

*Islam e identidad en la escuela franquista.  
Imágenes y tópicos a través  
de los manuales\**

**David Parra Monserrat\*\***  
Universitat de València

**Resumen:**

Durante el régimen franquista se institucionalizó un discurso de hermandad hispanoárabe que sirvió para legitimar la presencia colonial en Marruecos y para lograr, entre otras cosas, el apoyo internacional de los países árabes. En este artículo, a través del estudio del material escolar, se pretende contrastar toda esta retórica africanista, asumida oficialmente por el primer franquismo, con otros discursos menos amables sobre el “otro” que, sin duda, también gozaron del beneplácito de un régimen que, como algunos decían, tenía que hacer de España el puente entre Oriente y Occidente.

**Palabras clave:** Historia, escuela, al-Andalus, Marruecos, africanismo, hermandad hispanoárabe, política educativa.

**Abstract:**

A discourse of Spanish-Arabic brotherhood became institutionalized during Franco's regime. Among other things, this discourse was used to legitimize the colonial presence in Morocco and to achieve the international support of the Arabic countries. In this article, through the study of school material, the author expects to contrast this africanist rhetoric, officially accepted by the first Francoism, with other unkind discourses about the “other” which, undoubtedly, also enjoyed the consent of a regime that, as some africanists said, had to turn Spain into the bridge between the East and the West.

**Key Words:** History, school, al-Andalus, Morocco, africanism, Spanish-Arabic brotherhood, educational policy.

(Fecha de recepción: junio, 2007, y de aceptación: Octubre, 2007)

---

\* Para la realización de este artículo ha sido fundamental el material facilitado por el profesor Rafael Valls Montés, a quien quiero agradecer su ayuda.

\*\* El autor participa en el proyecto de investigación HUM2005-03741, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, y disfruta de una Beca FPU.

¿Por qué no enseñar a los niños lo que fueron los moros? Más gloriosa que la batalla de las Navas fue la corte de Abderramán<sup>1</sup>.

En 1923, cuando la terrible guerra del Rif aún golpeaba a la sociedad española, el republicano Rodrigo Soriano escribió estas palabras en un artículo periodístico. Puede resultar sorprendente que durante los años veinte, quizá los de mayor aversión al moro, alguien pretendiera que la escuela destacase la etapa andalusí por encima, incluso, de la Reconquista. Ahora bien, estas propuestas, aun no siendo habituales, fueron más frecuentes de lo que podríamos pensar *a priori*. Lo fueron durante el siglo XIX y siguieron siéndolo durante las primeras décadas del siglo XX.

A lo largo de estas páginas veremos si estas ideas fueron asumidas después, durante los años cuarenta, por un régimen que, oficialmente, al menos en lo referente a su proyección exterior, adoptó una retórica africanista fraternal y amistosa hacia los arabo-musulmanes. Tanto el Protectorado de Marruecos como los países árabes se convirtieron en uno de los pilares fundamentales de la política exterior del franquismo, un régimen aislado internacionalmente que

no dudó en echar mano del pasado glorioso de Al-Andalus para construir una identidad cultural hispanoárabe que permitía legitimar la presencia colonial en África y lograr apoyos internacionales.

Así pues, la pregunta que planteamos es clara: ¿el franquismo tuvo algún interés en utilizar la escuela para cambiar la tradicional visión del “otro” e incluir al-Andalus en la historia nacional o mantuvo el discurso africanista y arabista, que tanto le servía para su política exterior, al margen de uno de los principales espacios de adoctrinamiento y creación de identidades?

Como respuesta ya podemos adelantar que la “filomagrebí” dictadura franquista no tuvo una verdadera voluntad de extender el discurso del africanismo oficial más allá de unos determinados sectores políticos y diplomáticos. El franquismo no sólo no pretendió incorporar al “otro” por excelencia en su discurso nacional, sino que ni siquiera tuvo intención de popularizar las visiones “tolerantes” y “respetuosas” que importantes sectores del africanismo español defendieron durante años<sup>2</sup>. Para ver esto es fundamental analizar la configuración de los distintos “*lieux de mémoire*” que la dictadura intentó

<sup>1</sup> Rodrigo SORIANO, *El Liberal*, 21 de junio de 1923. Recogido en Alhouzine BOUZALMATE, “Marruecos y los intelectuales y publicistas españoles (1921-1923)” en Ángeles RAMÍREZ y Bernabé LÓPEZ GARCÍA (eds.), *Antropología y antropólogos en Marruecos. Homenaje a David M. Hart*, Barcelona, Edicions Bellaterra, 2002, p. 84.

<sup>2</sup> Para un análisis mucho más extenso del africanismo español contemporáneo y del discurso de la hermandad hispanoárabe, véase David PARRA MONSERRAT, «*Germans*» o «*enemics*»? *Reflexions al voltant dels discursos africanistes de l'Espanya contemporània*. Trabajo de investigación inédito. Departament d'Història Contemporània, Universitat de València, 2007.

mantener o construir, y no cabe duda de que uno de los espacios claves para la construcción de éstos fue la escuela.

Tradicionalmente el estudio de la escuela no había interesado demasiado a los historiadores. Sin embargo, en las últimas décadas se ha convertido en una fuente de valor incalculable. Los profesionales de la historia se han percatado de que es importante estudiar cómo, dónde y por qué se relacionaban las personas, ya que eso podía aportar una gran cantidad de información sobre la acción política, los comportamientos sociales y, por supuesto, la construcción de culturas políticas e identidades. La escuela socializaba, adoctrinaba y nacionalizaba, por lo que, para el estudio de un régimen como el franquista, caracterizado por el férreo control de los docentes y de lo que éstos enseñaban, sería un error no tenerla en cuenta para ver hasta dónde pretendió llegar la dictadura en la extensión de los postulados africanistas de fraternidad y tolerancia.

Teniendo todo esto presente, en las próximas páginas veremos qué imagen del mundo árabe, del pasado andalusí o de la experiencia colonial se dio en la escuela española y cómo se integraron estas cuestiones en el discurso nacional. Para ello, podríamos comenzar hablando directamente del período cronológico que nos ocupa (el franquismo), pero pro-

blemente sería un error, puesto que perderíamos la perspectiva temporal del objeto de análisis. Así pues, comenzaremos haciendo un recorrido por la escuela de la Restauración, de la dictadura de Primo de Rivera y de la Segunda República para ver qué aspectos del imaginario enseñado cambiaron y cuáles permanecieron.

