

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 - CDU: 37
Núm. 27, 2008

Índice

Sumario analítico / Analytic summary.....	5-23	
MONOGRAFÍA: EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES NACIONALES		
María del Mar DEL POZO ANDRÉS, <i>Presentación. Educación y construcción de las identidades nacionales</i>	27-36	
Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN, <i>¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?</i>	37-55	
Ferrán ARCHILÉS, <i>Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración</i>	57-85	
Alejandro QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, <i>Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera</i>	87-104	
María del Mar DEL POZO ANDRÉS, <i>Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela</i>	105-135	
Ana María BADANELLI RUBIO, <i>Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)</i>	137-169	
Ramón LÓPEZ FACAL, <i>Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008</i>	171-193	
Josep GONZÁLEZ-AGAPITO, <i>Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana</i>	195-213	
Paulí DÁVILA BALSERA, <i>Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca</i>	215-243	
Antón COSTA RICO, <i>Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etnocultural en Galicia</i>	245-266	
ESTUDIOS		
María Teresa LÓPEZ DEL CASTILLO, <i>Gómez Hermosilla, autor del Reglamento de Escuelas de Latinitad y Colegios de Humanidades de 1825. La educación de las clases acomodadas en el pensamiento de un absolutista ilustrado</i>	269-302	
Emilio CASTILLEJO CAMBRA, <i>Cómo se enseña la Ilustración en la escuela: la versión comunitarista, liberal y republicana</i>	303-321	
Esther COLLADOS CARDONA, <i>El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el período comprendido entre 1915-1990</i>	323-346	
Juan Carlos MANRIQUE ARRIBAS, Víctor Manuel LÓPEZ PASTOR, Luis Mariano TORREGO EGIDO y Roberto MONGAS AGUADO, <i>La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina de la Falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el período franquista</i>	347-365	
Manuel ABELHO CUNHA, <i>O pensamento educativo e existencial de Vergílio Ferreira</i>	367-394	
DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN		
1. DOCUMENTACIÓN		
Ana María BADANELLI RUBIO y María del Mar DEL POZO ANDRÉS, <i>Desde la Madre-Patria española al Estado de las Autonomías: la idea de España en los manuales escolares (1900-2007)</i>	397-432	
José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ y Laura SÁNCHEZ BLANCO, <i>Las mujeres del Nacional-sindicalismo. Poder y rivalidad entre Pilar Primo de Rivera y Mercedes Sanz Bachiller</i>	433-455	
2. BIBLIOGRAFÍA Y PRENSA		
María del Mar DEL POZO ANDRÉS, <i>Bibliografía sobre educación y construcción de las identidades nacionales</i>	457-474	
3. CONVERSACIONES		
María del Mar DEL POZO ANDRÉS, <i>Conversación con Richard Aldrich, catedrático emérito de Historia de la Educación</i>	475-492	
4. RECENSIONES.....		493-533
5. TESIS DOCTORALES.....		535-546
6. PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (2007-2008).....		547-556
7. INFORMACIONES.....		557-571

© Ediciones Universidad de Salamanca y los autores

© Ediciones Universidad de Salamanca - Apartado 325 - E-37080 Salamanca
www.eusal.es - Edición de revistas científicas: fbenito@usal.es

Antón COSTA RICO

Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etnocultural en Galicia

Historia de la Educación

Revista interuniversitaria



Ediciones Universidad
Salamanca

LOS PÁJAROS DE GUADALAJARA TIENEN LA GARGANTA LLENA DE TRIGO. ESCUELA Y DESLEGITIMACIÓN ETNOCULTURAL EN GALICIA

The rain in Spain stays mainly on the plain.
Teaching and ethno-cultural delegitimization in Galicia*

Antón COSTA RICO
Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de aceptación de originales: octubre de 2008
Biblid. [0212-0267 (2008) 27; 245-266]

RESUMEN: La contribución, con un título que podría ser enigmático y que se explica, pretende examinar cómo la escuela en Galicia se ha confrontado a lo largo de los siglos XIX y XX con el hecho de la existencia de una densa «cultura local» y una lengua, la gallega, de muy amplio uso social. La tesis general habla, en un primer momento, de que la lengua gallega no se constituyó a lo largo del Antiguo Régimen como «lengua de civilización», a pesar de haber sido con anterioridad un código escrito de notable prestigio y se explican e interpretan las razones de ello. En un segundo momento, se señala que la escuela de los dos últimos siglos interviene con fuerza en los procesos de nacionalización española, con general criterio uniformizador desde el punto de vista cultural y lingüístico, rechazando por ello el reconocimiento y la valoración positiva e integradora de otras manifestaciones culturales e idiomáticas, lo que en el caso gallego se traduce en prácticas formativas que a lo largo de unos 150 años contribuyeron, sobre todo, a la deslegitimación de la «cultura local» y de los usos lingüísticos ordinarios de los escolares. Al fin, se señala que esta actuación se ha venido modificando, sin embargo, a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX.

PALABRAS CLAVE: Lengua y cultura gallega, deslegitimación cultural, nacionalización española, uniformidad lingüística, libros de texto, prácticas de formación.

ABSTRACT: The contribution, with a title that could be enigmatic and which is explained, aims to examine how teaching in Galicia, throughout the 19th and 20th

* The original pronunciation exercise in Spanish is 'los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo'-'birds from Guadalajara have throats full of wheat'.

centuries, has confronted the fact that there is a dense «local culture» and a language, namely Galician, which is widely used by society. First of all, the general thesis describes how the Galician language was not constituted as a «language of civilization» during the Former Regime, in spite of the fact that it had previously been a written code of outstanding prestige and the reasons for this are explained and interpreted. Secondly, the work explains that during the last two centuries the education system strongly participates in Spanish nationalization processes, the general criteria for which included cultural and linguistic standardization; consequently, the recognition or positive and integrating appraisal of any other cultural or linguistic demonstrations was rejected. In the case of Galicia, this brought about teaching practises, which lasted approximately 150 years and which contributed above all to the delegitimization of the «local culture» and of the school children's normal linguistic uses. As a conclusion, the text explains that this situation however has slowly been changed over the last two decades of the 20th century.

KEY WORDS: Galician language and culture, cultural delegitimization, Spanish nationalization, linguistic standardization, textbooks, teaching practises.

¿Un título enigmático?

PARA EL CONJUNTO DE LOS LECTORES RESULTARÁ ENIGMÁTICO el título que antecede, *Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo*, si lo que se pretende realizar es un análisis del pasado histórico de la escuela en Galicia (del conjunto de las mediaciones escolares) en relación con la cuestión de su contribución a la constitución y desarrollo entre los escolares de lo que generalmente apreciamos como la «identidad nacional y cultural»¹, uno de los propósitos

¹ Sobre la cuestión de la «identidad cultural», un denso territorio de fuerte acento antropológico, complejo en su definición, que se refiere a espacios sociales «de proximidad», comunitarios, en los que se dan cita personas con prácticas y representaciones con rasgos específicos y de identificación colectiva, se viene reflexionando con intensidad y profundidad a lo largo de las últimas décadas. Por nuestra parte nos hemos referido a la cuestión en varios momentos; por ejemplo en COSTA RICO, A.: «Territorios, identidades y gentes. Para una revisión de la historia de la educación en España», *Historia de la Educación*, 25 (2006), pp. 105-129. En el conjunto de dichas reflexiones se hacen oportunas distinciones con respecto a la «identidad individual», que si bien se encuentra entretrejada en su construcción por la identidad grupal de pertenencia, no es reducible a ésta, pues ello eliminaría la libertad y la autonomía individual. Como muestras valiosas de tal estado de reflexión hacemos referencia a los siguientes textos: el del indonesio ANDERSON, B.: *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres, Verso, 1983; el reciente de BARTHOUX, G.: *L'école à l'épreuve des cultures*, París, PUF, 2008 (un alegato contra el relativismo cultural y sus excesos); el informe de BENDA-BECKMAN, K. VON y VERKUYTEN, M. (eds.): *Cultural Identity and Development in Europe*, Londres, University College Press, 1994; el tomo segundo de la trilogía de CASTELLS, M.: *El poder de la identidad* (1995), en donde se refiere a la vertiente defensiva y comunitarista de las identidades, que se formulan como «identidades-resistencia», que pueden dar paso a «identidades-proyecto»; o el de RIVERO, R. et al.: *Memoria colectiva e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000 (que se detiene particularmente en la cuestión de la memoria como factor de identidad). Con una atención más declarada a la identidad individual señalamos como muestras: la reflexión realizada por el polaco BAUMAN, Z.: *Identitat*, Valencia, Universitat de València, 2005 (sobre la base de su *Liquid Modernitat*); la de BILBENY, N.: *La identidad cosmopolita. Los límites del patriotismo en la era global*, Barcelona, Kairós, 2007 (donde habla sobre el cosmopolitismo por oposición al «patriotismo nacional», inclinándose por escoger el mundo

y encomiendas que los sistemas escolares nacionales recibieron en el escenario occidental desde el inicio de la modernidad. En efecto, los sistemas escolares nacionales en su proceso de constitución y desarrollo a lo largo del siglo XIX y también del XX fueron saturados y legitimados por parte de los poderes políticos como «fuerza civilizadora»², suponiendo esto, entre otros contenidos, su explícita contribución a la creación a un nivel cognitivo de comunidades nacionales, a través de la «nacionalización» del conjunto de los habitantes de un determinado territorio delimitado política y militarmente³, a tal punto de autorreconocerse éstos como miembros de un conjunto humano diferenciado (una «comunidad imaginada», en términos de B. Anderson) con respecto a otros: nosotros/los otros.

