradójicas aparte, el hecho de que se decidieran a venir a la península e instalarse en el territorio dio a los españoles un sentido de unidad del que hasta ese momento no habían sido conscientes¹⁷⁷⁴ y, sobre todo, la oportunidad de demostrar que estaban capacitados para luchar por su libertad¹⁷⁷⁵. Y es que ahora era el momento perfecto para que los textos fueran un poco más allá y, aparte de contar cómo la “pérfida conducta” de los pretores romanos les empujó a luchar por su territorio, narrarán cuáles fueron aquellos elementos que los españoles necesitaron para constituirse como una nación independiente.

¹⁷⁷¹ H.S.R. (ed.) 1939¹², 442; H.S.R. (ed.) 1941³, 820.

¹⁷⁷² Gómez Carrasco– Cozar Gutiérrez– Miralles Martínez 2014, 17.

¹⁷⁷³ Pemán 1938, 33.

¹⁷⁷⁴ Martínez Tórtola 1996, 62.

¹⁷⁷⁵ Porque gracias a nuestro espíritu nacional, que desde siempre ha estado ahí, nuestro país siempre aspiró a lograr la unidad, amparándose en el carácter español, en la romanización y en el catolicismo que se convirtieron en la base, según Tovar, de nuestra historia nacional, *vid.* Duplá Ansuategui 1992, 199 - 213.

Había que contar que los españoles fueron capaces de dar la talla y de luchar como leones, si con ello se tenía la oportunidad de apuntalar los cimientos de aquel primer intento de unidad, proyectando en el presente la lucha de aquellos españoles que se enfrentaron a la astucia romana y demostraron que ellos, a diferencia de los de Cartago, no se durmieron a la hora de “apoderarse de nuestro suelo”¹⁷⁷⁶ y dieron la oportunidad a la península de ocupar su lugar en la Antigüedad.

Con un objetivo así entendemos que la presencia de Publio y Cneo Escipión en los textos escolares sea testimonial y simplemente se contará en los manuales que su misión fue la de impedir el avance de Aníbal hacia el territorio itálico. Mientras Publio Cornelio Escipión acapara el interés por ser “el rival digno”, aquel que fue capaz de plantear una estrategia eficaz con la que se logró expulsar a los púnicos e iniciar la ocupación romana del territorio peninsular.

El personaje de Sertorio también está relacionado con el intento de Roma de aportar ese sentido de unidad que ayudará a conformar nuestra identidad, pero no se puede olvidar que este personaje tuvo una relación difícil con el régimen franquista. Si tenemos en cuenta el “pasado demócrata” de Sertorio, que luchó contra la tiranía y supo organizarse para enfrentarse con notable éxito con aquellos que se atrevieron a ir en contra del orden establecido, entendemos mejor la negativa del Estado de incluirlo en los contenidos mínimos de la asignatura. Porque más que hablar del hombre, lo que importaba era contar cómo los españoles, gracias a la romanización, lograron construir una nueva y renovada identidad nacional.

Eso no va a impedir que en la última fase del franquismo sí que se le integre en los contenidos, centrando la información en cómo fue su relación con los españoles y en su contribución a la romanización del territorio¹⁷⁷⁷. Porque había que contar la actitud de los celtíberos que supieron dejarse gobernar y que no tenían ningún problema en luchar en aquella guerra civil siempre que fuera para enfrentarse con aquellos que mandaban en Roma¹⁷⁷⁸.

¹⁷⁷⁶ Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 188.

¹⁷⁷⁷ Una romanización que supuso el primer ensayo español para conseguir unificar un territorio que estaba llamado a convertirse en un gran imperio (Cortadella i Morral 2003, 259).

¹⁷⁷⁸ Asián Peña 1967⁹, 35.

Numancia fue la oportunidad de oro para contar cómo “la bravura heroica de los españoles”¹⁷⁷⁹ ayudó a demostrar la capacidad defensiva de un enclave, que se tuvo que enfrentar a su enemigo y demostrar hasta dónde fueron capaces de llegar cuando defendieron “su hogar, su familia, su patria y su libertad”¹⁷⁸⁰. Y el objetivo de los textos escolares no será otro que el de dar una versión de los hechos que encajase con la idea de que, si Numancia fue considerada “el terror de la república romana”¹⁷⁸¹, fue por el valor con el que se defendieron sus habitantes. Como en ocasiones anteriores, no importan los nombres propios, pero sí señalar que grandes guerreros romanos perdieron su prestigio ante los muros de una ciudad antes de que esta sucumbiera a las maniobras de asedio de Escipión Emiliano.

El nuevo general conocía mejor que nadie el modo de doblegar la voluntad de los sitiados, dejándolos sin alimentos y obligándoles a tomar la decisión de morir de hambre o rendirse. Consiguió con ello hacer del asedio uno de los “ejemplos míticos del amor de los españoles a la independencia y a la libertad”¹⁷⁸². Resulta curiosa la alusión directa que hacen algunos de estos manuales al hecho de que los numantinos decidieran prolongar el asedio alimentándose de cadáveres y anteponiendo la defensa de su ciudad a la propia dignidad humana. Quizá el objetivo fuera mostrar un pueblo fuera de lo común, que escapaba de los cánones establecidos y cuyo valor “sobrehumano”¹⁷⁸³ aupaba a sus habitantes al olimpo de los héroes de nuestra historia nacional.

Se conseguía con ello impresionar al lector mostrando esa lucha a la desesperada por sobrevivir de unos hombres que eran conscientes de las pocas posibilidades que tenían. Pero, ¿qué era lo que los sostenía en pie y lo que los empujaba a enfrentarse una y otra vez a las legiones romanas? Si tenemos en cuenta que el conocimiento histórico de los ciudadanos dependía de manera directa de los contenidos “mediatizados” de los manuales escolares¹⁷⁸⁴, entendemos mejor que se usaran las gestas de unos hombres que ya entonces supieron hacer “grande al pueblo español”¹⁷⁸⁵, porque representaban el mejor

¹⁷⁷⁹ Pemán 1938, 39.

¹⁷⁸⁰ Martínez Tórtola 1996, 61

¹⁷⁸¹ Castro Álava 1943, 116; Asián Peña 1949⁴, 34; Asián Peña 1967⁹, 34; Álvarez Pérez 1970¹⁶⁷, 189.

¹⁷⁸² Martínez Tórtola 1996, 61

¹⁷⁸³ Gaïbrois de Ballesteros 1940, 14.

¹⁷⁸⁴ Magdalena Calvo –Llopis 1995, 79.

¹⁷⁸⁵ Costa Clavell 1966, 16.

ejemplo para demostrar a los escolares que debían dar lo mejor de sí mismos y no dejarse abatir por el enemigo¹⁷⁸⁶.

Viriato, el héroe nacional por excelencia, representaba cómo eran los españoles de entonces y cómo debían de ser los de ahora,¹⁷⁸⁷ y reunía en su persona las virtudes que debía poseer un líder destinado a convertirse en el primer caudillo de los españoles. Un hombre con una misión vital para la integridad de la península, la de velar por “la independencia de la patria”¹⁷⁸⁸.

Era evidente el interés de los textos por establecer un paralelismo entre este personaje y el general Franco, pero, mientras los intentos de este último de poner en marcha un nuevo orden en la península derivaron en “un régimen totalitario de signo fascista”¹⁷⁸⁹, la intención del primero fue la de dar legitimidad a unos “valientes”¹⁷⁹⁰ que tuvieron el coraje de enfrentarse al orden establecido e inventaron una nueva forma de lucha¹⁷⁹¹ basada en su conocimiento del terreno y en las posibilidades que este ofrecía en el combate con las, en teoría, mejor equipadas legiones romanas.

Se convierte este en un tema estrella, puesto que atrajo de forma evidente la atención de los textos escolares que insistieron en la idea de que fue su capacidad para sorprender a los romanos, ayudado por la ventaja táctica de la llamada “guerra de guerrillas”¹⁷⁹², la que le dio una oportunidad para imponerse a las “aguerridas legiones romanas” y la que le permitió dar una nueva identidad nacional a los españoles. Una forma de lucha que iba a dar sus frutos en el futuro a pesar de que ahora estaba abocada al fracaso dado que el lusitano morirá asesinado por sus propios hombres

Un final trágico para el personaje, pero que va a aparecer en libros de escuela de este período como una oportunidad para incluir una última y ejemplar lección con la que los escolares aprenderán que los asesinos no lograron la recompensa deseada porque no se podía premiar la traición. El objetivo no era otro que extraer una moraleja de aquello

¹⁷⁸⁶ Muntada Bach 1949, 18.

¹⁷⁸⁷ Gil González 2012, 222.

¹⁷⁸⁸ Edelvives (ed.) 1951, 21.

¹⁷⁸⁹ Gil González 2012, 214.

¹⁷⁹⁰ Álvarez Pérez 1997, 30

¹⁷⁹¹ Instituto de España (ed.) 1939, 23.

¹⁷⁹² Álvarez Pérez 1958²⁴, 427.

que había impedido que España llegara a lo más alto y consiguiera por primera vez en su historia la independencia de la península.

Por último, solo cabe añadir que la fuente documental de los manuales escolares de este periodo fueron las Historias de España que se publicaron por entonces, además de la de Altamira. Historias como la de Ballesteros Beretta, un autor que basó su trabajo en los datos proporcionados por las fuentes históricas y que perteneció a una corriente renovadora de “conservadores” modernos y cultos, que se hicieron afines al franquismo al finalizar la guerra civil¹⁷⁹³. Su obra va a ir más allá que las anteriores Historias de España y no se va a limitar a enumerar los hechos, sino que va a ofrecer su propio análisis personal, fundamentado en las continuas consultas de las fuentes puestas a su disposición y detalladas al final de cada capítulo. Un autor que centrará su trabajo en la historia de la civilización o en la historia interna que se van a convertir en los rasgos distintivos del mismo¹⁷⁹⁴.

Sus historias conviven con aquellas que fueron redactadas en etapas anteriores como la de Ciriaco Pérez Bustamante o la de Ramón Menéndez Pidal y también con aquellas que surgieron al calor de las nuevas corrientes historiográficas como la historia social y económica, representada por la Historia de España y América de Jaume Vicens Vives. Una obra que se preocupará por algo que no se había visto hasta ese momento, la historia económica. Porque, además de contar los avances militares y las actividades políticas de los personajes relevantes y narrar con detalles concretos los hitos más representativos, se va a introducir el contexto económico como eje narrativo¹⁷⁹⁵. Una nueva forma de entender la historia nacional que de forma paulatina acabará por integrarse en el panorama histórico nacional durante los últimos años del franquismo, pero que tardará unos años en introducirse en los manuales escolares, todavía y en muchos casos aún hoy, fieles representantes de una historia fáctica trasnochada.

¹⁷⁹³ Álvarez Junco – Fuente Monge (de la) 2017, 347.

¹⁷⁹⁴ García Cárcel 2004 315-316.

¹⁷⁹⁵ Se hace referencia en la introducción de la obra a la necesidad de encontrar un modo de “hacer protagonista” al hombre común dentro de la historia, de buscar la realidad de los españoles detrás de las “superestructuras oficiales”. La tarea de esta historia será definir la mentalidad de las diversas clases sociales que componen la historia de cada período, como paso previo para poder entender las realizaciones materiales y los impulsos políticos y espirituales de cada etapa histórica (Vicens Vives 1961, 15-19).

MANUALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1939	H.S.R. (ed.)	<i>Nueva enciclopedia escolar grado segundo.</i>	Hijos de Santiago Rodríguez	12ª edición, Burgos
1939	Instituto de España (ed.)	<i>Manual de historia de España, segundo grado</i>	Aldus S.A. de Gráficas Santander	Santander
1939	G.M. Bruño	<i>Historia de España primer grado</i>	Bruño	13ª Edición, Madrid
1941	H.S.R. (ed.)	<i>Nueva enciclopedia escolar grado tercero</i>	Hijos de Santiago Rodríguez,	3ª edición, Burgos
1951	Edelvives (ed.)	<i>Historia de España primer grado</i>	Editorial Luis Vives	Zaragoza
1952	Edelvives. (ed.)	<i>Edelvives, Historia de España segundo grado</i>	Editorial Luis Vives	Zaragoza
1955	Edelvives (ed.)	<i>Enciclopedia, segundo grado</i>	Editorial Luis Vives	Zaragoza
1958	Teodoro Álvarez Pérez	<i>Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica, tercer grado</i>	Miñón	24ª edición, Madrid
1965	Antonio Álvarez Pérez	<i>Enciclopedia Álvarez primer grado</i>	Miñón	Valladolid
1970	Antonio Álvarez Pérez	<i>Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica, primer grado</i>	Miñón	167ª edición, Valladolid

MANUALES EDUCACIÓN SECUNDARIA.

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1939	José Ramón Castro Álava	<i>Geografía e Historia, primer curso de bachillerato</i>	Heraldo de Aragón	3ª edición Zaragoza
1942	Antonio Bermejo de la Rica	<i>Historia de la civilización española</i>	García Enciso (Imp. Helénica)	Madrid
1942a	Antonio Bermejo de la Rica	<i>Nociones de geografía general e historia de España,</i>	Senén Martín	Madrid
1942b	Antonio Bermejo de La Rica	<i>Historia y geografía 1º curso</i>	García Enciso	
1942	Santiago Andrés Zapatero	<i>Iniciación al estudio de la Historia de España</i>	Editorial Delta	Barcelona
1943	José Ramón Castro Álava	<i>Geografía e Historia, segundo curso de bachillerato</i>	Librería General	Zaragoza
1944	José Luis Asián Peña	<i>Nociones de Historia de la civilización española</i>	Bosch	Barcelona
1945	Antonio Bermejo de la Rica	<i>Elementos de historia de España 2º curso</i>	Editorial Lepanto	Madrid
1945	José Luis Asián Peña	<i>Elementos de geografía general e historia de España</i>	Bosch	3ª edición. Barcelona
1946	Justiniano García Prado	<i>Historia de España, curso de Geografía e Historia, II</i>	Imprenta I. Ochoa	2ª edición, Logroño
1949	José Luis Asián Peña	<i>Elementos de Geografía de España</i>	Bosch	4ª edición, Barcelona
1951	José María Igual	<i>Historia de España, primer curso de bachillerato</i>	Gráficas F. Martínez	4ª edición, Madrid

1961	María Comás de Montañez	<i>Breve historia universal y de España</i>	Editorial Sócrates	19 ^a edición, Barcelona
1962	María Comás de Montañez	<i>Historia de España y de su civilización, primera parte, tiempos antiguos y medios</i>	Ediciones Sócrates	Barcelona
1966	J. Costa Clavell	<i>Historia de España</i>	Editorial Rodegar	Barcelona
1967	José Luis Asián Peña	<i>Manual de historia de España</i>	Bosch	9 ^a edición, Barcelona
1970	Comás de Montañez	<i>Historia Antigua y Media Universal y de España</i>	Ed. Sócrates	Barcelona

LIBROS DE LECTURA.

FECHA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	EDICIÓN
1938	José María Pemán	<i>La historia de España contada con sencillez</i>	Escelicer	Cádiz
1940	Mercedes Gaibrois de Ballesteros	<i>Breve historia de España</i>	Edic. Historia	Madrid
1949	José Muntada Bach	<i>¡España es mía! Primeras lecturas de historia patria</i>	Imprenta-Escuela de la Casa de la Caridad	Barcelona
1997/1965	Antonio Álvarez Pérez	<i>El parvulito</i>	Edaf	Madrid

CONCLUSIÓN:

LA CONQUISTA ROMANA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA ¿TRADICIÓN Y/ O MANIPULACIÓN?

Las “gestas y héroes patrios” de la conquista romana de la península Ibérica en torno a los que ha girado nuestra tesis doctoral recorrían un largo camino hasta ser incluidos en los libros de texto. Este largo viaje comenzaba con la aprobación por parte del Gobierno de los cuestionarios oficiales, continuaba con el desarrollo de los programas que adaptaban estos contenidos a la realidad educativa y terminaba con la edición de los libros de texto. Libros que se concebían como el material pensado para ser utilizado por profesores y alumnos, con un contenido controlado por el Estado y cuya redacción obedecía a unos intereses políticos muy concretos, circunstancia que se ve de forma más evidente durante la guerra civil y el régimen franquista, pero que es detectable también en los otros dos periodos de nuestra investigación.

Para acercarse a este contenido que proporcionó a los españoles una idea estandarizada de los hechos y las figuras más relevantes de nuestro pasado nacional; era necesario conocer antes el contexto histórico en el que se publicaron los libros de texto y entender el papel que desempeñaron como transmisores de una nueva identidad nacional. A ello había que sumar el marco cronológico en el que se ubicaron los acontecimientos y los personajes de la conquista romana de la península Ibérica, para después localizar estos mismos hechos en los textos escolares más emblemáticos de cada período histórico.

Una tarea que nos ha llevado a dividir nuestra investigación en tres etapas, para así poder ofrecer un análisis de la producción editorial que se elaboró en cada una de ellas, una división que utilizamos para analizar cada uno de los acontecimientos históricos que formaron parte de nuestro estudio.

En la primera etapa, el triunfo de la historia liberal (1875-1901), observamos un especial aprecio por las actividades militares de los habitantes de la península, que

reivindican así su independencia frente al “opresor extranjero”. Una lucha que nos permitió adentrarnos en las intenciones nacionalistas de los gobiernos de finales del siglo XIX, al seleccionar aquellos hechos y personajes históricos que definieron nuestro pasado y que nos ayudaron a construir nuestra identidad nacional.

En el periodo que hemos definido como de lucha por el control de las instituciones educativas (1902-1937), hemos apreciado una dualidad en el ámbito político que se vio reflejada en los libros de texto y en los contenidos educativos que dependerán de manera directa del gobierno que esté en ese momento. A ello se sumó la reestructuración de las asignaturas de la etapa secundaria y la politización de los temas de Historia durante la guerra civil.

Es en una tercera etapa, la formación del espíritu nacional (1938-1970), cuando apreciamos cómo aquellos manuales que fueron editados durante el régimen franquista se utilizaron para demostrar que nuestro glorioso pasado se debió a la formación del espíritu nacional y a algo no menos importante, la providencia divina.

Es ahora, conociendo los planteamientos que condicionaron la producción de los libros de texto en cada una de estas tres etapas, cuando corresponde revisar uno a uno los acontecimientos y los personajes históricos que forman parte de nuestro trabajo, con el objetivo de ofrecer un análisis de su manipulación en manos de las instituciones educativas o, lo que es lo mismo, del Estado.

El relato de Istolacio, Indortes y Orisson durante el primer período (1875 -1901) es un elemento clave del discurso nacionalista. Su decisión de enfrentarse a los púnicos es tomada para defenderse de sus abusos, luchar contra la tiranía y reivindicar el primer grito de independencia de los españoles en la península. Se buscaba dar a los personajes un halo heroico y esto se conseguía a partir de la muerte de los dos primeros en la cruz. Una muerte muy adecuada para convertirlos en héroes.

Esta idea pervive en la segunda etapa (1902-1937) debido a la reedición de los manuales de educación secundaria de la etapa anterior. Pero los héroes tienen fecha de caducidad y la tardía reforma de la Educación Secundaria los hace desaparecer del temario de la *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*, una asignatura que, recordemos, se empezó a impartir durante la dictadura de Primo de Rivera.

Su desaparición es momentánea, porque los viejos héroes del pasado vuelven durante el tercer período (1938-1970) con una misión muy clara: dar salida a las aspiraciones nacionalistas del nuevo Estado. Hay un componente cristiano, que explica el interés de los textos por contar su sacrificio en la cruz y el simbolismo de este tipo de muerte en el ideario nacional-católico. Una muerte que da lustre al nacionalismo español, pero en la que no aparece el mensaje independentista que sí encontramos en las etapas anteriores.

Con todo, como ya señalamos en su momento, Viriato será el gran héroe nacional. Durante el primer período (1875-1901) es un héroe anónimo que se ganó su lugar desafiando el poder de Roma y que representaba en su esencia al nuevo ciudadano que se quería fomentar en el siglo XIX, el de corte liberal que se ha hecho a sí mismo.

Viriato es presentado como un personaje que tenía clara su nacionalidad, porque no es portugués, y que luchó para unir a los suyos en la defensa de la península. Un personaje que durante la segunda etapa (1902-1937) fue para los liberales un héroe revolucionario, mientras que los conservadores se centraban en las cualidades morales del personaje.