## I

La escuela se erigió a lo largo del siglo XIX como un lugar clave para construir mitos, símbolos e identidades colectivas. Muchos autores coinciden en señalar que 1898 fue un momento crucial, puesto que el debate regeneracionista sobre la esencia de España penetró en las aulas como no lo había hecho hasta entonces<sup>3</sup>.

Frente a la pregunta “cuál es la causa de la decadencia de España”, algunos regeneracionistas hablaban de raza y de determinismos geográficos. Para otros, la culpa era de la historia de España, que había adormecido las virtudes de los españoles. Había quien ponía el énfasis en el caciquismo, en el exceso de burocracia, en los políticos inútiles o en el fanatismo religioso. También quien destacaba la crisis de la familia y la pérdida de la fe católica. No había acuerdo, pues, a la hora de definir las causas ni tampoco a la hora de encon-

---

<sup>3</sup> María del Mar DEL POZO ANDRÉS, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 17; Carolyn P. BOYD, “«Madre España»: libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950”, *Historia y Política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, n.º 1 (1999), p. 51.

trar soluciones. Sin embargo, en lo que sí coincidía este heterogéneo grupo de regeneracionistas era en la necesidad de una reforma pedagógica que condujese a una “España nueva”, una reforma que, en todos los casos, contemplaba un lugar destacado para la Historia<sup>4</sup>.

Con este marco general como referencia, empezaremos el análisis de la historia enseñada durante este período a través de un estudio muy concreto pero ilustrativo: el manual de historia de España redactado por el catedrático José Sanz Bremón, profesor del Instituto de Castellón entre 1880 y 1906.

Este manual es un perfecto ejemplo de la intención nacionalizadora que había tras la enseñanza de la historia. Era una de esas historias generales que tanto abundaron durante el siglo XIX y que tanto influyeron en la construcción de determinadas imágenes de España en profesores y alumnos durante decenas de años. Estos manuales, y el de Sanz Bremón no es una excepción, pretendían demostrar la necesidad de tratar el proceso histórico nacional como una totalidad coherente, desde los orígenes hasta el presente. Este proceso “natural” tenía que ser evidenciado a través de la enseñanza de la historia, una historia que, con la cronología como eje vertebrador, había que remontar a los albores de los tiempos<sup>5</sup>. Es desde

esta perspectiva que tenemos que ver el hecho de que el manual de Sanz Bremón presente la Edad Antigua como una etapa de aportaciones que van configurando las esencias españolas. Así, cuando llega a la Edad Media, el catedrático Bremón dice:

*Al comenzar el estudio de la Edad Media en nuestra patria, con la entrada de nuevos pueblos, para terminarlo al advenimiento de los Reyes Católicos, hay que decir primeramente lo importante que es tal conocimiento. Hemos visto las vicisitudes de nuestros antepasados durante los largos siglos de los tiempos primitivos, y dominaciones extranjeras que sobre ellos pesaron [...] Estas muchedumbres, pues, degradadas y abyectas por la esclavitud, durante el transcurso de los siglos de esta edad, y en medio de nuevas convulsiones, veremos cómo van emancipándose lenta pero progresivamente, hasta tener conciencia de su poder, y constituir con rasgos propios y característicos el verdadero pueblo español<sup>6</sup>.*

Un pueblo español que rápidamente es asociado con los cristianos y que inicia una gesta gloriosa que lo llevará a su máxima plenitud: la Reconquista.

*Los Pirineos fueron el baluarte que defendió la libertad é independencia*

<sup>4</sup> DEL POZO ANDRÉS, *Currículum e identidad nacional*, op. cit., pp. 35-36.

<sup>5</sup> Pilar MAESTRO GONZÁLEZ, “La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX” en Antonio MORALES MOYA y Mariano ESTEBAN DE VEGA (eds.), *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, Madrid, Marcial Pons, 2005, pp. 179-181.

<sup>6</sup> José SANZ BREMÓN, *Resumen de las explicaciones de un curso de Historia de España*. València, Imprenta de M. Alufre, 1882, p. 47.

española, y en varias partes de aquellos riscos comenzó la guerra contra los invasores [...] En los albores de la Reconquista, todo el que empuñó la espada para defender su libertad é independencia, su familia, hogar y creencias religiosas, quedó emancipado [...] y derramó su sangre por la causa nacional<sup>7</sup>.

La España islámica era ajena a la tradición nacional. Podía ser provechosa su aportación al patrimonio de la cultura española (como decían los arabistas), pero hasta la Reconquista no se restablecía el nexo con la nacionalidad perdida (la sociedad hispano-goda y católica). Estas posiciones las defendían los nacional-católicos, pero también la tradición liberal de Modesto Lafuente, que veía en la España medieval de la Reconquista una defensa de la independencia de la patria y el inicio de unas monarquías no absolutas basadas en instituciones con representación “popular”<sup>8</sup>.

La Edad Media es, pues, la época clave, el momento en el que se configura el pueblo español y sus características más genuinas: “nos lega pues la Edad Media, el pueblo español ya formado”<sup>9</sup>. No es casualidad, así, que este período histórico ocupe 152 de las 305 páginas que contiene el libro (frente a las tres hojas dedicadas a la época contemporánea).

Se nos podría decir que los planteamientos de este manual se explican sólo por la ideología particular de Sanz Bremón y que, por tanto, es algo anecdótico (un caso particular) dentro de la enseñanza de la historia. Según la historiadora Carolyn Boyd, aunque la Ley Moyano de 1857 estipulaba la regulación ministerial del contenido de los libros de texto y de las asignaturas, durante el último cuarto de siglo se permitió que estas disposiciones se pasaran por alto por la falta de consenso sobre su aplicación. Para ella, eso estaba en la base del fracaso a la hora de crear una ciudadanía económicamente productiva e integrada políticamente<sup>10</sup>. Ahora bien, si miramos el contenido del manual de Sanz Bremón y lo comparamos con otros manuales de otras partes de España de la misma época (*Compendio de Historia de España* de Felipe Picatoste, Madrid, 1884; o *Historia de España: compendiada desde sus orígenes hasta nuestros días en 100 lecciones*, de José Pulido Espinosa, Barcelona, 1885) nos damos cuenta de que, a pesar de la inexistencia de un temario único regulado desde Madrid, las ideas fundamentales sobre la “invasión” de 711, al-Andalus y la Reconquista eran prácticamente las mismas.

