

# TESIS DOCTORAL

2018



**CULTURA ECONÓMICA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA  
EN LOS MANUALES ESCOLARES DEL  
TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA  
(1960-1985)**

**MARÍA YOVANA HERNÁNDEZ LAINA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIVERSIDAD, SUBJETIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN.  
ESTUDIOS EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA Y DE LA EDUCACIÓN**

**Director: Dr. MIGUEL SOMOZA RODRÍGUEZ**

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, UNED

**Codirectora: Dra. KIRA MAHAMUD ANGULO**

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, UNED

## Agradecimientos

“El deseo de saber algo acerca de la historia es inseparable de la necesidad de querer saber algo sobre uno mismo. Esto hace que el saber histórico no sea sospechoso, sino insustituible.”

Ernst Cassirer

Fue cuando a pesar del cansancio, de ese buscar un pozo en la inmensidad del desierto para poder continuar la marcha, cuando reparé en la cuestión más importante que me ha enseñado esta investigación. En ese camino, he tenido el privilegio de tener siempre a mi lado a los verdaderos sabios, los verdaderos especialistas. Son todas esas personas que han recorrido conmigo este camino durante la investigación. Personas expertas en conocimientos, pero también en simpatía, en compañerismo, en empatía, en alegría, en amistad, en cariño incondicional, en confianza, esa que tantas veces perdí por el camino junto con la desesperanza de no llegar a la meta. Son ellos los que realmente me han hecho llegar hasta aquí. Por todo eso y por mucho más, no podía dejar de dedicar unas palabras a todos y todas los que han hecho que este proyecto llegara a su fin, porque es un trabajo conjunto y sin ellos no sería posible.

Así que, gracias de corazón, especialmente a mi director de tesis, Miguel Somoza Rodríguez, porque confiaste en mí y por tu capacidad de compartir conocimiento de manera cordial y accesible a través de un trato humano. Porque en ningún momento me has tratado como tu doctoranda, sino como a una amiga y compañera. Un verdadero placer.

También a Kira Mahamud Angulo, mi codirectora, porque a pesar de tus muchos quehaceres y obligaciones, siempre encontraste tiempo para animarme y enseñarme, y siempre con un trato de amistad y mucha pedagogía.

Habéis hecho un extraordinario trabajo conmigo, pues lo que siento que he aprendido ha sido gracias a vosotros, a vuestra disponibilidad, paciencia, instrucciones, consejos. A ambos, muchísimas gracias, porque me creísteis capaz de llegar a escribir la tesis. Porque sin vuestra ayuda, consejos, cariño y confianza estoy segura de que no hubiera sido posible.

A Gabriela Ossenbach, Ana María Badanelli, Cecilia Milito y Elías Ramírez, porque sin seguramente saberlo habéis aportado mucho para que esta tesis fuera posible, gracias a vuestros siempre amables y oportunos comentarios y consejos. A todos y todas, compañeros de trabajo del Centro de Investigación MANES, les agradezco su apoyo, porque no sabéis cuánto bien me ha hecho vuestra amistad y cariño. Todos y cada uno, a su manera, forman parte de mi periplo profesional, intelectual, social y personal. Siempre les estaré agradecida por su apoyo y comprensión, por su excelente disposición para el trabajo en equipo y su sana capacidad de

impregnarlo todo con un maravilloso sentido del humor, tan necesario para seguir llevando a cabo el trabajo.

A Agustín Escolano, mi maestro, mi amigo, el que me situó en el camino, el que un día confió en mí y me lo puso tan fácil para conseguir la mayoría de las fuentes primarias que forman parte de esta investigación, gracias a su enorme labor construyendo un maravilloso fondo de manuales escolares a lo largo de muchos años. Porque el CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar) fue mi casa durante cinco años, y todavía la siento mía. Gracias por compartir parte de tu tiempo con alguien que simplemente quería saber más y terminó escribiendo una tesis. Gracias por nuestras conversaciones, seminarios, reuniones científicas, comidas. Gracias por haberme hecho parte de ese maravilloso lugar que construiste y que espero continúe muchos años.