Entre nosotros, al conjunto de las mediaciones escolares definidas desde el poder político español decimonónico se les encomendó, entre otros extremos, que contribuyesen a conformar *españoles*, es decir, habitantes que se sintiesen identificados con unos valores, conceptos, símbolos⁴, significados y representaciones dados, en conjunto definidores y conformadores de un espacio social, cultural y político, que identificamos como España, distinguiéndolo de otros espacios, también articulados estatalmente, en el escenario internacional⁵.

En el caso español, tal nacionalización se ha venido procurando a través o por medio de una fuerte homogeneización cultural, construida sustancialmente sobre los siguientes supuestos:

- La unidad lingüística del espacio español, al privilegiar la lengua castellana, como «lengua de civilización».
- La unidad política y administrativa, desde unos únicos centros de decisión política y desde un esquema administrativo centralizador.
- La unidad cultural, perseguida a través de diversos instrumentos de uniformización, lo que alcanzó, igualmente, a los currícula escolares y a la constitución de cuerpos docentes nacionales.
- La unidad religiosa alrededor de la religión católica, como religión oficial del Estado.
- Y la unidad del mercado económico.

y la humanidad, con sus circunstancias, antes que la «patria»), o la de CALAME, C. (dir.): *Identités de l'individu contemporain*, París, Textuel, 2008, quien se hace también eco de las reflexiones realizadas por CAMILLERI, C.: *Strategies identitaires*, París, PUF, 1980.

² La expresión la hemos recogido en CARNOY, M.: *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1977, p. 13.

³ Sobre el asunto conviene hacer referencia a HOBBSBAWN, E.: *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990 (en español: Barcelona, Crítica, 1991) y THIESSE, M.^a T.: *La création des identités nationales. Europe XVIII-XX siècle*, París, Du Seuil, 1999.

⁴ No podemos dejar de mencionar aquí los *lieux de la mémoire* de los que nos habló Pierre Nora (1982).

⁵ Es adecuado señalar que esto ocurre de modo similar a como aconteció en otros Estados-nación, en Europa o en América; a las escuelas se les encomendaron tareas de homogeneización cultural y de integración nacional, para crear señas de identidad que pudiesen ser compartidas, incluso por poblaciones de aluvión, como en el caso argentino. Vid. a este respecto CUCUZZA, H. R.: *Yo Argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Esta homogeneización y consiguiente creación de identificaciones y de lealtades intelectuales y emocionales, en un escenario social históricamente complejo, como lo fue y aún es el español, supuso la puesta en práctica, en el territorio específico de la escuela, de estrategias de afirmación/negación de legitimidades en torno a los saberes, y de construcción/destrucción de lealtades y de identidades; algo que se vino haciendo con distinta presión, conflictividad y violencia simbólica⁶, de acuerdo con la mayor o menor distancia estimada o existente efectivamente entre los saberes culturales, el *ethos* familiar⁷, las representaciones y los símbolos presentes en los contextos sociales, es decir, en los entornos de las escuelas, por una parte, y el mundo escolar, sus códigos disciplinares, sus representaciones y sus valores, por la otra. Al respecto, la búsqueda de la unidad lingüística española, por ejemplo, «podría verse entorpecida» por la presencia de otras lenguas territoriales, lo que condujo muy frecuentemente, como sabemos, a operaciones de deslegitimación de las otras lenguas distintas de la castellana. Esto ha ocurrido en Galicia y a través del sistema escolar, aunque tal deslegitimación no se construyó únicamente en tal espacio escolar; incluso estaba ya en marcha cuando el territorio escolar comienza a tener una apreciable visibilidad sociológica.

De esto, como de la creación de «lealtades» a través de la educación y del ejercicio docente⁸, es de lo que nos proponemos hablar en estas páginas que siguen. Quiero señalar que el conjunto de las instituciones educativas existentes en Galicia como parte del sistema educativo nacional, desde los años centrales del siglo XIX y hasta las décadas últimas del siglo XX, contribuyeron con apreciable eficacia a la «españolización» cultural, lingüística y emocional de los gallegos, aunque sea dificultoso establecer pormenorizadamente y desde el conocimiento histórico los posibles grados de tal logro: esto supuso un permanente intento por desarrollar entre los sucesivos cuerpos de escolares gallegos una identidad cultural y sociopolítica española, que hubo, asimismo, que definir. Se hizo poniendo de realce constantemente la «fuerza civilizadora» de la lengua castellana, connotada como la «lengua española», necesariamente común a todos, a la que en Galicia se contraponía la «rusticidad» y «defectuosa» de la lengua gallega, que era, sin embargo, y hasta los años cincuenta del siglo XX, la lengua materna del común de los habitantes en espacios rurales y semiurbanos y aun de una porción apreciable de las gentes urbanas.

Los rasgos de rudeza y defectuosidad aducidos se han aplicado igualmente a sus habitantes, hasta inducir en muchos casos valoraciones y comportamientos de avergonzamiento, cuando no un sentimiento de inferioridad, y en algunos casos bien constatables una animosidad de autoodio, ligado a un intento de «borrar huellas», de huida y de negación de orígenes y procedencias por sus marcas de identidad en alguna esfera «castigadas». No sin que esto diese lugar a alguna conflictividad manifestada de distintos modos, aunque sin alcanzar nunca a la

⁶ En los términos expresados por Bourdieu al referirse a la acción pedagógica como un ejercicio de «violencia simbólica» para imponer un «arbitrario cultural», aunque es necesario introducir evidentes cautelas y matizaciones a tal formulación, que en su absoluto podría reducir los currículos escolares a una simplista expresión clasista de los bienes culturales.

⁷ Véase aquí la representación familiar de la escuela, o la valorización familiar del saber culto.

⁸ En cierto modo valdría la imagen de *les bussards noirs*, empleada en Francia para hablar de los maestros republicanos del tiempo de Ferry.

manifestación de un rechazo social fuerte a los modos y filosofía de tal españolización que, en tales circunstancias, conllevaba o provocaba, como la otra cara de una moneda, una importante desgalleguización cultural e idiomática, a través de mecanismos de deslegitimación y de generación de deslealtad. Hoy diríamos que se trató de una agresión cultural en toda regla y en ocasiones brutal⁹, en la que, como en la generalidad de las situaciones coloniales (como nos recuerdan Carnoy, Fanon o Memmi)¹⁰, participan incluso una parte de los miembros de la comunidad agredida, y ello por razones diversas, a veces desde los valores atribuidos a determinados modos de progreso y de modernidad juzgados beneficiosos para tal comunidad¹¹. Tanto en el terreno de la lengua, en todas sus manifestaciones orales y escritas, como en el del currículo, con particular intensidad en los contenidos y saberes a alcanzar en relación con la historia, la religión /la educación cívica, se jugó esa batalla —de algún modo, se sigue jugando— entre la «españolización»/la «galleguización».

De todo esto hay una larga retahíla de referentes empíricos con pervivencia intergeneracional, y recogidos ya literariamente. A menudo, resueltos esos referentes en frases como «las señoritas no hablan gallego», que funcionó en ámbitos urbanos y en los colegios de las monjas y otros, o el bien agresivo: «Niño, te voy a lavar la boca con jabón»; al oír a un niño expresarse en gallego o en un mal hilvanado castellano, o finalmente esta otra: «Los pájaros de Guadalajara tienen las gargantas llenas de trigo». Llega el tiempo de aclarar el posible enigma.

Todas las lenguas contienen en el hablar modismos y particularidades, algunas aceptadas como correctas y otras valoradas por las distintas academias como «particularidades» a no considerar para la ortografía de la lengua en cuestión. También en el gallego existen variantes ligadas a territorios (por ejemplo, la Galicia occidental y la oriental); así, sobre todo, en la occidental (y en su orla costera) existe el «seseo», de tal modo que palabras con 'z', o 'c' inicial, como *cerro*, *dez*, *zapato*, registran, respectivamente, la pronunciación [sero], [des], [sapato], ligado todo ello a la historia del gallego y a la presencia en la lengua medieval de un complejo sistema de sibilantes; también existe el fenómeno, mucho más extendido, de la

⁹ En términos actuales y para referirse a problemas del presente se refiere a esta cuestión MORENO CABRERA, J. C.: *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona, Península, 2008.

¹⁰ CARNOY alude al «reconocimiento» del colonizado como no civilizado y primitivo, en *La educación como imperialismo cultural*, op. cit., p. 15; en pleno conflicto argelino-francés Franz FANON describiría *Les damnés de la terre* (1961), un virulento alegato en el París de 1961, editado desde México en español en 1963 como *Los condenados de la tierra*; de igual modo haría Albert MEMMI con su *Le portrait du colonisé* (París, 1966; con prólogo de J. P. Sartre), editado entre nosotros con el título *El retrato del colonizado*, por Edicusa (Madrid, 1974).

¹¹ Sería incorrecto e ingenuo extraer de esto una interpretación simplista y lineal, cuando sabemos de la complejidad presente en los valores y en la funcionalidad de la cultura y de la escuela. En esta ocasión, partimos de una noción de cultura como un conjunto de prácticas y de representaciones propias de un grupo particular, pero también y conjuntamente, como un conjunto de valores y de saberes que constituyen un patrimonio de la humanidad, o en todo caso de más amplios grupos humanos, teniendo presente que no hay culturas «auténticas y puras» de un grupo y que, en cambio, todas las culturas son más o menos mixtas o mestizas, de tal modo que no podremos hablar de pureza cultural, y de que deberemos considerar que toda cultura es un proceso permanente y dinámico de construcción, de deconstrucción y de reconstrucción. KAMBOUCHNER, D.: «La culture», en *Notions de philosophie*, París, Gallimard, 1995, pp. 483 y ss.

gheada. Esto es, el grafema G en combinación con las vocales a, o, u, tiene dos realizaciones en gallego, la velar oclusiva (g), y la aspirada, generalmente faringal (h), siendo esta segunda realización la que ha contado con la mayor difusión territorial con respecto a los gallegohablantes naturales, si bien esta pronunciación ha venido siendo considerada, especialmente en la escuela, como un vicio y un defecto que había que corregir, ridiculizar incluso, hasta extirparlo. Una pronunciación [h], que es producto genuino y perfectamente legítimo del idioma gallego, ha pasado entonces por ese trance. Al caso de lo que venimos diciendo hemos de advertir, además, que la letra 'j' [j] no existe en el alfabeto gallego, de tal modo que la pronunciación por un hablante gallego, al menos en el pasado, se traducía casi siempre como ese sonido [gh], con aspiración generalmente faringal [h].