Finalmente, durante el franquismo (1938-1970) es un auténtico guerrillero hispano hasta que, en 1945, en pleno auge de los maquis, el guerrillero se transforma en el caudillo de todos los españoles. Es un representante de los ideales de la nueva España nacional, un digno antecesor del nuevo jefe del Estado, cuya muerte proporcionaba la excusa perfecta para demostrar a los escolares cual era el pago de aquellos que osaban traicionar la confianza del lusitano.

El retrato que los manuales escolares ofrecen de los Bárcidas durante el primer período (1875-1901) es claramente negativo. Por ejemplo, no dudan en señalar que su único mérito fue haber conseguido que los españoles se unieran por primera vez en una lucha contra un enemigo común. La manera perfecta de contar cómo se desarrolló el espíritu de independencia de los españoles.

Durante el segundo período (1902-1937) se sigue insistiendo en la idea de que el protagonismo de los Bárcidas estaba supeditado al de los hispanos, y es durante el tercer período (1938-1970) donde registramos una novedad importante. Uno de sus autores aseguraba que la intención de los Bárcidas no fue de índole bélico o político, que su llegada fue pacífica y que su única intención fue la de establecer tratados de amistad con

los españoles.¹⁷⁹⁶ Con una clara intencionalidad política se intentaba sembrar la idea de que aquellos hombres que vinieron del norte de África tenían la intención de quedarse y sólo trajeron beneficios a la península, al igual que el nuevo jefe de Estado. Pero al margen de lo que este autor cuenta, lo cierto es que buena parte de ellos establecen unas directrices que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la imagen de los relatos escolares publicados durante este período.

Amílcar estaba asociado a la figura de Istolacio e Indortes; lo que interesaba de él era que fue el primero en llegar al territorio, que usó la fuerza para imponerse a los indígenas, de cuyos enfrentamientos apenas se dan detalles y que murió en uno de esos ataques. De Asdrúbal se narraba su actividad política y sobre su actividad militar los manuales se limitaban a contar que supo tranquilizar a los romanos y esconder las verdaderas intenciones de los púnicos hasta que entró en escena el último de los Bárcidas, Aníbal. Este último general se limitó a poner en marcha su plan, ayudado por los recursos de la península y por un ejército en el que los hispanos desempeñaron un papel clave durante su campaña italiana.

No existe un consenso en los manuales de instrucción primaria de cómo fue la llegada de los romanos a la península y esa es la razón de que durante la primera etapa (1875-1901) sólo se mencione a Publio y a Cneo Escipión, mientras que el tercero de los Escipiones sí que acapara la atención de los textos escolares por ser el que venció a Aníbal, el que detuvo a los cartagineses y el que consiguió expulsarlos de la península.

Es en los textos de Instrucción Primaria Superior y en los de Educación Secundaria donde vemos a los dos hermanos establecer una relación con los indígenas, para conseguir “reparar la ofensa inferida a Sagunto por Cartago”¹⁷⁹⁷. La muerte de ambos cuando toman la decisión de dividir sus fuerzas convierte a Publio Cornelio Escipión en el revulsivo que Roma necesitaba para hacerse con la simpatía de los indígenas y conseguir cambiar el curso de la guerra¹⁷⁹⁸.

Continúa en los manuales de Instrucción Primaria del segundo período (1902-1937) el desinterés por Publio y Cneo Escipión a los que, o bien se ignora, o se habla de ellos de forma genérica. Un desinterés que se acentúa durante la dictadura de Primo de

¹⁷⁹⁶ Pemán 1938, 31.

¹⁷⁹⁷ Solana Ramírez 1900, 116.

¹⁷⁹⁸ Solana Ramírez 1900, 115.

Rivera, debido a que la traición de los celtíberos no es un ejemplo que los escolares necesiten saber y sí cómo fueron los inicios de la ocupación romana en el territorio peninsular. Sí que aparece Publio Cornelio Escipión porque está incluido en el temario de la asignatura *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*. Ahora ya no interesa resaltar las virtudes, el sacrificio y la entrega de los hispanos, sino contar que durante la segunda guerra púnica estuvieron presentes en ambos bandos sin importarles el sacrificio y el trágico final al que se enfrentaron los saguntinos.

Finalmente, durante la tercera y última etapa de nuestro análisis (1938-1970), lo que interesa es contar cómo fue ese preciso instante en el que los romanos tuvieron el primer contacto serio con la península, narrar cómo se sirvieron del “valor español” para expulsar a los púnicos del territorio y cómo aquellos primeros españoles sacaron provecho de la oportunidad que se les brindaba: acceder a la civilización romana a cambio de ayudar a Publio Cornelio Escipión a tomar con “fulminante rapidez” la ciudad de Cartago Nova¹⁷⁹⁹, mientras el romano conseguía expulsar a los púnicos y se convertía en un “rival digno de Aníbal”¹⁸⁰⁰.

Las ciudades heroicas de Sagunto y Numancia representan durante la primera etapa (1875-1901) la capacidad de los españoles de hacer frente a todo aquello que pudiera atentar contra su integridad como nación. Se convierten así en símbolos útiles que ayudaron a construir la nueva identidad nacional, una prueba de que España se había transformado gracias al heroísmo de un pueblo que supo afrontar con valentía la defensa de su territorio. Sagunto se convertía así en una muestra del valor indomable de los españoles, mientras que Numancia representaba el ejemplo de cómo una “humilde ciudad celtíbera” supo defenderse con heroísmo¹⁸⁰¹, aunque para ello tuvo que recurrir a la ingesta de carne humana¹⁸⁰².

Durante el segundo período (1902-1937), la información sobre las dos ciudades se incrementa gracias a los descubrimientos arqueológicos y esto repercute de manera directa en la redacción de los textos escolares. Al hablar de Sagunto, tanto los manuales de Instrucción Primaria como los de Educación Secundaria se fijan en la condición jurídica del enclave, una ciudad amiga y aliada de los romanos. Mientras que Numancia

¹⁷⁹⁹ Costa Clavell 1966, 14.

¹⁸⁰⁰ Castro Álava 1939³, 154.

¹⁸⁰¹ Cervera Torres 1894, 32-33.

¹⁸⁰² Cervera Torres 1894, 35; Pontes Fernández 1895, 13; Chico Suárez 1897, 31.

era un ejemplo de patriotismo porque supo mantenerse independiente. Se atribuyen las continuas victorias numantinas a la actitud heroica de sus defensores, que no dudaron en enfrentarse a la táctica despiadada de Escipión Emiliano y eligieron morir para no tener que entregarse siguiendo así el ejemplo de los saguntinos¹⁸⁰³.

Es en la tercera y última etapa (1938-1970) cuando el asedio de Sagunto se convierte en un acto de sacrificio heroico, digno de compararse con la Guerra de la Independencia, y se convierte de esa manera en un claro ejemplo de cómo el pasado podía servir para dar legitimidad al nuevo régimen político. Mientras que Numancia se transformaba en un símbolo de cómo se debía proceder en la defensa de la patria, aunque para ello se tuviera que recurrir, como ya pasó durante el primer período, a la ingesta de carne humana. Había un claro objetivo, mostrar el mejor ejemplo de heroísmo al que podían aspirar los españoles, los de entonces y los de ahora.

Ponemos punto final a nuestro trabajo con el último de los personajes, Sertorio, y con la relación que establecieron los hispanos con el general romano durante este primer período (1875-1901). Una etapa en la que se cuenta cómo los españoles ayudaron a Sertorio a restaurar la República, mientras el romano contribuía a conformar la esencia de la nación española

Durante el segundo período (1902-1937) los textos se centraron en narrar cómo los españoles supieron aprovechar la oportunidad, aunque no aclaran si la intención del personaje era recuperar el control de Roma o crear una posición independiente en la península. No se olvidan tampoco de contar que fue la influencia de Sertorio la que consiguió que se forjara la esencia de la nación española. Un héroe demócrata que no encontrará su sitio durante la etapa franquista (1938-1970), puesto que será sustituido por una relación de los avances culturales de Roma, y, cuando lo hace, es para poner en evidencia su aportación a la romanización de la península y el auténtico aprecio que sentían los españoles por el personaje.

A partir de las “gestas y héroes patrios” de la conquista romana de la península Ibérica que hemos analizado en los manuales escolares, podemos afirmar que, si bien los contenidos en torno a los mismos parten de las fuentes clásicas, una vez reelaboradas por

¹⁸⁰³ Zabala Urdániz 1909, 98.

las historias de España al uso, existe una clara manipulación política. Y así es desde el momento en el que es el Estado quien decide si incluir o no determinados temas en los cuestionarios oficiales, el que tiene la última palabra en la redacción y en la edición de los libros de texto. Pero hay algo más, nos referimos a la necesidad de los autores de aprovechar la coyuntura para introducir pequeñas puyas políticas, dar su opinión sobre algunos de los acontecimientos históricos, o defenderse de las críticas de otros autores desde la autoridad de sus libros de texto. Pero lamentablemente, el hecho de que la mayor parte de estos manuales estén escritos por maestros, nos impide tener información detallada sobre sus autores, sobre todo en lo relativo a su adscripción política.

Por otra parte, no debemos olvidar el público al que están destinados los textos escolares: las futuras generaciones de ciudadanos españoles. Por eso la Escuela es, como ya hemos indicado al inicio, un laboratorio para poner en circulación las nuevas propuestas políticas, para aleccionar, para proponer modelos a imitar. Y se hace a través de los textos escolares, de su lectura, de su explicación por un maestro que debe seguir las consignas definidas por el Estado. Se trata de movilizar los valores cívicos que en cada momento se quieren poner en boga y es evidente que la Escuela tiene una mayor capacidad para esta movilización. También es interesante observar que, cuando se quieren mantener ideas tradicionales, se reeditan continuamente antiguos manuales.

ANEXOS

ANEXO I

LEYES

1859. Real Decreto derogando los artículos 16 y 17 del decreto de 21 de octubre de 1868 y disponiendo que vuelvan a regir respecto a textos y programas las prescripciones de la ley de 9 de septiembre de 1857 y del reglamento general de 20 de julio de 1859 (*Gaceta de Madrid*, núm. 58, 27-2-1875, p. 531).

1868. Real Orden aprobando una lista adjunta de obras de texto para las asignaturas de Segunda Enseñanza, estudios de aplicación y lenguas vivas, formadas por el Real consejo de Instrucción Pública (*Gaceta de Madrid*, núm.222, 9-8-1868, pp. 1-3).

1876. Real Orden declarando nula la aprobación de libros de texto para Escuelas de Primera Enseñanza que se hagan por los rectores universitarios (*Gaceta de Madrid*, núm.252, 8-9-1876, p. 697).

1882. Real Decreto creando en Madrid un Museo de Instrucción Primaria (*Gaceta de Madrid*, núm.127, 7 -5-1882, p. 384).

1895. Dirección General de Instrucción Pública - Primera enseñanza. Se hará cargo de la biblioteca formada en este centro directivo con todos los libros de texto de nuestros establecimientos de enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 78, 19-3-1895, p. 1026).

1900. Real decreto relativo a cuestionarios, programas y libros de texto (*Gaceta de Madrid*, núm. 189, 8-7-1900, pp. 115-116).

1900a. Real Decreto reformando el plan de estudios de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid* núm. 203, 22-7-1900, pp. 307-310).

1900b. Real Orden disponiendo que por los Rectorados faciliten al Consejo de Instrucción pública cuantos datos y antecedentes se estimen convenientes para el mejor acierto en la formación del cuestionario del plan de estudios de la Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 206, 27-7-1900, pp. 346-347).

1900c. Reglamento de exámenes y grados en las universidades, institutos y escuelas normales (*Gaceta de Madrid*, núm. 212, 31-7-1900, pp. 421-422).

1900d. Real Orden fijando el concepto de las asignaturas incluidas en el plan de estudios de la Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 234, 22-8-1900, p. 741).

1900e. Real Orden distribuyendo las materias de estudios de los seis años del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 247, 4-9-1900, p. 926).

1900f. Real Decreto creando una Comisión codificadora de Instrucción Pública (*Gaceta de Madrid*, núm. 272, 29-9-1900, p. 1247).

1901. Real Decreto relativo a las reformas en la enseñanza oficial (*Gaceta de Madrid*, núm. 104, 14-4-1901, pp. 198-201).

1901a. Real Decreto autorizando al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento a partir de que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias conforme a las disposiciones de este decreto para el pago de las atenciones de personal y material en las escuelas públicas de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 303, 30-10-1901, pp. 497-499).

1901b. Circular disponiendo que por los catedráticos de los institutos generales se proceda a formar los programas de sus asignaturas (*Gaceta de Madrid*, núm. 335, 1-12-1901, p. 911).

1905. Real Orden Circular referente a las prescripciones que han de observarse respecto a la adopción de libros de texto en los establecimientos docentes (*Gaceta de Madrid*, núm. 282, 9-9-1905, pp. 97-98).

1907. Real Decreto creando una Junta para el Fomento de la Educación Nacional (*Gaceta de Madrid*, núm. 14, 14-1-1907, pp. 157-158).

1909. Real Decreto creando en este ministerio, dependiendo de la Dirección general de Primera Enseñanza, una Comisión Central encargada de proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo, vigilar la asistencia de los niños analfabetos a las escuelas nacionales, velar la educación de los analfabetos en desuso y hacer cumplir la ley de Enseñanza Obligatoria de 23 junio 1909 (*Gaceta de Madrid*, núm. 248, 5-9-1909, pp. 932-936).

1926. Real Decreto relativo al nuevo Plan del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 240, 28-8-1926, pp. 1234-1237).

1926b. Real Decreto estableciendo el texto único en los Institutos de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 240, 28-8-1926, pp. 1237-1239).

1926c. Real Orden disponiendo que antes del 25 del actual los claustros de los Institutos que se mencionan envíen a la Dirección general de Enseñanza Superior y Secundaria la propuesta de cuestionarios de las asignaturas respectivas que se expresan (*Gaceta de Madrid*, núm. 247, 4-9-1926, p. 1422).

1927. Dirección general de Enseñanza Superior y Secundaria. Continuación de los Cuestionarios para las obras de texto en los Bachilleratos Elemental y Universitario (*Gaceta de Madrid*, núm. 33, 2-2-1927, pp. 728-732).

1927a. Dirección general de Enseñanza Superior y Secundaria. Continuación de los cuestionarios para las obras de texto en los Bachilleratos Elemental y Universitario (*Gaceta de Madrid*, núm. 34, 3-2-1927, pp. 750-760).

1927b. Real Orden disponiendo que se haga público el agrado con que ha sido visto el trabajo realizado por las personas que integran las comisiones calificadoras de los cuestionarios para las obras de texto en los bachilleratos y que se les dé las gracias (*Gaceta de Madrid*, núm. 32, 1-12-1927, pp. 682-691).

1927c. Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria, continuación de los cuestionarios correspondientes a las distintas materias cuyas enseñanzas han de darse en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, dispuesta su publicación por Real Orden de 13 del actual, inserta en la *Gaceta de Madrid*, núm.357, 23-12-1927, pp. 1836-1840).

1928. Real Orden disponiendo se anuncie en este periódico oficial un concurso público para la impresión, encuadernación, distribución y venta de los libros de texto que hayan de publicarse para servicio de los alumnos de Segunda Enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 149, 28-5-1928, pp. 1139-1140).

1934. Orden aprobando los cuestionarios que se publican del nuevo Plan del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 274, 1-10-1934, pp. 6-14).

1934a. Decreto fijando las condiciones que para ser declarados de texto oficial habrán de reunir los libros que se publiquen adaptados a los cuestionarios del Bachillerato (*Gaceta de Madrid*, núm. 287, 14-10-1934).

1936. Orden de 19 de agosto de 1936, acordando que las Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria reanuden las enseñanzas el día primero del próximo septiembre (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, núm. 9, 21-8-1936, pp. 35-36).

1936a. Orden de 28 de agosto de 1936. Completando la del 19 de agosto sobre apertura de Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, núm. 13, 29-8-1936, pp. 51-52).

1936b. Ley – Estableciendo la Organización Administrativa a que ha de ajustarse la nueva estructuración del Estado (*BOE*, núm. 1, 2-10-1936, pp. 1-2).

1937. Orden disponiendo que los Institutos de Segunda Enseñanza se abra, durante las vacaciones de verano, un cursillo de cultura general para el pueblo, comprendiendo las asignaturas y conocimientos que se expresan (*Gaceta de la República*, núm. 183, 2-07-1937, pp. 42 a 43).

1937a. Orden creando las Direcciones Provinciales de Primera Enseñanza que serán integradas por los organismos que se expresan (*Gaceta de la República*, núm. 54, 23-2-1937, pp. 935-937).

1937b. Dirección General de Primera Enseñanza – Instrucciones respecto al desarrollo de la campaña contra el Analfabetismo (*Gaceta de la República*, núm. 293, 20-10-1937, pp. 263-264).

1937c. Decreto fijando el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española (*Gaceta de la República*, núm. 304, 31-10-1937, pp. 402-403).

1938. Ley organizando la Administración Central del Estado (*BOE*, núm.467, 31-1-1938, pp. 5514-5515).

1938a. Orden confiriendo al Instituto de España el encargo de redactar y editar los textos que se expresan con destino a la Enseñanza Primaria en sus distintos grados (*BOE*, núm. 541, 15-4-1938, p. 6795).

1938b. Orden del 16-5-1938, *BOE*, 18 de mayo.

1938. Orden creando la Comisión Dictaminadora para libros de texto en los institutos de Segunda Enseñanza (*BOE*, núm. 12, 12-7-1938, p. 174).

1938. Orden constituyendo en el Ministerio de Educación Nacional una comisión dictaminadora de los libros presentados por las casas editoriales con destino a las escuelas nacionales (*BOE*, núm. 56, 25-8-1938, p. 897).

1939. Orden del 14 de abril de 1939 aprobando los cuestionarios de Enseñanza Media (*BOE*, suplemento al núm. 128, 8-5-1939, pp. 1-36).

1940. Ley de 13 de agosto de 1940 por la que se crea el Consejo Nacional de Educación (*BOE*, núm. 248, 4-9-1940, pp. 6172-6175).

1941. Orden por la que se disuelve la Comisión Dictaminadora de libros de texto para la Segunda Enseñanza pasando sus funciones a depender del Consejo Nacional de Educación (*BOE*, núm. 135, 15-5-1941, p. 3466).

1942. Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942 (*BOE*, núm. 114, 24-4-1942, pp. 2859-2861).

1942. Orden por la que se determina que los libros de texto que hayan de ser utilizados en los centros de Enseñanza se redacten teniendo en cuenta las observaciones que se formulan (*BOE*, núm. 237, 25-8-1942, pp. 1323-1324).

1945. Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (*BOE*, núm. 199, 18-7-1945, pp. 385-416).

1953. Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 58, 27-2-1953, pp. 1119-1130).

1953a. Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo Plan de Estudios del Bachillerato en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 183, 2-7-1953, pp. 4010 a 4012).

1953b. Decreto de 26 de junio de 1953 por el que se crea en el Ministerio de Educación Nacional la Junta Central de Material científico y pedagógico (*BOE*, núm. 85, 4-7-1953, pp. 385-416).

1954. Continuación a la orden de 31 de enero de 1954 por la que se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática Española, Griego, Latín, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y dibujo y las orientaciones metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos (*BOE*, núm. 36, 5-2-1954, pp. 681-684).

1955. Orden de 10 de febrero de 1955 por la que se establecen normas en relación con los libros de texto (*BOE*, núm. 43, 12-2-1955, pp. 861-862).

1955a. Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se reglamenta la selección de libros de texto para la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 199, 18-7-1955, pp. 4378-4380).

1955b. Decreto de 22 de septiembre de 1955 por el que se reglamenta la selección de libros de texto para la Enseñanza Primaria (*BOE*, núm. 290, 17-10-1955, pp. 6281-6283).

1957. Decreto de 31 de mayo de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato (*BOE*, núm. 158, 18-6-1957, pp. 437-438).

1957a. Orden sobre cuestionarios y textos (*BOE*, núm. 186, 20-7-1957, pp. 596-597).