Por tanto, con la lectura de estos manuales queda más o menos clara cuál

<sup>7</sup> *Ibíd.*, pp. 73-79.

<sup>8</sup> Mariano ESTEBAN DE VEGA, “Castilla y España en la *Historia general* de Modesto Lafuente” en MORALES MOYA y ESTEBAN DE VEGA (eds.), *¿Alma de...*, op. cit., pp. 104-105.

<sup>9</sup> SANZ BREMÓN, *Resumen de las explicaciones...*, op. cit., p. 200.

<sup>10</sup> BOYD, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 2000, pp. 25, 26.

fue la visión general de los libros de texto de finales del siglo XIX y principios del siglo XX por lo que respecta a la contribución del pasado andalusí a las esencias patrias. Obviamente, había diferencias: no era lo mismo leer un manual de un liberal progresista que de un tradicionalista o de un conservador; pero había determinados aspectos que parecían más o menos claros, como la importancia de la Reconquista en la construcción de la nación<sup>11</sup>.

Mediante el estudio de los manuales, así, podemos observar que en la escuela de la Restauración predominó, en general, una visión de la historia de España alejada de los planteamientos arabistas y africanistas más “tolerantes”; una visión que, en muchos casos, bebió claramente de la tradición nacional-católica de Menéndez y Pelayo, prácticamente hegemónica en muchos centros privados

de titularidad religiosa, pero también de la de Modesto Lafuente, igualmente contraria a presentar al-Andalus como un momento clave de la historia nacional. Junto a esto hay que tener presente que si además de hacer un análisis de lo que Raimundo Cuesta denomina “textos visibles” intentásemos reconstruir los “textos invisibles” o contextos escolares de la práctica de la enseñanza de la historia (fotografías, espacios escolares, reglamentos, opción epistemológico-historiográfica de los profesores, testimonios, etc.) probablemente encontraríamos muchos más tópicos o lugares comunes relacionados con el “otro” arabo-musulmán de los que aparecen en los manuales o en otros textos escolares<sup>12</sup>.

Ya bajo la dictadura de Primo de Rivera, en 1926, el ministro Eduardo Callejo impulsó un cambio del plan de

---

<sup>11</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, “La idea de España en la historiografía...”, *op. cit.*, p. 188. No obstante, conviene mencionar algunos casos particulares, como el del catedrático de Historia Rafael Ballester i Castell. Como señala Rafael Valls, este profesor, en su *Curso de Historia de España* (1917), no dudó en definir a la sociedad musulmana andalusí como española, sin añadir ningún otro adjetivo. Ballester le otorgaba una gran importancia a la Reconquista, pero matizaba el significado de este concepto cuando decía que “no fue la Reconquista una guerra continua, sin tregua ni cuartel, entre cristianos y musulimes, sino un antagonismo o pugna permanente de aspiraciones políticas e intereses patrimoniales. Las diferencias religiosas y de raza no fueron obstáculo a la cordialidad de las relaciones entre moros y cristianos, pues fuera de los campos de batalla se visitaban unos a otros, mantenían relaciones mercantiles, uníanse en matrimonio [...] y se ayudaban recíprocamente en sus guerras civiles, figurando tropas musulmanas en los ejércitos cristianos y viceversa”. Igualmente significativa era la valoración que Ballester hacía de la expulsión de los moriscos a principios del siglo XVII. En una línea parecida a lo que ya habían dicho personajes de la talla intelectual de Joaquín Costa, Ballester los definía como “los infelices hijos de España, criados a nuestro sol y alimentados en nuestros campos”. Obviamente, hubo más de un Ballester; sin embargo, Valls reconoce que estos planteamientos no fueron frecuentes en los manuales de comienzos del siglo XX. Rafael VALLS MONTÉS, “Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX”, València, en prensa, 2007.

<sup>12</sup> Rafael VALLS MONTÉS, “La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar”, en Carlos FORCADELL e Ignacio PEIRÓ (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 2002, p. 205.

estudios de bachillerato. La reforma implicaba una modificación de la denominación y los contenidos de algunas asignaturas, así como la introducción de nuevas materias. A pesar de esto, lo que más nos interesa de la reforma es que intentó establecer un manual único para cada asignatura de la enseñanza secundaria (medida que fue derogada en 1931 por el primer gobierno republicano). Se supone, pues, que el control sobre los contenidos de los libros de texto era muy superior al que había habido hasta la fecha<sup>13</sup>.

Uno de estos manuales únicos fue el de *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*, redactado por el doctor Juan F. Yela Utrilla para el correspondiente curso del Bachillerato Universitario. Éste era un manual muy aséptico por lo que respecta al tratamiento de al-Andalus. No se hablaba de guerras ni de enfrentamientos, sino de instituciones, de intelectuales hispano-musulmanes y de aportaciones del arte islámico. Por tanto, nos encontramos ante una visión más “tolerante” que las que hemos visto, dado que, entre otras cosas, admitía las influencias musulmanas en una línea parecida a la planteada por muchos arabistas del momento. A pesar de esto, nunca se llegaba a afirmar que hubiese vínculos fraternales o raciales entre musulmanes y cristianos (como

sí hacían algunos importantes africanistas). De hecho, las guerras africanas de la segunda mitad del siglo XIX y del comienzo del siglo XX eran explicadas a través de cuestiones como el prestigio internacional, la defensa nacional o las necesidades estratégicas; pero no a través de la hermandad con el vecino del sur<sup>14</sup>.

Llegamos así a la Segunda República. Durante aquellos años se impulsó la creación de nuevos manuales escolares así como la traducción de obras extranjeras de reconocida categoría didáctica y científica. El control ministerial sobre los manuales continuó (al menos hasta 1935), pero se amplió la libertad de elección entre aquellos libros de texto que eran seleccionados oficialmente<sup>15</sup>.

El programa de reforma historiográfica y pedagógica de Rafael Altamira supuso una fuente de inspiración para los políticos republicanos que iniciaron la reforma educativa durante los primeros años del nuevo sistema político. La Institución Libre de Enseñanza dejó sentir su presencia con mayor intensidad que anteriormente y muchos manuales de historia de esa época comenzaron a plantear el pasado nacional de una manera distinta de como se había hecho tradicionalmente. Ahora bien, ¿afectó esto a la manera de integrar el pasado andalusí y al tratamiento de las relaciones con el Magreb?

