

El libro de lectura como manual de instrucciones para el sentimiento infantil durante el primer franquismo

Kira Mahamud Angulo
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Introducción

Percibimos los manuales escolares como vehículos de transmisión de la ideología dominante, como soportes curriculares recopiladores de los conocimientos oficiales y legitimados, como productos culturales y pedagógicos que ofrecen una visión, una representación y una prescripción del mundo llamado “real”. Sin embargo, no nos hemos detenido lo suficiente en analizar el hecho de que constituyen, precisamente por lo mencionado, instrumentos moldeadores de sentimientos y emociones individuales y sociales. En esta breve exposición temática nos proponemos mostrar y destacar la presencia de emociones y sentimientos dentro de los contenidos de varios libros escolares de lectura para niñas publicados en los años 40 y 50 del siglo XX en España.

La autoría corresponde a dos populares y prolíficos autores de textos escolares, a saber, Federico Torres, y la Inspectora de Enseñanza Primaria Josefina Álvarez de Cánovas (1). La muestra comprende nueve libros de lectura con otro denominador común: la narración de historias triviales de protagonistas femeninas, el transcurrir de sus vidas. Pero como bien señala el Inspector de Primera Enseñanza, Antonio Onieva, en su

artículo sobre el libro de lectura escolar, ya en el año 1922, “cabe también encontrar poesía, emoción, aun en las cosas más insignificantes. Todo consiste en que un espíritu superior las trate con cariño” (2).

A continuación presentamos las portadas de todos ellos, salvo el de Maribel, la niña de suburbios, por la imposibilidad de acceder al original.



Los libros de lectura, que en palabras de García Crespo, “tantas y tan importantes funciones pueden cumplir dentro del quehacer escolar” (3) emergen como uno de los géneros didácticos favoritos de la escuela franquista. Efectivamente, su naturaleza más informal, menos tediosa y más cercana a lo lúdico, los convierte en manuales atractivos y con grandes posibilidades de llegar al alumno de una manera distinta a la de otro libro de texto de una disciplina concreta. Constituyen, a juicio de algunos autores, el género dominante en la escuela de la posguerra (4). Los manuales escolares del franquismo –en especial los libros de lectura– apuntan con acierto hacia la estructura emocional de los niños y las niñas. Y decimos “con acierto” por dos motivos. Primero, porque consiguen su propósito: despertar emociones y sentimientos. El segundo motivo tiene dos argumentos. En primer lugar, porque la dimensión emocional del ser humano está estrechamente vinculada a la razón, es decir, a otras dimensiones como son la cognitiva y la volitiva, que repercuten directamente en el pensamiento y en la acción ; y

en segundo lugar, porque la naturaleza de los vínculos sociales posee contenido emocional (6). Merece pues la pena indagar sobre el interés por tocar la fibra emocional de los niños y las niñas y sobre cómo se lleva a cabo.

INTENCIONALIDAD EMOCIONAL

La intención emocional no viene disfrazada ni es subliminal. Los autores, en consonancia con las directrices políticas del régimen relativas a la educación, expresan sin tapujos el deseo y el propósito de emocionar a la infancia. El Inspector de Enseñanza Primaria, Antonio Onieva, explica a los maestros que,

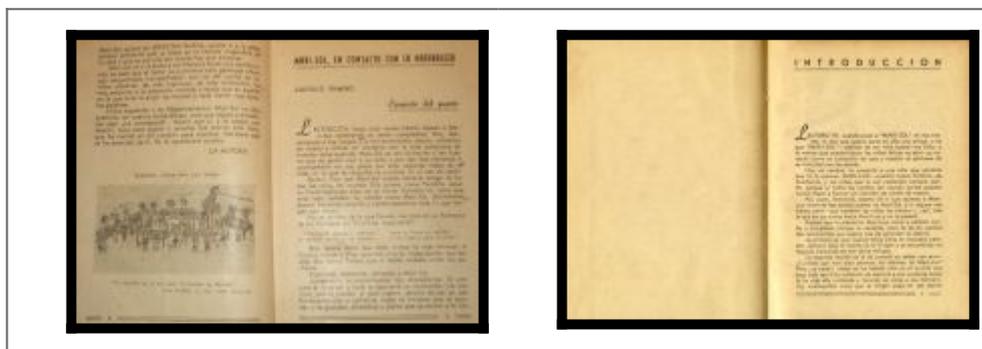
“La educación afectiva requiere: utilizar el sentimiento como instrumento educativo y formar, o confirmar en su caso, los sentimientos de los niños. La primera tarea tiene como sujeto al educador; la segunda al educando” (7).

Federico Torres, en el prólogo a su libro titulado Oíd, niñas ... (8), llama a “percibir la emoción de mis cuentecillos llenos de amables enseñanzas ... ” (9) y se despide de sus lectoras esperando que el libro haya sido fuente de “sencillas enseñanzas” y “dulces emociones” (10).



Josefina Álvarez, de manera similar, en las introducciones a sus dos primeros libros de la serie *Marisol*(11) , utiliza el mismo lenguaje. En el primer libro de lectura para niñas de la serie, *Mari-Sol (Pequeñita)*, dedicando sus palabras iniciales “a todas las niñas de España y de la América española”, les dice: “Y si alguna vez tu corazoncito late de emoción leyendo este libro, acuérdate de mí que lo he escrito para eso, para hacerte vibrar de emoción y de ilusión [...]” .(12)

En el segundo libro, escribe en la misma línea de apelación a los sentimientos.