1958. Libros de texto- Decreto sobre aprobación de los distintos grados de la enseñanza (*BOE*, núm. 78, 1-4-1958, pp. 588 a 589).

1963. Orden de 12 de septiembre de 1963 por la que se establecen nuevos planes de estudios, cuadro horario y cuestionarios del bachillerato laboral elemental en sus distintas modalidades (*BOE*, núm. 245, 12-10-1963, p. 14624).

1965. Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades en las escuelas primarias (*BOE*, núm. 229, 24-9-1965, pp. 13006-13065).

1967. Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los cuestionarios del Bachillerato Elemental (*BOE*, núm. 234, 30-9-1967, pp. 13422-13428).

1968. Orden de 16 de febrero de 1968 reguladora de los libros de texto para la Enseñanza Media (*BOE*, núm. 47, 23-2-1968, pp. 2731-2734).

1969. Orden de 25 de marzo de 1969 por la que se dictan normas sobre libros de texto de Enseñanza Media (*BOE*, núm. 78, 1-4-1969, pp. 4720-4723).

1970. Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*BOE*, núm. 187, 6-8-1970, pp. 12525-12546).

1971. Orden de 27 de febrero de 1971 por la que se dictan las normas sobre libros de texto de la Educación General Básica (*BOE*, núm. 62, 13-3-1971, pp. 4174-4175).

ANEXO II

LISTADO DE MANUALES.

Aguado Bleye 1933. Pedro Aguado Bleye, *Curso de Historia de España para la segunda enseñanza*. Madrid: Espasa y Calpe, 1933.

Álvarez Pérez 1958. Teodoro Álvarez Pérez, *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica, tercer grado*. Madrid: Miñón, 1958 24 edición

Álvarez Pérez 1962. Antonio Álvarez Pérez, *Enciclopedia Álvarez, segundo grado 81ª edición*. Valladolid: Miñón, 1962

Álvarez Pérez 1970. Antonio Álvarez Pérez, *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica, primer grado 167ª edición*. Valladolid: Miñón, 1970.

Álvarez Pérez 1997. Antonio Álvarez Pérez, *El parvulito*, Reproducción facsímil de la edición de Valladolid: Miñón 1965. Madrid: Edaf, 1997.

Álvarez Pérez 1999. Antonio Álvarez Pérez, *Enciclopedia Álvarez primer grado*. Reproducción facsímil de la edición de Valladolid Miñón 1964. Madrid: Edaf, 1999.

Arañó y Majo 1903. Miguel Arañó y Majo, *Compendio de historia de España para uso de las escuelas de instrucción primaria, 19ª edición*. Barcelona: José Anglada, 1903.

Arco (del.) 1927. Luis del Arco, *Compendio de la historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*. Tarragona: Talleres tipográficos, Sucesores de Torres Virgil, 1927.

Arenzana Lasagabaster – Gastaminza Ibarburu 1962. J. J. Arenzana Lasagabaster – F. Gastaminza Ibarburu, *Historia Universal y de España*. Madrid: S.M, 1962.

Arizmendi de Sanz 1897. Ana Arizmendi de Sanz, *Elementos de historia de España*. Sevilla: Librería de hijos del Campo, 1897.

Asián Peña 1944. José Luis Asián Peña, *Nociones de Historia de la civilización española* Barcelona: Bosch, 1944.

Asián Peña 1949. José Luis Asián Peña, *Elementos de Geografía de España 4ª edición*. Barcelona: Bosch, 1949.

Asián Peña 1967. José Luis Asián Peña, *Manual de historia de España 9ª edición*. Barcelona: Bosch, 1967.

Asián Peña, 1945. José Luis Asián Peña, *Elementos de geografía general e historia de España 3ª edición*. Barcelona: Editorial, 1945.

Ballester – Cordero 1927. Rafael Ballester – José Cordero, *Apuntes de historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*. Valladolid: Imprenta de Olozano, 1927.

Ballester y Castell 1924. Rafael Ballester y Castell, *Curso de historia de España, 3ª edición*, Barcelona: Viuda de José Franquet. 1924.

Ballesteros Beretta 1950. Antonio Ballester Beretta, *Síntesis de la historia de España*. Barcelona: Salvat, 1950.

Baró y Sureda 1876. Teodoro Baró y Sureda, *Historia de España (Compendio) por D. Teodoro Baró*. Barcelona: Establecimiento tipográfico de N. Ramírez y C^a, 1876.

Baró y Sureda 1880. Teodoro Baró y Sureda, *Compendio de historia de España para la instrucción de los niños. 2ª edición*. Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos editores, 1880.

Baró y Sureda 1880. Teodoro Baró y Sureda, *Páginas de la historia de España para la instrucción de los niños, 2ª edición. Enriquecida con nuevos datos y apuntes sobre ciencias, artes y letras*. Barcelona: Antonio Bastinos, 1880.

Baró y Sureda 1891. Teodoro Baró y Sureda, *Historia de España, 4ª edición*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos. 1891.

Baró y Sureda 1891. Teodoro Baró y Sureda, *Historia de España, 4ª edición*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, 1891.

Barrantes 1907. D. V. Barrantes, *Plutarco de los niños o biografías de españoles celebres. Libro de lectura para las escuelas, 47ª edición*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando. 1907.

Basté y Serasols – Baró y Sureda 1880. Juan Basté y Serasols – Teodoro Baró y Sureda, *Compendio de historia universal y particular de España por Juan Basté y Serasols. 2ª edición, revisada y aumentada con el período contemporáneo, la historia especial de América y un resumen sintético de la historia universal*. Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1880.

Beltrán y Rózpide 1923. Ricardo Beltrán y Rózpide, *Epítome de España y de sus Indias para las escuelas de España, América y Filipinas por Ricardo Beltrán y Rózpide*. Madrid: Imprenta del Patronato de Huérfanos de los Cuerpos de Intendencia e Intervención Militares, 1923.

Bermejo de la Rica 1942. Antonio Bermejo de la Rica, *Historia de la civilización española*. Madrid: García Enciso, 1942.

Bermejo de la Rica 1942a. Antonio Bermejo de la Rica, *Nociones de geografía general e historia de España*. Madrid: Senén Martín, 1942.

Bermejo de la Rica 1942b. Antonio Bermejo de la Rica, *Historia y geografía, primer curso*. Madrid: García Enciso, 1942.

- Bermejo de la Rica 1945.** Antonio Bermejo de la Rica, *Elementos de historia de España 2º curso*. Madrid: Editorial Lepanto, 1945.
- Bosch Cusí 1909.** Juan Bosch Cusí, *Historia de España, Grado Medio*. Gerona: Dalmau Carles & Editores, Gerona.
- Bosch Cusí 1910.** Juan Bosch Cusí, *Historia de España, Grado elemental*. Gerona: Dalmau Carles & Editores, 1910.
- Bruño 1925.** G. M. Bruño, *Historia de España, 2º curso 4ª edición*. Madrid: Editorial escuelas cristianas, 1925.
- Bruño 1939.** G. M. Bruño, *Historia de España primer grado 13ª Edición*. Madrid: Bruño, 1939.
- Bruño 1963.** G. M. Bruño, *Lecciones de historia de España segundo grado*. Madrid, Bruño, 1963.
- Calle (de la) 1900.** Marcos Martín de la Calle, *Compendio de Historia de España*. Vitoria: Establecimiento tipográfico de Cecilio Egaña, 1900.
- Calleja Fernández 1887.** Saturnino Calleja Fernández, *Nociones de historia de España 28ª edición*. Madrid: Editorial Rubiños, 1887.
- Calleja Fernández 1898.** Saturnino Calleja Fernández, *Historia patria, textos de la primera enseñanza, 2ª edición corregida por el editor*. Madrid: Editorial, 1898.
- Calleja Fernández 1899².** Saturnino Calleja Fernández, *Nociones de historia de España escritas por Saturnino Calleja Fernández*. Madrid: Saturnino Calleja, 1899.
- Calleja Fernández 1913.** Saturnino Calleja Fernández, *España y su historia, Album gráfico de los hechos más notables, 5ª edición*. Madrid: Saturnino Calleja, 1913.
- Calleja Fernández 1915.** Saturnino Calleja Fernández, *Hagamos patria, nociones de historia de España escrita para niños*. Madrid: Saturnino Calleja, 1915.
- Calleja Fernández 1917.** Saturnino Calleja Fernández, *España y su historia, Álbum gráfico de los hechos más notables, 6ª edición notablemente corregida y aumentada*. Madrid: Calleja Fernández, 1917.
- Calleja Fernández 1924.** Saturnino Calleja Fernández, *El instructor de párvulos, nociones de las asignaturas de primera enseñanza*. Madrid: Saturnino Calleja, 1924.
- Calleja Fernández 1924a.** Saturnino Calleja Fernández, *Historia, grado elemental, cursos graduados Ortiz*. Madrid: Imprenta de Julián Espinosa, 1924.
- Casa Santana (ed.) 1925.** Casa Santana, *Brevísimo compendio de la historia de España*. Valladolid: Casa Santana, 1925.
- Casero Sánchez 1902.** Leopoldo Casero Sánchez, *Veladas históricas. Libro de lectura para las escuelas de niños, niñas y adultos*. Segovia: Imprenta de “El Adelantado”, 1902.
- Castro 1939.** José Ramón Castro Álava, *Geografía e Historia, primer curso de bachillerato 3ª edición*. Zaragoza: Librería General, 1939.

Castro Álava 1943. José Ramón Castro Álava, *Geografía e Historia, segundo curso de bachillerato*. Zaragoza: Librería General. Zaragoza, 1943.

Cebrián Santos 1897. Ambrosio Cebrián Santos, *Nociones de Historia de España para uso de las escuelas primarias*. Valencia: Librería de Matías Real, 1897.

Cervera Torres 1894. Carmen Cervera Torres, *Curso de historia de España*. Valencia: Imprenta de Francisco Vives Mora, 1894.

Chico y Suárez 1897. Martín Chico y Suárez, *Patria: lecturas nacionales para niños*. Madrid: Establecimiento tipográfico de F. Nozal, 1897.

Comás de Montañez 1961. María Comás de Montañez, *Breve historia universal y de España* 19^a edición. Barcelona: Editorial Sócrates, 1961.

Comás de Montañez 1962. María Comás de Montañez, *Historia de España y de su civilización, primera parte, tiempos antiguos y medios*. Barcelona: Ediciones Sócrates, 1962.

Comás de Montañez 1970. María Comás de Montañez, *Historia antigua, media, universal y de España*. Barcelona: Sócrates, 1970.

Costa Clavell 1966. J. Costa Clavell, *Historia de España*. Barcelona: Editorial Rodegar, 1966.

Crescencio Moles 1894. María Crescencio Moles, *Apuntes para la historia general de España, 3^a edición*. Barcelona: Establecimiento tipográfico de la Casa P. de la Caridad, 1894.

Cruellas 1905. Sebastián Cruellas, *Compendio de la historia de España*. Madrid: Depósito central de publicaciones religiosas, 1905.

Dalmau Carles 1999. José Dalmau Carles, *Enciclopedia cíclico-pedagógica: grado medio*. Reproducción facsímil Gerona-Madrid Dalmau Carles Pla, 1936. Barcelona: Salvat, 1999.

Directorio de escuela (ed.)1913. Directorio de Escuela, *Programas razonados de las asignaturas que se explican y estudian en las escuelas de Siervas de San José, 3^a edición*. Cuenca: Imprenta y librería de Celedonio León, 1913.

E.P.A. (ed.) 1913. E.P.A, *Estudio cíclico de primera enseñanza para uso de los alumnos de las escuelas Pías Primer Grado*. Madrid: Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra, 1913.

E.P.A. (ed.) 1913a. EPA, *Estudio cíclico de primera enseñanza para uso de los alumnos de las escuelas Pías Segundo Grado*. Madrid: Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra, 1913.

Edelvives (ed.) 1951. Edelvives, *Historia de España primer grado*. Zaragoza: Luis Vives, 1951.

Edelvives (ed.) 1952. Edelvives, *Historia de España segundo grado*. Zaragoza: Luis Vives, 1952.

Edelvives (ed.) 1955. Edelvives, *Enciclopedia, segundo grado*. Zaragoza: Luis Vives, 1955.

Edelvives 1934. Edelvives, *Enciclopedia escolar, primer grado, 3ª edición*. Barcelona: Luis Vives, 1934

Escolapias (ed.)1912. Escolapias. *Manual de segundo grado para uso de las alumnas de las religiosas hijas de María Escolapias 1ª parte*. Madrid: Imprenta de los sucesores de Hernando, 1912.

Escuelas del Ave María (ed.) 1932. Escuelas del Ave María, *Historia de España, breve resumen con dos gráficos, 12ª edición*. Granada: Imp. Escuela del Avemaría, 1932

Espejo de Hinojosa – García Naranjo 1923. Ricardo Espejo de Hinojosa – Joaquín García Naranjo, *Manual de historia o elementos de historia Universal y especial de España por los catedráticos numerarios de esta asignatura, Dr. Ricardo Espejo de Hinojosa y Dr. Joaquín García Naranjo*. Barcelona: J. Ruiz Romero, 1923.

Ferrer y Gámez de Otarola 1875. Micaela Ferrer y Gámez de Otarola, *Programas de Instrucción primaria para facilitar su uso en las escuelas; colección completa por Micaela Ferrer y Gámez de Otarola*. Madrid: Imprenta y librería de hijos de la Fe, 1875.

Fontanilles y Quintanilla 1879. Francisco Fontanilles y Quintanilla, *Compendio de la Historia de España por Francisco Fontanilles. Obra declarada de texto para los Institutos y Colegios de Segunda Enseñanza de la isla de Cuba durante el trienio de 1879 a 1882*. Habana: Imprenta militar de la viuda de Soler y C^ª, 1879.

FTD (ed.)1912. FTD. *Historia de España, 1ª grado*. Barcelona: Librería Católica, 1912.

Gaibrois de Ballesteros 1940. Mercedes Gaibrois de Ballesteros, *Breve historia de España*. Madrid: Editorial, 1940.

García Barbarín 1902. Eugenio García Barbarín, *Nociones de historia de España*. Madrid: Editorial, 1902.

García Prado 1946. Justiniano García Prado, *Historia de España, curso de Geografía e Historia II, 2ª edición*. Logroño: Imprenta I. Ochoa, 1946.

García Prado 1951. Justiniano García Prado, *Historia de España, primer curso*. Logroño: Ochoa, 1951.

García Villada 1936. Zacarías García Villada, *El destino de España en la historia universal*. Madrid: Cultura Española, 1936.

Góngora y Martínez 1879. María Góngora y Martínez, *Nociones de Historia universal y de España escritas para que puedan servir de texto en los establecimientos de Segunda enseñanza*. Granada: Editorial, 1879.

González y Sirvent 1888. Enrique González y Sirvent, *Libro de lectura para niños*. Barcelona: Establecimiento tipográfico editorial de Ginés Surany, 1888.

H. S. R. 1939. H. S. R., *Nueva enciclopedia escolar grado segundo 12ª edición*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.

- H. S. R. (ed.)1941.** H. S. R. *Nueva enciclopedia escolar grado tercero tercera edición*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1941.
- Hijas de la caridad francesa (ed.) 1914.** Hijas de la caridad francesa, *Nuevo curso simultáneo de estudios de Primera Enseñanza, curso elemental, primer trimestre*. Madrid: Imprenta de Perlado, Páez y C^a (Sucesores de Hernando), 1914.
- Ibó Alfaro 1884.** Manuel Ibó Alfaro, *Compendio de historia de España, 10^a edición*. Madrid: Establecimiento tipográfico de M.P. Montoya y Compañía, 1884.
- Ibó Alfaro 1899.** Manuel Ibó Alfaro, *Resumen de historia de España por D. Manuel Ibó Alfaro, 14^a edición*. Madrid: Librería de Hernando y C^a, 1899.
- Ibó Alfaro 1908.** Manuel Ibó Alfaro, *Resumen de historia de España por Manuel Ibó Alfaro, 15^a edición*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1908.
- Igual 1951.** José María Igual, *Historia de España, primer curso de bachillerato, 4^a edición*. Madrid: Gráficas F. Martínez, 1951.
- Imprenta del Hospicio Provincial (ed.) 1925.** Imprenta del Hospicio Provincial, *Apuntes de historia de España para uso privado*. Zaragoza: Imprenta del Hospicio Provincial, 1925.
- Instituto de España (ed.) 1939.** Instituto de España, *Manual de historia de España, segundo grado*. Santander: Aldus S.A. de Gráficas Santander, 1939.
- J. M. J. (ed.)1897.** J. M. J. *Compendio de historia de España para uso de las alumnas del colegio de Nuestra Señora de Loreto*. Madrid: Imprenta del asilo de huérfanos del sagrado corazón de Jesús, 1897.
- Jiménez 1888.** Teófilo Jiménez, *Compendio de historia de España arreglado para la instrucción primaria. 3^a edición corregida y aumentada*. Habana: Papelería e Imprenta de A. Alarcia, 1888.
- Linacero 1933.** D. G. Linacero, *Mi primer libro de historia*. Palencia: Afrodísio Aguado, 1933.
- López de Vicuña 1893.** Ramón López de Vicuña, *Curso elemental de historia de España*. La Coruña: Establecimiento tipográfico de La voz de Galicia, 1893.
- López y Candéal 1890.** Julián López y Candéal, *Programas generales de enseñanza para las escuelas de Instrucción primaria. A los programas sigue una breve explicación acerca del modo de usarlos*. Madrid: Imprenta de la viuda de Hernando, 1890.
- Martín Berrueta 1918.** Domingo Martín Berrueta, *El libro de historia*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1918.
- Martín de la Calle 1907.** Marcos Martín de la Calle, *Breves nociones de historia de España, 2^a edición*. Segovia: Imprenta de F. Rueda, 1907.
- Monreal de Lozano1887.** Luciana Casilda Monreal de Lozano, *Cartilla de historia de España para uso de las escuelas de niñas por Luciana Casilda Monreal*. Barcelona: Imprenta de Pedro Ortega, 1887.

Moreno Espinosa 1926. A. Moreno Espinosa, *Compendio de Historia de España nuevamente corregida por Francisco Morán, 22ª edición*. Barcelona: Atlante, 1926.

Morera Llauradó 1891. Emilio Morera Llaurado, *Compendio de la historia de España; distribuido en lecciones para uso de los alumnos de la Segunda Enseñanza, escuelas normales y seminarios conciliares por Emilio Morera y Llauradó*. Tarragona: Establecimiento tipográfico de Adolfo Alegret, 1891.

Muntada Bach 1949. José Muntada Bach, *¡España es mía! Primeras lecturas de historia patria*. Barcelona: Imprenta – escuela de la Casa Provincial de la Caridad, 1949.

Muñoz Cuellar 1907. Miguel Muñoz Cuellar, *Lecciones de historia de España*. Madrid: Imprenta de Gabriel López del Horno, 1907.

Muro y López Salgado 1901. José Muro y López Salgado, *Compendio de historia de España por José Muro, 3ª edición*. Madrid: Imprenta de los hijos de M. G. Hernández, 1901.

Oca y Merino 1904. E. Oca y Merino, *Compendio de geografía e historia de La Rioja con destino a las escuelas primarias de la provincia*. Logroño: Imprenta Esteban Oca, 1904.

Oca y Merino 1913. E. Oca y Merino, *Recuerdos de Cameros, apuntes de geografía e Historia de la región y de los hijos distinguidos de la misma*. Logroño: Establecimiento tipográfico de los hijos de Merino, 1913.

Oca y Merino 1914. E. Oca y Merino, *Historia de Logroño*. Logroño: Establecimiento tipográfico de los hijos de Merino, 1914.

Olivella 1888, Francisco Olivella, *Compendio de historia de España arreglada para el uso de los colegios y escuelas por Francisco Olivella*. Matanzas: Imprenta y librería Galería Literaria, 1888.

Orberá y Carrión 1878. María Orberá y Carrión, *Nociones de historia de España por María Orberá y Carrión; precedidas por un prólogo del Excmo. Sr. D. Aureliano Fernández Guerra y Orbe*. Valencia: Imprenta de R. Ortega Cocinas, 1878.

Ortega y Rubio 1889. Juan Ortega y Rubio, *Compendio de Historia de España*. Valladolid: Librería Nacional y Extranjera de los Hijos de Rodríguez, 1889.