No puedo tampoco dejar de agradecer gran parte de lo que soy a mis padres, Teresa y Mariano. Ellos hicieron que pese a las dificultades lograra seguir en el camino del conocimiento y la curiosidad. Les agradezco el amor y el apoyo constante e incondicional, y sobre todo el enorme esfuerzo que supuso para ellos mi formación universitaria fuera de casa.

A Arsen, mi compañero, que le ha tocado vivir de cerca la etapa de escritura de la tesis, le agradezco su paciencia y ayuda moral en momentos muy difíciles y de debilidad.

Todas estas grandes personas forman parte, sin duda, de esta tesis doctoral. Habéis aportado cada uno vuestra parte, como cada granito de arena que no ha quedado en un desierto, sino que ha servido para construir. Y en ese proceso de construcción habéis también colaborado en crear lo que soy, como persona y como profesional.

Gracias.

*A mis padres*



# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	3
<b>RELACIÓN DE ANEXOS, GRÁFICOS Y TABLAS</b>	13
<b>RELACIÓN DE ILUSTRACIONES</b>	17
<b>LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS</b>	25
<b>NOTA ACLARATORIA</b>	27
<b>INTRODUCCIÓN</b>	33
1. Motivación y justificaciones	33
2. Objetivos de la investigación y su vinculación con los marcos teóricos	39
3. Los manuales escolares como fuentes documentales primarias	43
4. Los marcos contextuales	47
5. Los pilares teóricos: cultura económica, socialización política, identidades, emociones y sentimientos	49
6. Hipótesis de partida	50

## **PRIMERA PARTE**

### **Planteamientos metodológicos, teóricos y contextuales**

---

<b>CAPÍTULO I. METODOLOGÍA</b>	56
1. Objeto de estudio, categorías de análisis e indicadores	57
2. Los marcos teóricos como instrumento metodológico	60
3. Los marcos contextuales como instrumento metodológico	61
4. Criterios de selección de las fuentes	62
5. Análisis empírico de las fuentes	70
6. El análisis del discurso como instrumento metodológico	73
6.1. Estudios sobre el lenguaje y análisis del discurso	73
6.2. El lenguaje como instrumento ideológico	76
6.3. Comprensión, análisis e interpretación del discurso	80
6.4. Aspectos a analizar en el discurso	82

<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO (I). Cultura económica y cultura económica escolar</b>	<b>91</b>
1. Concepto de cultura económica	93
1.1. Las culturas económicas. Tipologías propuestas	105
1.2. Culturas económicas escolares en los manuales	107
2. Cultura económica, emociones y sentimientos	109
<b>CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO (II). Identidad, socialización política y emociones</b>	<b>115</b>
1. Concepto de identidad asociado a estructuras políticas y económicas	115
1.1. Identidad o identidades	124
1.2. La cultura económica como instrumento de configuración de identidades	126
1.3. El imaginario social vinculado al territorio	127
2. Concepto de socialización política	130
1.2. La cultura económica como instrumento de socialización política	138
3. Emociones y sentimientos	140
3.1. Sobre emociones y sentimientos: una visión desde la actualidad	142
3.2. Emociones y sentimientos sociales	144
3.2.1. Identidades, emociones y sentimientos	145
3.2.2. Socialización política, emociones y sentimientos	146
3.3. Indicadores emocionales sociales	148
3.4. Emociones, sentimientos y educación	152
<b>CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL (I). Contexto político, social y económico</b>	<b>159</b>
1. Contexto político y económico internacional	160
1.1. Modernización y compatibilidad de España con la comunidad internacional	163
2. Contexto político, social y económico del tardofranquismo	174
2.1. Los procesos políticos y económicos del tardofranquismo	179
2.2. El papel de la Iglesia Católica	191
2.3. Los Planes de Desarrollo	195
3. Contexto político, social y económico de la transición hacia la democracia	213
4. Climas emocionales de la sociedad española. Del tardofranquismo a la Transición	225
<b>CAPÍTULO V. MARCO CONTEXTUAL (II). Contexto Educativo</b>	<b>229</b>
1. Contexto internacional de la educación. El discurso economicista	229
2. La corriente educativa desarrollista previa a la gran reforma	237
2.1. El papel de la iglesia	247
3. Contexto de la educación primaria anterior a la reforma educativa	252
4. Contexto de la educación primaria posterior a la reforma educativa	259
5. Las nuevas editoriales de la Transición	265
6. La producción de nuevos manuales escolares	268