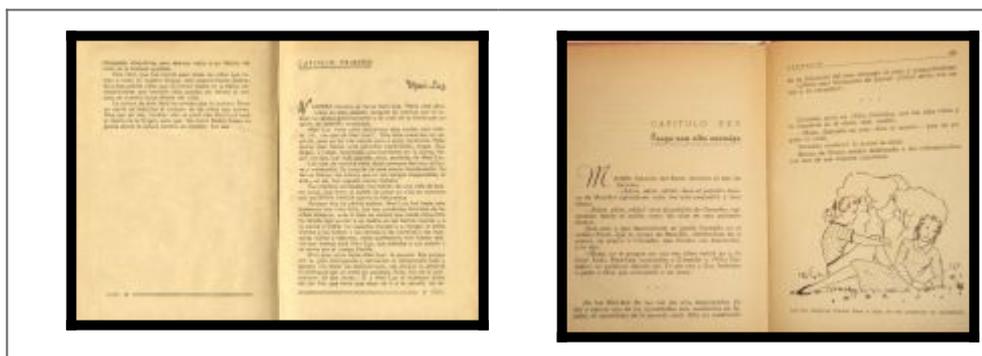
Francisca Montilla, en su *Selección de libros escolares de lectura*, describe el estilo de redacción de la Inspectora Álvarez de Cánovas, explicando que,

“En ella el sentimiento desborda cualquier otra preocupación y se sobrepone imperando la marcha ineludible de los acontecimientos. Puede decirse que sus personajes están calientes y vivos en el propio corazón de la autora. Los ama apasionadamente y por lo mismo, con deleite mimoso, los idealiza enalteciéndolos en grado sumo” (13).

Percibimos cómo los autores se dirigen a sus lectoras en primera persona, cómo se expresan con cariño y les dedican sus libros, creando una sensación de cercanía y familiaridad; y cómo recurren –en exceso– a los diminutivos: “cuentecillos” y “corazoncito”. Y veremos cómo los contenidos de sus libros de lectura poseen la misma intensidad sentimental. ¿Se trata tal vez de una estrategia pedagógica? Es necesario adentrarse en las lecturas para descubrir qué emociones quieren los autores con tanto anhelo que sus lectoras sientan, y discernir si estamos ante una adecuación didáctico-pedagógica de la

enseñanza o si el objetivo es de más largo alcance. Los autores de los manuales escolares, cómplices y colaboradores de la acción educadora del régimen, recurren a la explotación de dos herramientas clave para transmitir sus mensajes y guiar el sentimiento de los jóvenes lectores: las estrategias literarias (lenguaje figurativo y poético), y la imagen. Dentro del extenso conjunto de tropos, en los libros de lectura analizados predomina la metáfora, compleja figura del lenguaje con diversidad de formas, cuya naturaleza, sentido y función es objeto de estudio desde los clásicos. Si asumimos que es a través del lenguaje como accedemos al pensamiento y que es efectivamente el lenguaje el reflejo del pensamiento, podemos deducir que las metáforas son y actúan como modelos de pensamiento y comunicación. Pero éstas no surgen de la nada, sino que se crean y se construyen en función y en términos de cosas ya existentes. Las metáforas reflejan los valores de la cultura y la sociedad que las crea, así como la forma de percibir la realidad. Están destinadas a crear un imaginario religioso, político, social y cultural determinado .(14)

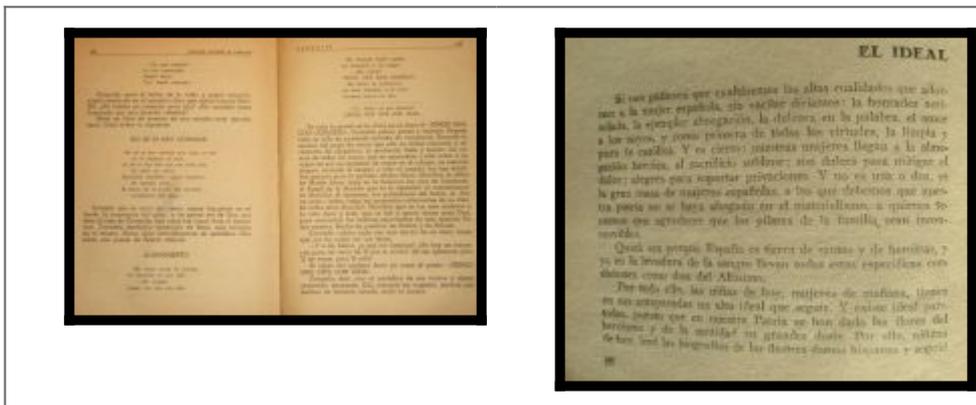
Leyendo atentamente la introducción al libro de lectura titulado *Mari-Luz* (15) , de Josefina Álvarez, nos percatamos de la llamada al afecto por parte de las lectoras hacia la protagonista (16) y encontramos seis evidentes ejemplos de lenguaje metafórico que fácilmente se podrían pasar por alto debido a su arraigo en la cultura, en las expresiones lingüísticas y en el esquema comunicativo del momento histórico.



Extraemos los siguientes seis ejemplos:

- 1º “[...] lo menos que pueden hacer las niñas felices es abrir su corazón como un botoncito de rosa [...]”.
- 2º “[...] y repartir el perfume de su felicidad con las demás [...]”.
- 3º “[...] vistiendo y lavando de veras a sus hermanitos, muñequitos vivos que la Virgen puso en sus manos [...]”.
- 4º “Madre del Cielo”.
- 5º “[...] llevar un rayito de felicidad al corazón de las niñas que sufren [...]”.
- 6º “colocarse bajo el manto de la Virgen”.

Más ejemplos podemos apreciar en el siguiente capítulo de *Carmelin, la niña diablillo*, recargado de lenguaje poético, vinculado a lo religioso.