Pues bien, «los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo», una frase en castellano, era generalmente pronunciada así: [los págharos de Ghuadalghara tienen la gharghanta llena de trigho], lo que muy a menudo los maestros y las maestras procuraban corregir sin desmayo¹², con reprensión y ridiculización, hasta que los niños y las niñas¹³, por fin pronunciaban: «los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo», después de «extirpar» tal fenómeno genuino y diferente.

Así se ha venido comportando la escuela, aunque sabemos de su acción compleja y no sería correcto quedarnos con esta imagen, únicamente, sobre los procesos de escolarización en Galicia, que son como casi siempre complejos y contradictorios.

Algunas claves históricas

La *Gallaecia*, todo el cuadrante noroeste hispánico con tierras que hoy son en parte Asturias, o Castilla-León, o Norte de Portugal, quedó configurada como provincia romana a finales del siglo III, lo que se transformó a partir del año 410 en *Regnum Suevorum*, hasta que *Gallaecia* quedó integrada *manu militari* en el *Regnum Visigoticum* en 585. Un poco antes en *Gallaecia*, con su monarquía y dignidades eclesiásticas, se habían celebrado concilios eclesiásticos, como los que en Toledo se celebrarían más tarde. La llegada árabe y musulmana sitúa casi toda la Península bajo su autoridad, menos parte de Asturias y parte de la *Gallaecia* y emerge desde Asturias un precario poder político que se irá reforzando desde el comienzo del siglo VII. No será el Reino de Asturias más que para la historiografía modernista y mejor contemporánea española. En la documentación europea y de Al-Andalus se hablará de Asturias, pero sobre todo de *Gallaecia*, o de *Gallaecia*, o de *Yilliquiyya* (en árabe), y así los documentos pueden decir que Astorga

¹² Esta función correctora estuvo muy presente igualmente en Francia en contra de lo que abusivamente allí se caracterizó como los diversos *patois*. Se ha estudiado en BOUTAN, P.: *La langue des Mes-sieurs* [sic]. *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, París, Armand Colin, 1996.

¹³ El que ahora está en el oficio de historiador recuerda del tiempo de su infancia a comienzos de los pasados años sesenta. Mi padre, de origen campesino y de extracto popular, aunque razonablemente incorporado a la cultura escrita, seguía pronunciando con *gheada*. La anécdota que permanece en la memoria señala que el padre llamaba a los oculos *anteoghos* y que el niño se sonreía con miseria en su interior. ¿De qué se reía el niño? La escuela ya había hecho su trabajo nefasto en esta parte.

está «en plena Galicia»; el rey Alfonso III El Magno (866-910), «hijo de Ordoño, rey de Galicia» (dice la crónica árabe de 894), puede ser llamado *regi Galliciarum*, o en 946, cuando ya la Corte estaba en León (y hablamos hoy del Reino de León), todavía se escribe: *in Legione de Galletia*. Todo esto nos lleva, y ha llevado a los más exigentes medievalistas, a sostener que la *Gallaecia* visigoda permaneció vigente hasta el Concilio de Burgos (1080) y el establecimiento de la Corte real en Toledo en 1086, aunque distinguiéndose en su interior poco a poco las tierras, Asturias, León, Galicia (más o menos como la actual, la *Galisiyya* de los árabes) y el condado portugués.

Este mantenimiento de la *Gallaecia* y un cierto reparto de poderes entre León y Santiago¹⁴ hasta los finales del siglo XI y aun algunas notables facetas históricas de los siglos XII y XIII han sido, sin embargo, oscurecidos por una historiografía española que prefirió seguir las pautas «castellanistas» trazadas en el siglo XIII por el arzobispo de Toledo Rodrigo Ximénez de Rada, y hablamos, entre otros, de Menéndez Pidal y de Claudio Sánchez Albornoz.

El reconocimiento de la *Gallaecia* y el re-conocimiento de que a lo largo del siglo XI se asienta en Compostela, con aspiración a sede apostólica, un núcleo urbano de cierta referencia europea —por el fenómeno de las peregrinaciones—, con una catedral que corona reyes, en la que se celebran un par de concilios y en la que se pone en marcha una Escuela de Gramática, de la que saldrán a comienzos del XII clérigos a estudiar a Chartres y a París, nos ayudará a entender que fuese el romance gallego (no el asturiano o el leonés) el que se va afirmando más declaradamente; un romance que eclosiona en el siglo XIII con la mejor literatura poética hispánica¹⁵, potenciada incluso por Alfonso el Sabio con sus *Cantigas de Santa María*, aunque hay que señalar que esto ocurre de modo contemporáneo con el ascenso político de Castilla, y la postergación relativa de las aristocracias de Galicia y aun de León. Ocurre, también, en el momento de la afirmación de Portugal como reino con Alfonso III de Portugal (1248-1282).

Así, eclosiona una literatura, cuando Portugal por una parte, y Castilla, por otra, se afirman también política y literariamente. Galicia, condicionada por su geografía montañosa en sus estribaciones hacia la Meseta, quedará lejos de Toledo y de Sevilla, un algo arrinconada; aunque no era el caso de su geografía marítima, pero el alejamiento del poder real y sus alianzas internacionales no le favorecía. Con todo y ello, Galicia disponía de importantes sectores nobiliarios que actuarían a lo largo de los siglos XIV y XV de modo acorde con los intereses de cada uno de

¹⁴ Recordemos la anterior construcción de la catedral de Santiago sobre la de León. También en Santiago, aunque menor, en su catedral existe un panteón real. Entre otros, aquí están los conocidos como Fernando II y Alfonso IX.

¹⁵ Hablamos de una expresión poética, recogida actualmente en los *Cancioneiros de Ajuda* y de la *Biblioteca Nacional* en Lisboa, el *Cancioneiro de la Biblioteca Vaticana* y el *Cancioneiro de Berkeley*, entre otros restos de la tradición manuscrita, en buena parte, reunidos desde Lisboa o desde Italia en el siglo XV, al calor del humanismo; de tal tradición forman destacada parte las *Cantigas de Santa María*. Hablamos de una literatura en la que se pueden anotar, al menos, ochenta nombres como autores, que son casi a partes iguales procedentes tanto de la geografía gallega, como del norte portugués, por lo que también se señala como literatura gallego-portuguesa, debiéndose señalar, con X. R. Pena, que «De 1255 a 1500 se puede hablar —traduzco— de una comunidad lingüística a ambos lados del río Miño, aunque las diferencias escritas se fueron ampliando a lo largo del siglo XV —por efecto, en parte, de la intervención de la Corte Lisboaeta y sus escritorios— y se hacen decisivas luego del siglo XV, convirtiéndose el gallego y el portugués en dos realidades diversas». PENA, X. A.: *Literatura galega medieval. I. A historia*, Santiago de Compostela, Sotelo Branco, 2.ª ed., 1990, p. 16.

sus estados, sin existir entre todos ellos una articulación general gallega; esto es lo que ocurre hacia las últimas décadas del siglo XIV, momento en el que, como en otras tierras leonesas y castellanas, la aristocracia se divide y participa en sucesos bélicos entre los partidarios del legítimo Pedro I y los de su hermanastro Enrique II, el de las Mercedes, finalmente vencedor. Esto provocó la caída en desgracia de casi toda la tradicional aristocracia gallega, sustituida por una nueva nobleza en ascenso, mayoritariamente gallega, pero en la que también se encontrarán nobles de procedencia castellana (nuevos propietarios), que traen consigo la lengua y usos castellanos. Entre tanto, diversos factores sociopolíticos y de prestigio cultural seguían fortaleciendo el castellano, mientras Galicia se había quedado sin representación de un poder gallego, a lo que hay que sumar, además, que «la nobleza gallega bajomedieval [tampoco] dio muestras —traduzco— convincentes de estar interesada en dotar de contenido político real a la expresión Reino de Galicia»¹⁶.

En estas circunstancias había comenzado el proceso de «castellanización» de las elites dirigentes; se impondrá paulatinamente la idea de que la lengua de la Corte debería ser el modelo a imitar, pues las ideas y las modas dominantes tienden a ser aquéllas, dice Henrique Monteagudo, de las clases dominantes, que provienen de las Cortes dominantes de los reinos dominantes, y en este sentido, «los notarios fueron aceptando —traduzco— la utilización de la modalidad de romance [el castellano], que procede de una corte prestigiosa, que emplea una modalidad de romance en claro ascenso»¹⁷.

Quizás hubo hacia la segunda mitad del siglo XV una posibilidad de revertir este proceso, con ocasión de la guerra de los *Irmandiños* (1567-1569), pero su fracaso en lo que tuvieron su parte tanto el rey de Castilla como la aristocracia cortó la posibilidad de una burguesía gallega con capacidad de acción y de dirección; por fin, la alianza de una parte de la aristocracia gallega a favor de la Beltraneja, en concordancia con los intereses portugueses, y en contra de Isabel de Castilla, saldada con la victoria de ésta y de sus partidarios, terminaría por descabezar a los actores y otros intentos de «rebeldía gallega», y por situar al Reino de Galicia en una posición secundaria en el nuevo diseño de la monarquía hispánica interpretada en clave castellana. En estas circunstancias, la lengua gallega permanecerá como la lengua del ancho pueblo, pero su presencia entre los sectores nobiliarios, eclesiásticos y entre quienes se incorporan a la Administración Real se reducirá rápidamente y pocos serán los que de un modo escrito sólo en la cuita familiar (en la correspondencia particular) lo utilicen.