**SEGUNDA PARTE**  
**Análisis empírico de las diferentes unidades textuales**

---

<b>CAPÍTULO VI. LOS PRELIMINARES DE LOS MANUALES</b>	<b>279</b>
1. Los preliminares de los manuales de la década de los 60	281
1.1. Los contenidos de los preliminares de los libros de lecturas formativas	281
1.2. Los contenidos de los preliminares de los manuales de formación específica	286
2. Los preliminares de los manuales de la década de los 70 y 80	294
2.1. Los contenidos de los preliminares de la década de los 70	295
2.2. Los contenidos de los preliminares de la década de los 80	303
3. Continuidades y rupturas	308
<b>CAPÍTULO VII. EL CORPUS INSTRUCTIVO (I). Las culturas económicas en los manuales del desarrollismo</b>	<b>315</b>
1. De la autarquía al desarrollismo: una nueva cultura económica en los manuales. La transformación de la patria espiritual a la nación productiva	317
1.1. La visión de la autarquía	318
1.2. La visión del sector agrario	323
1.3. La Paz y el trabajo en los manuales	331
1.4. La visión de la producción y el desarrollo	339
1.5. El progreso y la modernidad	344
1.6. La visión de las fuentes de energía	349
1.7. La visión de la industria	359
1.8. La pobreza y el desempleo en los manuales	368
1.9. La visión del fenómeno de la emigración	371
1.10. La construcción de viviendas	378
1.11. La visión de la educación	381
1.12. La visión del turismo	386
1.13. La cultura del ahorro	398
1.14. La visión del comercio: consumo y consumismo	403
<b>CAPÍTULO VIII. EL CORPUS INSTRUCTIVO (II). Cultura económica y socialización política desarrollistas</b>	<b>415</b>
1. La socialización política desarrollista	415
1.1. La visión de las relaciones internacionales en los manuales	426
2. Las relaciones de poder en los manuales escolares y el currículum	437
3. El componente económico en la construcción de una identidad desarrollista	442
3.1. Las modificaciones en la legislación educativa	444
3.2. Las Ciencias Sociales, identidad y nacionalismo	445
3.3. El paisaje y el territorio como elemento identitario	450
4. La vergüenza de un pasado económico y orgullo desarrollista. Instrumentalización de las emociones	457
5. La espiritualidad y el materialismo	459

<b>CAPÍTULO IX. EL CORPUS INSTRUCTIVO (III). Las culturas económicas en los manuales de la Transición (1970-1985)</b>	473
1. El paso del desarrollismo a la democracia. De la nación productiva a la Nación democrática	474
1.1. La visión de la autarquía	475
1.2. La visión del desarrollo	487
1.3. Los Planes de Desarrollo Económico	501
1.4. La visión del trabajo	507
1.5. La visión de la energía y de la crisis internacional del petróleo	515
1.6. La visión de la inflación y del desempleo	527
1.7. La visión de la agricultura	533
1.8. La visión de la industria	540
1.9. La visión del turismo (como fuente de riqueza)	548
1.10. La visión del bienestar social	556
1.11. La visión del comercio: consumo y consumismo	563
1.12. La visión del proceso de urbanización	579
1.13. La visión del fenómeno de la emigración	586
1.14. La visión de la educación	596
<b>CAPÍTULO X. EL CORPUS INSTRUCTIVO (IV). Cultura económica y socialización política de transición</b>	607
1. La socialización política de transición	607
1.1. La visión sobre la dictadura	613
1.2. Las relaciones internacionales	619
1.3. La visión del capitalismo vs comunismo	624
1.4. El proceso político de la Transición	635
1.5. Los Pactos de la Moncloa	639
1.6. Hacia una nueva democracia	641
1.7. La Constitución de 1978	647
2. Las relaciones de poder en los manuales escolares y el currículum	656
3. El componente económico en la construcción de identidades en la Transición	661
3.1. El nuevo paisaje como elemento identitario	665
3.2. La fiesta nacional: los toros	672
3.3. El espectáculo nacional: el fútbol	675
3.4. La visión de Europa	678
3.5. La economía de mercado y el sistema financiero	682
4. El orgullo nacional de la clase media. Instrumentalización de las emociones Para lograr una nueva identidad en un nuevo modelo de sociedad	686
5. La espiritualidad y el materialismo	691