Pero no sólo encontramos metáforas, sino también, la personificación (un tipo de prosopopeya(17)), la sinécdoque (18) y la hipérbole (19) . En el siguiente texto extraído del libro de lectura *Cómo se educó Carmina*, observamos las dos últimas figuras al hablar de la mujer española como representante de todas las mujeres de España y al exagerar sus virtudes y cualidades. El amplio y diverso colectivo de mujeres españolas recibe la pauta de cómo deben todas y cada una de ellas, a través de adulaciones y elogios.



En posteriores apartados, analizaremos otros dos medios a través de los cuales se despierta y se guía el sentimiento infantil: las conmemoraciones y el drama.

El contexto socio-emocional de los manuales escolares

En el esfuerzo de contextualizar los libros de lectura estudiados, no podemos evitar recordar los versos de dos célebres poetas. Pablo Neruda, en su poema Explico algunas cosas sobre la Guerra Civil española describe el horror de la cruenta guerra en la última estrofa:

“Venid a ver la sangre por las calles,
venid a ver
la sangre por las calles,
venid a ver la sangre
por las calles”.(20)

Antonio Machado, en uno de sus proverbios y cantares, reza así:

“Ya hay un español que quiere
Vivir y a vivir empieza,
Entre una España que muere
Y otra que bosteza.
Españolito que vienes
al mundo, te guarde Dios.
Una de las dos Españas
ha de helarte el corazón” .(21)

Conviene tener presente y comprender la intensidad de emociones y sentimientos que generó la guerra civil en ambos bandos, y que se experimentaron durante el conflicto bélico y la posguerra: dolor, tristeza, odio, rencor, miedo. Los manuales escolares que surgen tras la guerra civil silencian o aplacan en cierta medida esos sentimientos y emociones. El olvido intencionado y la omisión premeditada de sentimientos y emociones vinculados y surgidos de la guerra civil, tiene múltiples explicaciones que van desde lo pedagógico hasta lo ideológico. Por el contrario, el amor, si bien no es la única emoción transmitida, sí emerge como la predominante, es el sentimiento estrella. Los libros de lectura enseñan a amar al prójimo, a los padres, a los hermanos, a los maestros y maestras, a Dios, a la Virgen María y a la patria. El amor se configura según los preceptos del nuevo Estado. A quién o a qué amar, y cómo, viene dado a través de claras instrucciones. Las categorías de amores permitidos eran el amor para procrear, el amor religioso, el amor fraternal, el amor filial y el amor patrio. Fuera de las fronteras de los amores permitidos, acechaban peligros y terribles consecuencias. Se entraba en el terreno religioso del pecado y en la arena político-social de la falta de cumplimiento del deber,

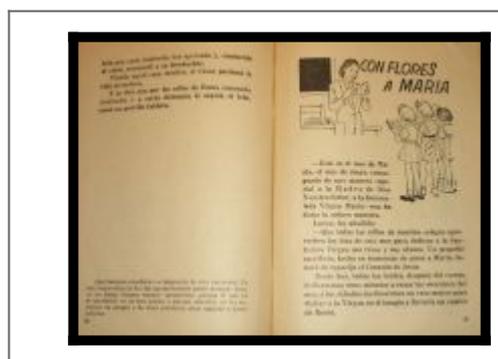
alejándose el individuo de ser un verdadero español. De lo que se deduce –y se aprende– que amar no es un asunto íntimo ni trivial, sino religioso, social y políticamente condicionado; en ocasiones hasta controlado.

¿A quien amar?

El poema dedicado a la patria que reproducimos a continuación es una muestra de la exaltación del amor patrio que deben aprender los niños y las niñas. Proviene del libro de lectura *Mis amiguitas* (22), de la mano de Federico Torres.



La idea se refuerza a lo largo de todo el libro de lectura. El lenguaje poético es el de mayor fuerza de evocación de sentimientos y emociones; de ahí que abunden textos poéticos en verso y prosa intercalados entre las historias de los personajes. Pero también se recurre al uso de los diálogos y a la primera persona del singular: pretender que la voz del libro, es decir, la del autor, sea la voz del lector, niño o niña. Observemos el efecto que tiene la siguiente lectura, en la que se supone que quien habla es una niña:



Junto al amor patrio, encontramos lecturas de amor religioso.

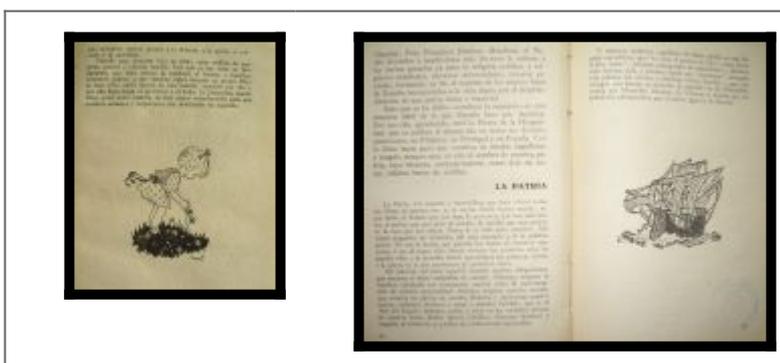
Federico Torres, en el capítulo titulado “Con flores a María”, del mismo libro de lectura, señala: “Amemos a María. Es nuestra mediadora, nuestra Madre. Todas las niñas somos sus hijas. Amemos con todo el corazón a la Santísima Virgen”(23) .



Federico Torres se ocupa de informar a sus noveles lectoras de cuáles deben ser sus amores más preciados. El capítulo titulado “Los grandes amores” en el libro de lectura *Oíd, niñas ...* comienza diciendo: “Nuestros grandes amores son tres: Dios, Patria y Familia. Los tres unidos constituyen el motivo fundamental de nuestra vida” (24). Por ese orden de importancia se indica hacia dónde dirigir el amor de las niñas.