Se habla, así, «dos siglos oscuros» (de los siglos oscuros) para referirse a los siglos XVI a XVIII, tiempo en el que los testimonios escritos en gallego que conservamos actualmente son muy escasos. Será, en particular, el Padre Sarmiento quien

¹⁶ PENA, X. R.: *Historia da literatura medieval galego-portuguesa*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2002, p. 257.

¹⁷ MONTEAGUDO, H.: *Historia Social da lingua galega*, Vigo, Galaxia, 1999, p. 273. Lo que no había sido la conducta lingüística anterior. El investigador y filólogo José A. Souto viene a poner de manifiesto la fuerte presencia notarial del gallego sobre todo durante el siglo XIII: sobre una selección de 384 textos notariales gallego-portugueses considerados más relevantes escritos en los siglos XII y XIII, por cierto aún hoy 168 de ellos localizados en el Archivo Histórico Nacional en Madrid y 114 en el situado en Lisboa, por sólo 87 que permanecen en Galicia, 249 son de procedencia «gallega» (un 65%), estando 346 de todos ellos escritos en gallego-portugués, mientras sólo 12 lo están en gallego-leonés y algunos más en latín y romance. SOUTO, J. A.: *Documentos galego-portugueses dos séculos XII y XIII*, A Coruña, Universidade d'A Coruña, 2008.

alerta a sus amigos, mediante correspondencia y manuscritos, sobre la existencia de una gran cantidad de documentos medievales, de los siglos XIII a XV, escritos en gallego, por lo que él había ido descubriendo en sus visitas de estudio a las bibliotecas y archivos de los monasterios benedictinos y de las catedrales de Galicia, con las siguientes conclusiones de su parte:

No pocas veces pensé en cuál fue la causa de que en Galicia se introdujese el uso o abuso de escribir en castellano lo que antes se escribía en latín o en gallego. No hay género de escritura, testamento, donación, venta, contrato, foro, arriendo, compra, cambio, partijas, etc., que yo no haya visto y leído en Galicia o en latín o en gallego. Y sé que se pueden cargar carros de estos documentos que se conservan en Galicia.

No habiendo pues, precedido ni concilio, ni cortes, ni consentimiento uniforme de los gallegos para actuar, otorgar o comerciar en lengua castellana, ¿quién lo introdujo?

La respuesta está patente, que Galicia llora y llorará siempre. No los gallegos, sino los no gallegos que a principios del siglo XVI inundaron el reino de Galicia, no para cultivar sus tierras, sino para hacerse carne y sangre de las mejores y para cargar con los más copiosos empleos, así eclesiásticos como civiles. Esos fueron los que por no saber la lengua gallega, ni por palabra ni por escrito, introdujeron la monstruosidad [sic] de escribir en castellano, para los que no saben sino el gallego puro. Esta monstruosidad es aún más visible en los empleos eclesiásticos¹⁸.

Y, a modo de voz autorizada de su tiempo señalaba Sarmiento en su *Tratado de Educación de la Juventud*:

Y por no saber la lengua gallega, los maestros de latinidad enseñaron hasta el presente por encima a la juventud gallega. La mayoría de tales profesores no nacieron en Galicia, ni hicieron estudio de la lengua gallega, y castigaban a los niños que soltaban alguna voz o frase gallega, como si dijeran una herejía¹⁹.

La lengua gallega como lengua escrita, más allá de lo poco (aunque muy valioso) escrito por el Padre Sarmiento, sólo comenzaría a ser utilizada de nuevo de modo irregular y precario durante la primera mitad del siglo XIX por parte de algunos miembros intelectualizados de la pequeña burguesía urbana y de la hidalguía, al calor del romanticismo y de los ecos que a Galicia llegaban de las orientaciones historicistas europeas, y específicamente alemanas con Herder al frente, según las que cada nación debería ser considerada como una totalidad orgánica con sus propias leyes de evolución, basada en la unidad de la lengua. En tal contexto de influencias historicistas²⁰ se plantea la movilización provincialista a mediados del siglo XIX, como antesala del regionalismo y de las adhesiones federalistas. En 1863 la escritora Rosalía de Castro con sus *Cantares Gallegos* señala un cierto punto de llegada y un impulso nuevo para la escritura literaria de la lengua gallega, en el que se dan cita otras figuras como Manuel Curros Enríquez, Eduardo

¹⁸ PENSADO, J. L. (ed.): «Elementos etimológicos según el método de Euclides», en *Fray Martín Sarmiento. Sus ideas lingüísticas*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1960, pp. 106-107.

¹⁹ SARMIENTO, F. M.: *La educación de la niñez y de la juventud*, edición de A. Costa Rico y M. Álvarez Lires, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, parágrafo 42, p. 139.

²⁰ FONTANA, J.: *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001; sus páginas 164-179 sobre «historicismo y nacionalismo».

Pondal, o el historiador Manuel Murguía —marido de Rosalía de Castro— y una pléyade de periodistas que promoverán hacia las últimas décadas del siglo XIX el uso del gallego en la prensa escrita e incluso la aparición de las primeras cabeceras de prensa semanal o decenal en gallego, tanto en Galicia como en América, en el seno de las comunidades emigrantes. Todo ello, en todo caso, con expresión precaria; se trata de un movimiento regionalista, preocupado también por conocer la historia y las viejas raíces del país, las labras heráldicas, las viejas piedras amaestradas por mano humana o el folklore, dando, así, lugar a los primeros movimientos museísticos provinciales, a la creación de la Sociedad del Folklore Gallego, y a la aparición de algunas revistas culturales. Todo con poca consistencia y reducida visibilidad social. Es necesario pasar al siglo XX. De América, de La Habana en particular, vendrán, entre 1905 y 1907, la afirmación de la bandera gallega como enseña patria, el himno y la creación de la Academia Gallega de la Lengua (1907); se pone en marcha en este año el semanario *A Nosa Terra*, que es ya en la actualidad publicación centenaria y portavoz del nacionalismo cultural y político gallego, y varios años más tarde, en 1916 nacerán en A Coruña las *Irmandades da fala* («Las fraternidades del habla»), un movimiento cívico que se extenderá por la geografía del país y en cuyo seno o aledaños nacerán luego en 1923 el *Seminario de Estudos Galegos*, a semejanza en la distancia (mucha distancia, por cierto) del *Institut d'Estudis Catalans* y, en 1931, recién inaugurada la II República, el *Partido Galeguista*, que será el motor político fundamental, gracias al que el 28 de junio de 1936 tendrá lugar el plebiscito democrático, votado favorablemente, para que Galicia pudiera comenzar a ser una comunidad política regida por un Estatuto de Autonomía, como ya lo venían haciendo Cataluña desde 1932 y el País Vasco desde 1935. Así, pues, será a partir de 1916 cuando se instala un movimiento cívico continuado y constante a favor de la recuperación/construcción de una identidad cultural y política con señales de afirmación colectiva y obedeciendo a un consciente proyecto social de afirmación, sobrepasando el más elemental, aunque básico estadio, de las manifestaciones propias de la antropología cultural comunitaria. Son los portadores gentes que encuadramos en las clases medias urbanas, o semiurbanas: profesores, periodistas, escritores, algunos abogados y médicos, algún técnico agrario, algún esforzado editor (es también el tiempo de la casi incipiente edición de libros en gallego), y poco más.

Pero en este movimiento no está la clerecía, salvo algunas figuras individuales, y además se cuenta con la animadversión de las jerarquías eclesiásticas; tampoco están el conjunto de las gentes que administran o gestionan los modestos poderes políticos y administrativos provinciales, ni tampoco la burguesía. Y es preciso decir que desde las últimas décadas del XIX se había ido conformando una burguesía agraria, industrial y financiera, con algún evidente poder, pero que en ningún momento se planteó, como en el caso de Cataluña o del País Vasco, modelar y articular un poder y un proyecto colectivo para ofrecer al conjunto desde su liderazgo, o desde el que convertirse en fuerza de presión ante los instrumentos centrales españoles; y ante la oligarquía de la Restauración. Al contrario, se trata de una burguesía que renuncia a tal ejercicio y a la expresión de señales de identidad gallega, a cambio sólo de un «regionalismo bien entendido» paisajista y folclorizante, del que está excluido el idioma gallego, a cambio de poder integrarse en la oligarquía central, en una especie de pacto implícito: renunciar a las señales

de identidad, a cambio de conseguir el progreso económico de Galicia²¹, y lo cierto es que hubo durante todo el período de la Restauración un considerable número de ministros procedentes de Galicia en los distintos gobiernos de la nación, pero el progreso alcanzado fue bien menor del esperado y proclamado. El progreso se vestía constantemente de castellano, mientras desde los propios medios de prensa de tal burguesía, como el *Faro de Vigo*, el gallego se asociaba al atraso material y espiritual del país, como lo enunciaban Eduardo Vincenti, sin embargo, próximo a la ILE y uno de los hombres de la JAE²², o el conservador Gabino Bugalra, quien en 1918 escribía en *ABC*: «En nuestra región se tiene por signo de incultura el uso del gallego, entre gente de regular educación»²³.

Será esta burguesía la que acompaña o se integra en la Unión Patriótica de Primo de Rivera y en su empresa de «nacionalización española», estudiada en el presente en obras como la dirigida por Moreno Luzón o la escrita por Quiroga Fernández de Soto²⁴. La misma que dará soporte al franquismo y de donde saldrá una buena porción de las Falanges gallegas, que también contaron con una miríada de gentes procedentes de la tradicional hidalguía, y con sectores destacados de la clerecía.