Palanco Romero 1927. J. Palanco romero, *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*. Granada: Tip. Lit. Paulino Ventura Traveset, 1927.

Parpal y Marqués – Puig Dentrel 1903. Cosme Parpal y Marqués – Francisco Puig Dentrel, *Vade Mecum del bachiller, resumen de las asignaturas que constituyen la Segunda Enseñanza*. Barcelona: Librería de Penella y Bosch, 1903.

Pemán 1938. José María Pemán, *La historia de España contada con sencillez*. Cádiz: Escelicer, 1938.

Peñín y Rubio 1894. M. Peñín y Rubio, *Breves nociones de Agricultura, Geografía e Historia de España: con destino a las Escuelas ampliadas y superiores de niños puestas*

en riguroso orden didáctico. Palencia: Imprenta y librería de Abundio Z. Menéndez, 1894.

Peñín y Rubio 1894. Manuel Peñín y Rubio, *Breves nociones de agricultura, geografía e historia de España; con destino a las escuelas ampliadas y superiores de niños, puestas en riguroso orden didáctico por Manuel Peñín y Rubio*. Palencia: Imprenta y librería de Abundio Z. Menéndez, 1894.

Picatoste Rodríguez 1892. Felipe Picatoste Rodríguez, *Compendio de historia de España por Felipe Picatoste Rodríguez, 5ª edición*. Madrid: Viuda de Hernando y C^a, 1892.

Picatoste Rodríguez 1895. Felipe Picatoste Rodríguez, *Compendio de la historia de España por D. Felipe Picatoste*. 5ª edición. Madrid: Viuda de Hernando y C^a, 1895.

Picatoste Rodríguez 1895. Felipe Picatoste Rodríguez, *Compendio de la historia de España por Felipe Picatoste y Rodríguez 5ª edición*. Madrid: Viuda de Hernando y C^a, 1895.

Picatoste Rodríguez 1899. Felipe Picatoste Rodríguez, *Compendio de historia de España por Felipe Picatoste Rodríguez, 6ª edición*. Madrid: Librería de Hernando y C^a, 1899.

Picatoste Rodríguez 1914. Felipe Picatoste Rodríguez, *Compendio de Historia de España, 8ª edición*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1914.

Picatoste Rodríguez 1915. Felipe Picatoste Rodríguez, *Compendio de la historia de España, 8ª edición*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1914.

Pontes Fernández 1895. José María Pontes Fernández, *Narraciones históricas o colección de hechos heroicos, rasgos notables y virtudes de los españoles. 2ª edición, esmeradamente corregida y aumentada: libro de lectura moral para las escuelas de ambos sexos por José María Pontes*. Madrid: Imprenta de Enrique F. de Rojas, 1895.

R.A.E. (ed.) 1930. R.A.E. *Historia de España para uso de las escuelas primarias, primer grado*. Madrid: Compañía general de artes gráficas, 1930.

Ramírez Sánchez 1897. Diego Ramírez Sánchez, *Resúmenes para la infancia*. Valladolid – Madrid: Imprenta, litografía y librería de L. Miñón, 1897.

Rico Rodríguez 1923. Eloy Rico Rodríguez, *Manual de historia de España para uso de las escuelas nacionales*. Palencia: Imprenta de Afrodísio Aguado, 1923.

Rubio y Ors 1875. Joaquín Rubio y Ors, *Lecciones elementales de Historia de España para los alumnos de segunda enseñanza por Joaquín Rubio y Ors. Ordenadas según el método seguido en su epítome – programa y destinadas a formar parte de las lecciones elementales de Historia Universal*. Barcelona: Tipología Católica, 1875.

Salvá y Pérez 1896. Anselmo Salvá y Pérez, *Resumen de historia de España para uso de los niños en las escuelas por A. Salvá. Novísima edición ilustrada*. Burgos: Imprenta y librería de hijos de Santiago y Rodríguez, 1896.

Santiago Fuentes 1905. M. Santiago Fuentes, *La escuela y la patria, lecturas manuscritas*. Burgos: Imprenta y librería Hijos de Santiago Rodríguez, 1905.

- Santiago Fuentes 1937.** M. Santiago Fuentes, *La escuela y la patria. Lecturas para niñas*. Burgos: Imprenta y librería hijos de Santiago y Rodríguez, 1937.
- Selas 1914.** F. de Selas, *Tercer libro de lecturas educativas e instructivas para las escuelas de niños por F. de Selas*. Sevilla: Escuela Tipográfica y Librería Salesianas, 1914.
- Serrano 1917.** Serrano Abelardo, *Breve resumen de historia de España para la explicación de esta asignatura según el procedimiento del Padre Manjón (Escuelas del Ave María)*. Casas Ibáñez: Imprenta de Juan Garró, 1917.
- Solana Ramírez 1900.** Ezequiel Solana Ramírez, *Tratado elemental de geografía e Historia de España por Ezequiel Solana*. Madrid: El magisterio español, 1900.
- Solana Ramírez 1916.** Ezequiel Solana Ramírez, *Tratado elemental de historia de España por Ezequiel Solana, 7ª edición*. Madrid: El Magisterio Español 1916.
- Solana Ramírez 1928.** Ezequiel Solana Ramírez, *Nociones generales de geografía e historia universal, (curso completo de primera enseñanza), 2ª edición*. Madrid: El Magisterio Español, 1928.
- Solana Ramírez 1933.** Ezequiel Solana Ramírez, *Historia de España por Ezequiel Solana*. Madrid: El Magisterio Español, 1933.
- Solano Vitón 1900.** Pablo Solano Vitón, *Historia de España distribuida en secciones y grados, con un apéndice al final de los diferentes estados de la Edad Media y suscinta historia del reino de Valencia por Pablo Solano Vitón, 6ª edición*. Valencia: Imprenta de M. Alufre, 1900.
- Sopena (ed.) 1924.** Ramon Sopena, *Biblioteca para niños: Episodios históricos*. Barcelona: Sopena, 1924.
- Terradillos 1890.** Ángel María Terradillos, *Prontuario de la historia de España, 18ª edición*. Madrid: Viuda de Hernando y Cª, 1890.
- Torre (de la) 1879.** José María de la Torre, *Nociones de Geografía nacional; con una reseña de la historia de España para uso de los niños, 24ª edición corregida y aumentada*. Habana: Librería e imprenta de Elías F. Casona, 1879.
- Torre Echavarri (de) 1879.** José María de la Torre Echavarri, *Nociones de Geografía Nacional, con una reseña de la historia de España para uso de los niños, 24ª edición*. Habana: Librerías e imprenta de Elías F. Casona, 1879.
- Vergara Martín 1928.** Gabriel Vergara Martín, *Nociones generales de Geografía e Historia Universal*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1928
- Vigas Rigau 1895.** F de A Vigas Rigau, *Programas para las aspirantes al magisterio de primera enseñanza, institutos y para oposiciones. Historia de España*. Barcelona: Imprenta de Francisco J. Altés, 1895.
- Yeves 1898.** Carlos Yeves, *Mentor de las niñas. Colección de tratados de primera enseñanza. Nueva edición esmeradamente corregida e ilustrada*. Madrid: Librería de Hernando y Cª, 1898.

Yeves 1911. Carlos Yeves, *Mentor de los niños, colección de tratados de primera enseñanza por D. Carlos Yeves, nueva edición corregida y aumentada.* Madrid: Sucesores de Hernando, 1911.

Yeves 1920. Carlos Yeves, *Mentor de los niños, colección de tratados para la primera enseñanza.* Madrid: Sucesores de Hernando, 1920.

Zabala Urdániz 1909. Manuel Zabala Urdániz, *Compendio de Historia de España 12ª edición.* Madrid: J. Góngora Álvarez, 1909.

Zapatero 1942. Santiago Andrés Zapatero, *Iniciación al estudio de la Historia de España.* Barcelona: Editorial Delta, 1942.

ANEXO III

BIBLIOGRAFÍA

Abós Santabárbara 2003. Ángel Luis Abós Santabárbara, *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid: Foca, 2003.

Acedo Castilla 1998. José Francisco Acedo Castilla, “José María Pemán en la España de su tiempo”: *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae* 26, 1998, 97-122.

Aguilera Durán 2000. Tomás Aguilera Durán, “L’eroe indómito. Viriato nella mitología nacionalista spagnola”, en: Jacopo Bassi – Gian Luca Cane (dirs.), *Sulle spalle degli antichi. Eredità classica e costruzione delle identità nazionali del Novecento*. Milano: Uicolpi, 2000, 165-179.

Aguilera Durán 2011. Tomás Aguilera Durán, “La utopía del bárbaro. Imágenes idealizadas del pasado prerromano en la España contemporánea”: *El Futuro del Pasado* 2, 2011, 371-387.

Aguilera Durán 2012. Tomás Aguilera Durán, “Héroes huidizos y traicioneros. Los hispanos de la segunda guerra púnica en el imaginario nacionalista”, en: José Manuel Aldea Celada et alii (coords.), *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores (Salamanca 2012)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012, 437-461.

Aguilera Durán 2017. Tomás Aguilera Durán, “Los mitos de Numancia”: *Desperta Ferro* 40, 2017, 62-65.

Alcalá Giménez da Costa 2006. Cesar Alcalá Giménez da Costa, *Claves históricas del independentismo catalán*. Basauri: Grafite Ediciones, 2006.

Alcaraz Abellán – Rodríguez Marrero 1997. José Alcaraz Abellán – Hilario F. Rodríguez Marrero, “Los libros de texto y la enseñanza de la historia (1857-1936)”, en: Antoni Santiesteban Fernández (coord.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. VII Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales (Las Palmas de Gran Canaria 1996)*. Sevilla: Diada Editoras, 1997, 185-194.

Almirante y Torroella 1869. José Almirante y Torroella, *Diccionario militar, etimológico, histórico, tecnológico, con dos vocabularios francés y alemán*. Madrid: Imprenta y litografía del depósito de la guerra, 1869.

Alonso Suárez – Corral Villaba – Díaz Moreno – Fernández Prados – Lorenzo Rojas 1982. Juan Alonso Suárez – Juan Corral Villaba – Teresa Díaz Moreno – José Fernández Prados – José Lorenzo Rojas, *La administración de los institutos de bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1982.

Altamira y Crevea 1902-1911. Rafael Altamira y Crevea, *Historia de España y de la civilización española*. Barcelona: Crítica, 1902-1911.

Alvar Ezquerro 1997. Jaime Alvar Ezquerro, “Héroes ajenos: Aníbal y Viriato”, en: Jaime Alvar Ezquerro – José María Blázquez Martínez (eds.), *Héroes y Antihéroes en la Antigüedad clásica*. Madrid: Cátedra, 1997, 137-154.

Alvar Ezquerro 2011. Jaime Alvar Ezquerro, “La economía de la colonización fenicia, griega y cartaginesa en la península Ibérica”, en: José María Blázquez Martínez (coord.), *Historia económica de España en la Antigüedad*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2011, 11-64.

Álvarez Junco – Fuente de la Monge 2013. José Álvarez Junco – Gregorio de la Fuente Monge, *El relato nacional, Historia de la historia de España*. Madrid: Taurus, 2013.

Álvarez Junco – Fuente de la Monge 2017. José Álvarez Junco – Fuente de la Monge, *El relato nacional*. Barcelona: Taurus.

Álvarez Junco – Fuente Monge (de la) – Boyd – Baker 2013. José Álvarez Junco (coord.)- Gregorio de la Fuente Monge – Carolyn Boyd – Edward Baker, *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*. Barcelona: Crítica, 2013.

Álvarez Junco – Shubert 2018. José Álvarez Junco – Adrián Shubert (eds.), *Nueva historia de la España contemporánea (1808-2018)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2018.

Álvarez Junco 2001. José Álvarez Junco, *Mater Dolorosa, la idea de España en el s. XIX*. Madrid: Taurus, 2001.

Álvarez Junco 2013. José Álvarez Junco, *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*. Barcelona: Crítica, 2013.

Álvarez Junco 2016. José Álvarez Junco, *Dioses útiles: naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.

Álvarez Rodríguez 2010. Victoria Álvarez Rodríguez, “La revisión de los temas de la antigüedad en la pintura de la historia española del s. XIX, entre la evocación del pasado y la legitimación del poder”: *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia* 1, 2010, 525-539.

Amela Valverde 2002-2003. Luis Amela Valverde, “Q. Casio Longino, cuestor de la Ulterior”: *Minerva* 16, 2002-2003, 123-130.

Antela Bernárdez 2011. Ignacio Borja Antela Bernárdez, “¿La fuga de Sertorio? La búsqueda de aliados”: *Athenaeum: Studi Periodici di Letteratura e storia dell’antichità* 99, 2, 2011, 399-410.

Aranegui Gascó 2004. Carmen Aranegui Gascó, *Sagunto: Oppidum, emporio y municipio Romano*. Barcelona: Bellaterra, 2004.

Aranegui Gascó 2015. Carmen Aranegui Gascó, “Sagunto en la encrucijada. Topografía de las fortificaciones de “Oppidum””, en: Juan Pedro Bellón Ruiz – Arturo Ruiz Rodríguez – Manuel Molinos Molinos – Carmen Rueda Galán – F. Gómez Cabeza (coords), *La segunda guerra púnica en la península ibérica: Baécula: arqueología de una batalla*. Jaén: Universidad de Jaén, 2015, 91-106.

Araujo Machado de 2003-2004. Domingos de Araujo Machado, “La utopía de los manuales de escuela primaria en las dictaduras ibéricas del s. XX, el franquismo y el salazarismo.”: *Historia de la Educación 22-23, 2003-2004*, 371-385.

Arce – Olmos 1991. Javier Arce – Ricardo Olmos, *Historiografía de la arqueología y de la historia antigua en España (siglos XVIII – XX)*: Congreso Internacional, Madrid 13-16 diciembre 1988. Madrid: Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, 1991.

Archilés Cardona – Saz Campos 2012. Ferrán Archilés Cardona – Ismael Saz Campos, *La nación de los españoles; Discursos prácticos del nacionalismo español en la época contemporánea*. Valencia: Universidad de Valencia, 2012.

Arranz Márquez 2012. Luis Arranz Márquez, *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de la EGB y de la ESO*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid 2012. <https://eprints.ucm.es/15236/>

Artola Gallego 2004. Miguel Artola Gallego, *Historia de Donostia – San Sebastián*. San Sebastián: Editorial Nerea, 2004.

Ascagorta 1861. Martín de Ascagorta, *Compendio de historia de España*, tomo V. Madrid: Colección de los mejores autores españoles, 1861.

Ascunce Arrieta 2015. José Ángel Ascunce Arrieta, *Sociología cultural del franquismo (1936-1975): la cultura del nacionalcatolicismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.

Asís López Serrano 2013. Francisco de Asís López Serrano, *De los orígenes a Pelayo: Modesto Lafuente en su contexto historiográfico*, Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga, 2013.

Ávila Fernández 1989-1990. Alejandro Ávila Fernández, “La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX”: *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación* 4-5, 1987-1988, 173-186.

Ávila Fernández 1989-1990a. Alejandro Ávila Fernández, “La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la legislación española durante el siglo XIX”: *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación* 6-7, 1989-1990, 215-230.

Badanelli Rubio 2003. Ana María Badanelli Rubio, “Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares”, en: Rafael Calvo León *et alii* (coord.), *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos 2003)*. Burgos: Universidad de Burgos, 2003, 333-342.

Badanelli Rubio 2008. Ana María Badanelli Rubio, “Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)”: *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 27, 2008, 137-169.

Balaguer Flores 2012. Irene Balaguer Flores, “La utilización de los manuales escolares y los cuadernos para el estudio de Historia de España desde 1928 hasta la primera etapa del franquismo, 1958”: *Clío* 38, 2012, 1-8.

Ballesteros Robles 1912. Luis Ballesteros Robles, *Diccionario biográfico matritense*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 1912.

Bañuelos Martínez 2000. J. M. Bañuelos Martínez, “Don Esteban Oca y Merino, un maestro ejemplo investigación humanística y científica de La Rioja”, en: *Investigación humanística y científica en la Rioja. Homenaje a Julio Luis Fernández Sevilla y Mayela Balmaseda*. Logroño: Cróspide, 2000, 317-330.

Barceló Batiste – Ferrer 2007. Pedro Barceló Batiste– Juan José Ferrer *Historia de España Romana*. Madrid: Alianza editorial, 2007.

Barceló Batiste 2000. Pedro Barceló Batiste, *Aníbal de Cartago, un proyecto alternativo a la formación del imperio romano*. Madrid: Alianza, 2000.

Barceló Batiste 2010. Pedro Barceló Batiste, “Otra vez el tratado de Asdrúbal: hipótesis y evidencias: *Mainake* 32, 2010, 407-416.

Barceló Batiste 2010a. Pedro Barceló Batiste, *Anibal, estratega y estadista*. Madrid: La esfera de los libros, 2010.

Barceló Batiste 2013. Pedro Barceló Batiste, “Aníbal visto desde la posteridad”, en: Manuel Bendala Galán – María Pérez Ruiz – Inmaculada Escobar (coords.), *Fragor Hannibalis, Anibal en Hispania*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2013, 412-433.

Beas Miranda – Montes Moreno 1998. Miguel Beas Miranda – Soledad Montes Moreno, “El boom de la edición escolar, producción, comercio y consumo de libros de enseñanza”, en: Agustín Escolano Benito (coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España, de la postguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998. 73-102.

Bellón Ruiz – Molinos Molinos – Gómez Cabeza – Ruiz Rodríguez – Rueda Galán 2013. Juan Pedro Bellón Ruiz – Manuel Molinos Molinos – F. Gómez Cabeza – Arturo Ruiz Rodríguez – Carmen Rueda Galán, “La batalla de Baécula, tras los pasos de Escipión el Africano”, en: Manuel Bendala Galán – María Pérez Ruiz – Inmaculada Escobar (coords.) *Fragor Hannibalis, Anibal en Hispania*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2013, 312-333.

Beltrán Llorís 1990. Francisco Beltrán Lloris, “La *pietas* de Sertorio: *Gerion* 8, 1990, 211-226.

Ben – Ami 2012. Shlomo Ben – Ami, *El cirujano de hierro, la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Barcelona: R.B.A, 2012.

Bendala Galán 2013. Manuel Bendala Galán, “Aníbal y los Barca, el proyecto político cartaginés de Hispania”, en: Manuel Bendala Galán – María Pérez Ruiz– Inmaculada

Escobar (coords.), *Fragor Hannibalis, Aníbal en Hispania*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2013, 46-81.

Bendala Galán 2015. Manuel Bendala Galán, “*Hijos del rayo*”, *los Barca y el dominio cartaginés en España*. Madrid: Trébede Ediciones, 2015.

Benítez Padilla 1949. Simón Benítez Padilla, “Don Antonio Ballesteros Beretta”: *El Museo Canario* 10. 31-32, 1949, 229-253.

Benito Argáiz 1997. Inmaculada Benito Argáiz, “Una aclaración necesaria en la bibliografía del escritor certero Manuel Ibo Alfaro (1828-1885)”: *Berceo* 132, 1997, 7-28.

Benso Calvo 1994. Carmen Benso Calvo, “Uniformidad y vigilancia: el control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913)”: *Revista Española de Pedagogía* 199, 1994, 433-457.

Benso Calvo 1997. Carmen Benso Calvo, “El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo”: *Sarmiento* 1, 1997, 77-109.

Benso Calvo 2000. Carmen Benso Calvo, “El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905)”: *Revista de Educación* 323, 2000, 43-66.

Bernete 1994. Francisco Bernete, “Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia”: *CL & E. Comunicación, Lenguaje y Educación* 22, 1994, 59-74.

Blas Guerrero 1991. Andrés de Blas Guerrero. *Tradición republicana y nacionalismo español*. Madrid: Tecnos, 1991.

Blázquez Martínez 1962. José María Blázquez Martínez, “El impacto de la conquista de historia de Hispania en Roma (218-154 a. C.)”: *Estudios clásicos* 7, 1962, 1-29.

Blázquez Martínez 1986. José María Blázquez Martínez, *La romanización; ciclos y temas de la historia de España, 2ª edición*. Madrid: Istmo, 1986.

Blázquez Martínez 1987. José María Blázquez Martínez, “Joaquín Costa y la historia de la España Antigua”: *Anales de la fundación Joaquín Costa* 4, 1987, 119-138.