En otro libro suyo, *Cómo se educó Carmina*(25) , Torres sitúa a la familia en segundo lugar después de Dios.



La explicación se encuentra en la identificación de la patria con una familia, como se puede apreciar en el siguiente texto.



La fusión de lo político y lo religioso, de los poderes estatales y eclesiásticos, se traduce en un conveniente engranaje del lenguaje político y el religioso, y en una adopción –por parte de ambas autoridades– de la patria como símbolo maternal. La patria se convierte en la madre patria, y, recurriendo a las palabras de la maestra de Maribel, llamada Blanca, ésta se (re)-presenta como

“el cielo que nos cobija, el suelo que nos sustenta, el aire que respiramos, las canciones que entonamos, la oraciones que elevamos al cielo, las nanas dulcísimas que arrullan nuestro suelo de niño, la Cruz, la bendita Cruz que corona nuestras montañas y preside nuestros hogares y nuestras escuelas, que son benditas a su amparo. [...] La Patria, es la madre amorosa que, cuando muere el soldado por Dios y por Ella, como tantos han muerto en nuestra Cruzada, los acoge en sus brazos y los envuelve en la bandera española, y con mucho mimo, como si fueran niños chiquitines, los lleva cielo arriba, cielo abajo, hasta entregarlos a Aquella otra Madre querida, la Reina del Cielo” (26).

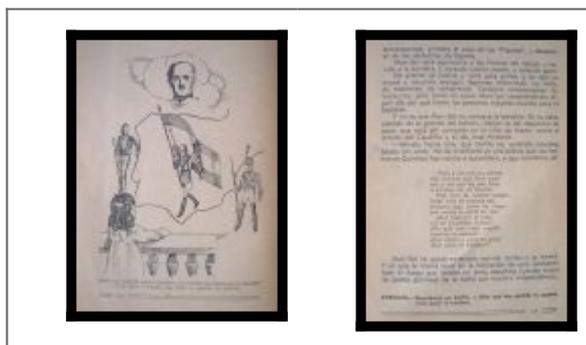
La representación de la patria en una madre ha sido ya puesta de manifiesto anteriormente. No obstante, conviene señalar que no se trata sólo lo de una personificación –aunque también lo es– sino de un tropo algo más complejo: un oxímoron(27) . El oxímoron *madre patria*, “esa especie de incongruencia semántica pero de inequívoco carácter totalizador” , parafraseando a Tomás Pérez Vejo, conlleva la personificación de la patria en

una madre de familia. La madre amorosa y protectora que merece ser amada y recibir toda la devoción y el sacrificio de sus hijos. La simbología permite generar sentimientos de pertenencia a una gran familia, de vínculo, de dependencia y de cariño, que pudieran conducir hacia actos de entrega y dedicación.

Conmemoraciones

El ritual de la conmemoración es otro mecanismo muy efectivo a la hora de evocar y generar emociones y sentimientos. Josefina Álvarez nos muestra a Mari-Sol experimentando –a través de sus familiares y maestras– la emoción de dos desfiles: el desfile del 2 de mayo (día de la Independencia)(29) y el desfile del primero de abril (día de la Victoria).(30)

Reproducimos a continuación el capítulo XXXIII de *Mari-Sol (Pequeñita)*, titulado “¡Que pasa la bandera!” en el que se conmemora el 2 de mayo. La madre y la abuela de Marisol lloran de emoción. La ilustración de Pedro Sarragúa(31) es en cierta medida jeroglífica por la conjunción de imágenes simbólicas que requieren interpretación. Mari-Sol aparece de espaldas asomada al balcón. Ante ella se observa el mapa de España con soldados, uno de ellos llevando la bandera de España. La cabeza de Franco se encuentra en la parte superior del dibujo, entre nubes. El texto que añade la autora al dibujo es la clave de la lección: “Lectorcita. Cuando pasa la bandera, ¿no sientes los latidos de tu corazón? Es el amor a España, que llena tu pechito de emoción” (32).

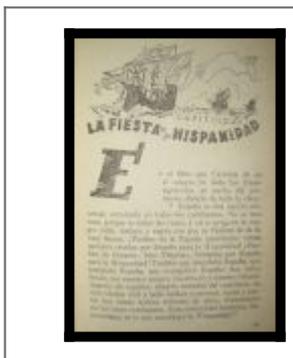


En la segunda ocasión conmemorativa, la autora nos informa que

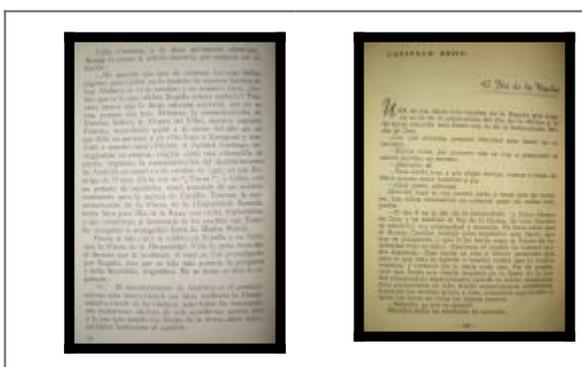
el desfile del primero de abril “ha dejado huella eterna en el corazón de Mari-Sol (33)” quien llora ahora también ante la celebración del acto.



Federico Torres tampoco olvida las conmemoraciones. En *Mis amiguitas*, describe los actos que se llevan a cabo en el aniversario del día de la Liberación: desfile por las calles del pueblo, flores en la Cruz de los Caídos, canto del “Cara al sol”, comida en Auxilio Social y fiestas deportivas. “Ha sido un espectáculo emocionante”(34) , afirma una de las niñas que supuestamente narra el evento.