<sup>13</sup> VALLS MONTÉS, “Rafael Ballester y la renovación historiográfica...”, *op. cit.*

<sup>14</sup> Juan F. YELA UTRILLA, *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*, Edición Oficial (manual único), 1928.

<sup>15</sup> BOYD, *Historia Patria...*, *op. cit.*, pp. 181, 194.

Según Boyd, Pedro Aguado Bleye, catedrático de Bilbao y uno de los autores de manuales de más éxito de la época, fue un buen representante de los planteamientos de Altamira y otros historiadores progresistas de principios del siglo XX<sup>16</sup>. Altamira, en su *Manual de Historia de España*, de 1934, mostraba, en relación con los arabo-musulmanes, el respeto característico del africanismo de raíz costista que también había presentado, como hemos señalado, Rafael Ballester. La política africana de España, decía, tenía un “sentido tutelar, y por tanto, de penetración pacífica [...] como había preconizado el gran tribuno y jurista Joaquín Costa”<sup>17</sup>. La Guerra de África de 1859-60 fue para él un “episodio avivador artificial y romántico del sentimiento característico de algunos momentos en la Reconquista peninsular”; por eso, al margen de este episodio, no hubo “apetitos de expansión marroquí” ni en la opinión pública ni en la política de los gobiernos de la segunda mitad del siglo XIX. Si España, finalmente, accedió a entrar en el repartimiento de Marruecos fue por seguridad nacional (ya que la expansión franco-británica podría haber hecho peligrar sus posesiones en el norte de África) y para ayudar al *Makhzen* (el Estado sultánico de Marruecos) a restablecer su autoridad sobre las tribus rebeldes. Aun

así, la guerra nunca fue una opción querida por los españoles<sup>18</sup>.

Frente a estos planteamientos, el manual de Aguado Bleye parecía beber mucho más de los tópicos maurofóbicos tradicionales, aunque con matices. En su famoso *Compendio de Historia de España*, el catedrático de Bilbao presentaba la Reconquista como un episodio fundamental para la unidad territorial y nacional. La toma de Granada por parte de los Reyes Católicos, así, era un hecho de enorme importancia en la configuración de la nación española. No obstante, Aguado Bleye no tenía inconveniente en denunciar abiertamente el incumplimiento de las capitulaciones de Granada cuando el cardenal Cisneros usó la coacción y la violencia para convertir al cristianismo a una población a la que se le había prometido el respeto del culto. En este sentido es interesante la denuncia que hace de la quema de ejemplares del Corán en la plaza de Bibarrambla, en Granada<sup>19</sup>.

A continuación, Aguado Bleye nos sorprende con una descripción de la rebelión de los moriscos de las Alpujarras: “las crueldades de los moriscos con los sorprendidos cristianos fueron terribles, y las muertes de mujeres y niños numerosas”. Frente a la brutalidad de éstos se alza la tolerancia de Felipe II ante unos individuos que, para el autor del manual, tienen poco remedio:

---

<sup>16</sup> *Ibíd.*, pp. 142-143.

<sup>17</sup> Rafael ALTAMIRA, *Manual de Historia de España*, Madrid, Ed. Aguilar, 1934, p. 524.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, pp. 525-526.

<sup>19</sup> Pedro AGUADO BLEYE, *Compendio de Historia de España*, 2ª edición, Madrid, 1931 (1ª edición de 1929), p. 15.



*La tolerancia de Felipe II, excepcional tratándose de tan irreconciliables enemigos del cristianismo, y de la que protestaban los predicadores, se fundaba en el deseo del rey de evitar perjuicios a la riqueza nacional y los probables ataques de los turcos, ingleses y demás enemigos de su política, que hubieran sobrevenido si hubiera dispuesto la expulsión de los moriscos*<sup>20</sup>.

También es interesante cómo trata la expulsión de los moriscos de 1609. Si Costa, Ballester o Altamira lo presentaron, en parte, como el resultado del fanatismo y como un acto cruel de expulsión de “españoles” de su tierra, Aguado Bleye optó por presentarlo como un castigo justo, ya que éstos se negaban a convertirse y colaboraban con la piratería berberisca. De este incidente histórico sólo lamentaba el despoblamiento y la posible crisis para la agricultura que eso habría ocasionado<sup>21</sup>.

Este autor, además, hacía constantes referencias a la violencia de la piratería norte-africana y a los ataques de los rifeños a las plazas españolas del Magreb. Eso, junto a los frecuentes litigios entre Marruecos y España, justificaba la Guerra de África de 1860, presentada como una heroicidad y como una obligación nacional. Es importante ver cómo Aguado Bleye recurría al viejo tópico del moro traidor que ataca por la espalda (tan

explotado con la figura de los *pacos* o francotiradores durante la década anterior), en contraste con unos militares españoles honorables y valerosos:

*El enemigo, emboscado, puso a las avanzadas en una situación difícil, que el arrojo de Prim, el valor de los soldados y la oportuna llegada de Zavala, con nuevas fuerzas, convirtieron en brillante victoria*<sup>22</sup>.

De todo esto podemos concluir que había notables diferencias entre los planteamientos de este historiador y los de Rafael Altamira. Aguado Bleye podía ser un representante de los sectores progresistas, pero sus opiniones por lo que respecta a los arabo-musulmanes o al pasado andalusí no rompían del todo con los planteamientos tradicionales. No obstante, conviene recordar que también hubo autores que, con Menéndez y Pelayo como máxima referencia de la enseñanza de la historia, fueron mucho más lejos que él. Muchos de ellos escribían manuales en editoriales católicas y experimentaron un cierto impulso cuando, en 1933, llegó al poder la coalición de centro-derecha y la nueva política educativa<sup>23</sup>. Algunos ejemplos son los libros de la editorial Bruño o de Edelvives, donde se dejaba claro que “casi toda la cultura árabe [esplendorosa] se debió a los españoles”<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, pp. 154-155.

<sup>21</sup> *Ibíd.*, pp. 165-166.

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 545.

<sup>23</sup> BOYD, *Historia Patria...*, *op. cit.*, p. 201.

<sup>24</sup> EDELVIVES, *Historia de España, Primer Grado*, 10ª edición, San Sebastián, Editorial F.T.D., sin fecha, p. 24; EDICIONES BRUÑO, *Historia de España. Segundo Grado*, 7ª edición, Zaragoza, La Instrucción Popular, sin fecha (1ª edición de 1934), p. 59.