Blázquez Martínez 2001. José María Blázquez Martínez, “Las guerras en Hispania y su importancia para la carrera militar de Aníbal, de Escipión el Africano, de Mario de Cneo Pompeyo de Sertorio, de Afranio, de Terencio Varrón, de Julio Cesar y de Augusto”: *Aquila Legionis* 1, 2001, 11-65.

Bosch Gimpera 1995. Pedro Bosch Gimpera, *El poblamiento y la formación de los pueblos de España, 2ª Edición*. México: Universidad nacional autónoma de México, 1995.

Botrel 2003. Jean François Botrel, “El movimiento bibliográfico en la historia de la edición y de la lectura en España 1475-1914”, en: Víctor Infantes de Miguel– François López – Jean François Botrel (coords.), *Historia de la edición y de la lectura en España 1475-1914*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 619-632.

Botrel 2010. Jean François Botrel, “Libros y lectores en la España del s. XX”. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, 2010.

Boyd 1999. Carolyn P. Boyd, “El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900”: *Hispania. Revista española de historia* 61, 209, 2001, 859-878.

Boyd 1999a. Carolyn P. Boyd, “‘Madre España’: libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950”: *Historia y Política* 1, 1999, 49-70.

Boyd 2001. Carolyn P. Boyd, “El pasado escindido; la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900”: *Hispania, revista española de historia* 61, 209, 2001, 859-878.

Boyd 2003. Carolyn P. Boyd. "El debate sobre ‘la nación’ en los libros de texto de historia de España, 1875-1936", en: Carlos Forcadell Álvarez *et alii* (eds.), *Usos públicos de la Historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea (Zaragoza 2002)*. Zaragoza: Institución Fernando el católico, 2003, 145-171.

Boyd 2013. Carolyn P. Boyd, “Los textos escolares en las historias de España, visiones del pasado y construcción identidad”, en: José Álvarez Junco (coord.) – Gregorio de la Fuente – Carolyn Boyd – Edward Baker, *Las historias de España, visiones del pasado y construcción de identidad, vol. 12*. Madrid: Crítica, 2013.

Buono – Core Varas 1997 – 1998. Raúl Buono – Core Varas, “Flotas militares y guerras navales en el mundo antiguo, el problema del poder naval”: *Limes* 9-10, 1997-1998, 187-208.

Buono – Core Varas 2013. Raúl Buono – Coré Varas, “Escipión el Africano, un político moderno”, en: Fabio Cerqueira – Ana Teresa Gonçalves – Edalaura Medeiros – Delfim Leão, *Saberes e poderes no mundo antigo: estudos ibero-latino-americanos. volume II dos poderes*. Coimbra: University Press, 2012, 129-143.

Cabrera Calvo – Sotelo 2013. Mercedes Cabrera Calvo – Sotelo, *Juan March (1880-1962)*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2013.

Campos Fernández – Figarés 2009. María del Mar Campos Fernández Figarés, “La llegada de la “niña bonita”: sociedad, educación y libros escolares en el bienio reformador (1931-1933)”, en: Pedro Cesar Cerrillo – Carlos Julián Martínez Soria (coords.), *Lectura, infancia y escuela, 25 años de libro escolar en España: 1931-1956 (Cuenca 2009)*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 41-52.

Campos Pérez 2007. Lara Campos Pérez, “Representando al enemigo: iconografía del "otro" en los manuales escolares de historia durante el primer franquismo”, en: Óscar Aldunate León – Iván Heredia Urzáiz (coords.), *I Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea de la Asociación de Historia Contemporánea (Zaragoza 2007)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007, 1-18.

Canal Junco 2001. Ana Patricia Canal Junto, *Sexto Pompeyo en Hispania*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense, 2001.

Canales 2005. Carlos Canales, *El ejército de Aníbal, Cartago contra Roma*. Alpedrete (Madrid): Andrea Press, 2005.

Candón González 2013. Artemy Candón González, “Sertorio, el libertador de los hispanos”: *Revista de Clases de Historia* 10, 2013, 1-18.

Canes Garrido 1993. Francisco Canes Garrido, “Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República”: *Revista complutense de educación* 4. 1, 1993, 147-168.

Canes Garrido 1997. Francisco Canes Garrido, “La polémica sobre los textos escolares durante la restauración”, en: Luis Arranz Márquez (coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos (Madrid 1996)*, vol. 1. Madrid: Universidad Complutense, 1997, 133-146.

Canes Garrido 1999. Francisco Canes Garrido, “Las escuelas del ave María, una institución renovadora de finales del s. XIX en España”: *Revista complutense de educación* 10 (2), 1999, 149-166.

Canes Garrido 2001. Francisco Canes Garrido, “El debate sobre los libros de texto de secundaria en España (1875-1931)”: *Revista Complutense de Educación* 12. 1, 357-395.

Canes Garrido 2003. Francisco Canes Garrido, “El material de las escuelas públicas en los inicios del siglo XX”, en: Rafael Calvo de León *et alii*, *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos 2003)*. Burgos 2003: 77-94.

Canes Garrido 2007. Francisco Canes Garrido, “Descripción de la escuela a través de las imágenes de los textos españoles de enseñanza primaria”, en: Jean-Pierre Castellani – Mónica Zapata (coords.), *Texte et image dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Tours : Presses Universitaires François Rabelais, 2007, 183-198.

Cañas Pelayo – Manuel Santa Cruz 2014. Marcos Rafael Cañas Pelayo – Antonio Manuel Santa Cruz, “Reyes, generales y esclavos, la antigüedad clásica a través del cine”: *Revista de humanidades y ciencias sociales* 4, 2014, 299-324.

Cañellas Más 2012. Cañellas Más Antonio, “La visión tecnocrática del bloque nacional, 1934-1936”, in Manuel Álvarez Tardío – Roberto Villa García (dirs.), *Nuevos estudios sobre la cultura política en la II República Española 1931-1936*: Dykinson, 2012, 115-133.

Capitán Díaz 1991-1994. Alfonso Capitán Díaz. *Historia de la educación en España*. Madrid: Dykinson, 1991-1994.

Capitán Díaz 2002. Alfonso Capitán Díaz. *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza, 2002.

Capitán Díaz 2002a. Alfonso Capitán Díaz, *Republicanism y educación en España (1873-1951)*. Madrid: Dykinson, 2002.

Casquete Badallo 2007. Jesús María Casquete Badallo, “Religiones políticas y héroes patrios”: *Papers* 84, 2007, 129-138.

Castillejo Cambra 2017. Emilio Castillejo Cambra, “Edición escolar en España, identidad, cultura, política y contexto: La enciclopedia Dalmau Carles Plá”: *Historia y memoria de la educación* 6, 2017, 487-521.

Castro Pascual 2012. Castro Pascual, “Los intentos en Andalucía de restaurar el orden constitucional de Cádiz: Riego, Torrijos y Mariana Pineda”, en: *Jornada de Derecho Histórico Constitucional (Cádiz 2012)*, Cádiz, 2012, 36-47.

Celada Perandones – Esteban Ruiz 1999. Pablo Celada Perandones – Fernando T. Esteban Ruiz. “La política educativa en los primeros momentos del franquismo: depuración ideológica y educación tradicional”, en: Julio Ruiz Berrio (coord.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 1. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico – Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, 341-354.

Cervera Fantoni 2017. Ángel Luis Cervera Fantoni, “La guerra de Estados Unidos contra España; 119 años de información controvertida acerca del hundimiento del acorazado USS Maine en 1898”, VII Congreso Internacional de Estudios Portuarios, Cádiz: Universidad de Cádiz, (13-16 septiembre 2017).

Chacón Delgado 2013. Pedro José Chacón Delgado, *Historia y Nación, Costa y el regeneracionismo en el fin de siglo*. Santander: Universidad de Cantabria, 2013.

Chaves Tristán – García Vargas – Ferrer Albelda 2000. F. Chaves Tristán – F. García Vargas – E. Ferrer Albelda, “Sertorio, de África a Hispania”, en: Mustapha Khanoussi – Paola Ruggeri – Cinzia Vismara, *Revista l’Africa Romana (Djerba 10-13 diciembre 1998)*. Roma: Carocci, 2000. 1463-1483.

Cieza García 1986. José Antonio Cieza García, “Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del s. XX”: *Historia de la educación, revista universitaria* 5, 299-316.

Cortadella i Morral 2003. Jordi Cortadella i Morral, “Notas sobre el franquismo y la historia antigua en Cataluña”, en: Fernando Wulff Alonso, *Antigüedad y franquismo (1936-1975)*. Málaga: Diputación de Málaga, 2003, 241-261.

Cortés y López 1936. Miguel Cortés y López, *Diccionario geográfico e histórico de la España antigua, Tarraconense, Bética y Lusitania*, vol. 3. Madrid: Imprenta Real, 1936.

Cossío 1886. Manuel Bartolomé Cossío, *Museo Pedagógico de Madrid. Documentos para su historia. Legislación. Organización. Memoria de sus trabajos*. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1886.

Costa Martínez 1961. Joaquín Costa Martínez, *Historia, política social patria*. Madrid: Aguilar, 1961.

Cuesta Fernández 1993-1994. Pedro Cuesta Fernández, “La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España”: *Historia de la Educación* 12-13, 1993-1994, 449-468.

Cueva Merino – López Villaverde 2005. Julio de la Cueva Merino – Ángel Luis López Villaverde (coords.), *Clericalismo y asociacionismo católico en España, de la*

restauración a la tradición, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2005.

Cueva Merino de la – Botti – López Villaverde 2005. Julio de la Cueva Merino – Alfonso Botti – Ángel Luis López Villaverde (coords.), *Clericalismo y asociacionismo católico en España de la restauración a la transición: un siglo entre el palio y el consiliario*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2005.

Delgado Criado 1981. Buenaventura Delgado Criado, “Los libros de texto como fuente para la historia de la educación”: *Historia de la Educación* 2, 352-358.

Delgado Criado 1994. Buenaventura Delgado Criado, “La educación en la España Contemporánea (1789-1975): introducción”, en: Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y América*, vol. 3. Madrid 1994: Morata, 13-27.

Delgado Granados 1999. Patricia Delgado Granados. “La educación en el período de posguerra (1939-1953): papel del maestro en su práctica escolar”, en: Julio Ruiz Berrio (coord.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 1. Zaragoza 1999: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico – Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, 471-478.

Diago Cornellas 1603. Fray Francisco Diago Cornellas, *Historia de los victoriossssimos antiguos condes de Barcelona*. Barcelona: Casa Sebastián de Cornellas al Cal, 1603.

Díaz Alcaraz – Moratalla Isasi 2008. Francisco Díaz Alcaraz – Silvia Moratalla Isasi, “La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera”: *Ensayos* 28, 2008, 255-282.

Díaz García – Palacios Bañuelos – Muguerza Carpintier – Sadaba Garay 2005. Elías Díaz García – Luis Palacios Bañuelos – Javier Muguerza Carpintier – Javier Sádaba Garay, *Educación y Universidad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2005.

Díaz Tejera 1996. Alberto Díaz Tejera, “El tratado del Ebro y el origen de la segunda guerra púnica”: *Conferencia pronunciada en homenaje al profesor Dr. D. José Vallejo*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1996.

Diego Pérez 1999. Carmen Diego Pérez, “Intervención del primer ministerio de educación nacional del franquismo sobre los libros escolares”: *Revista complutense de educación* 10, 2, 1999, 53-72.

Diego Pérez 2000. Carmen Diego Pérez, “Dictamen y dotación de libros de texto desde la guerra civil hasta la creación del consejo nacional de educación”: *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria* 19, 2000, 293-309.

Díez Hochleitner 1988. Ricardo Díez Hochleitner, “La reforma educativa de 1970: su pequeña historia”, en: *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza. Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración (Madrid 1988)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, 477-498.

Díez Picazo 1988. Luis María Díez Picazo, “Concepto de ley y tipos de leyes ¿Existe una noción unitaria de ley en la Constitución española?”: *Revista española de derecho constitucional* 24, 1988, 47-93.

Domínguez Lázaro 1999. Martín Domínguez Lázaro, “Costa, propulsor del regeneracionismo”, en: Julio Ruiz Berrio – A. Bernat – M^a Rosa Domínguez – V. M. Juan (eds.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 1. Madrid – Zaragoza 1999: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico – Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, 159-170.

Dueñas Cepeda 2006. María Jesús Dueñas Cepeda, “De la escuela en libertad a la escuela sometida (1931-1950)” en: Elena Maza Zorrilla – María de la Concepción Marcos del Olmo (coord.), *Estudios de historia, homenaje al profesor Jesús María Palomares*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2006, 571-584.

Duplá Ansuategui – Emborujó 1994. Antonio Duplá Ansuategui – Amalia Emborujó (eds.), *Estudios sobre historia antigua e historiografía moderna*. Vitoria – Gasteiz: Universidad del País Vasco, 1994.

Duplá Ansuategui 1992. Antonio Duplá Ansuategui, “Notas sobre fascismo y mundo antiguo en España”: *Rivista di Storia della storiografia moderna*, 13, 3, 337-352.

Duplá Ansuategui 2003. Antonio Duplá Ansuategui, “Falange e historia antigua”, en: Fernando Wulff Alonso – Manuel Álvarez Martí – Aguilar (eds.), *Antigüedad y franquismo (1936-1975)*. Málaga: Diputación de Málaga, 2003, 75-94.

Echegaray Eizaguirre 2004. José Echegaray Eizaguirre, “Discurso leído por José Echegaray ante la Real Academia de Ciencias exactas, físicas y naturales en su recepción pública el once de marzo de 1866”: *Arbor* vol. 179, 707-708, 2004, 691-713

Egaña 2005. Iñiqui Egaña, *Quien es Quien en la historia del país de los vascos*. Tafalla: Txalaparta, 2005.

Egea Vivanco 1998. Alejandro Egea Vivanco, “La continencia de Escipión”: *Panta Rei* 1, 1998, 1136-2464.

Egido Gálvez 1994. Inmaculada Egido Gálvez, “La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programa de estudio”: *Tendencias pedagógicas* 1, 75-86.

Elias Molins de 1889. Antonio de Elias Molins, *Diccionario biográfico y bibliográfico de escritores y artistas catalanes del s. XIX*, vol. 1. Barcelona: Imprenta de Fidel Giró, 1889.

Escolano Benito 1990. Antonio Escolano Benito, *Historia Ilustrada del libro escolar en España, del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1990.

Escolano Benito 1994. Antonio Escolano Benito, “El libro escolar en la segunda mitad del siglo XX”, en: Antonio Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro español*.

La edición moderna. Siglos XIX y XX. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994, 371-397.

Escolano Benito 1994a. Antonio Escolano Benito, “El libro escolar en la Restauración”, en: Antonio Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994, 345-369.

Escolano Benito 1996. Agustín Escolano Benito, “El libro escolar en la Restauración”, en: Hipólito Escolar Sobrino (coord.), *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX.* Madrid: Pirámide, 343-370.

Escolano Benito 1997. Antonio Escolano Benito, “Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias”, en: Antonio Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, 425-448.

Escolano Benito 1997a. Agustín Escolano Benito. “El libro escolar: perspectivas históricas”, en: Luis Arranz Márquez (coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos (Madrid 1996).* Madrid: Universidad Complutense, 1997, 37-50.

Escolano Benito 2001. Agustín Escolano Benito, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”: *Revista Educación y Pedagogía* 13. 29-30, 2001, 13-24.

Escolano Benito 2006. Agustín Escolano Benito, “La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en la manualística de comienzos del siglo XX”: *Historia de la Educación* 25, 2006, 317-340.

Escolar Sobrino 1996. Hipólito Escolar Sobrino (dir.), *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

Escolar Sobrino 1998. Hipólito Escolar Sobrino (dir.), *Historia del libro español.* Madrid: Gredos, 1998.

Espadas Burgos 1990. Manuel Espadas Burgos, *Alfonso XII y los orígenes de la restauración.* Madrid: CSIC, 1990.

Estelles I González 1991. J. María Estelles I González, *Sagunt; Antigüedad e ilustración.* Valencia: Alfons el Magnanim, 1991.

Fernández de Córdoba Calleja 2006. Enrique Fernández de Córdoba Calleja, *Saturnino Calleja y su editorial: los cuentos de Calleja y mucho más.* Madrid: Ediciones de la Torre, 2006.

Fernández Huerta 1959-1960. José Fernández Huerta, “El programa escolar”: *Revista de educación, estudios* 36, 102, 1959-1960, 10-13.

Fernández Pérez 1996. Adolfo Fernández Pérez, *Luchas y revoluciones obreras en la España contemporánea.* Madrid: Akal, 1996.

Fernández Rodríguez 2005. David Fernández Rodríguez, “La toma de Carthago Nova por Publio Cornelio Escipión: ¿leyenda o realidad?”: *Polis* 17, 2005, 31-72.

Fernández Sarasola 2009. Ignacio Fernández Sarasola, *Los partidos políticos en el pensamiento español: de la ilustración a nuestros días*. Madrid: Marcial Pons historia, 2009.

Fernández Sardino 1819. Pedro Pascacio Fernández Sardino, “Discurso sobre la necesidad de establecer en las naciones responsabilidad nacional y constitución para hacer su felicidad”, en: *El español constitucional o miscelánea política, ciencias y artes literatura* 2. London: E. Junstins, 1819.

Fernández Sirvent 2011. Rafael Fernández Sirvent, *El “partido alfonsino” y la restauración de la Monarquía constitucional en España: en torno al Manifiesto de Sandhurst (1 de diciembre de 1874)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2011.

Fernández Soria 1984. Juan Manuel Fernández Soria. *Educación y cultura en la Guerra Civil (España, 1936-1939)*. Valencia: Nau Llibres, 1984.

Fernández Soria 1985. Juan Manuel Fernández Soria, “Revolución versus reforma educativa en la segunda república española. Elementos de ruptura”: *Historia de la Educación* 4, 1985, 337-353.

Fernández Soria 1999. Juan Manuel Fernández Soria, “Estado y educación en la España del siglo XX”, en: Julio Ruiz Berrio – A. Bernat – M^a Rosa Domínguez – V. M. Juan (eds.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 1. Madrid – Zaragoza 1999: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico – Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, 205-242.

Ferrán Gris – Ruiz de Arbulo Bayona 2015. Jeremía Ferrán Gris – Joaquín Ruiz de Arbulo Bayona, “Torre de los Escipiones, de la interpretación a la divulgación del patrimonio”: *Virtual Archaeology Review* 6, 12, 2015, 38-50.

Ferrer Albelda 2002-2003. Eduardo Ferrer Albelda, “Gloria y ruina de la iberia cartaginesa, imágenes del poder en la historiografía cartaginesa”: *CUPAUAM* 28-29, 2002-2003, 7-21.

Flecha 1997. Consuelo Flecha, “Los libros escolares para niñas”, en: Agustín Escolano Benito (coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Pirámide, 1997, 501-524.

Fontenla Ballesta 2017. Salvador Fontenla Ballesta, *La guerra de Marruecos (1907-1927)*. Madrid: La esfera de los libros, 2017.

Forcadell 1998. Carlos Forcadell, *Nacionalismo e historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1998.

Forcadell Álvarez – Romero Mateo 2006. Carlos Forcadell Álvarez– María Cruz Romero Mateo (eds.), *Provincia y nación, los territorios del liberalismo*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2006.

Fox 1997. Edward Inman Fox, *La invención de España: nacionalismo liberal e identidad nacional*. Madrid: Cátedra, 1997.

Frey Sánchez 2015. Vicente Frey Sánchez, “Sobre la localización de la batalla de Munda. El cabezo de la Jara y el enterramiento de los Escipiones. Evolución de una ley a través de la historiografía”: *Verdolay* 14, 2015, 291-306.

Fuente de la– Boyd – Baker 2013. Gregorio de la Fuente – Carolyn Boyd – Edwar Baker, “Las historias de España, visiones del pasado y construcción de identidad, vol.12”: Josep Fontana – Ramón Villarés (dir.) – Álvarez Junco (coord.), *Historia de España*. Madrid: Crítica, 2013.

Gabba 1954. Emilio Gabba, “Le origini della guerra sociale e la vita política romana dopo l’ 89 a. C.”: *Athenaeum* 42, 1954: 293-345.