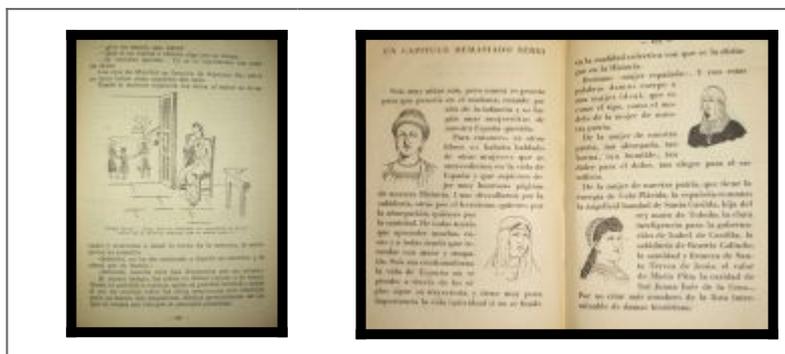


La maestra de Carmina, en el libro de lectura de Federico Torres, *Cómo se educó Carmina*, explica la triple conmemoración del día 12 de octubre.



De todas las fiestas de carácter político-religioso, existe

una que toca de cerca a las familias españolas: el día de la Madre, celebrado el 8 de diciembre por ser el día de la Inmaculada Concepción. Josefina Álvarez retrata esta exaltación política y religiosa de la figura materna en el capítulo XXVIII de *Marisol (Maestra rural)* (35).



La abundancia de conmemoraciones o, en palabras del profesor Viñao, el “furor conmemorativo”(36) , es evidente. Javier Cabornero nos cuenta, en sus *Recuerdos de un olvido*, que efectivamente, “Siempre era el día de algo.”(37) La práctica social de la conmemoración, “donde el pasado, una persona o evento se convierte en el objeto de conmemoración intencionada y se le adscribe significado histórico(38)” fue una práctica muy frecuente durante el franquismo, que llegó a convertirse en práctica escolar obligatoria. La clave de las conmemoraciones está en hacer recordar y otorgar valor e importancia a las mismas cosas, personas, hechos o acontecimientos, a toda la colectividad. Es decir, es recordar al unísono, en grupo; es compartir la memoria histórica seleccionada; es crear sentimientos de unión, cohesión y pertenencia al grupo que hace memoria a los mismos elementos. Claro que la conmemoración conlleva el silencio de las contrarias versiones e interpretaciones del pasado(39) , y el engrandecimiento y magnificación de lo conmemorado. Se oculta, se exagera, se magnifica y se desvía y concentra la atención en el objeto de la conmemoración. Es más, la conmemoración llama, a la vez, al olvido de lo otro, de lo demás, de lo silenciado. El profesor Antonio Viñao advierte de este olvido durante el franquismo y lo define como operación sistemática y silenciadora llevada a cabo también en el ámbito de la

educación(40). Paloma Aguilar, por su parte, al tratar las conmemoraciones del 18 de julio y del 1 de abril, habla del “aprendizaje concreto que habría de derivarse de su evocación.(41)” La adopción de la práctica social de la conmemoración por parte de la escuela, convierte el acontecimiento en un acto repetitivo, lo cual “consolida la autoridad de la práctica conmemorativa, así como la autoridad de quienes imponen su ejecución”(42) . Los beneficios son, pues, múltiples.

Héroes, santos y mártires

Otro recurso empleado para afectar al sistema emocional de los jóvenes lectores es el género literario del drama. Más que por la posibilidad de representación teatral de las obras, la dramatización viene dada por el tipo y el modo de exponer y describir los sucesos para implicar y conmover a los lectores. Situaciones infaustas, trágicas, dolorosas, glorificadoras, sentimentales y en general, emotivas, rebosan en numerosos libros de lectura. Pero la narración dramática necesita de personajes acordes con el género literario y de ahí que florezcan héroes, santos y mártires por doquier. La Historia de España se aprende a través de las hazañas, aventuras y desventuras de héroes, mártires y santos de ambos sexos, predominando, como bien señala Paloma Aguilar, la versión heroica (43) de los hechos.

El heroísmo clásico hunde sus raíces en personajes masculinos. Un intuíto a la mitología griega nos recuerda que los héroes eran, junto a los dioses, otro grupo de protagonistas de los mitos. Hablamos de mortales excepcionales, “agraciados con belleza e inteligencia, con valor y magnanimidad”(44) , según nos cuenta la arqueóloga Katerina Servi. En la antigüedad, el héroe representaba al fuerte y valiente digno de honor y respeto. La maestra de Maribel, la señorita Blanca, al relatar la Historia de España, en lo que la autora denomina una “descripción amorosa” de los hechos, les dice:

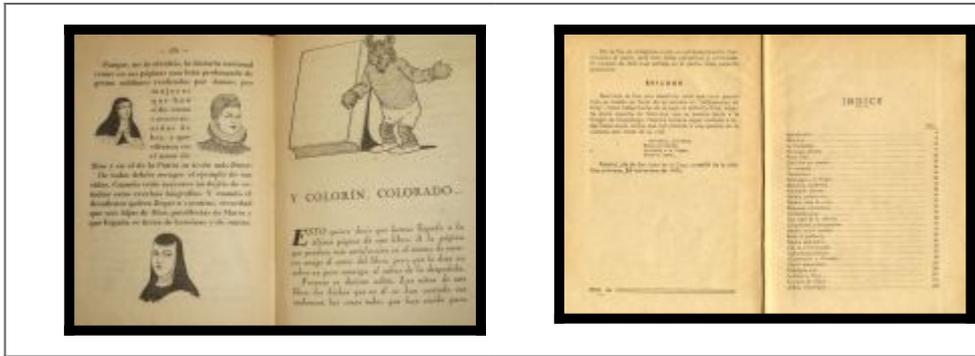
“Todos estos acontecimientos gloriosos, estos héroes, estos mártires, estos santos, tenéis que conocerlos para quererlos y llevarlos en el fondo del corazón y para caminar por la vida con la frente y los ojos muy elevados al cielo [...]”(45).