## II

Hecho este recorrido por los últimos años del siglo XIX y por las primeras décadas del siglo XX, entremos ya a analizar la cronología que nos ocupa: el primer franquismo.

Uno de los objetivos básicos del “Nuevo Estado” fue “imponer el consenso nacional” al conjunto de la sociedad. La escuela se utilizó, una vez más, como el campo de pruebas ideal para llevar a cabo el plan de adoctrinamiento masivo que se había previsto. Había que difundir la nueva ideología a todo el mundo y la educación iba a ser un instrumento fundamental.

Con esta intención, la dictadura franquista llevó a cabo toda una serie de medidas de control que conviene recordar. Mediante la *Ley de Responsabilidades Políticas* de febrero de 1939 y muchas otras normativas depuradoras anteriores y posteriores, el régimen se deshizo de los docentes “envenenados”. Junto a esto, se creó un sistema de inspección que tenía que supervisar la labor educativa para asegurar que en las aulas se impulsase una enseñanza dogmáti-

ca, patriótica, tradicional, respetuosa con la ortodoxia católica y en sintonía con los fundamentos del Nuevo Estado. La escuela tenía que “exaltar la pureza moral de la nacionalidad española, la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial”, como señalaba la ley del bachillerato de 1938<sup>25</sup>.

Si nos centramos en la enseñanza de la historia propiamente dicha, hay que señalar que los historiadores de estos años, formados muchos de ellos en “la tradición positivista”, profundizaron en un “presentismo” histórico en el que las consideraciones políticas se disfrazaban de argumentos filosóficos e intelectuales sobre la cultura española y europea, el catolicismo, Hispanoamérica, el papel de los intelectuales o el comunismo<sup>26</sup>. Para ello, se recorría habitualmente a procedimientos “didácticos” como los libros de lectura (muchas veces estructurados como libros de viajes por las regiones de España), las lecturas patrióticas, las lecciones conmemorativas (que buscaban la exaltación de momentos y personajes estelares de la historia de España), o la confección de láminas murales refe-

---

<sup>25</sup> Ley de 20 de septiembre de 1938, reguladora de los estudios de Bachillerato. Recogido en Rafael VALLS MONTÉS, *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de Valencia, 1984, p. 108; también en Alejandro MAYORDOMO y Juan M. FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993, p. 147; José Joaquín MARTÍ FERRÁNDIZ, “Ortodoxia y control en el sistema educativo: la Inspección de enseñanza”, en Alejandro MAYORDOMO (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universitat de València, 1999, pp. 105-106, 125-130.

<sup>26</sup> Gonzalo PASAMAR, “La profesión de historiador en la España franquista”, en Carlos FORCADELL e Ignacio PEIRÓ (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 2002, p. 162; VALLS MONTÉS, *La interpretación de la Historia de España...*, op. cit., pp. 44-47.

rentes a grandes episodios del imperio español<sup>27</sup>.

Para estudiar el tratamiento de las cuestiones arabo-africanas y andalusíes durante el primer franquismo, recurriremos a algunas de estas lecturas o lecciones a través del análisis de los principales manuales de los años cuarenta y cincuenta. Veremos cómo España pasó a ser la protagonista de la historia de Europa y del mundo entero gracias, en parte, a un concepto de Hispanidad que implicaba universalidad y hermandad espiritual con los pueblos de la otra orilla del Atlántico. Ahora bien, ¿qué se decía de África? ¿Era un territorio gemelo y hermano, como decían los africanistas? ¿La presencia española allí se fundamentaba en la amistad y el respeto?

África, lo comentaremos enseguida, aparecía poco en los manuales escolares franquistas, y cuando lo hacía, solía ser para justificar que España era *Una, Grande y Libre*. Era *Grande* porque, pese a haber perdido el gran imperio de época moderna, mantenía su presencia colonial e imperial en África, el ámbito de su natural expansión<sup>28</sup>.

Si durante la etapa anterior los republicanos y los intelectuales próximos a la Institución Libre de Enseñanza hicieron una tarea de europeización sin precedentes, el nuevo régimen,

marginado por las potencias occidentales, articuló un discurso antieuropeo, imperial y católico que aparece claramente perfilado en los libros de texto del período<sup>29</sup>. Ahora bien, aunque este antieuropeísmo convergió con la retórica africanista en determinados sectores de las elites franquistas (al menos durante la primera mitad de los años cuarenta), no sucedió lo mismo en la escuela: el discurso africanista nunca penetró del todo en las aulas de posguerra. Veámoslo haciendo un análisis de los principales manuales escolares del momento.

Empezaremos analizando *Mi Patria*, de Gabino Enciso. Es un manual interesante porque fue redactado durante la dictadura de Primo de Rivera aunque no vio la luz hasta los años cuarenta, momento en que se hizo bastante célebre. Más que un manual al uso era uno de esos libros de lectura a los que hemos hecho referencia. Hacía un recorrido por todas las regiones de España y, al final, incluía un apartado africano. Pese a esto, los musulmanes seguían apareciendo en este manual como algo completamente ajeno a lo español, tal y como ilustra el siguiente párrafo:

*España ha estado unida en su historia al N. de África desde la domina-*

<sup>27</sup> Ramón LÓPEZ MARTÍN i Alejandro MAYORDOMO, “Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar”, en Alejandro MAYORDOMO (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universitat de València, 1999, p. 79.

<sup>28</sup> José María HERNÁNDEZ DÍAZ, “«A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945)”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 20 (2001), pp. 378-381.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 371.

*ción romana [...] Un conde traidor á Roma solicitó la invasión de África por los vándalos establecidos en la Bética, y otro conde traidor á los visigodos ayudó la entrada en España de los árabes africanos.*

*Cuando terminó la Reconquista de nuestra patria pasaron vencidos al suelo africano los descendientes de aquellos que á principios del siglo VIII habían salido de él para sojuzgar el territorio español. Y á poco empezaron los españoles, ya dueños de su país, á realizar incursiones en los estados septentrionales de África<sup>30</sup>.*

Hecha esta introducción, el autor pasaba a describir la geografía de los territorios africanos y distinguía tres grandes grupos: Marruecos, la costa occidental del continente africano y las islas del golfo de Guinea. No había, pues, ninguna referencia a la hermandad hispanoárabe o hispano-marroquí ni nada que se le asemejara.