En todo esto se encuentran buena parte de las claves sobre el menosprecio al gallego, a lo gallego y a los gallegos, que de todo hay, como en distintos momentos y circunstancias se detecta al señalar los rasgos convencionales con que el gallego y Galicia se han adornado o son adornados.

Tierra «pobre, bárbara y remota» se escribía por parte de escritores no gallegos de los siglos XVI y XVII. «Muchachos bozales» se les llamó a los escolares de gramática en el colegio jesuita de Monterrey, o desde la cátedra de gramática de Tui. Los gallegos no aparecen bien parados en las *Novelas Ejemplares*, escritas por quien quizás intentaba borrar huellas por la resonancia gallega de sus dos apellidos, Cervantes Saavedra. «Pobres gentes, dulces y simples de espíritu». Algo así, con evidente subestimación, era lo que en alguna ocasión dijeron Fray Luis de León, Góngora, Tomás de Iriarte, Larra o Fermín Caballero; y Tirso de Molina, y Estebanillo González y Francisco de Rojas. O gentes tratadas con conmiseración, como apuntaba Ortega y Gasset: «En Galicia, tierra pobre, habitada por almas rendidas, suspicaces y sin confianza en sí mismas». En todo caso, «tenaces en conservar sus costumbres», como escribía Segovia Corrales en 1895, y un punto no comprensibles por los de otras regiones, según lo expresaba Ernesto Giménez Caballero en 1947: «Todo el resto de los españoles que no somos gallegos estamos de acuerdo en que el más inexplicable de España es este país *noroéstico* que se viene llamando Galicia»²⁵.

²¹ Tesis sugerente, empíricamente validada, planteada por VEIGA, M.: *O pacto galego na construción de España. A orixe das ideas predominantes en Galiza a través das páxinas de Faro de Vigo (1898-1923)*, Vigo, A Nosa Terra, 2003, *passim*.

²² Siguen resonando y reactualizándose en la actualidad aunque más subrepticamente argumentos similares entre sectores económicos y políticos de la burguesía en Galicia.

²³ *ABC*, 14-15 de febrero de 1918, recogido por VEIGA, M.: *O pacto galego...*, op. cit., p. 49.

²⁴ MORENO LUZÓN, J. (ed.): *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007*; QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, A.: *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.

²⁵ Manifestaciones recogidas en su conjunto en ALONSO MONTERO, X.: *Galicia vista por los no gallegos*, Madrid, Júcar, 1974, *passim*.

«Lenguas de civilización» y nacionalismos de Estado en Europa

Esta fenomenología y estas situaciones históricas referidas a Galicia, a su cultura y a su lengua las podemos también encontrar en otras tierras europeas. Tenemos que hablar de una política de las lenguas y poner de manifiesto que los procesos de formación de las lenguas «nacionales» (como el caso del castellano-español) están, al menos parcialmente, ligados de un modo u otro a los procesos de construcción nacional y a una constatable tendencia hacia la homogeneización lingüística en el interior de los Estados nacientes a la que ya nos hemos referido, en el tiempo del Antiguo Régimen, alrededor de aquella de las lenguas presentes en el territorio en cuestión con su estatuto más consolidado como instrumento del poder, que sería connotada con la precisa legitimidad como «lengua de civilización»²⁶, en particular, a partir del siglo XIX.

Es oportuno indicar, además, que la aparición de la cultura del libro dará lugar a una profunda reorganización de la ecolingüística europea²⁷, al facilitar también la conformación literaria de distintas variedades orales, convirtiéndolas en lenguas literarias y en algunos casos en «lenguas nacionales» (una idea del siglo XIX) normativizadas como tales, además de su consideración enunciada como «lenguas de civilización», lo que implicaba la asunción de una jerarquía lingüística, reflejo de la jerarquía social²⁸.

El *cuius regio, eius religio* del tiempo de la Reforma será también con frecuencia *cuius regio, eius lingua* en este proceso vivido de «construcción nacional», como identidad común que impregna y unifica a «todo» el cuerpo social, aunque presentado más como «un despertar de unidades dadas, supuestamente naturales», en palabras de Gellner²⁹. En esta dirección, hay que anotar, por lo que tendrá de ejemplar ante el mundo, que la lengua francesa será legitimada y dotada de la misión de unificar al pueblo y de inculcarle los valores de los nuevos Estados burgueses; es decir, a esta «lengua de civilización» se le confía esta misión cultural y en cierta medida moralizadora a ser alcanzada con la ayuda central de la escuela, a fin de interiorizar esta construcción ideológica en cada uno de los ciudadanos. Aquí podría muy bien encajar *Le Tour de la France par deux enfants: devoir et patrie*, el libro de lectura que escrito por G. Bruno³⁰ leyeron desde 1877 tantas y tantas generaciones de escolares franceses a lo largo de las más de veinte reimpresiones de este libro.

No dejaba ningún resquicio de duda sobre el francés común «lengua de civilización», con *interdiction*, con prohibición pues, de uso escolar de cualquier otra, tratada siempre como un *patois*, la profesora Madame Pape-Carpentier:

En Francia, la lengua del pueblo es incorrecta y carece de elegancia. No toleraremos, pues, nada que sea radicalmente contrario a las reglas de la lengua; y comenzaremos esta revisión desde el momento en que recibamos al niño [en la escuela] de las manos de su madre³¹.

²⁶ En el sentido elaborado por ELIAS, N.: *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, FCE, 1988 (original inglés: 1939).

²⁷ BAGGIONI, D.: *Lenguas e naciones en Europa*, Santiago de Compostela, Laivento, 2004, p. 57.

²⁸ BURKE, P.: *Lenguas y comunidades en la Europa Moderna*, Madrid, Akal, 2006, p. 38.

²⁹ GELLNER, E.: *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 2.ª ed., 2008, p. 127.

³⁰ Es probable que pseudónimo de autoría femenina.

³¹ DE PAPE-CARPENTIER, M.: *Manuel des Maitres* (1876), citado por CRUBELLIER, M.: *L'École Républicaine, 1870-1940*, París, Christian, 1993, p. 63.

Ninguna duda, incluso, sobre el cuidado ortográfico del «buen francés», pues, a la ortografía se le asigna, además, un nítido cometido cultural y selectivo en ese proceso de unificación lingüística nacional, con el decisivo concurso de la escuela. Todo un prístino ejemplo para el liberalismo español decimonónico, progresista y estatista, o conservador en otros casos, un ejemplo seguido muy de cerca.

Nacionalismo español, identidad política y nacionalización de las escuelas

No es en absoluto fácil hablar y establecer los términos y los significados históricos relativos a la nacionalización (española) de las escuelas, como instrumentos al servicio de la construcción de una identidad política y cultural española, sin el riesgo de entremezclar realidades empíricas e hipótesis de trabajo, o el de hacer un tratamiento presentista del pasado, a través del que se convierten en problemas históricos fenómenos no percibidos como tales en el pasado, o el de introducir cuestiones de principio y metahistóricas, debiendo escapar también de los riesgos esencialistas e idealistas, caros al historicismo.

Las naciones y los nacionalismos, se ha venido diciendo, son fenómenos problemáticos y complejos. Hablamos de sujetos colectivos, de representaciones compartidas generadoras de identidad nacional (que son históricas y no naturales, objetivas y apriorísticas), de «cultura común» (lo que quizás se funde en diversas arbitrariedades de partida) como un producto homogéneo o argamasa retórica en la que se encuentran ideas, mitos, símbolos y representaciones, de espíritu y de conciencia colectiva, de «memoria histórica»...

¿Qué espacio humano puede ser considerado una nación?, ¿qué circunstancias y fenómenos generan el nacionalismo?, ¿qué expresiones colectivas son manifestación de los nacionalismos?, ¿a dónde pueden conducir? Nación y nacionalismo son conceptos complejos, entre otros motivos por su carácter polisémico. Son también conceptos relativamente recientes, como puso de relieve Gellner³², derivado del propio hecho de que la formación de las naciones, como concepto político que delimita un determinado territorio social, está unida a la modernidad económica y social. «Acompaña, dice Anne Marie Thiesse, a la transformación de los modos de producción, a la expansión de los mercados y a la intensificación de los intercambios comerciales... [si bien no debe entenderse que] la delimitación de un espacio económico engendre *ipso facto* un sentimiento de identidad común entre los individuos que participan en ello»³³.

Ella misma señala que fue a partir de mediados del siglo XVIII cuando se sintió la necesidad de redefinir las relaciones entre lo universal y lo particular —precondición indispensable para la construcción de las naciones—, lo que indujo una mutación de la legitimidad cultural; así, se hizo posible formular una nueva teoría de la cultura, que permitía presentar lo nacional como un principio creador de la modernidad, más allá del principio de la cultura única; de este modo, bajo el doble signo de la emoción romántica y de las aspiraciones a la libertad irán surgiendo diversidad de eclosiones poéticas en las tierras europeas; Fichte en sus *Discursos a*

³² GELLNER, E.: *Naciones y nacionalismo*, op. cit.

³³ THIESSE, A. T.: *La création des identités nationales*, op. cit., pp. 15-16.

la nación alemana, pronunciados en 1808, planteará la necesidad de construir una nueva educación; se afirman proyectos patrióticos sobre el establecimiento de un conocimiento del pasado; se fabrican «lenguas nacionales», a partir de lenguas populares estandarizadas, mediante los impresos, como «lenguas de civilización»; los liberales burgueses en lucha contra el absolutismo combaten con mayor frecuencia en defensa de las nuevas naciones; se construyen textos literarios con narraciones sobre los largos recorridos de las distintas colectividades, cuyo sentido viene dado por el respectivo «genio» nacional; se organizan los relatos históricos nacionales; se reúnen las narraciones de cuentos y canciones; se pintan los paisajes y costumbres tradicionales; o se desarrolla el museísmo etnográfico.