Gaggero 1977. G. Gaggero, “Sertorio e gli Iberi” en: *Contributi di storia antica in onore di Albino Garzetti*, Genova: Istituto di storia antica e scienze ausiliarie, 1977, 125-156.

Galicia Mangas 2016. Javier Galicia Mangas, *La Inspección de Educación: régimen jurídico*. Madrid: Ministerio de Educación cultura y Deporte, 2016.

Garcés Manau 2002. Carlos Garcés Manau, “Quinto Sertorio, fundador de la universidad de Huesca, el mito sertoriano oscense”: *Alazet: Revista de filología* 14, 2002, 243-256.

García Camarero 2000. Ernesto García Camarero, “La regeneración científica en la España del cambio de siglo”: *Revista de hispanismo filosófico* 5, 2000, 17-42.

García Cárcel 1994. Ricardo García Cárcel, “La manipulación de la memoria histórica en el nacionalismo español”: *Manuscrits Revista d’història Moderna* 12, 1994, 175-182.

García Cárcel 2004. Ricardo García Cárcel (coord.), *La construcción de las historias de España*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.

García Cardiel 2010. Jorge García Cardiel, “La conquista romana de Hispania en el imaginario pictórico español (1754-1894)”: *LEFYP CUPAUAM* 36, 2010, 137-157.

García Colmenares – Martínez Ten 2014. Carmen García Colmenares – Luz Martínez Ten, *La escuela de la República: memoria de una ilusión*, Madrid: La Catarata, 2014.

García Iglesias 1994. Luis García Iglesias, *El P. Zacarías García Villada, académico, historiador y jesuita*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1994.

García Manzano 2010. Javier García Manzano. *La importancia de las elecciones de 1936 para la guerra civil española*, Múnich: Grin Verlag, 2010. <https://www.grin.com/document/148412>.

García Menéndez 2001. José Ramón García Menéndez, “Derrumbe del liberalismo clásico y de la encrucijada neoliberal” en: José Ramón García Menéndez (coord.), *En la encrucijada del neoliberalismo: retos, opciones, respuestas*. Madrid: IEPALA, 2001, 27-50.

García Morá 1975. Félix García Morá, “Quintus Sertorius; propuesta para sus primeros años de actividad”: *Revista de educación* 240, 1975, 85-96.

García Morá 1989. Félix García Morá, “Quintus Sertorius; propuesta para sus primeros años de actividad”: *Studia Histórica, Historia Antigua* 7, 1989, 85-96.

García Morá 1990. Félix García Morá, “Quinto Sertorio; 100-98 a. C.”: *Florentia iliberritana. Revista de estudios de la antigüedad clásica* 1, 1990, 137-145.

García Morá 1990a. Félix García Morá, *Quinto Sertorio*. Granada: Universidad de Granada, 1990.

García Mora 1991. Félix García Mora, *Un episodio de la Hispania republicana: la guerra de Sertorio*. Granada: Universidad de Granada, 1991.

García Morá 1998. Félix García Morá, “La primera estancia de Quinto Sertorio en Hispania; Cástulo.”, en: Julio Mangas Manjarrés - Jaime Alvar (coords.), *Homenaje a José María Blázquez*, vol. 5, 1998, 151-154.

García Morá 2004. Francisco García Morá, “Quinto Sertorio” en: Sabino Perea Yebenes, *Res Gestae: grandes generales romanos*. Madrid 2004: Signifer Libros, 11-34.

García Moreno 1987. Luisa García Moreno, “La Hispania anterior a nuestra era verdad, ficción y prejuicio en la historiografía antigua y moderna”, en: Actas del VII Congreso Español de Estudios Clásicos (7, 1987, Madrid), vol. 3. Madrid: Universidad Complutense, 1987, 17-46.

García Moreno 1988. Antonio García Moreno, “Infancia, juventud y primeras aventuras de Viriato, caudillo lusitano”, en: Gerardo Pereira Menaut (dir. Congreso), *Actas I^{er} Congreso Peninsular de Historia Antigua. (Santiago de Compostela 1-5 julio 1986)*, vol. 2. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1988, 373-382.

García Osuna Rodríguez 2004. José María Manuel García Osuna Rodríguez, “Viriato, el héroe – Caudillo hispano de la Lusitania frente a Roma”: *Anuario del instituto de estudios zamoranos Florián do Ocampo* 21, 2004, 173-200.

García Puchol 1993. J. García Puchol, *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de estructura y contenido*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1993.

García Quintela 1999. M. V. García Quintela, *Mitología y mitos de la Hispania prerromana III*. Madrid: Akal, 1999.

García Regidor 1992-1994. Teódulo García Regidor, “La Iglesia y la educación: Iglesia y Estado ante la educación”, en: Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3. Madrid: SM, 1992-1994, 553-560.

Gervilla Castillo 1990. Enrique Gervilla Castillo, *La ideología religioso-educativa en la escuela española a través de la legislación y los textos escolares (1936-1953)*. Málaga: Universidad de Málaga, 1990.

Gil González 2012. Fernando Gil González, “El uso de la figura de Viriato en la pedagogía franquista”: *Estudios de historia de España* 14, 2012, 213-230.

Gil González 2014. Fernando Gil González, “Un análisis historiográfico de la figura de Viriato desde los tiempos medievales hasta el s. XIX”: *Estudios de historia de España* 16, 2014, 25-44.

Gillis 1969. Daniel Gillis, “Quintus Sertorius”: *Rediconti dell’instituto Lombardo, Classe di Lettere, Scienze Moralli e Storiche* 103, 1969, 711-727.

Goldsworthy 2002. Adrián Goldsworthy, *Las guerras púnicas*. Barcelona: Ariel, 2002.

Gómez Carrasco – Cózar Gutiérrez – Mirallés Martínez 2014. Cosme J. Gómez Carrasco – Ramón Cozar Gutiérrez – Pedro Mirallés Martínez “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto, construcción de identidades y desarrollo de competencias”: *Ensayos. Revista de la facultad de Educación de Albacete* 29, 2014, 1-25.

Gómez del Caso Zuriaga 2001. Jaime Gómez del Caso Zuriaga, “Amílcar Barca, táctico y estratega, una valoración”: *Polis, revista de ideas y formas políticas de la antigüedad clásica* 13, 2001, 33-68.

Gómez del Val 1993. Fernando Gómez del Val, “Viriato contra Roma”: *Historia Vida* 303, 1993, 104-113.

Gómez García 1998. María Nieves Gómez García “Introducción a la historia de la Educación Secundaria”: *Historia de la Educación* 17, 1998, 5-14.

Gómez García 2011. María Nieves Gómez García, “Los “bachilleres rurales” en la España de posguerra. Testimonios y recuerdos para un estudio preliminar”: *Participación educativa* 17, 2011, 108-119.

Gómez Moreno 1918. M. Gómez Moreno, “Curso de historia de España”: *Boletín oficial de la Real Academia de la Historia* 73, 1918, 98-100.

Gómez-Pantoja – Sánchez Moreno 2008. Joaquín Gómez-Pantoja – Eduardo Sánchez Moreno (coords.), *Protohistoria y antigüedad de la Península Ibérica, vol II. La Iberia prerromana y la romanidad*. Madrid: Sílex ediciones, 2008.

Gómez-Pantoja 2008. J. L. Gómez Pantoja, “El siglo de los escipiones (206 a. C.)” en: Eduardo Sánchez Moreno – J. L. Gómez Pantoja, *Historia de España II. Protohistoria y antigüedad de la Península Ibérica: La iberia prerromana y la romanidad*. Madrid: Sílex ediciones, 2008, 323-355.

Gonzalbes Cravioto 2002. Enrique Gonzalbes Cravioto, “Hélice y la muerte de Amílcar Barca”, en: Rubí Sanz Gamó (coord.), *II Congreso de Historia de Albacete: del 22 al 25 de noviembre de 2000 (Arqueología y prehistoria)*, vol.1. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses Don Juan Manuel, 2002, 203-211.

González Agapito 1999. Josep González Agapito, “Sobre el influjo de la educación europea en España”, en: Julio Ruiz Berrio – A. Bernat – M^a Rosa Domínguez – V. M. Juan (eds.), *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 2. Madrid – Zaragoza 1999: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico – Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, 203-212.

González Blanco – Cunchillos – Molina Martos 1990. Antonio González Blanco – Jesús- Luis Cunchillos – Manuel Molina Martos. *El mundo púnico: historia, sociedad y cultura: Cartagena, 17-19 de noviembre de 1990*. Murcia: Editora Regional de Murcia, 1994.

González Fernández – Sancho Gómez 2010. Rafael González Fernández – Miguel Sancho Gómez, “La figura de Sertorio en la Hispania del s. V, una perspectiva tardía durante el tiempo de las invasiones bárbaras”: *Studia Histórica, historia antigua* 28, 2010, 135-153.

González Rodríguez 1998. Carmelita González Rodríguez, “Ideología y educación religiosa en los libros de lectura de la escuela de la restauración española (1875-1902)”: *Historia de la Educación* 17, 1998, 233-249.

González Wagner 1999. Carlos González. Wagner, “Los Bárcidas y la conquista de la península ibérica”: *Gerión* 17, 1999, 263-294.

Goodson 1995. Ivor F. Goodson, *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares – Corredor, 1995.

Gozalbes Gravioto 2002. Enrique Gozalbes Gravioto, “Hélice y la muerte de Amílcar Barca”, en: Rubí Sanz Gamo (coord.), *II Congreso de Historia de Albacete (Albacete 2000)*, vol. 1. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses “Don Juan Manuel”, 2002, 203-211.

Gracia Alonso – Fullola Pericot 2006. Francisco Gracia Alonso – José María Fullola Pericot, *El sueño de una generación: el crucero universitario por el Mediterráneo de 1933*. Barcelona: Editions, Universitat de Barcelona, 2006.

Guallar Pérez 1956. Manuel Guallar Pérez, *Indibil y Mandonio. Historia de los caudillos ilergetes sacada de los textos clásicos*. Lérida: Editora Leridana, 1956.

Guereña – Ruiz Berrio – Tiana Ferrer 2010. Jean-Louis Guereña – Julio Ruiz Berrio – Alejandro Tiana Ferrer (coords.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010.

Guereña - Tiana Ferrer – Ruiz Berrio 1994. Jean Louis Guereña - Alejandro Tiana Ferrer - Julio Ruiz Berrio (coords.), *Historia de la Educación en la España contemporánea, diez años de investigación (1983-1993)*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994.

Guereña 1998. Jean-Louis Guereña, “La enseñanza secundaria en la Historia de la Educación española”: *Historia de la Educación* 17, 1998, 415-443.

Guereña 2003. Jean-Louis Guereña, “La edición escolar durante la Restauración”, en: Jean-Francois Botrel – Víctor Infantes - Francois López – (dirs.), *Historia de la edición y la lectura en España, 1472-1914*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 662-671.

Guerra – Fabiao 1992. Amílcar Guerra – Carlos Fabiao, “Viriato: Genealogía de un Mito”: *Penélope* 8, 1992, 9-24.

Gundel 1968. H. G. Gundel, “Viriato, lusitano, caudillo en las luchas contra los romanos 147-134 a. C.”: *Caesaraugusta* 31-32, 1968, 175-198.

Hartzenbusch 1894. Eugenio Hartzenbusch, *Apuntes para un catálogo de periódicos madrileños desde el año 1661 al 187.*, Madrid: Est. tip. Sucesores de Rivadeneyra, 1894.

Hernández Díaz – Escolano Benito 1990. José María Hernández Díaz – Agustín Escolano Benito, *Cien años de escuela en España (1875-1975)*. Salamanca: Diputación de Salamanca, 1990.

Hernández Díaz 1997. José María Hernández Díaz, “El libro escolar como instrumento pedagógico” en: Agustín Escolano Benito (coord.). *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Ediciones Pirámide, 1997, 123-148.

Hernández Hervás 1998. Emilia Hernández Hervás, “Sagunto”, en: Marc Mayer – Isabel Rodá de Llanza (coords.), *Ciudades antiguas del Mediterráneo*. Barcelona: Lurweg, 1998, 368-369.

Hernández Prieto 2012. Enrique Hernández Prieto, “La crisis diplomática romano – cartaginesa y el estallido de la segunda guerra púnica”: *Studia histórica Historia antigua* 30, 2012, 23-50.

Hernández Prieto 2017. Enrique Hernández Prieto, *Hispania y los tratados romano-púnicos*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco=Euskal Herriko Unibertsitatea, 2017.

Herranz González 2013. José Herranz González, “Una de las formas de morir en la Roma antigua, la traición: El caso de Quinto Sertorio” en: Raúl Gonzalo Bravo – Raúl González Salinero (coords.), *Formas de morir y formas de matar en la antigüedad romana*. Madrid: Signifer Libros, 2013, 433-438.

Iglesias Zoido 2010. Juan Carlos Iglesias Zoido, “Viriato como líder militar en la historiografía griega”, en: Francisco Cortés Gabaudan – Julián Víctor Méndez Dosuna (coords.), *Dic mihi musa virum: Homenaje al profesor Antonio López Eire*. Salamanca: Universidad de Salamanca 2010, 337-344.

Imbert 2002. Christophe Imbert, “Sertorius, exemplum politique et figure littéraire au seuil de l’âge classique”: *Pallas* 0, 133-145.

Izquierdo 2017. Noelia Izquierdo, “Semblanza de Saturnino Calleja Fernández (1853-1915)” En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – Portal Editores y Editoriales Iberoamericanas (siglos. XIX – XX), Edi Red: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc835t9>.

Jiménez Martínez – De la Torre Echavarri 2005. Alfredo Jiménez Martínez – José Ignacio de la Torre Echavarri, *Numancia, símbolo e historia*. Madrid: Akal, 2005.

Jiménez Vialás 2012. Helena Jiménez Vialás, “Aníbal en la cultura europea. De Dante a Flaubert (s. XIV - XIX)” en: Sergio Remedios Sánchez – Fernando Prados Martínez –

Jesús Bermejo Tirado (coord.), *Aníbal de Cartago: historia y mito*. Madrid: Polifemo, 2012, 493-516.

Jimeno 2002. A. Jimeno, “Numancia, campamentos romanos y cerco de Escipión”: *Archivo español de arqueología* 75, 2002, 159-176.

Konrad 1987. Christoph Konrad, “Some Friends of Sertorius”: *American journal of Philology* 108, 1987, 519-527.

Lafuente 1887. Modesto Lafuente, *Historia General de España desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Barcelona: Montaner y Simón Editores, 1887.

Lafuente Alcántara 1843. Miguel Lafuente Alcántara, *Historia de Granada, compendio de sus cuatro provincias Almería, Jaén, Granada y Málaga, desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*, vol. 1. Granada: Imprenta y librería de Sanz, 1843.

Lancel 1997. Serge Lancel, *Aníbal*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori, 1997.

Lara Martínez 2009. Laura Lara Martínez, “El libro escolar en el reinado de Alfonso XIII”, en: Pedro César Cerrillo Torremocha – Carlos Julián Martínez Soria (coords), *Lectura, infancia y escuela. 25 años de libro escolar en España, 1931-1956*. Cuenca 2009: Universidad de Castilla – La Mancha, Servicio de Publicaciones, 2009, 17-26.

Lara Martínez 2009a. Laura Lara Martínez, “El libro escolar en la España republicana durante la guerra civil” en: Pedro César Cerrillo Torremocha – Carlos Julián Martínez Soria (coords.), *Lectura, infancia y escuela: 25 años de libro escolar en España, 1931-1956 (catálogo de la exposición)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones, 2009, 71-76.

Lara Martínez 2009b. Laura Lara Martínez., “El libro escolar en la España nacional durante la guerra civil”, en: Pedro César Cerrillo Torremocha – Carlos Julián Martínez Soria (coords), *Lectura, infancia y escuela. 25 años de libro escolar en España, 1931-1956*. Cuenca 2009: Universidad de Castilla – La Mancha, Servicio de Publicaciones, 2009, 79-84.

Lens Tuero 1994. Jesús Lens Tuero, “Viriato, héroe y rey cínico” en: Jesús Lens Tuero, *Estudios sobre Diodoro de Sicilia*. Granada: Universidad de Granada, servicio de publicaciones, 1994, 127-144.

Lezaun 2010. Antonio Lezaun, *Historia de la Orden de las Escuelas Pías*. Madrid 2010: ICCE.

Liceras Garrido 2014. Raquel Liceras Garrido, “Sobre el territorio de los numantinos,” en: José Honrado Castro – Miguel Ángel Brezmes Escribano – Alicia Tejeiro Pizarro – Óscar Rodríguez Monterubio (coords.), *Actas de las segundas jornadas de jóvenes investigadores del valle del Duero*. Madrid: Universidad Complutense, 2014: Glyphos, 177-190.

Liébana Collado 2009. A. Liébana Collado, *La educación en España en el primer tercio del s. XX. La situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca, 2009.

Linacero 1999. Daniel G. Linacero, *Enseñar la historia con una guerra civil de por medio*. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.

López Bausela 2010. José Ramón López Bausela, *Los programas inéditos de 1939 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: UNED, 2010.

López Bausela 2011. José Ramón López Bausela, *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra, el proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.

López Bausela 2012. José Ramón López Bausela. *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid – Santander: UNED – Universidad de Cantabria, 2012.

López Bausela 2014. José Ramón López Bausela. “Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículo (inédito) para la escuela del Nuevo Estado”: *Educación XXI* 17-1, 327-344.

López del Castillo 2013. María Teresa López del Castillo, *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, 2013.

López Facal 2001. Ramón López Facal, “Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional”, en: Jesús Estepa Giménez – Florencio Frieria Suárez – Rosario Piñeiro Peleiro (eds.), *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK, 2001, 145-169.

López Martín 1986. Ramón López Martín, “El magisterio primario en la dictadura de Primo de Rivera, notas para su estudio”: *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 3, 1986, 359-374.

López Martín 1994. Ramón López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera. I. Escuelas y maestros*. Valencia: Universidad de Valencia, 1994.

López Martín 1999. Ramón López Martín, *Estudios sobre la política educativa durante el Franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia, 1999.

López Martínez – Bernal Martínez 2005. José Damián López Martínez – José Mariano Bernal Martínez, “De la teoría pedagógica a la práctica docente: Aurelio Rodríguez Charentón y la renovación de las ciencias escolares en el primer tercio del siglo XX”: *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*, 2005, 49-76.

López Sánchez 2014. Carmina López Sánchez, “La soberanía compartida de 1876 frente a la soberanía nacional de 1812”: *Revista de Historiografía* 20, 2014, 189-198.

López Serrano 2013. Francisco de Asís López Serrano, *De los orígenes a Pelayo: Modesto Lafuente en su contexto historiográfico*, Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga: Universidad de Málaga, 2013.

López Vela 2004. Roberto López Vela, “De Numancia a Zaragoza. La construcción del pasado nacional en las Historias de España del ochocientos”, en: Ricardo García Cárcel, (coord.), *La construcción de las historias de España*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004, 195-319.

Lorenzo Vicente 2001. Juan Antonio Lorenzo Vicente, “Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936)”: *Revista Complutense de Educación* 12.1, 2001, 215-250.

Machado 2003-2004. Domingos de Araújo Machado, “La utopía en los manuales de la escuela primaria en las dictaduras ibéricas del siglo XX (el franquismo y el salazarismo)”: *Historia de la Educación* 22-23, 2003-2004, 371-385.

Macías Picavea 1979. R. Macías Picavea, *El problema nacional*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1979.

Magdalena Calvo – Pedro Llopis 1995. José Ignacio Magdalena Calvo – Enric Pedro Llopis, “El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica”: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 9, 1995, 79-99.

Manchón Zorrilla 2014. Alejandro Manchón Zorrilla, “Pietas erga Patriam: La propaganda política de Quinto Sertorio y su trascendencia en las fuentes literarias clásicas”: *Bolskan: Revista de arqueología del Instituto de Estudios Altoaragoneses* 25, 2014, 153-172.

Manchón Zorrilla 2015. Alejandro Manchón Zorrilla, “Viudas y rebeldes, Rhea, madre de Quinto Sertorio en género y enseñanza de la historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado” en: María Almudena Domínguez Arraz - Rosa María Marina Sáez (eds. Lit.), *Género y enseñanza de la historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado*. Madrid: Sílex ediciones, 2015, 231-216.