En una línea parecida se presentaba el segundo de los manuales que comentamos (también libro de lectura), *El Libro de España*, publicado en Zaragoza en 1946. Las referencias a África en este “libro de viajes” eran muy escasas, pero las pocas que hay merecen ser citadas ya que hablan por sí solas:

*- ¿No ves allá lejos una cosa negra y confusa, que toca el cielo?*

*- Sí. ¿Qué es aquello?*

*- Aquello es África [...] Lo que se ve es de nuestra zona de Marruecos.*

*Estamos enfrente de la ciudad de Melilla.*

Sin duda, aquello más remarcable de este libro son las referencias a la época medieval y moderna. El “maestro”, que acompaña a los alumnos en este recorrido por las tierras de España, comentaba la rebelión morisca de las Alpujarras con unas reflexiones bastantes interesantes:

*- Qué nombres te recuerdan las Alpujarras?*

*- Don Juan de Austria, que venció en ellas a los moriscos rebelados contra Felipe II [...] Pero el otro héroe que se hizo famoso en estas serranías no era menos valiente que don Juan de Austria, vosotros tal vez no lo hayáis oído nombrar nunca. Se llamaba Omar-Ben-Hafsún.*

*- Parece un nombre árabe.*

*- Fue árabe, pero español. ¿Queréis que os cuente su historia?*

*- ¡Oh! Sí, exclamaron los dos muchachos, nos gustará mucho.*

*- Pues, escuchad: Era hijo de un hidalgo campesino que vivía cerca de Ronda en el siglo VIII [...] Como buen español odiaba a los árabes y un día mató a uno de ellos, y huyó, para escapar de la justicia, al África, donde se hizo sastre. Un día entró en su sastrería un viejo español, y habiéndose conocido por un colmillo roto, le dijo: «¿piensas, desgraciado, que manejando la aguja vas a escapar de la miseria? Vuelve a tu patria y toma la espada. Tú llegarás a ser un terri-*

<sup>30</sup> Gabino ENCISO, *Mi patria*, Burgos, 1928, pp. 433-434.

*ble enemigo de los Omeyas y reinarás sobre un gran pueblo» [...] Al poner el pie en España lanzó el grito de rebelión contra los sultanes de Córdoba y se puso al frente del partido español [...] Fue el Viriato andaluz, un Pelayo que no tuvo quien recogiese su herencia<sup>31</sup>.*

La idea de amistad o fraternidad hispanoárabe seguía sin aparecer, igual que en el capítulo dedicado a Covadonga:

*- Bien empleados están, ¿no es cierto? Allí es donde se refugió el alma de España después que los árabes destruyeron en la Janda el reino de los godos. Por eso me gusta tanto esta tierra de Asturias, porque se puede decir que es la única de España donde no entraron los infieles<sup>32</sup>.*

No sólo no había elementos que manifestasen relaciones o vínculos entre las dos orillas del Estrecho, sino que las pocas referencias a los árabes que había estaban cargadas de descalificaciones y violencia justificada. Hasta tal punto se rechazaban los vínculos con los arabo-musulmanes que ante la pregunta sobre la autoría árabe de las grandes construcciones andalusíes, el “maestro” protagonista del libro respondía:

*- No, es obra de los españoles, porque aquellos musulmanes eran españoles casi todos, y, empezando por los mismos califas, no tenían apenas*

*unas gotas de sangre oriental. Toda aquella civilización maravillosa es española; españoles sus libros, sus sabios, sus guerreros, sus artistas y sus poetas<sup>33</sup>.*

Con una afirmación como ésta, ¿era posible sostener la idea de unidad con la otra orilla del Estrecho? Difícilmente. Estos manuales, en una línea parecida a la planteada por los arabistas decimonónicos, podían aceptar hispanizar el pasado árabe (como de hecho hacían); pero este pasado sólo era positivo por lo que tenía de español, por lo que los componentes orientales que permitían a destacados africanistas franquistas reivindicar unos lazos presentes con el norte de África eran aquí rechazados.

Pasemos a los manuales propiamente dichos y analicemos uno de los textos más empleados durante los años cuarenta: el manual de *Geografía e historia para el quinto curso de bachillerato* de José Ramón Castro. El capítulo VII de este manual se titulaba “Zona del protectorado español en Marruecos. Ifni. Sahara Español y posesiones del Golfo de Guinea”. Sus planteamientos eran muy parecidos a lo que hemos comentado para el libro de Enciso, como podemos leer a continuación:

*De aquel inmenso imperio español que se extendía por todo el mundo sólo nos quedan algunos territorios de África. Las ciudades de Melilla y*

<sup>31</sup> *El libro de España*, Zaragoza, Editorial Luis Vives, 1946, pp. 166-168.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, pp. 247-248.

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 291.

*Ceuta que, incorporadas al Estado español, pertenecen administrativa-mente a las provincias de Málaga y Cádiz, respectivamente; algunos peñones o islotes: peñón de la Gomera y los tres islotes de Alhucemas, cuyo valor militar no existe por haber ocupado las costas de enfrente el Ejército Español mandado por Primo de Rivera (1925); el pequeño archipiélago de Chafarinas, sin otra importancia que su situación. En el NO. Africano posee España el territorio de Ifni o Santa Cruz de Mar Pequeña, Río de Oro o Sahara español, y en el golfo de Guinea, el territorio de Muni (Guinea continental) y las islas de Fernando Póo, Elobey Grande, Elobey Chico, Annobón y Corisco. Además ejerce España el protectorado sobre una parte de Marruecos*<sup>34</sup>.

Al igual que en *Mi Patria*, se procedía a hacer una descripción física, económica y humana de todos estos lugares, señalando desde cuándo pertenecían a España y destacando la labor civilizadora que ésta estaba ejerciendo. Resulta curiosa la similitud de las frases de ambos manuales, en algunas ocasiones calcadadas:

La población [del Protectorado de Marruecos] se calcula en cerca de 950.000 habitantes, la mayoría bereberes. España está realizando una gran labor civilizatoria, mediante la creación de escuelas,

dispensarios y saneamiento de poblados; construcción de vías de comunicación, etc. y esta labor se ve recompensada por la fervorosa adhesión de los indígenas a la nación protectora<sup>35</sup>.