En tal contexto tiene lugar la aparición y desarrollo de los varios nacionalismos hispanos, a lo largo del siglo XIX, en particular el español, que consigue una posición dominante con capacidad articuladora de todo el territorio hispano al que procura dotar, como dijimos, de una identidad homogénea, haciendo intervenir para esto al sistema educativo. Su logro atravesó una fuerte complejidad, como hicieron notar, entre otros, Juan Pablo Fusi y Molina Aparicio³⁴. En este sentido, Molina Aparicio llega a preguntarse si efectivamente hubo un nacionalismo de Estado en España en el siglo XIX, inclinándose, como Borja de Riquer³⁵, a favor de la tesis de una débil nacionalización, al tiempo que Juan Pablo Fusi sostiene que «la aparición del nacionalismo español fue el resultado de un largo proceso de asimilación y de integración nacionales»³⁶.

En esta dirección corrieron los vientos históricos entre nosotros y quizás sobre las huellas dejadas por la llamada Guerra de la Independencia y por ese espíritu de la nación que se había desprendido de los días e impulsos procedentes de la Revolución Francesa, con sus profundos ecos americanos, tan sensibles para los españoles, uniendo la definición contractual de la nación con contenidos románticos y esencialistas; las dimensiones políticas cognitivas y de orientación más liberal con otras de fuerte resonancia emocional y de orientación conservadora.

En esa tensión se fue formulando el proyecto nacionalista español decimonónico, raíz próxima de los discursos y prácticas del siglo XX. Los historiadores han hecho notar, al respecto, los siguientes fenómenos: el fortalecimiento de un Estado nacional en respuesta a las guerras carlistas, la movilización nacionalista generada por la Unión Liberal en los años 60 del siglo XIX, la elaboración de discursos y políticas simbólicas nacionalizadoras con ocasión de la aprobación constitucional del sufragio universal, en lugar del censitario, en 1869, y la nítida orientación conservadora del Estado y del nacionalismo español que se afirma desde el inicio de la Restauración y a través de la ley de fueros de 1876, con el amparo eclesiástico, llegando al punto de «construir» en medio del «desastre» del 98 que obligaba a una revisión del «ser» de España, la imagen de una «nueva» España Imperial «una y grande», siendo «la Iglesia y el Ejército —dice María del Mar del Pozo—

³⁴ FUSI, J. P.: «Revisiónismo crítico e historia nacionalista», *Historia social*, 7 (1990), pp. 17-25; MOLINA APARICIO, F.: «Modernidad e identidad nacional. El nacionalismo español del siglo XIX y su historiografía», *Historia social*, 52 (2005), pp. 147-171.

³⁵ MOLINA APARICIO, F.: «Modernidad e identidad nacional...», *op. cit.*, p. 157; RIQUER, B. de: «La débil nacionalización española del siglo XIX», *Historia social*, 20 (1994), pp. 97-114.

³⁶ FUSI, J. P.: «Revisiónismo crítico e historia nacionalista», *op. cit.*, p. 132.

las instituciones que más contribuyeron a afianzar esta imagen mítica de la España Imperial, por razones ligadas a la propia supervivencia»³⁷. Aunque no sería la única imagen de la «nueva España» reconstruida desde los varios regeneracionistas, señala ella igualmente.

Será esta versión nacionalista conservadora la que gozará de más adhesiones a la hora de confrontarse con las guerras de África y con los otros regionalismos/nacionalismos españoles, o también con las inaplazables cuestiones de la ciudadanía democrática y de la «europeización», en una España en proceso de modernización social y económica y de urbanización. Esta versión y no la cívica y republicana³⁸ será la que informe centralmente a la Dictadura de Primo de Rivera, que se constituye como régimen nacionalista³⁹, así como a sus programas en pro de la nacionalización del ejército, la nacionalización de las escuelas, y de las masas, y la misma «españolización» del sistema educativo en los espacios regionales más sensibles al distanciamiento; una versión que alimentará igualmente las raíces del nacional-catolicismo, de tan viva expresión en los escenarios de la España franquista «una, grande y libre».

En esta perspectiva dominante «lo regional», su reconocimiento y tratamiento, fue contemplado de ordinario como un problema y un entorpecimiento, así como la cuestión de las varias lenguas distintas de la castellana. En esta perspectiva se organizaron mayoritariamente los relatos historiográficos sobre el pasado y la construcción de la nación española, como pusieron de relieve, entre otros, Borja de Riquer⁴⁰ y Pérez Garzón⁴¹.

Y es aquí donde cabe hablar de la «nacionalización española» de las escuelas, mediante la contribución de los ejercicios docentes⁴² y a través de los libros de uso escolar, editados en una variada gama, según ha venido poniendo de manifiesto el profesor A. Escolano, quien también los ha definido como «espacios de memoria»⁴³, en tanto, que espejo, no lineal, de la sociedad que los produce. La

³⁷ POZO ANDRÉS, M.ª M. del: *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 225-228. Una imagen que, en todo caso, conectaba con las perspectivas del nacionalismo integrista europeo de *fin de siècle*, como la investigadora pone de manifiesto en este mismo texto (p. 232).

³⁸ La de Altamira, la de la ILE, la de Ortega y de Bello, tampoco integradoras de la pluriculturalidad y plurinacionalidad hispana en un discurso más complejo, aunque con mayor capacidad de diálogo, al respecto.

³⁹ Tal como fue analizado históricamente en MORENO LUZÓN, J. (ed.): *Construir España, op. cit.*

⁴⁰ Borja de Riquer se refiere al acendrado centralismo historiográfico, del que dice que «hoy está en cuarentena y tiende a moderarse, aunque no es menos cierto que con formas más sutiles continúa predominando». RIQUER I PERMANIER, B. de: «Sobre el lugar de los nacionalismos-regionales en la historia contemporánea española», *Historia social*, 7 (1990), p. 107. Tesis que también por su parte mantiene NÚÑEZ SEIJAS, X. M.: «Sobre la memoria histórica reciente y el discurso patriótico español del siglo XXI», *Historia del presente*, 3 (2004), pp. 137-155.

⁴¹ PÉREZ GARZÓN, J. et al.: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000.

⁴² En un amplio sentido: las diversas prácticas y rituales escolares, en las que hay que incorporar, junto a la acción docente, la colaboración de otros agentes comunitarios y políticos (párrocos, alcaldes...) y de diversas prácticas de socialización (Batallones escolares, Exploradores de España, la Fiesta de la Raza...).

⁴³ ESCOLANO BENITO, A.: «El libro escolar como espacio de memoria», en OSSENBACH SAUTER, G. y SOMOZA, M. (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, pp. 35-46.

cada vez más firme presencia de los considerados como libros de texto, desde el inicio de la Restauración decimonónica, con su carácter oficial y su creciente unificación, aunque diversificados en su gama, merced a la modernización didáctica paulatina y a la progresiva unidad del mercado fue, parece ser, un efectivo factor de nacionalización española⁴⁴ en su sentido más genérico, «construyendo», así, una memoria y una identidad nacional, como señaló para el caso el argentino Rubén Cucuzza:

Las mismas imágenes, lecturas, poesías y lecciones, impregnaron fuertemente la vida escolar y las mentalidades de varias generaciones, en un mundo en el que el libro escolar tenía pocos competidores que le disputaran su poder para construir imaginarios colectivos. Además, sus destinatarios no fueron solamente los niños que acudían a las escuelas, sino también sus familias⁴⁵.

Al respecto, la historiografía ha venido poniendo de manifiesto cómo los manuales contienen o dan cuenta, de modo explícito o implícito, de los posibles conflictos de clase, territoriales o culturales presentes en una nación dada; sus narrativas son otras tantas operaciones de construcción de significados y de identificaciones que buscan la construcción de sistemas de valores, en los que puede jugar un importante papel la dimensión afectiva, para conseguir, por ejemplo, la adhesión emocional de los escolares y otros lectores con unas determinadas representaciones históricas, al punto incluso de dificultar las oportunas habilidades críticas, tal como Castillejo Cambra tuvo ocasión de señalar⁴⁶.

Por eso, la no uniformidad sobre los relatos historiográficos acerca de la construcción de una nación dada que podemos observar en un ejercicio analítico (aunque la similitud sea alta), la podemos encontrar igualmente plasmada en los libros escolares relativos a la historia, singularmente los referidos a la historia patria. Como «espacio de memoria» y de interpretación contienen lo que se debe recordar. En ellos está presente, en la posible imposición ideológica de determinadas visiones, en sus errores conceptuales, en la posible distorsión o invisibilidad de determinados hechos sociales, o en la ausencia de informaciones que pudieran ser claves, la lucha social (de los varios grupos sociales) por imponer unas determinadas significaciones o interpretaciones y por monopolizar la transmisión de determinadas representaciones⁴⁷, mucho más que los consensos democráticos.

Hay que señalar que la inmensa mayor parte de los libros escolares, en particular los de lengua, las lecturas escolares y los de historia, contribuyeron en distinta medida a la nacionalización de las escuelas, como se ha analizado desde una ya extensa nómina de valiosos trabajos analíticos e interpretativos, entre los que citamos los de: Rafael Valls (1983, 1991, 1996, 2007), García Puchol (1993), López

⁴⁴ La contrastación empírica de cuáles son los viejos libros escolares que se conservan en muchísimos hogares familiares, sea de Gerona, de Almería, de Guadalajara, de Zamora o de Pontevedra, nos permitiría observar la similitud del caudal patrimonial.

⁴⁵ CUCUZZA, H. R.: *Yo Argentino...*, op. cit., p. 11.

⁴⁶ CASTILLEJO CAMBRA, E.: *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*, Madrid, UNED, Serie Manes, 2008.