Manuel Andrade 2008. Antonio Manuel Andrade, “Viriato, héroe lusitano”: *Humanitas* 60, 2008, 247-266.

Marchesi 1995. Álvaro Marchesi, “La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España”: *Revista de Educación Iberoamericana* 9, 77-90.

Marichal 1996. Juan Marichal, El secreto de España, *Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid: Taurus, 1996.

Martí Ferrándiz 2002. José Martí Ferrándiz, *Poder político y educación: el control de la enseñanza (España 1936-1975)*. Valencia: Universitat de València, 2002.

Martínez Bonafé 2010. Jaume Martínez Bonafé, “El currículum y el libro escolar, una dialéctica siempre abierta” en: José Jimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010, 246-268.

Martínez Gázquez 2010. José Martínez Gázquez. *La campaña de Catón en Hispania, 2ª edición*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010.

Martínez Sánchez 2006. Juan José Martínez Sánchez. *La legislación escolar en la II República Española. Un referente de progreso y libertad en la escuela pública* (Conferencia), 1-31, 2006.

Martínez Tórtola 1996. E. Martínez Tórtola, *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista*. Madrid: Tecnos, 1996.

- Martínez Trujillo 1986.** Antonio Martínez Trujillo, *La universidad de Granada (1930-1931)*. Granada: Universidad de Granada, 1986.
- Masdeu 1797.** Juan Francisco de Masdeu, *Historia crítica de España y de la cultura española. Obra compuesta en dos lenguas italiana y castellana Tomo XVII*. Madrid: Imprenta de Sancha, 1797.
- Mateo Solano 1993.** Mariano Mateo Soriano Julián López Catalán, *Un introductor-difusor de las escuelas de párvulos en España (1834-1890)*, Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia, 1993.
- Matyszak 2005.** Philip Matyszak, *Los enemigos de Roma*. Madrid: Anaya, 2005.
- Mayordomo Pérez – Fernández Soria 1993.** Alejandro Mayordomo Pérez – Juan Manuel Fernández Soria, *Vencer y convencer. Educación y política, España (1936-1945)*. València: Universitat de València, 1993.
- Mayordomo Pérez 1990.** Alejandro Mayordomo Pérez, *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Maza Zorrilla 2006.** Elena Maza Zorrilla, “La idea de España en el franquismo, el nacionalcatolicismo”, en: Elena Maza – Concepción Marcos – Rafael Serrano (coords.), *Estudios de historia, homenaje al profesor Jesús María Palomares*. Valladolid 2006: Universidad de Valladolid, 601-612.
- Menéndez Pidal 1957.** Ramón Menéndez Pidal, *España y su historia*, vol. 1. Madrid: Ediciones Minotauro, 1957.
- Merchán Iglesias 2002.** Francisco Javier Merchán Iglesias “El uso del libro de texto en la clase de historia”: *Gerónimo de Uztariz* 17/18, 2002, 79-106.
- Millarés Cantero 1998.** Sergio Millarés Cantero, *España en el s. XX*. Madrid: Editorial Edinumen, 1998.
- Molero Pintado 1975.** Antonio Molero Pintado, “La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)”: *Revista de educación* 240, 1975, 51-59.
- Molero Pintado 2000.** Antonio Molero Pintado, *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Molero Pintado 2001.** Antonio Molero Pintado, “Laicismo y enseñanza durante la Segunda República Española”, en: Óscar Celador Angón (coord.), *Estado y religión: proceso de secularización y laicidad, homenaje a don Fernando de los Ríos*. Madrid: Universidad Carlos III – Boletín Oficial del Estado, 2001, 141-164.
- Molina Puche - Alfageme González - Miralles Martínez 2010.** S. Molina Puche – B. Alfageme González – P. Miralles Martínez, *El Uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato*. A 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'. Girona: Universitat. [Consulta 27 julio 2010]. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10256/2868>.
- Montenegro Duque 1982.** Ángel Montenegro Duque, “La conquista de Hispania por Roma (218-19 a. C.)”: *España Romana: (218 a. J.C.-414 de. JC)*, 1, 1982, 3-192.

Montero Alcaide 2009. Antonio Montero Alcaide, “Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)”: *Cabás* 1, 2009, 1-23.

Morales Hernández 2004. Fernando Morales Hernández, “Los campamentos y fuertes romanos del asedio de Numancia” en: C. Pérez – González – E. Illaguerri(coords.), *Actas de Arqueología militar romana en Europa (Segovia 2001)*. Salamanca 2004: Universidad Internacional. SEK – Junta de Castilla y León, 251-252.

Morales Hernández 2009. Fernando Morales Hernández, “El cerco de Numancia, el cierre del Duero”: *Gladius: estudios sobre armas antiguas, arte militar y vida cultural en oriente y occidente* 29, 2009, 71-92.

Morales Moya – De Vega 2005. Antonio Morales Moya – Mariano Esteban de Vega, *¿Alma de España?, Castilla en las interpretaciones del pasado español*. Madrid: Marcial Pons, 2005.

Morán Cabré 2005-2006. Juan Antonio Morán Cabré, “Sobre la iconografía de Viriato”: *Boletín de la asociación española de amigos de la Arqueología* 44, 2005-2006, 387-404.

Moratalla – Díaz Alcaraz 2008. S. Moratalla – F. Díaz Alcaraz, “La segunda enseñanza desde la segunda República hasta la ley orgánica de educación”: *Ensayos* 32, 2008, 283-305.

Morcillo Rosillo 2007. Matilde Morcillo Rosillo, “El asesinato de Canalejas en la prensa española (1912)”: *Ensayos* 22, 2007, 323-341.

Moreno Baró 1999. Concepción Moreno Baró, *Católicos y Parraleros*. Almería: Universidad de Almería, 1999.

Moreno Luzón 2003. Javier Moreno Luzón, *Alfonso XIII, un político en el trono*. Madrid: Marcial Pons – historia, 2003.

Moreno Luzón 2018. Javier Moreno Luzón, “La Restauración 1874-1914” en: in José Álvarez Junco – Adrián Shubert (eds.), *Nueva historia de la España contemporánea*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2018, 101-128.

Morillo Cerdán - Cadou –Hourcade 2003. Ángel Morillo Cerdán – François Cadiou – David Hourcade (coords.), *Defensa y territorio en Hispania de los Escipiones a Augusto: (espacios urbanos y rurales, municipales y provinciales): coloquio celebrado en la Casa de Velázquez (19 y 20 de marzo de 2001)*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales: Casa de Velázquez, 2003.

Morón Bueno 2011. José Ramón Morón Bueno, “El instituto “Miguel Servet” de Zaragoza, setenta y cinco años de historia”. En: Guillermo Vicente Guerrero (coord. y ed. lit.), *Historia de la enseñanza media en Aragón. Actas del I congreso sobre historia de la enseñanza media en Aragón celebrado en el I. E. S. Goya de Zaragoza (30 de marzo al 2 de abril de 2009)*. Zaragoza: IFC, 2011, 435-448.

Muñoz Olivares 2004. Carmen Muñoz Olivares, *Los rincones de la vida, mujeres comprometidas: Magdalena Santiago Fuentes*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, 2004.

Navarro García 2009. Clotilde Navarro García, “Libros de texto y lectura en las escuelas españolas (1939-1945)”, en: Pedro César Cerrillo Torremocha – Carlos Julián Martínez Soria, *Lectura, infancia y escuela. 25 años de libro escolar en España, 1931-1956*. Cuenca 2009: Universidad de Castilla – La Mancha, 2009, 103-114.

Neira Jiménez 1986. María Luz Neira Jiménez, “Aportaciones al estudio de las fuentes literarias antiguas de Sertorio”: *Gerión* 4, 1986, 189-212.

Novillo López 2010. Miguel Ángel Novillo López. “La propretura cesariana en la Hispania Ulterior” *Gerión* 28, 1, 2010, 207-221.

Novillo López 2012. Miguel Ángel Novillo López, *Cesar y Pompeyo en Hispania; territorio de ensayo jurídico – administrativo en la tardía república romana*. Madrid: Sílex, 2012.

O Morales Hernández 2009. Fernando O Morales Hernández, “El cerco de Numancia, el cierre del Duero”: *Gladius* 29, 2009, 71-92.

Olazola 2004. José Luis Olazola, *De Numancia a Trafalgar, victorias y derrotas de nuestra historia*. Madrid: Temas de hoy, 2004.

Olmos Romera – Arce Martínez 1988. Ricardo Olmos Romera – Javier Arce Martínez, *Historiografía de la arqueología y de la historia antigua en España (s. XVIII – XX). Congreso internacional, Madrid 13-16 diciembre 1988*. Madrid: Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, 1991.

Opatrny 2016. Josep Opatrny (coord.), *Proyectos político y culturales de las realidades caribeñas*. Praga: Universidad de Praga, Editorial Karolinum, 2016.

Orfila Pons 2008. Margarita Orfila Pons, “La intervención de Q. Cecilio Metelo sobre las Baleares (123 a 121 a.C.). Condiciones previas y sus consecuencias”: *Pyrenae* 39.2, 2008, 7-45.

Osorio y Bernard 1903. Manuel Osorio y Bernard, *Ensayo de un catálogo de periodistas españoles del s. XIX*. Madrid: Imprenta y litografía de J. Palacios, 1903.

Ossenbach Sauter 2010. Gabriela Ossenbach Sauter. “Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo”: *Educatio Siglo XXI* 28, 2, 2010, 115-132.

Oyarzun Oyarzun 2008. Román Oyarzun Oyarzun, *Historia del carlismo, 2ª edición*. Madrid: Editorial Maxtor, 2008.

Padín Portela 2017. Bruno Padín Portela, “Héroes y traidores de la antigüedad: dos arquetipos narrativos en la historiografía nacionalista española”: *Hispania Antiqua: Revista de historia antigua* 12, 2017, 389-428.

Padín Portela 2017. Bruno Padín Portela, “Héroes y traidores de la Antigüedad: dos arquetipos narrativos en la historiografía nacionalista española”: *Hispania Antiqua* 42, 2017, 389-428.

Palacios Bañuelos 1988. Luis Palacios Bañuelos, *Instituto - Escuela: historia de una renovación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, D.L., 1988.

Parraga Pavón 2010. Carmen Parraga Pavón, “Educación durante el franquismo”: *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* 11, 2010, 1-16.

Pasamar Alzuria – Peiró Martín 2002. Gonzalo Vicente Pasamar Alzuria – Ignacio Peiró Martín, *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)*. Madrid: Akal, 2002.

Pasquale 1990. Martino Pasquale, “La morte di Sertorio. Orosio e la tradizione liviana”: *Quaderni di Storia* 16, 1990, 77-101.

Pastor Morales 2004. Mauricio Pastor Morales, *Viriato. El héroe hispano que luchó por la libertad de su pueblo*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2004.

Pastor Muñoz 2000. Mauricio Pastor Muñoz, *Viriato, la lucha por la libertad*. Madrid: Aldebarán, 2000.

Pastor Muñoz 2000a. Mauricio Pastor Muñoz, “La figura de Viriato y su importancia en la sociedad lusitana” en: Jean Gerard Gorges – Trinidad Nogales Basarrate (coords.), *Sociedad y cultura en la Lusitania romana; IV mesa redonda internacional*. Badajoz: Editora Regional de Extremadura, 2000, 35-52.

Pastor Muñoz 2004. Mauricio Pastor Muñoz, *Viriato: el héroe hispano que luchó por la libertad de su pueblo*. Madrid: La esfera de los libros, 2004.

Pastor Muñoz 2009. Mauricio Pastor Muñoz, “Viriato, historia compartida, mito disputado”, en: Gerard Georges – José D’Encarnaçao – Trinidad Nogales Basarrate– Antonio Carvalho, *Lusitania Romana: entre o mito e realidade*, 2009, 129-148.

Pastor Muñoz 2013. Mauricio Pastor Muñoz, Viriato en el ámbito Tuccitano: *Trastámara, revista de Ciencias Auxiliares de la Historia* nº extra, 2013, 5-31.

Payen 2002. Pascal Payen, “Sertorius et l’ occident dans les vies paralleles de Plutarque; aculturación et contraintes narratives”: *Pallas, revue d’Etudes Antiques* 60, 2002, 93-115.

Payne 1995. Stanley G. Payne, *La primera democracia española: La Segunda República 1931 – 1936*. Barcelona: Grupo Planeta (GBS), 1995.

Peiró Martín 1993. Ignacio Peiró Martín, “La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del s. XIX”: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 7, 1993, 39-57.

Peiró Martín 1995. Ignacio Peiró Martín, *Los guardianes de la Historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1995.

Peiró Martín 1998. Ignacio Peiró Martín, “La historiografía académica en la España del s. XIX”: *Memoria y civilización* 1, 1998, 165-196.

Peiró Martín 2013. Ignacio Peiró Martín. *Historiadores en España. Historia de la Historia y memoria de la profesión*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013.

Peralta Barnuevo 1730. Pedro de Peralta Barnuevo, *Historia de España vindicada en el que se hace su más exacta descripción...* Lima: En la officina de Francisco Sobrino, 1730.

Peralta Ortiz 2012. María Dolores Peralta Ortiz, *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2012.

Pérez Abellán 2006. José Antonio Pérez Abellán, “Problemática en torno al estudio de la figura de Viriato”: *Panta Rei, revista de ciencia y didáctica de la historia* 1, 2006, 45-56.

Pérez Galán 2009. Mariano Pérez Galán, *Educación, historia y política: las claves de un compromiso*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

Pérez Isasi 2013. Santiago Pérez Isasi, “Viriato, animoso genera, astuto guerrillero”, en: Leonardo Romero Tobar (ed.). *Temas literarios hispánicos*. Zaragoza 2013: Prensas universitarias de Zaragoza, 293-307.

Pérez Vejo 2015. Tomás Pérez Vejo, *Historia de la invención de una nación*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015.

Pérez Vilatela 2014-2015. Luciano Pérez Vilatela, “Prodigios y auspicios en torno a la caída y restauración de Sagunto (219 a. C. y 217 a. C.)”: *Arse* 48/49, 2014-2015, 269-316.

Pessarrodona 2014. Marta Pessarrodona, “Un error tipogràfic? O una magdalena a la meva tassa? A propòsit de “Vinc del mar i l’estimo””: *Haidé* 3, 2014, 109-112.

Petrus Rotger 1998. Antonio Juan Petrus Rotger, “Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición del libro escolar en España”, en: Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, 103-124.

Pimentel Pardo 2004. Fernando Pimentel Pardo, *Numancia*. Madrid: Falcata ibérica, 2004.

Pina Polo 2006. Francisco Pina Polo, “Calagurris contra Roma: De Acidino a Sertorio”: *Karakorikos* 11, 2006, 117-130.

Pina Polo 2006a. Francisco Pina Polo, “Imperialismo y estrategia militar en la conquista de Hispania Citerior (218-153 a. C.)”, en: Francisco Murillo Mozota. *Segeda y su contexto histórico: Entre Catón y Nobilior (195-153 a. C.)*; homenaje a Antonio Beltrán Ramírez. Mara (Zaragoza): Centro de Estudios Celtibéricos de Segeda, 2006, 71-80.

Pina Polo 2014. Francisco Pina Polo, “Héroes suicidas: La Iberiké de Apiano y la creación de mitos del nacionalismo español”, en: Antonio Duplá Ansuategui *et all*, *Miscelánea de Estudios en Homenaje a Guillermo Fatás Cabeza*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2014, 571-578.

Plácido Suárez 1989. Domingo Plácido Suárez, “Sertorio”: *Studia Histórica, Historia Antigua* 7, 1989, 97-104.

Plácido Suárez 1991. Domingo Plácido Suárez, “La historiografía española sobre Sertorio”, en: Ricardo Olmos Romera – Javier Arce Martínez (coords), *Historiografía de la Arqueología y de la Historia Antigua en España (siglos XVIII – XX), Congreso Internacional (Madrid 1988)*. Madrid: Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, 1991, 227-228.

Portero 2005. Florentino Portero, “El régimen franquista y Estados Unidos, de enemigos a aliados”. in Lorenzo Delgado – M. D. Elizalde (eds.), *España y Estados Unidos en el s. XX*. Madrid: CSIC 2005, 141-155.

Pozo Andrés del 2013. María del Mar del Pozo Andrés, “La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República”: *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea* 11, 2013, s/ p

Pozo Andrés del – Braster 2012. María del Mar del Pozo Andrés – Sjaak Braster, “El movimiento de la escuela nueva en la España Franquista (España 1936-1970), repudio, reconstrucción y recuerdo”, *Revista Brasileira de História da Educação*. 12, 3(30), 2012, 15-44.

Pozo Andrés del – Rabazas Romero 2013. María del Mar del Pozo Andrés – Teresa Rabazas Romero, “Políticas educativas y prácticas escolares: La aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas”: *Bordón* 65.4, 2013, 119-133.

Pozo Andrés del 2000. María del Mar del Pozo Andrés, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

Pozo Andrés del 2012. María del Mar del Pozo Andrés, “El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España 1936 – 1970). Repudio, reconstrucción y recuerdo”: *Revista Brasileira de Historia da Educação* 12 3 (39), 2012, 15-44.

Prats – Valls Montés 2011. Joaquim Prats – Rafael Valls Montés, “La didáctica de la historia en España: Estado reciente de la cuestión”: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 25, 2011, 17-35.

Prieto Arciniega 2003. Alberto Prieto Arciniega, “La Antigüedad en la enseñanza franquista (1938-1953)”, en: Fernando Wulff Alonso, *Antigüedad y franquismo (1936-1975)*. Málaga: Diputación de Málaga, 2003, 111-134.

Prieto Prieto 2017. Ángel Prieto Prieto, *Religión y escuela, la guerra de nunca acabar (1812-1939)*. Madrid: Raíces, 2017.

Pruneda 1806. Pedro Pruneda, *Crónica de la provincia de Teruel*. Madrid: Editores Ronchi y compañía, 1806.

Puelles Benítez 1987. Manuel Puelles Benítez, *Política y administración educativas*. Madrid: UNED, 1987.

Puelles Benítez 1989. Manuel Puelles Benítez, *Historia de la educación en España III. De la Restauración a la II República*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Puelles Benítez 1991. Manuel Puelles Benítez, “Secularización y enseñanza en España (1874-1917)” en: José Luis García Delgado (coord.) – Manuel Tuñón de Lara (Dir.), *España entre dos siglos (1875-1931): continuidad y cambio: VII Coloquio de Historia Contemporánea de España*. 1991: 191-212.

Puelles Benítez 1992. Manuel Puelles Benítez, “Los valores en las grandes leyes de educación y valores en España”, en: Mercedes Muñoz – Reposo Izaguirre, José Luis Villalain Benito – Javier Manuel Valle López (coords.), *Educación y valores en España: actas del seminario (Cádiz 26 -28 de noviembre de 1991)*. Cádiz: Secretaría General técnica, centro de publicaciones, ministerio de Educación y Ciencia, 1992, 63-82.

Puelles Benítez 1998. Manuel Puelles Benítez, “La política del libro escolar: Del franquismo a la restauración democrática”, in Agustín Escolano Benito (ed.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, 49-71.

Puelles Benítez 2001. Manuel Puelles Benítez, “Las reformas educativas en nuestro contexto histórico”: *Cuenta y razón* 63, 1992, 69-75.

Puelles Benítez 2008. Manuel Puelles Benítez, “Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años”: *Participación educativa* 7, 7-15.

Puelles Benítez 2010. Manuel Puelles Benítez, *Anibal, la guerra en el mundo antiguo. Una historia global*. Madrid: Tecnos, 2010.

Puelles Benítez 2010a. Manuel Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid: Tecnos, 2010.

Quesada Sanz 2003. Fernando Quesada Sanz, “La guerra en las comunidades ibéricas (237-195 a. C.) un modelo interpretativo”, en: Ángel Morillo – François Cadou y David Hourcade (eds.), *Defensa y territorio en Hispania, de los Escipiones a Augusto*. León-Madrid: Universidad de León, 2003, 101-156.

Quesada Sanz 2011. Fernando Quesada Sanz, “Sertorio y los hispanos”: *Desperta Ferro* 5, 2011, 32-35.