Eran manuales que, en el mejor de los casos, estaban cargados de paternalismo y de aires de superioridad (España estaba allí para civilizar); pero que en ningún momento hacían pensar en las ideas de deuda moral (devolver a los moradores de Marruecos la civilización que éstos había legado a los “españoles” en la Edad Media), de fraternidad o de unidad espiritual con el Magreb, tan características de algunos africanistas de tradición costista, como los del círculo de José María Cordero Torres<sup>36</sup>.

Igualmente significativo es el capítulo dedicado a “La España musulmana”. En su primer apartado, el autor hablaba de la “población y las clases sociales en la España musulmana”, distinguiendo entre vencedores y vencidos. Dentro del grupo de los vencedores situaba a árabes, beréberes, sirios y persas. En el de los vencidos estaban lo que él denomina indígenas, que iban desde los “renegados” (aquellos que voluntariamente habían abrazado el Islam) hasta los mozárabes (aquellos que, pese a vivir en territorio musulmán, no habían abandonado su fe cristiana). Resulta muy relevante la anotación que el propietario del manual escribió junto al término «mozárabes»:

<sup>34</sup> José Ramón CASTRO, *Geografía e historia para el quinto curso de bachillerato*, Zaragoza, 1945, p. 37.

<sup>35</sup> *Ibid.*, pp. 39-40.

<sup>36</sup> PARRA MONSERRAT, «Germans» o «enemics»?..., *op. cit.*, *passim*.

«españoles»<sup>37</sup>. ¿Quería decir esto que el resto no lo eran? Quizás para el docente que impartía las clases efectivamente era así: sólo quienes mantenían el culto católico (una de las esencias patrias) era digno de ser considerado español. Esto estaba en clara sintonía con el tradicionalismo católico que, como ya hemos visto, presentaba el catolicismo como algo inherente a la raza española, hasta el punto de considerar que la nación se inició verdaderamente en 589, con la conversión de Recaredo, idea que aparecía en no pocos manuales de la época.

Pese a esto, hay que decir que este manual también presentaba algunas reflexiones que merecen ser comentadas. La primera es que se destacaba el papel de al-Andalus como puente entre Europa occidental y el mundo afroasiático, pero sin las implicaciones que esto tenía para algunos africanistas, como los que escribían en los institucionales *Cuadernos de Estudios Africanos* (publicados por el Instituto de Estudios Políticos). Al-Andalus era la evidencia del universalismo de España, pero no de la hermandad con los arabo-musulmanes. Es cierto que se hablaba de musulmanes españoles; pero en ningún momento se hacía referencia a españoles musulmanes. Como dice otro manual de la época, *Historia y Geografía de España*, de Feliciano Cereceda, “puestas en

contacto las dos culturas de árabes e hispanogodos, es natural que ambas se influenciases mutuamente”<sup>38</sup>. Aún así, la idea de la multiculturalidad y del mestizaje como un hecho positivo no aparecía (mientras que, por ejemplo, en la revista africanista que acabamos de comentar, era bastante habitual). Había contacto, sí, pero la etapa andalusí, en definitiva, como señalaba otro manual de José Luis Asián Peña, “fueron ocho siglos de sometimiento a los musulmanes”<sup>39</sup>. Al-Andalus había sido un período esplendoroso que disfrutó de algunos momentos de tolerancia. Pero esto, sin embargo, estaba al margen de la configuración de las esencias nacionales, puesto que fue durante la Reconquista cuando, partiendo de las herencias romanas y germánicas, se elaboró lo que para Asián y otros muchos autores de manuales era “lo hispano”<sup>40</sup>.

Ciriaco Pérez Bustamante, catedrático de Historia de la Universidad de Madrid, también hizo un manual de Historia de España de gran éxito. Tampoco en su obra había rastro de la retórica africanista que la oficialidad del régimen había asumido superficialmente. Aquello que sí aparecía, en cambio, era la retórica nacional-católica más extrema; alejada, incluso, de los postulados arabistas más conservadores.

<sup>37</sup> CASTRO, *Geografía e historia...*, op. cit., p. 92.

<sup>38</sup> Feliciano CERECEDA, *Historia y geografía de España*, Madrid, 1945, p. 64.

<sup>39</sup> José Luis ASIÁN PEÑA, *Elementos de Geografía Regional e Historia de España para segundo curso de bachillerato*, 2ª edición, Barcelona, Editorial Bosch, 1945, p. 36.

<sup>40</sup> *Ibíd.*, pp. 38-43.

De los Reyes Católicos decía que “la realización de su pensamiento requería también la unidad espiritual y para ello era necesaria la depuración cruenta de la raza de toda clase de contaminaciones con otras creencias religiosas y la asimilación de los elementos extraños enquistados en el organismo nacional (moros y judíos)”<sup>41</sup>.

Este manual dedicaba más páginas de lo habitual a las guerras africanas contemporáneas, pero para hacer unos planteamientos completamente alejados del africanismo de tradición costista:

*Tras Barranco del Lobo, don Antonio Maura comprendió que no podía aplazar la empresa que se le había asignado a España en el Norte de África, pero tropezó con el escepticismo, incomprensión, egoísmo y pesimismo de un país y de sus políticos desconectados de todo vuelo imperial*<sup>42</sup>.

Las guerras al Rif eran presentadas como un hecho imprescindible para asegurar la grandeza de España. El autor, así, no apostaba por la penetración pacífica, sino por el enfrentamiento bélico que tanto honor daba al ejército y a la Patria. Es curioso que tanto las grandes decisiones militares de los años veinte, como el proyecto de desembarco en Alhu-

cemas, siempre fuesen atribuidas, de una manera u otra, al general Franco<sup>43</sup>.

La única referencia del manual de Pérez Bustamante a algo parecido a la fraternidad hispanoárabe aparecía al final del libro, en una lectura sobre la toma del Alcázar de Toledo. Se hace mención a los Regulares del comandante marroquí Mizzian-Ben-Kassen, a los que se consideraba plenamente españoles si atendemos al siguiente relato: ante el ruido de llegada de tropas, parte del ejército franquista sito ante el Alcázar pregunta quién hay y la respuesta de los Regulares es contundente: “¡Fuerzas de España! ¡Regulares de Tetuán!”<sup>44</sup>. ¿Quiere decir esto que el autor de este manual defendía la idea de unidad hispano-magrebí como lo hacían algunos importantes africanistas del régimen? ¿Mizzian y los Regulares no eran más bien un símbolo del entendimiento a través de las armas, de la confraternización en la lucha? Algunos autores del Instituto de Estudios Africanos, como Juan Priego, hablaban de la existencia de tropas moras en el ejército español desde el siglo XVIII y lo justificaban diciendo que, a menudo, aparecían enemigos poderosos que eran comunes a españoles y arabo-musulmanes (como los republicanos rojos y ateos durante la Guerra Civil)<sup>45</sup>. Por lo tanto, incluso

<sup>41</sup> Ciriaco PÉREZ BUSTAMANTE, *Síntesis de la Historia de España*, 7ª edición, Madrid, Ediciones Atlas, 1948, p. 133.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 238.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, p. 242.