⁴⁷ Tal como se ha indagado en BOYD, C. P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.

Facal (1995), Tiana Ferrer (2000), Pozo Andrés (2000, 2007), López Marcos (2001), Raimundo Cuesta (2007) y Castillejo Cambra (2008)⁴⁸.

Lo que ocurrió, sobre todo a partir del conjunto de reflexiones suscitadas por el 98, existiendo considerables interrelaciones entre los diferentes discursos político-crático-institucionista, por otra) y las prácticas escolares nacionalizadoras, del Pozo⁴⁹, obediendo también esto a la no uniformidad en los planteamientos regeneracionistas. Late el «imaginario castellanista» y esencialista en aquellos libros de texto más atentos a la forja del «espíritu nacional» o «carácter nacional» de los españoles, mientras una más limitada retórica historicista y una mayor ligazón a hechos históricos, interpretados en clave de búsqueda de una unidad nacional con acento cívico, sostiene la perspectiva democrática, en la que militan Rafael Altamira (próximo a los laicistas franceses, protestantes y kantianos, que acompañan a J. Ferry en su esfuerzo de republicanización escolar), Luzuriaga o Santos María Robledo, o Luis Bello, quienes en ningún momento renuncian a educar «niños españoles»⁵⁰. El *Libro de la Patria* (1921) se situaría en ese escenario, más próximo a los significados del *Cuore* de Amicis o de *Le Tour de France* de Bruno, mientras que el *Libro de España* (1928) asumiría la primera orientación referida. Entre tanto, otros signos y símbolos, como la bandera, el himno o el escudo nacional, formarán parte paulatinamente del mundo escolar, y en concreto de las escuelas públicas, que desde 1910 son «escuelas nacionales», en las que se cultiva el amor a la patria, junto a una ideología católica, conservadora, firme, como respondiendo a la posterior proclama formulada desde la Unión Patriótica por Suárez Somonte, en calidad de Director General de Enseñanza Primaria, durante la Dictadura de Primo de Rivera: «¡Hay que nacionalizar la escuela!»⁵¹, al tiempo que se estrechaba la vigilancia e incluso la represión contra aquellos sectores considerados más o menos adversos a tal dictado.

⁴⁸ VALLS MONTÉS, R.: *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, ICE de la Universidad de Valencia, 1983; VALLS MONTÉS, R.: «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 5 (1991), pp. 33-47; VALLS MONTÉS, R.: «La historia enseñada y los manuales escolares españoles de Historia», en *VII Symposium de Didácticas de las Ciencias Sociales*, Las Palmas de Gran Canaria, Centro de Formación del Profesorado, 1996, vol. 1, pp. 7-27; VALLS MONTÉS, R.: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007; GARCÍA PUCHOL, J.: *Los textos escolares de historia de la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1993; LÓPEZ FACAL, R.: «El nacionalismo español en los manuales de historia», *Educació i Història*, 2 (1995), pp. 119-128; TIANA FERRER, A.: *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, 2000; POZO ANDRÉS, M.ª M. del: *Curriculum e identidad nacional...*, op. cit.; POZO ANDRÉS, M.ª M. del: «La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía», en MORENO LUZÓN, J. (ed.): *Construir España. Fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid, UNED, Serie Manes, 2001; CUESTA, R.: *Los deberes de la memoria en la educación (1936-1945)*, Octaedro, 2007; CASTILLEJO CAMBRA, E.: *Mito, legitimación y violencia simbólica...*, op. cit.

⁴⁹ POZO ANDRÉS, M.ª M. del: *Curriculum e identidad nacional...*, op. cit., p. 17.

⁵¹ En LÓPEZ MARTÍN, R.: *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (I)*, Valencia, Universitat de València, 1994, p. 35.

La hipótesis nacionalista, en los términos dichos por Raimundo Cuesta⁵², tendería a rebajarse en el tiempo de la II República, que reconoce la cooficialidad en Cataluña de las lenguas catalana y castellana y abre la puerta a la descentralización política española, pero el franquismo afirmaría luego tal hipótesis, con su renacionalización de los currícula en sentido españolista.

Entre tantos depósitos y muestras de esta renacionalización podríamos citar las *Contestaciones al Cuestionario Oficial de las oposiciones de ingreso en el Magisterio Nacional*⁵³, elaboradas bajo la supervisión de Víctor García Hoz en 1960, para responder a los Cuestionarios de formación político-social aprobados un año antes por la Dirección General de Enseñanza Primaria. En las *Contestaciones* se da cuenta de toda la simbología, lemas y consignas de carácter patriótico español, sobre el supuesto de que «la nación [España] está por encima de estas diversidades accidentales [las regiones], como producto espiritual que posee una unidad moral, política y cultural»⁵⁴. Sólo a partir de la LGE y ya en los momentos de transición política hacia la actual democracia se comenzarían a contemplar otras perspectivas desde los supuestos de un nacionalismo cívico, de arquitectura más compleja, a fin de poder contemplar la evidencia de la pluralidad, no sin que surjan cada cierto tiempo intentos de renacionalización centralizadora, como ocurrió hacia el final de los años noventa, motivo de nuevas reflexiones⁵⁵, ni sin que se sigan instrumentando frecuentemente más sutiles mecanismos bajo formas disimuladas y mediante simbología que se hace presente en formas aparentemente banales e inocuas, constitutivas de lo que conocemos con el rótulo de «nacionalismo banal», indicios que son o pueden ser de deficiencias democráticas.

La escuela en Galicia y la ilegitimación de una identidad cultural

Así como hemos dicho que podríamos entender la cultura como un conjunto de prácticas y de representaciones de un grupo particular, pero también como un conjunto de valores y de saberes de mayor alcance, en cierto modo patrimonio de la Humanidad, hemos de reconocer que el primero de los polos ha estado fácticamente ausente de los programas y prácticas escolares públicamente regulados en Galicia, desde el inicio de la constitución del sistema nacional español y hasta el final de la etapa política franquista, lo que no impide reconocer la existencia de diversas excepcionalidades en un periodo realmente bastante extenso. Y no es sólo la ausencia de tal polo, por cuanto de modo lesivo o insidioso fue práctica corriente la denigración o el menosprecio de ese polo cultural étnico con raíces y con expresiones varias a lo largo del tiempo, modulando, generalmente en lengua gallega, sin

⁵² CUESTA, R.: *Los deberes de la memoria en la educación*, op. cit., p. 20.

⁵³ Tomo II: *Formación del espíritu nacional (maestros)*, Madrid, Escuela Española, 1960.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 133.

⁵⁵ Como las que se suscitaron desde la Asociación (española) de Historia Contemporánea, con ocasión del encuentro «Historia y sistema educativo», que contó con la participación de J. Tusell, Ruiz Torres, Carlos Forcadell, J. Beramendi, Borja de Riquer y R. Villares, que afirmaron la necesidad de superar los episodios de confrontación de identidades y de «repensar una historia de España plural y congruente con la realidad política del Estado de las Autonomías»; ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA: «La historia enseñada», *Ayer*, 30 (1998).

duda, un código de comunicación humana singular, un saber que la escuela nacional española en Galicia de ordinario consideró ilegítimo en el tiempo que hemos señalado. Sin que en la comunidad afectada se hayan generado con considerable visibilidad sociológica, cultural y política conflictos y expresiones alternativas, aunque ciertamente las hubo, pues quizás el ser conscientes del escaso prestigio de lo «gallego» y al desconocer facetas relevantes del pasado⁵⁶, la gran mayoría de la sociedad civil optó por asumir los referentes de identidad nacional hispana buscando, en todo caso, una complementariedad a través de la recreación de referentes más o menos informales pertenecientes a la tradicional y fuerte identidad cultural gallega.

Por lo que hemos manifestado con antelación, la lengua gallega no gozaba del prestigio asociado a menudo a las materias lingüísticas⁵⁷, como ya hace algún tiempo puso de manifiesto el profesor Narciso de Gabriel⁵⁸ y no resultaría por ello dificultosa su ilegitimación escolar, como un indeseable estorbo, signo incluso de la «miseria espiritual» de un pueblo al que habría que liberar⁵⁹, tal como lo percibió en 1929, desde su innegable convicción cívica, pero también con simplismo, por su parte, Luis Bello, al hablar de los menesterosos campesinos gallegos, otrora vasallos: «Para sacarlo de la ignorancia la escuela empieza por proveer al antiguo vasallo de Monterrey de un arma necesaria, pues sin ella está perdido: el idioma»⁶⁰ (refiriéndose al idioma castellano); porque hablamos de la escuela pública, la escuela del pueblo y para pobres, dice Bello:

Si una de las inferioridades visibles del aldeano gallego es la limitación de su lengua vernácula —escribía—, ¿no deberá preocuparnos a cuantos deseamos instruir al pueblo y darle útiles armas para defenderse, que desde la infancia, al entrar en la escuela, se le provea del habla más difundida?⁶¹

Bien por su pobre y burda consideración⁶², o bien porque dificultaba la lucha por la vida por parte de los sectores populares, un bien patrimonial de tan intenso

⁵⁶ «El recuerdo del pasado es necesario para afirmar la propia identidad» escribió T. TODOROV en *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Península, 2002, p. 199.

⁵⁷ Lo que desde el pasado llega incluso a la actualidad, a pesar del estatuto de cooficialidad y del marco político autonómico existente en Galicia.

⁵⁸ Puede verse en GABRIEL FERNÁNDEZ, N. de: «Lengua y escuela en Galicia», en ESCOLANO BENITO, A. (dir.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 165-186. De todos modos, señala Narciso de Gabriel que durante décadas tampoco en la escuela de los ámbitos rurales se apreciaba, como sería de esperar, la enseñanza de la lengua castellana y el conocimiento que se alcanzaba al respecto era «bastante limitado» (p. 181), aduciendo también «la escasa eficacia alfabetizadora de la escuela», lo que no impedía que en ella se aprendiese el distinto valor social de los dos códigos lingüísticos en liza.