Quesada Sanz 2013. Fernando Quesada Sanz, “Aníbal Barca y Publio Cornelio Escipión el africano, vidas divergentes, muertes paralelas”, en: Fernando García Romero – Antonio Moreno Hernández (eds.). *Enemistades Peligrosas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2013, 175-207.

Quesada Sanz 2013a. Fernando Quesada Sanz, “Anibal, Strategos carismático y los ejércitos de Cartago”, en: Manuel Bendala Galán – María Pérez Ruiz – Inmaculada Escobar (coords.). *Fragor Hannibalis, Anibal en Hispania*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2013, 254-283.

Quesada Sanz 2015. Fernando Quesada Sanz, “Los Escipiones generales de Roma”, en: Manuel Bendala Galán (ed.). *Los Escipiones: Roma conquista Hispania*. Madrid: Alcalá de Henares: Museo arqueológico Regional, 2015, 67-89.

Quintana de Uña 1975. Diego Quintana de Uña, “La política educativa de España entre 1859 y 1939”: *Revista de educación* 240, 1975, 30-40.

Raguer Suñer 2012. Hilari Raguer Suñer, “El nacionalcatolicismo”, en: Ángel Viñas Martín (ed.): *En el combate por la historia, la República, la guerra civil y el franquismo*. Barcelona: Pasado y presente, 2012, 547-564.

RAH. Diccionario Biográfico Español.

Ramírez Gómez 2000. Carmen Ramírez Gómez, *Mujeres escritoras en la prensa andaluza del s. XX (1900-1950)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.

Remedios – Prados – Bermejo 2012. S. Remedios – F. Prados – J. Bermejo (eds.), *Anibal de Cartago, historia y mito*. Madrid: Ediciones Polifemo, 2012.

Resines 2015. Luis Resines, “El creyente Saturnino Calleja”: *Revista del folklore* 397, 2015, 4-21.

Revuelta González 2001. Manuel Revuelta González, “La enseñanza de la Iglesia una acción discutida y afianzada”, en: Pedro Álvarez Lázaro (dir.). *Cien años de educación en España. En torno a la creación del ministerio de instrucción pública*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2001, 241-254.

Riquer I Permanyer de 2001. Borja de Riquer I Permanyer, *Escolta Espanya: La cuestión catalana en la época liberal*. Madrid: Marcial Pons, 2001.

Rocha Pereira da 2009. María Helena da Rocha Pereira, “Entre a historia e a lenda: a figura de Viriato”, en: Jean – Gerard Gorges, José D’ Encarnação, Trinidad Nogales Basarrate, Antonio Carvalho (coords.), *Lusitania Romana: Entre o mito e a realidade*, 2009, 11-23.

Rodríguez Álvarez 2007. A. Rodríguez Álvarez, “Adoctrinamiento e instrucción franquista a través de las imágenes de El Parvulito”, en: J P Castilleni – M Zapata (eds.), *Texte et image dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Tours: Presses universitaires François-Rabelais, 2007, 199-208.

Rodríguez Barreira 2018. Oscar J. Rodríguez Barreira, “La dictadura franquista: 1939-1975” en: José Álvarez Junco – Adrián Shubert (coords.) *Nueva historia de la España contemporánea (1808-2018)*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2018, 183-209.

Rodríguez Garrido 2012. Juan Esteban Rodríguez Garrido, *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense (2012), 2012.

Rodríguez González 2005. Julio Rodríguez González, *Diccionario de batallas de la historia de Roma 753 a. C.-476 d. C. 3386 batallas libradas por los ejércitos romanos*. Madrid: Signifer, 2005.

Rodríguez Morrillo 2012. Miguel Ángel Rodríguez Morrillo, “Las historias de Salustio y los acontecimientos del año 75 a. C. en Hispania (fragmentos I 125, II 89-97 M)”: *Paleohispánica* 12, 2012, 109-139.

Rodríguez Prada 1997. José Ramón Rodríguez Prada. “El libro de texto en el ordenamiento jurídico del siglo XIX”, en: Luis Arranz Márquez (coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos (Madrid 1996)*. Madrid: Universidad Complutense, 1997, 121-143.

Rodríguez Puértolas 2008. Julio Rodríguez Puértolas, *Historia de la literatura fascista española (2 vols.)*. Madrid: Akal, 2008.

Roldán de Montaud 2001. Inés Roldán de Montaud, *La restauración en Cuba; el fracaso de un proceso reformista*. Madrid: CSIC, 2001.

Roldán Hervás – Wulff Alonso 2001. José Manuel Roldán Hervás – Fernando Wulff Alonso, *Citerior y ulterior. Las provincias romanas de Hispania en la era republicana*. Madrid: Ediciones Akal, 2001.

Roldán Hervás 2006. José Manuel Roldán Hervás (dir.), *Diccionario Akal de la Antigüedad hispana*. Madrid: Akal, 2006.

Roldán Hervás 2013. José Manuel Roldán Hervás, *Historia antigua de España I. Iberia prerromana, Hispania republicana y alto imperial*. Madrid: UNED, 2013.

Rubio García – Mina 2007. Javier Rubio García - Mina, “Los primeros años de Alfonso XIII; su compleja problemática nacional e internacional”: *Anales de Historia Contemporánea* 23, 2007, 507-560.

Ruiz Bautista 2005. Eduardo Ruiz Bautista, *Los señores del libro: propagandistas, censores y bibliotecarios en el primer franquismo*. Gijón: Trea, 2005.

Ruiz Berrio 1996. Julio Ruiz Berrio (dir.), *La educación en España, Textos y documentos*. Madrid: Actas, 1996:

Ruiz Berrio 2000. Julio Ruiz Berrio, “La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España”: *Revista de educación* nº extra 1, 2000, 229-248.

Ruiz Berrio 2006. Julio Ruiz Berrio, “Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España”: *Encounters on Education* 7, 2006, 95-112.

Ruiz Zapatero – Álvarez Sanchís 1996-1997. Gonzalo Ruiz Zapatero – Jesús Álvarez Sanchís, “Prehistoria, texto e imagen en el pasado de los manuales escolares”: *Arx* 2-3. 1996-1997, 149-164.

Ruiz Zapatero – Álvarez Sanchís 1997. Gonzalo Ruiz Zapatero – Jesús R. Álvarez Sanchís, “La prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles”: *Complutum* 8, 1997, 265-284.

Ruiz Zapatero 2003. Gonzalo Ruiz Zapatero, “Historiografía y uso público de los celtas en la España franquista”, en: Fernando Wulff Alonso, *Antigüedad y franquismo (1936-1975)*. Málaga: Diputación de Málaga, 2003, 217-240.

Sala Selles 2010. Feliciano Sala Selles, “Nuevas perspectivas sobre las relaciones púnicas con la costa ibérica del sureste peninsular”: *Mainake*, 32, 2, 2010, 933-950.

Salazar Mora 1995. Jorge Mario Salazar Mora, *Crisis liberal y estado reformista; Análisis político electoral (1914-1949)*. San José: Universidad de Costa Rica, 1995.

Salema Das Neves 2010. Manuel Salema Das Neves, “Entre nacional e local, entre história e memória: estratégias para uma patrimonialização identitária de Viriato”: *Sphera pública* nº extra 10, 2010, 211-229.

Salinas de Frías 2007. Manuel Salinas de Frías, “Violencia contra los enemigos; los casos de Cartago y Numancia”, en: Gonzalo Bravo Castañeda– Raúl González Salinero (coords.), *Formas y usos de la violencia en el mundo romano*. Madrid: Signifer libros, 2007, 31-40.

Salinas de Frías 2008. Manuel Salinas de Frías, “La jefatura de Viriato y las sociedades de occidente de la península ibérica”: *Paleohispánica* 8, 2008, 89-120.

Salinas de Frías 2011. Manuel Salinas de Frías, “Sobre la memoria histórica en Roma; los escipiones y la tradición de los celtíberos”: *Estudia Histórica, historia antigua* 29, 2011, 97-118.

San Vicente y González de Aspuru 2012. José Ignacio San Vicente y González de Aspuru, “La pax Deorum, la caída de Numancia y la profecía de Clunia”: *Arys* 10, 2012, 215-232.

Sánchez Albornoz 1977. Claudio Sánchez Albornoz, *El drama de la formación de España y los españoles*. Barcelona: Barbarroja, 1977.

Sánchez González 1999. Luis Sánchez González, *El asedio y conquista de Arse - Saguntum como casus belli de la segunda guerra púnica, un debate historiográfico*, Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, 1999.

Sánchez Moreno 2001. Eduardo Sánchez Moreno, “Algunas notas sobre la guerra como estrategia de interacción social en la Hispania prerromana, Viriato, jefe redistributivo (I)”: *Habis: Filosofía clásica; historia Antigua, Arqueología clásica* 32, 2001, 149-164.

Sánchez Moreno 2002. Eduardo Sánchez Moreno, “Algunas notas sobre la guerra como estrategia de interacción social en la Hispania prerromana, Viriato, jefe redistributivo (II)”: *Habis: Filosofía clásica; historia Antigua, Arqueología clásica* 33, 2002, 141-174.

Sánchez Recio 2002. Glicerio Sánchez Recio, “El sindicato vertical como instrumento político y económico del régimen franquista”: *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea* 1, 2002, 19-32.

Sánchez Royo 1976. A. Sánchez Royo, “En torno al tratado del Ebro entre Roma y Asdrúbal”: *Habis* 7, 1976, 75-110.

Sancho Royo 1973. Antonio Sancho Royo, “En torno al “bellum numantinum” de Apiano”: *Habis* 4, 1973, 23-40.

Santiago Fuentes 2004. Magdalena de Santiago Fuentes, *Los rincones de la vida, mujeres comprometidas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2004.

Santos Yanguas 1977. Narciso Vicente Santos Yanguas, “El tratado del Ebro y el origen de la segunda guerra púnica”: *Hispania, revista española de historia* 37.136, 1977, 269-298.

Santos Yanguas 2009. Juan Santos Yanguas, “Sertorio, un romano contra Roma en la crisis de la República”, en: Gianpaolo Urso (Ed.), *Ordine e sovversione nel mondo greco e Romano. Atti del convegno internazionale (Cividale del Friuli, 25-27 settembre 2008)*, ETS 2009, 177-192.

Sanz – Pastor Mellado 1977. Fernando Sanz – Pastor Mellado, *Es urgente la reforma agraria*. Madrid: E.M.E.S.A., 1977.

Scardigli 1971. B. Scardigli, “Considerazioni sulle fonti della biografía plutarquea di Sertorio”: *SIFC* 43, 1971, 33-64.

Scardigli 1991. B. Scardigli (ed), *I trattati romano – cartaginesi: Introduzione, edizione critica, commento e indici*. Pisa: Scuola Normale Superiore, 1991.

Schulten 2004. Adolf Schulten, *Historia de Numancia*. Pamplona: Urgoiti Editores, 2004.

Schulten 2013. Adolf Schulten, *Sertorio*. Sevilla: Bosch, 2013.

Segura González 2002. W. Segura González, “Breve biografía de Mercedes Gaibrois y Riaño de Ballesteros”: *Revista de estudios tarifeños* 47, 2002, 22-23.

Sevilla Merino 2007. Diego Sevilla Merino, “La ley Moyano y el desarrollo de la educación e España”: *Hespérides* 15, 2007, 15-30.

Shubert 1991. Adrián Shubert, *Historia social de España (1800-1990)*. Madrid: Editorial Nerea, 1991.

Silva 2013. Luis Silva, *Viriathus: And the Lusitanian Resistance to Rome (155-139 B.C.)*. Barnsley: Pen&Sword Military, 2013.

Simón Palmer 1983. María del Carmen Simón Palmer, “Escritoras españolas del siglo XIX o el miedo a la marginación”: *Anales de literatura española* 2, 1983, 477-490.

Simón Palmer 1991. María del Carmen Simón Palmer, *Escritoras españolas del siglo XIX: manual bio-bibliográfico*. Madrid: Castalia, 1991.

Sopeña Monsalve 2014. A. Sopeña Monsalve, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional – católica*. Barcelona: Crítica, 2014.

Souto Kustrin 2013. Sandra Souto Kustrin, “Octubre de 1934: historia, mito y memoria. Dossier: La Segunda República; Nuevas miradas, nuevos enfoques”, en Julio Prada Rodríguez - Emilio F. Grandío Seoane (coords.) *Hispania Nova, Revista de Historia Contemporánea* 11, 2013.

Souza de 2008. Philip de Souza, *Aníbal, la guerra en el mundo antiguo. Una historia global*. Madrid: Akal, 2008.

Suárez Fernández – Bendala Galán 1987. Luis Suárez Fernández – Manuel Bendala Galán, *Historia general de España y América: De la protohistoria a la conquista romana, volumen 1, 2ª edición*. Madrid: Ediciones Rialp, 1987.

Teruel Melero 1998. María Pilar Teruel Melero, “Joaquín Costa y Rafael Altamira: su pasión por la pedagogía del conocimiento histórico”: *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 15, 1998, 37-140.

Thomas 2012. Joan María Thomas, “La falange. De la revolución al acomodamiento”, in Ángel Viñas (ed.), *En el combate por la historia, la república, la guerra civil, el franquismo*. Barcelona: Pisando fuerte, 2012, 565-575.

Tiana Ferrer 1997. Alejandro Tiana Ferrer, “Extensión universitaria y universidades populares en la España de entre siglos, una estrategia educativa de reforma social”: *Revista de Educación* nº extra, 1997, 95-115.

Tiana Ferrer 1999. Alejandro Tiana Ferrer, “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: El proyecto Manes”: *Clío, la historia enseñada* 4, 101-119.

Tiana Ferrer 2000. Alejandro Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Manes, 2000.

Tiana Ferrer 2000a. Alejandro Tiana Ferrer, “El Proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)”: *Historia de la Educación* 19, 2000, 179-194.

Tiana Ferrer 2009. Alejandro Tiana Ferrer, *Por qué hicimos la ley orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer, 2009.

Torre Echávarri de la 1998. José Ignacio de la Torre Echavarrí, “Numancia, usos y abusos de la tradición historiográfica”: *Complutum* 9, 1998, 193-211.

Torre Echávarri de la 2002. José Ignacio de la Torre Echávarri, “El pasado y la identidad española, el caso de Numancia”: *Arqueoweb* 4 (1) 2002: www.ucm.es/info/arqueoweb/numero4

Townson 2018. Nigel Townson, “El controvertido camino hacia la modernización 1914-1936”, in José Álvarez Junco – Adrián Shubert (eds.), *Nueva historia de la España contemporánea*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2018, 128-157.

Tsirkim 1991. Yu B. Tsirkim “El tratado de Asdrúbal con Roma”: *Polis*, 3, 1991, 147-152.

Utande Igualada 1982. Manuel Utande Igualada, “Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1970)”: *Revista de educación* 271 1982, 7-41.

Valera Suanzes – Campegna 1992. Joaquín Valera Suanzes Carpegna, “El liberalismo francés después de Napoleón (de la anglofobia a la anglofilia)”: *Revista de estudios políticos* 76, 1992, 29-43.

Valera Suanzes – Carpegna 2012. Joaquín Valera Suanzes – Carpegna, “En defensa de la derogada constitución de Cádiz, Fernández Sardino y el español constitucional”: *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 236, 2012, 113-125.

Valls Montés 1990. Rafael Valls Montés, “Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la Historia”, en: Fernando García Sanz (coord.), *Españoles e italianos en el mundo contemporáneo. I Coloquio hispano-italiano de historiografía contemporánea (Roma 1988)*. Madrid: CSIC, 1990, 279-308.

Valls Montes 1997. Rafael Valls Montes. “La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia”, en: Antoni Santiesteban Fernández, *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (Las Palmas de Gran Canaria 1997). Sevilla: Diada Editora, S.L., 1997, 37-49.

Valls Montes 2001. Rafael Valls Montes. “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 15, 23-36.

Valls Montes 2002. Rafael Valls Montes. “La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar”, en: Carlos Forcadell Álvarez –Ignacio Peiró Martín (coords.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2002, 191-220.

Valls Montes 2007. Rafael Valls Montés, *Historiografía escolar española. Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, 2007.

Valls Montes 2008. Rafael Valls Montes, *La enseñanza de la historia y los textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

Vaquero Peláez 1999. Dimas Vaquero Peláez, “Joaquín Costa en 1898 y el modelo educativo de 1998”, en: Julio Ruiz Berrio – A. Bernat – M^a Rosa Domínguez – V. M. Juan (eds.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 1. Madrid – Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico – Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, 171-184.

Varela Ortega 2001. José Varela Ortega, *Los amigos políticos: Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración (1875-1900)*. Madrid: Marcial Pons, 2001.

Vázquez 1975. Matilde Vázquez, “La Reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil”: *Revista de educación* 240, 1975, 60-72.

Vázquez 1983. Matilde Vázquez, “La Reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil”: *Revista ciencias de la educación* 240, 1975, 60-72.

Vicens Vives 1961. Jaime Vicens Vives, *Historia de España y América*. Barcelona: Editorial Vicens Vives, 1961.

Vicente Jara 2001. Fernando Vicente Jara, “El derecho a la educación y la política educativa del nacionalcatolicismo”: *Anales de Pedagogía* 19, 2001, 19-50.

Vico Monteoliva 1999. Mercedes Vico Monteoliva, “Las políticas educativas”, en: Julio Ruiz Berrio – A. Bernat – M^a Rosa Domínguez – V. M. Juan (eds.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 1. Madrid – Zaragoza 1999: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico – Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, 199-203.

Victoria Moreno 1987-1989. Diego Victoria Moreno, “Contribución de Cartagena al ensayo autoritario de Primo de Rivera. Ideología y realidad social”: *Estudios Románicos* 6, 1987-1989, 1811-1826.

Villalaín García 2011. Pablo Villalaín García, “El libro de texto en la Segunda República, una regulación entre el control y la libertad”: *Contribuciones a las Ciencias Sociales* 11, 2011: www.eumed.net/rev/cccss/11/

Villarín 1995. Juan Villarín, *Catálogo de escritores de Madrid y su provincia*. Madrid: Caja de Madrid, 1995.

Viñao Frago 1990. Antonio Viñao Frago. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

Viñao Frago 1992. Antonio Viñao Frago, “Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990)”: *Revista Española de Pedagogía* 192, 321-340.

Viñao Frago 1994. Antonio Viñao Frago, “Política educativa: la ley Moyano de 1857”, en: Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3. Madrid: SM, 1994, 261-265.

Viñao Frago 2004. Antonio Viñao Frago, “Espacios escolares, funciones y tareas. La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada”: *Revista española de pedagogía* 62, 228, 279-304.

Viñao Frago 2004a. Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos, educación y modernidad en la España del s. XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.

Viñas 2003. Ángel Viñas, *En las garras del águila. Los pactos con Estados Unidos de Francisco Franco a Felipe González (1945-1995)*. Barcelona: Crítica, 2003.

Wulff Alonso 1994. Fernando Wulff Alonso, *La historia de España de D. Modesto Lafuente (1850-1867) y la historia antigua*, en: Salvador M. Ordóñez Agulla – Pedro Sáez Fernández (coords.), *Homenaje al profesor Presedo*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1994, 863-871.

Wulff Alonso 2003. Fernando Wulff Alonso, “Los antecedentes (y algunos consecuentes) de la imagen franquista de la Antigüedad”, en: Fernando Wulff Alonso, *Antigüedad y franquismo (1936-1975)*. Málaga: Diputación de Málaga, 2003, 9-32.

Wulff Alonso 2003. Fernando Wulff Alonso, *Antigüedad y franquismo (1936-1975)*. Málaga: Diputación de Málaga, 2003.

Wulff Alonso 2003a. Fernando Wulff Alonso, *Las esencias patrias: historiografía e historia antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*. Barcelona: Crítica, 2003.

Wulff Alonso 2004. Fernando Wulff Alonso, “La Antigüedad en España en el siglo XIX”, en: María Belén Deamos – José Beltrán Fortes (coords.), *Arqueología fin de siglo: la arqueología española de la segunda mitad del siglo XIX. I Reunión Andaluza de Historiografía Arqueológica*. Sevilla 2004: Universidad de Sevilla, 2004, 119-151.

Yetano 1988 Ana Yetano, *La enseñanza religiosa en la España de la restauración (1900 – 1920)*. Barcelona: Anthropos. Editorial del Hombre, 1988.