<b>CAPÍTULO XI. LAS ACTIVIDADES EN LOS MANUALES ESCOLARES</b>	<b>701</b>
1. Las actividades en los manuales de los años 60	704
1.1. Las actividades de los libros de lecturas formativas de los años 60	705
1.2. Las actividades de los manuales de formación específica de los años 60	710
2. Las actividades en los manuales de los años 70	725
3. Las actividades en los manuales de los años 80	737
4. Continuidades y rupturas	751

**TERCERA PARTE**  
**Las conclusiones finales**

---

<b>CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES</b>	<b>759</b>
1. Cuestiones metodológicas: el enfoque contextual del análisis	760
2. Interpretación de los resultados: diferentes tipos de culturas económicas	761
3. Consecución de los objetivos y validación de la hipótesis	768
4. Contribución de la investigación a la comunidad científica	770

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>777</b>
1. Fuentes primarias	777
1.1. Manuales escolares por orden alfabético en base a la autoría	777
1.2. Legislación	783
1.3. Libros, artículos de revistas, discursos y documentos	787
2. Fuentes electrónicas	790
3. Bibliografía	795
3.1. Libros	795
3.2. Artículos de revistas, ponencias y capítulos de libros	809

<b>ANEXOS</b>	<b>831</b>
---------------	------------

## **RELACIÓN DE ANEXOS, GRÁFICOS Y TABLAS**

---

## ANEXOS

Anexo	Título	Pág.
Anexo 1	Composición de la muestra	831
Anexo 2	Presencia de las distintas editoriales en la muestra	832
Anexo 3	Presencia por género en las autorías de la muestra	833
Anexo 4	Información sobre editoriales	834

## GRÁFICOS

Gráfico	Capítulo / Título	Pág.
<b>II. Metodología</b>		
Gráfico 1	Pasos del proceso de investigación	56
Gráfico 2	Objeto de estudio y categorías derivadas	57
Gráfico 3	Indicadores	58
Gráfico 4	Contextos y unidades textuales	72
Gráfico 5	Análisis de las fuentes	72
Gráfico 6	Indicadores lingüísticos	83

## TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Capítulo / Título</b>	<b>Pág.</b>
<b>II. Metodología</b>		
Tabla 1	Composición cuantitativa de la muestra	63
Tabla 2	Niveles educativos antes de la LGE	67
Tabla 3	Niveles educativos con la LGE	68
Tabla 4	Indicadores lingüísticos	84
<b>III. Marco teórico (II). Identidad, socialización política y emociones</b>		
Tabla 5	Indicadores emocionales	149
<b>IV. Marco contextual (I). Contexto político, social y económico</b>		
Tabla 6	Cronología de la incorporación de España a los Organismos Internacionales	173
Tabla 7	Saldos de movimiento migratorio interior	187
Tabla 8	Migraciones interiores	188
Tabla 9	Turismo y divisas	189
Tabla 10	Evolución de las inversiones extranjeras en España	198
Tabla 11	Emigración española 1959-76	199
Tabla 12	Emigración permanente a Europa (1961-69)	200
Tabla 13	Cifras presupuestarias de la Enseñanza en España	209
<b>V. Marco contextual (II). Contexto educativo</b>		
Tabla 14	“Datos y Cifras de la Enseñanza en España” (1971 y 1974)	238