Sin embargo, en los libros de lectura analizados nos encontramos con lo que podríamos denominar el *nuevo heroísmo femenino*, con dos vertientes distintas: la histórica y la laboriosa. Resulta extraordinariamente revelador el énfasis y la exaltación otorgados al papel de la mujer en la sociedad en los libros de lectura. *Oíd, niñas ...* incluye un último capítulo titulado “Un capítulo demasiado serio”, que introduce algunos contenidos de carácter histórico. El autor presenta a sus lectoras un grupo de mujeres relevantes en la Historia de España, según la ideología franquista.

“Unas descollaron por la sabiduría, otras por el heroísmo, quienes por la abnegación, quienes por la santidad. De todas tenéis que aprender muchas cosas y a todas tenéis que recordar con amor y simpatía. Sois sus continuadoras [...]” (46).

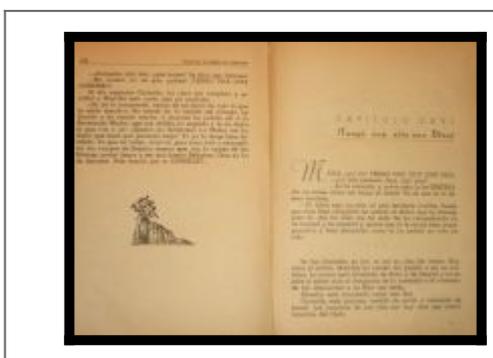
El autor cita desde Gala Plácida, pasando por la Reina Isabel de Castilla, hasta Sor Juana Inés de la Cruz. La idealización de estos modelos difíciles de alcanzar radica en imitar su supuesto e incuestionado amor patrio y su fe católica.

“Porque, no lo olvidéis, la historia nacional reúne en sus páginas una lista prolongada de gestas sublimes realizadas por damas, por mujeres que han sido como vosotras, niñas de hoy, y que cifraron en el amor de Dios en el de la Patria (sic) su tesón más firme. De todas debéis recoger el ejemplo de sus vidas. Cuando seáis mayores no dejéis de estudiar estas excelsas biografías. Y cuando el desaliento quiera llegar a vosotras, recordad que sois hijas de Dios, predilectas de María y que España es tierra de heroínas y de santas” (47).

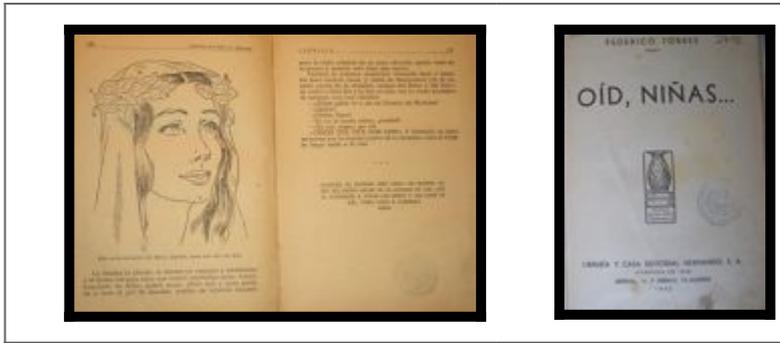


Junto a las heroínas históricas están las heroínas de la vida cotidiana, que pueden ser de dos tipos, las mujeres pobres pero trabajadoras y las madres de familia. A las protagonistas menos afortunadas de las historias las convierten los autores en heroínas de la vida normal. La exaltación del trabajo, del esfuerzo, de la obediencia, del cumplimiento del deber y de la fortaleza física y moral transforma a la superviviente en heroína.

De las protagonistas de Álvarez de Cánovas, la afortunada Marisol se convierte en inspectora de enseñanza(48) . Maribel, huérfana de madre y padre, “la niña sin besos, la niña de nadie”(49) , se hace misionera y Mari-Luz, huérfana y con cinco hermanos, llega a ser maestra rural. La falta de recursos no debe ser un impedimento para llegar lejos. El epílogo de Mari-Luz nos describe la meta alcanzada por la heroína.



Incluso Carmelín, la niña diablillo, se hace monja.



Federico Torres no concluye la vida de sus protagonistas de la misma manera. Mari-Tere, la protagonista de *Mis amiguitas*, se despide de sus lectoras tras haberse convertido en una niña estudiosa y obediente. Sobre la protagonista anónima de *Oíd niñas*, no se revela su futuro y Carmina, también procedente de familia acomodada como Marisol, se hace maestra y llega a ser directora del centro escolar en que estudió. Pero el autor también la convierte en madre. El objetivo es alabar la función, el papel y la misión de la mujer en la sociedad.

La pedagogía del heroísmo existió en los manuales escolares. En sintonía con la división de roles según el género, el heroísmo también tenía diferentes modelos para niños y niñas. Una de las interpretaciones de la tradicional necesidad de recurrir a héroes gira en torno al mantenimiento y refuerzo de la hegemonía masculina. En esta línea se sitúa Connell cuando afirma que,

“La masculinidad hegemónica se naturaliza en forma de héroe y se presenta a través de géneros de temática heroica: sagas, baladas, westerns, thrillers. El enfoque cultural sobre individuos ejemplares no es sólo una forma de justificar privilegios compartidos por la mayoría de los hombres corrientes sin rasgos de heroísmo. Como el romanticismo, también es una manera de afrontar problemas reales de forma simbólica” (50).