<sup>44</sup> *Ibíd.*, pp. 256-257.

<sup>45</sup> Juan PRIEGO LÓPEZ, *Escoltas y guardias moras de los Jefes de Estado Españoles*, Madrid, IDEA-CSIC, 1952, p. 32.



en casos como éste hay que tener mucho cuidado.

Concluiremos nuestro recorrido por los manuales con el estudio de un texto destinado a los niños del Grado Superior de las escuelas primarias. Se trata de *España es así*, un librito del inspector Agustín Serrano de Haro cargado de ilustraciones y caracterizado por un lenguaje paternalista y directo. No era el típico libro de enumeración de reinos y batallas, sino un texto que aportaba interesantes datos sobre la vida cotidiana, las costumbres, el arte; todo mezclado con interpelaciones al lector, comentarios patrióticos y dramatizaciones que hacían la lectura muy amena. Es interesante porque el libro, profundamente reaccionario, explotaba el potencial de la moderna pedagogía histórica para movilizar y persuadir a los alumnos en una determinada línea<sup>46</sup>. Como veremos a continuación, este no era el típico librote enciclopédico basado en la memorización.

En el capítulo XI, Serrano hablaba de “Los hijos del desierto” para referirse a los árabes, presentados como un pueblo pobre que “adoraban una piedra negra”. Dicho esto, introducía la figura de Mahoma; pero éste no era presentado como un profeta, sino como “un hombre **inculto** [la negrita es suya], listo, que conocía

bien a los árabes” y que creó una religión que “halagaba las pasiones”<sup>47</sup>. Para Serrano de Haro, además, el Islam era una religión cruel que se imponía por la fuerza gracias a la guerra santa.

Si decía esto de los árabes y del Islam, ¿qué opinaba de la etapa andalusí? Consideraba que los moros invadieron España por codicia (porque era una tierra muy rica) y aunque “nuestro rey” don Rodrigo, intentó frenarlos, no pudo. Los árabes triunfaron gracias a la ayuda de españoles traidores y de los judíos, “y España entera se estremeció de dolor y derramó su llanto al verse abatida y humillada por gentes extrañas que [...] profesaban otra religión”<sup>48</sup>.

Los árabes, sin embargo, no pudieron someter totalmente a los españoles. Siempre hubo “núcleos de bizarros cristianos” y “EL NUCLEO PRINCIPAL DE RESISTENCIA FRENTE A LOS ÁRABES FUE COVADONGA [la mayúscula es suya]”.

Agustín Serrano de Haro reconocía la existencia de momentos de tolerancia durante la etapa andalusí, pero remarcaba mucho más los episodios de lucha y crueldad. Así, en relación con los mozárabes decía:

*El Califa de Oriente había ordenado: “Devorad a los cristianos y que*

<sup>46</sup> *Ibid.*, pp. 71-72.

<sup>47</sup> Un buen ejemplo del estilo directo de este manual, destinado a agitar los sentimientos más íntimos del lector, lo encontramos en el tratamiento que el autor hacía de las guerras africanas de la época contemporánea. La Guerra de África de 1859, por ejemplo, fue una gloriosa respuesta al hecho de que “los moros de la cabila de Anghera pisotearon el escudo de España”. Agustín SERRANO DE HARO, *España es así*, 14ª edición, Jaén, Editorial Escuela Española, 1952 (1ª edición de 1946), p. 264.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 73-74.

*vuestrs hijos devoren a sus hijos hasta que no quede ni uno". Esto se cumplió muchas veces, y los mozárabes, a pesar de lo mucho que valían, fueron terriblemente perseguidos*<sup>49</sup>.

A los árabes se les llega a negar, incluso, sus conocimientos de agricultura: "aunque los moros no eran muy entendidos en la agricultura, al llegar a España, pronto aprendieron y perfeccionaron lo que hacían los agricultores españoles".

Ahora bien, a pesar de todo esto, y aunque pueda parecer paradójico, de todos los manuales que hemos visto éste es uno de los pocos que hace una referencia más explícita a las aportaciones de los árabes no sólo a la lengua castellana o al arte, sino también a la sangre, puesto que afirma que hubo una inevitable mezcla durante los ochocientos años de convivencia<sup>50</sup>.

### III

Por tanto, podemos concluir que, frente a lo preconizado por algunos destacados africanistas del régimen (como Cordero Torres, Gil Benumeja, Martín de la Escalera, García Figueras), los manuales escolares no evidencian en absoluto la existencia de un discurso predominante de fraternidad hispano-árabe. Las relaciones entre España y el Islam solían ser presentadas en clave

de antagonismo y de enfrentamiento. Era frecuente hablar de la etapa andalusí como una ruptura con la tradición anterior que sólo sería superada por la Reconquista. En el mejor de los casos, las aportaciones andalusíes eran asumidas como propias en función de la carga española que pudiesen tener (sin posibilidad de establecer vínculos de civilización o cultura con el norte de África). Incluso en el caso de los moriscos, ya hemos visto que era habitual la justificación de la expulsión por su negativa a asimilarse. ¿Qué había, pues, en todo esto, de la retórica africanista difundida desde instituciones como el Instituto de Estudios Políticos o, en menor medida, desde el Instituto de Estudios Africanos? El mismo régimen que pregonaba la unidad con los países árabes y permitía a ilustres africanistas difundir sus ideas a través de Radio Nacional de España no hacía nada para que éstas llegasen a las escuelas.

El franquismo, por tanto, habría podido favorecer un cambio de la visión del "otro" a través de una escuela controlada por la censura más estricta. No lo hizo, y los otros africanismos-orientalismos, los más populares, aquellos que se fundamentaban en la maurofobia y el rechazo al Islam, siguieron reproduciéndose en unas aulas siempre presididas por un *Caudillo* que se autodenominaba "eterno hermano de los árabes".

---

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 84.