⁵⁹ Muchos maestros y maestras, aun bien intencionados, asumieron en su docencia ese rol (liberar a un pueblo de la «miseria espiritual»), desde una posición carente de la mínima autoestima como miembros de una colectividad con rasgos de identidad de alguna evidente y palpable singularidad.

⁶⁰ BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Galicia*, edición de Gonzalo Anaya, Madrid, Akal, 1974, p. 116.

⁶¹ *Ibidem*, p. 117.

⁶² Al punto de que uno de los catedráticos del Instituto de Pontevedra, foráneo pero afincado en Galicia, Álvarez Jiménez, editaba en 1890 un opúsculo con el siguiente título: *Los defectos del lenguaje en Galicia y en la provincia de León. Estudio gramatical*, Pontevedra, A. Landín, 1890. Cuestión también abordada por Narciso de Gabriel a la hora de analizar la posible correspondencia, no confirmada,

valor como es una lengua hablada por la generalidad de los habitantes de una comunidad no debería ser tenida, sin embargo, en positiva consideración en el ámbito de la escuela nacional española. Y tampoco era apreciada en el ámbito de las instituciones escolares privadas. Y así ocurrió, más allá de las breves excepciones, y del uso esquemático y oral del gallego en muchas escuelas rurales y de la orla marítima para establecer las necesarias correspondencias y tránsitos de los escolares hacia la «digna lengua castellana», porque incluso abría las puertas de América (como si en este doloroso horizonte no estuviese también Brasil, arribada asimismo de miles de gallegos que allí encontraban una oficialidad al idioma aquí negado). La gente «importante» no hablaba gallego y así los niños y las niñas iban haciendo suyo el mensaje que los desheredaba de un rico patrimonio de palabras. Sólo en aquel tiempo abierto por las *Irmandades da Fala* en 1916 las cosas comenzaron a verse de distinto modo, y sólo hasta 1936 se abrieron algunos horizontes y breves posibilidades para devolver la palabra en la escuela a quienes la habían labrado a lo largo de generaciones: un tiempo para pensar una escuela en Galicia desde la lengua gallega: «¿Cómo pensar unha escola galega sen a lingua galega?», diría Xoán V. Viqueira en 1918. Un tiempo en el que comenzaron a aparecer tímidamente los primeros y muy escasos libros escolares en gallego⁶³, respondiendo a la invitación procedente de América, como en respuesta al dictado de Suárez Somonte: «A Escola Nazional Galega, eis a laboura máis urxente»⁶⁴. Un tiempo que, al fin, permitía escuchar la canción en la voz de los jóvenes de *Ultreia*: «¡Cantaí galaicos o himno xigante dos pobos libres!».

A *Longa noite de pedra* extendió pronto su oscuridad y la burla escolar y la intolerancia hacia el habla gallega serían moneda frecuente⁶⁵. Los recuerdos escolares dicen, al respecto, lo siguiente: «el maestro D. Liborio siempre hablaba en español y nunca nos contestaba cuando le hablábamos en gallego», o «un día mi padre —traducimos— llevó a la escuela un libro en gallego de Laboratorios Zeltia [sobre producción agraria] y el maestro le llamó la atención», o también anotan la reacción verbal de un maestro escolapio de Monforte de Lemos ante la expresión oral de un adolescente en gallego: «Siéntese Pérez y no haga ruido con las herraduras al sentarse»; los recuerdos vuelven con alguna frecuencia sobre aquel sonsonete repetido: «Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo», configurando de diversos modos una lengua prohibida en las conciencias, un saber ilegítimizado, acompañado de fantasmas ideológicos que aún resuenan en la actualidad, al tiempo que se produce una sangría notable en los porcentajes de uso social de la lengua gallega.

entre la falta de uso escolar del gallego de amplia dominancia social y los porcentajes de analfabetismo observados en Galicia, en GABRIEL FERNÁNDEZ, N. de: *Leer e escribir en Galicia*, A Coruña, Universidade da Coruña, 2006, pp. 291 y ss.

⁶³ COSTA RICO, A.: «El libro escolar en gallego», en ESCOLANO BENITO, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la II República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 579-598.

⁶⁴ Proclama que como eslogan publicó en distintos momentos el periódico *A Fouce (La Hoz)* desde Buenos Aires en los años 30.

⁶⁵ Recientemente ha aparecido un sintomático ensayo sobre estas cuestiones. FREITAS JUVIÑO, M.ª P.: *Represión lingüística en Galiza no século XX: aproximación cualitativa á situación lingüística de Galiza*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2008.

Por su parte, otros contenidos escolares no ofrecían tampoco mayor generosidad, o en todo caso respeto y adecuada valoración de hechos a ser reconocidos como información y como conocimiento por parte de los escolares gallegos. Una observación de una docena de libros escolares de alta circulación entre los años noventa del siglo XIX y los sesenta del veinte nos ofrece esta bien magra mercancía: en la *Historia de España de Yebes (1894)*⁶⁶. Galicia no existe más allá de una leve referencia en su página 43: «Los gallegos son patriotas, sencillos, sobrios, activos, laboriosos», pero no se contempla la más mínima referencia a la lengua y a los grandes escritores del XIX, a diferencia de lo que se dice para Cataluña o para Castilla, por ejemplo, en el caso del extenso libro de lecturas *España, mi Patria (1917)*⁶⁷; la *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica de Dalmáu (1932)*⁶⁸ nada contiene sobre Galicia; nada tampoco, más allá de una seca referencia a la Galicia romana y sueva, se contiene en la *Historia de España de FTD*⁶⁹, lo que, en cambio, se modifica un poco en los *Elementos de Historia de España de Espejo de Hinojosa*⁷⁰, aunque con una interpretación «castellanista» exacerbada; ninguna referencia en *El niño republicano*⁷¹; nada se contempla, más allá de algunas notas de geografía física y económica, en la famosa *Enciclopedia Álvarez Tercer Grado (1966)*, ni en *Faro*⁷². Por su parte, la *Enciclopedia escolar de Santiago Rodríguez*⁷³ sostiene que «la lengua de los españoles es la española o castellana, aunque en algunas regiones se suele hablar en familia otras lenguas; como el gallego en Galicia»; Onieva en su *Florilegio de mujeres españolas* y Serrano en sus *Guirnaldas en España*⁷⁴ no señalan ni una sola mujer gallega, al tiempo que el mismo Serrano en *España es así*⁷⁵ sitúa en Castilla «el alma de la raza» y silencia por completo a Galicia.

Galicia, su historia, su cultura, su lengua, sus tradiciones, resultaban invisibles para los escolares gallegos, cuando no si acaso alguna visibilidad venía destinada, sobre todo, hacia el desarrollo de actitudes de no aprecio.

Un panorama que sólo a partir de los primeros años setenta del siglo XX comenzaría a cambiar de la mano de todos aquellos, singularmente los que se incorporaban a la corriente política nacionalista gallega (fuertemente popular y de

⁶⁶ YEBES, C.: *Programas de Primera Enseñanza. Historia de España*, Madrid, Librería de la Vda. de Hernando, 6.ª ed., 1894.

⁶⁷ DALMÁU CARLES, J.: *España, mi Patria. Método completo de lectura*, Gerona, Dalmáu, 1917, p. 425. A Galicia se le dedican 17 páginas, frente a las casi 130 de las dos Castillas y León, las 79 de Andalucía, las 18 de Murcia o las 57 de Cataluña.

⁶⁸ DALMÁU CARLES, J.: *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica. Grado Elemental*, Gerona, Dalmáu, 1932, nueva edición corregida.

⁶⁹ FTD: *Historia de España. Primer grado*, Barcelona, FTD, 9.ª ed., 1932.

⁷⁰ ESPEJO DE HINOJOSA, R. y GARCÍA NARANJO, J.: *Elementos de Historia de España*, Barcelona, Clarasó, 5.ª ed., 1932.

⁷¹ SERÓ SABATÉ, J.: *El niño republicano*, Barcelona, Lib. Montserrat, 4.ª ed., 1932; reed. con introducción de ESCOLANO BENITO en Madrid, EDAF, 2000.

⁷² BLANCO HERNANDO, Q.: *Faro. Enciclopedia Escolar. Segundo Ciclo*, Plasencia, Ed. Sánchez Rodrigo, 2.ª ed., 1963.

⁷³ *Nueva Enciclopedia escolar. Segundo grado*, Burgos, Hijos de S. Rodríguez, 48.ª ed., 1962.

⁷⁴ ONIEVA, A. J.: *Florilegio de mujeres célebres*. Libro escolar de lectura, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 2.ª ed., 1955 y SERRANO DE HARO, A.: *Guirnaldas de la Historia*, Madrid, Escuela Española, 7.ª ed., 1957.

⁷⁵ SERRANO DE HARO, A.: *España es así*, Madrid, Escuela Española, 17.ª ed., 1956.

convicciones democrático-progresistas en su conjunto), que aspiraban a construir una sociedad española y gallega democrática y asentada en principios jurídicos contractuales. Con toda su particular complejidad, hoy no podríamos decir que la escuela en Galicia es factor de ilegitimación de una identidad cultural, como lo hemos dicho para las etapas anteriores; a menudo ocurre lo contrario, indicio claro de que «a escola mudou»⁷⁶ y de que las cosas han cambiado, si bien como dice el refrán popular «no es oro todo lo que reluce».

⁷⁶ «Escola que mudou (Dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia, 1961-2000)», es el título, parece que afortunado, de un trabajo nuestro relativamente reciente publicado en *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da educación*, 7 (2007), pp. 7-36.