A modo de conclusión

Recordemos aquella vieja canción de Pink Floyd, titulada *Another Brick in the Wall*.

“No necesitamos educación.
No necesitamos control del pensamiento.
Nada de sarcasmo oscuro en las aulas.
Maestro, deja en paz a esos niños.
Oye, maestro, deja en paz a esos niños!”(51)

Merece la pena reflexionar sobre el mensaje, porque el cantante rechaza la educación como vía de control del pensamiento. Nosotros añadiríamos un verso más: “We don’t need no emotion control”. A través de la educación en general y de los manuales escolares en particular, se puede enseñar a sentir determinadas emociones y sentimientos hacia personas, objetos y acciones. El aprendizaje, la orientación, de tales sentimientos y emociones configura nuestra estructura afectiva, y ésta afecta y condiciona nuestros valores, ideas, pensamientos y acciones.

Nos resistimos a creer que la abundancia de emociones y sentimientos, así como el estilo sentimentalista se elaboran exclusivamente como estrategia pedagógica pensada para agradar a la infancia y servir de gancho para interesar al joven lector. “Utilizar el sentimiento como instrumento educativo”(52) tiene un enorme poder de actuación sobre el educando. El efecto didáctico-pedagógico se obtiene más bien a través de la fuerza de impacto sobre el niño y la niña, en el moldeamiento de su personalidad, elaboración de sus pensamientos, deseos y necesidades, y en influencia final en la construcción de la realidad y de la identidad individual y social. Recurriendo al filólogo Víctor Klemplerer, “el lenguaje no sólo crea y piensa por mí, sino que guía a la vez mis emociones, dirige mi personalidad psíquica, tanto más cuanto mayores son la naturalidad y la inconsciencia con que me entrego a él”(53).

Conviene tener presente, también, que no sólo los manuales escolares del franquismo poseen esta característica. La diferencia radica en la clase de emociones que se desean transmitir y la forma en la que se lleva a cabo: persuasión, obligación intimidación, educación. Junto a la predominancia

del amor, numerosos manuales escolares de la posguerra enseñan, proyectan y transmiten otras tres emociones y sentimientos clave: orgullo, vergüenza y miedo. Sin embargo, el amor ocupa el primer puesto entre todas ellas. ¿Por qué? El catolicismo y el patriotismo exigen amor y veneración a Dios y a la patria. Ambas entidades son conceptos abstractos y construcciones socioculturales que requieren un proceso de enseñanza-aprendizaje y de persuasión para *ser amadas*, más allá de la obligación y la imposición. La socialización política incluye sentimientos vinculados a la arena política. O, tal vez, en el esfuerzo de creación de una nueva España, tras la cruel Guerra Civil, intuyeran las autoridades lo que el protagonista de George Orwell en *Ninety-eight* explica a su torturador:

“Es imposible construir una civilización sobre el miedo y la crueldad. Nunca perduraría” (54).

[1] Montilla, Francisca (1954). *Selección de libros escolares de lectura*. C.S.I.C. Instituto San José de Calasanz. Madrid. En esta obra, la autora ofrece un resumen y una opinión sobre cada uno de los libros de lectura aquí mencionados, con la excepción de *Cómo se educó Carmina*, de Fernando Torres, y *Carmelín, la niña diablillo*, de Josefina Álvarez de Cánovas. La selección de libros de lectura está basada en un cuestionario enviado a maestros, maestras, directores e inspectores de enseñanza primaria solicitándoles pronunciarse sobre los libros de lectura más estimados.

[2] Onieva, J. Antonio. “El libro de lectura”. *Revista de Pedagogía*. Año I. Nº 12. Madrid, Diciembre 1922, pp. 447- 452, p. 452.

[3] García Crespo, C. (1985). “La ideología del franquismo en los libros de lectura escolares. El componente religioso”, en

Cieza García, J.A. y otros (eds.). *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca, pp. 113-125, p. 116.

[4] Escolano Agustín (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid, Fundación Germán Sánchez, p. 23.

[5] Damasio, Antonio (2006). *El error de Descartes*. Barcelona, Editorial Crítica. Damasio, Antonio (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Editorial Crítica.

[6] Scheff, Thomas (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago and London, The University of Chicago Press.

[7] Onieva, J. Antonio (1939). *La nueva escuela española. Realización Práctica*. Valladolid, Librería Santarén, p. 13.

[8] Torres, Federico (1942). *Oíd niñas...* Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, S. A. De este libro de lectura, el autor vendió dos ediciones de quince mil ejemplares en menos de un año.

[9] *Ibidem.*, pp. 7, 8.

[10] *Ibidem*, pp. 171, 172.

[11] La Editorial Magisterio Español publicó tres series de libros de lectura dentro de la colección *Niños de España*, de la Inspectora Josefina Álvarez de Cánovas. Una de ellas destinada a niñas, otra a niñas y niños, y una tercera, con sólo dos libros, para niños.

[12] Álvarez de Cánovas, Josefina (1942). *Marisol (Pequeñita). Libro de lectura para niñas. Primera parte*. Madrid, Editorial Magisterio Español. 3ª edición, p. 12.

[13] Montilla, Francisca: *Op. cit.*, p. 118.

[14] Hung Ng, Sik & Bradac, James J. (1993). *Power in Language. Verbal Communication and Social Influence*. London, Sage Publications. Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. London, The University of Chicago Press, Ltd.

[15] Álvarez de Cánovas, Josefina (1944). *Mariluz. Libro de lectura para niñas*. Madrid, Editorial Magisterio Español. 2ª edición.