## **RELACIÓN DE ILUSTRACIONES**

---

## RELACIÓN DE ILUSTRACIONES

Ilustración	Capítulo / Título	Pág.
<b>III. Marco teórico (II). Identidad, socialización política y emociones</b>		
Ilustración 1	Emocionario infantil	153
Ilustración 2	Emocionario	154
Ilustración 3	La vida afectiva del escolar. <i>Revista Bordón</i>	155
<b>V. Marco Contextual (II). Contexto educativo</b>		
Ilustración 4	<i>Sociedad 8º. Nuestro Mundo</i>	269
Ilustración 5	<i>La Tierra y los hombres 8</i>	269
Ilustración 6	<i>Mundo y Sociedad 8º egb</i>	269
Ilustración 7	Diseño y estructuración de contenidos en la editorial Anaya	271
Ilustración 8	La cambiante paz de España	272
<b>VI. Los preliminares de los manuales</b>		
Ilustración 9	Prólogo 1977	301
Ilustración 10	Prólogo 1977 y 1978	303
Ilustración 11	Preliminar en contra de las exigencias del Ministerio de Educación	306
<b>VII. El Corpus Instructivo (I). Las culturas económicas en los manuales del desarrollismo</b>		
Ilustración 12	La España por todos deseada	325
Ilustración 13	Técnicas agrarias	328
Ilustración 14	Oficios tradicionales	328
Ilustración 15	Ejército de trabajadores como protagonistas de la recuperación económica de España	332
Ilustración 16	“Milicia”	333
Ilustración 17	“Por el conocimiento de la mecánica”	340

Ilustración 18	“Plebeyo arando la tierra”	340
Ilustración 19	“La reconstrucción de España”	343
Ilustración 20	“La concentración parcelaria”	345
Ilustración 21	Actividades características de la Meseta del Duero	350
Ilustración 22	“El Plan Badajoz”	351
Ilustración 23	Dibujo esquemático de un pantano	352
Ilustración 24	Fotografía de una presa	352
Ilustración 25	Fotografía de una presa y central hidroeléctrica	353
Ilustración 26	Reflejo de la industria española	360
Ilustración 27	“Vista parcial del Complejo Siderúrgico de Avilés”	362
Ilustración 28	“Mecanización de las empresas”	363
Ilustración 29	“Las industrias siderúrgicas (hierro, acero y maquinaria), dan ocupación a gran parte de la población del País Vasco.”	363
Ilustración 30	“Esmalte y pintura de coches Renault (F.A.S.A.-Valladolid)”	364
Ilustración 31	“Una muestra del actual desarrollo industrial de España: nave de montaje de carrocerías de la fábrica de automóviles SEAT (Barcelona).”	365
Ilustración 32	Industria textil	366
Ilustración 33	“Universidad Laboral de Gijón, una de las cinco que funcionan actualmente en España”	382
Ilustración 34	“El servicio que la Patria te pide: Estudio y esfuerzo por aprender”	385
Ilustración 35	“Turismo”. El Valle de los Caídos	389
Ilustración 36	Turismo”	390
Ilustración 37	“Playa de Canarias”	395
Ilustración 38	“SAN SEBASTIÁN - Playa de la Concha”	396
Ilustración 39	Número de turistas extranjeros que visitan España	396
Ilustración 40	Países de procedencia del turismo extranjero que visita España	397
Ilustración 41	Ingresos procedentes del turismo en dólares	397

Ilustración 42	“El ahorro”	399
Ilustración 43	El ahorro y las cajas de ahorro	401
Ilustración 44	“Fábrica de coches Renault en Valladolid.”	407
Ilustración 45	“Fábrica de automóviles SEAT: cadena en la sala de acabado. La industria automovilística: turismos, camiones, tractores y motos es muy importante en Barcelona.”	407
Ilustración 46	Imagen de Galerías Preciados	410
Ilustración 47	Imagen de un escaparate de unos grandes almacenes	411
Ilustración 48	“Artículos para el hogar, ordenados por secciones y «familias».”	411
Ilustración 49	Requisitos para ser cajera	412
<b>VIII. El Corpus Instructivo (II). Cultura económica y socialización política desarrollistas</b>		
Ilustración 50	“El VICTOR del Generalísimo, símbolo del resurgir de España”	422
Ilustración 51	Posición de España ante la política internacional	428
Ilustración 52	“Hacia la convivencia internacional” - 1	436
Ilustración 53	“Hacia la convivencia internacional” - 2	436
Ilustración 54	“Las cinco regiones naturales típicas de España”	452
Ilustración 55	Diversidades regionales - 1	453
Ilustración 56	Diversidades regionales - 2	453
Ilustración 57	“Mapa de la Región Catalana-Mediterránea, con los productos más característicos de la misma”	454
Ilustración 58	Folclore	454
Ilustración 59	“Mallorca (La Isla Dorada)”	456
Ilustración 60	Índice	461
<b>IX. El Corpus Instructivo (III). Las culturas económicas en los manuales de la Transición (1970-1985)</b>		
Ilustración 61	“Ha nacido el INI”	480
Ilustración 62	Cartillas de racionamiento	483
Ilustración 63	“Entrevista Franco-Hitler en Hendaya en 1940”	486