[16] La llamada está en las siguientes palabras: “Te presento a una niña que necesita que tú la quieras”.

[17] Figura retórica por la que se atribuyen cualidades que no corresponden con la naturaleza del término.

[18] Tipo de metonimia en que la relación se presenta dentro del mismo concepto por ampliación o restricción de su significado. Se sustituye un término por otro pero ambos están relacionados a través de alguna conexión. Esta relación posee varias posibilidades: de la parte al todo, de la materia a la cosa, de la singularidad a la pluralidad, de la especie al género, de lo abstracto a lo concreto, de la especie al individuo, etc.

[19] Figura retórica basada en la exageración alejada de la realidad.

[20] Neruda, Pablo. *Tercera Residencia*. Madrid, Iberautor. 2004.

[21] Antonio Machado. *Textos escogidos*. Sevilla, Ediciones Alfar. 1993.

[22] Torres, Federico (1962). *Mis amiguitas*. Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, S. A. 10ª edición.

[23] Torres, Federico: *Op. cit.*, p. 87.

[24] Torres, Federico: *Op. cit.*, p. 128.

[25] Torres, Federico (1950). *Cómo se educó Carmina. Libro de lectura para niñas*. Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, S. A.

[26] Álvarez de Cánovas, Josefina (1944). *Maribel. (La niña de suburbios). Libro de lectura para niñas*. Madrid, Editorial Magisterio Español. 4ª edición, p. 99. Recordamos la imposibilidad de reproducir el texto por falta del original. Se trata del Capítulo XXII, titulado "Porque tiene el cielo azul".

[27] Tropo que se crea con la unión de dos términos de significado opuesto. En lugar de excluir el uno al otro, complementan el mensaje de uno de los dos términos.

[28] Pérez Vejo, Tomás (1999). *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. Oviedo, Ediciones Nobel, p. 61.

[29] Día en que se enfrentan a Napoleón en 1808.

[30] Esta fecha recibe varios nombres: Día de la Victoria, de la Canción o de la Liberación, cuando Franco anuncia el final de la Guerra Civil, en 1939.

[31] Pedro Sarragúa, maestro nacional, es el ilustrador de la serie *Mari-Sol*.

[32] Álvarez de Cánovas, Josefina: *Op. cit.*, p. 118.

[33] Álvarez de Cánovas (1943). *Marisol (Colegiala). Libro de lectura para niñas. Segunda parte*. Madrid, Editorial Magisterio Español. 2ª edición p. 115.

[34] Torres, Federico: *Op. cit.*, p. 62.

[35] Álvarez de Cánovas, Josefina (1944). *Marisol (Maestra rural). Libro de lectura para niñas. Tercera parte*. Madrid, Editorial Magisterio Español. 8ª edición.

[36] Viñao, Antonio (2005). "La memoria escolar: restos y

huellas, recuerdos y olvidos”, en *Homenaje al Profesor Alfonso Capitán*. Universidad de Murcia, p. 745.

[37] Cabornero Domingo, Javier (1997). *Recuerdos de un olvido. Los libros en que aprendimos*. Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, p. 66.

[38] Citado en Middleton, David & Edwards, Derek (eds.) (1990). *Collective Remembering*. London, Sage Publications, p. 8. “Where the past, a person or event becomes the object of intentional commemoration and is ascribed some historical significance”. La traducción es mía.

[39] Middleton, David & Edwards, Derek (eds.) (1990). *Collective Remembering*. London, Sage Publications, p. 8.

[40] Viñao, Antonio (2005). *Op. cit.*, p. 745.

[41] Aguilar, Paloma. “Fuentes de socialización política”, en Aguilar Fernández, Paloma (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid, Alianza Editorial, p. 113.

[42] Middleton, David & Edwards, Derek (eds.) (1990). *Collective Remembering*. London, Sage Publications, p. 8. “Consolidates the authority of this commemorative practice, and the authority of those who obligate the children’s performance”. La traducción es mía.

[43] Aguilar Fernández, Paloma (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid, Alianza Editorial, p. 100.

[44] Servi, Katerina. (2002). *Greek Mythology*. Athens, Ekdotike Athenon, S. A., p. 62. “Gifted with beauty and intelligence, with courage and magnanimity”. La traducción es mía.

[45] Álvarez de Cánovas, Josefina: *Op. cit.*, p. 102.

[46] Torres, Federico: *Op. cit.*, p. 168.

[47] Torres, Federico: *Op. cit.*, p. 170.

[48] El último libro de lectura de la serie *Mari-Sol* se titula *Mari-Sol (Inspectora)*.

[49] Álvarez de Cánovas, Josefina: *Op. cit.*, p. 9.

[50] Connell, R. W. (1987). "Sexual Politics", en *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge, Polito Press, p. 249. "Hegemonic masculinity is naturalized in the form of the hero and presented through forms that revolve around heroes: sagas, ballads, westerns, thrillers. The cultural focus on exemplary individuals is not only a way of justifying privileges which happen to be shared by the unheroic majority of men. Like romanticism it is also a way of dealing symbolically with real problems". La traducción es mía.

[51] "We don't need no education.
We don't need no thought control.
No dark sarcasm in the classroom.
Teacher, leave those kids alone.
Hey, teacher, leave those kids alone!"

[52] Onieva, J. Antonio: *Op. cit.*, p. 208

[53] Klemplerer, Victor (2001). *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Barcelona, Editorial Minúscula, S. L., p. 31.

[54] Orwell, George (1990). *Nineteen Eight-Four*. London, Penguin Books, p. 281. "**It is impossible to found a civilisation on fear and hatred and cruelty. It would never endure**". La traducción es mía.