Ilustración 64	España en vías de desarrollo	492
Ilustración 65	Esquema: España en vías de desarrollo	492
Ilustración 66	El neocolonialismo	499
Ilustración 67	Incorporación de la mujer al mundo del trabajo	510
Ilustración 68	Trabajo doméstico compartido	511
Ilustración 69	Especialización del trabajador	513
Ilustración 70	Central nuclear en Guadalajara	517
Ilustración 71	“¿Nuclear? No, gracias”	517
Ilustración 72	Central hidroeléctrica	518
Ilustración 73	“Petroquímica de Tarragona”	519
Ilustración 74	“Valdeajos (Burgos).- Primer pozo de petróleo español”	520
Ilustración 75	Texto de la revista <i>Cambio 16</i> inserto en el manual de Anaya	522
Ilustración 76	Portada de la revista <i>Cambio 16</i> inserta en el manual de Anaya	523
Ilustración 77	Informe OCDE	525
Ilustración 78	Contra el paro	529
Ilustración 79	Chiste sobre el desempleo	530
Ilustración 80	Oficina de empleo	532
Ilustración 81	Símbolos de mapas económicos	537
Ilustración 82	“Los problemas agrícolas de la Comunidad Económica Europea”	539
Ilustración 83	“Inversiones de capitales extranjeros”	542
Ilustración 84	Industria de material de transporte	544
Ilustración 85	Fábrica de autocamiones PEGASO	545
Ilustración 86	“División del trabajo en la industria moderna”	548
Ilustración 87	Complejo hotelero en Torremolinos (Málaga)	552

Ilustración 88	Ciudades turísticas	552
Ilustración 89	“El turismo en el humor de Mingote”	553
Ilustración 90	“El tráfico aéreo aumenta incesantemente por ser el avión un medio de transporte muy rápido y cómodo.”	555
Ilustración 91	Elevación del nivel de vida	559
Ilustración 92	“La variedad, publicidad y adquisición de los electrodomésticos, representa un curioso fenómeno de nuevas exigencias de la sociedad de consumo.”	564
Ilustración 93	“Los medios de distribución”	566
Ilustración 94	“La era del ‘seiscientos’”	567
Ilustración 95	La televisión como medio de comunicación popular	569
Ilustración 96	Televisor reflejado en un manual como poderoso medio de comunicación social.	569
Ilustración 97	Grandes almacenes	573
Ilustración 98	El consumismo	574
Ilustración 99	La vida de la clase media	577
Ilustración 100	Consecuencias de la migración del campo a la ciudad	582
Ilustración 101	Chabolas	583
Ilustración 102	Procesos de urbanización de las ciudades	583
Ilustración 103	Urbanización en Guadarrama	584
Ilustración 104	Chabolas del Pozo del Tío Raimundo	584
Ilustración 105	“Tema 19: Tres historias de una sociedad diferente (1960-1973)”	585
Ilustración 106	“Emigración asistida a Europa”	588
Ilustración 107	“Lectura: La emigración exterior”	591
Ilustración 108	Emigrantes españoles hacia Europa	592
Ilustración 109	“Los pueblos comienzan a quedar desiertos”	593
Ilustración 110	“Muchos españoles emigraron al extranjero en busca de trabajo”	594
Ilustración 111	“Gastos de educación por países (1960)”	599

<b>X. El Corpus Instructivo (VI). Cultura económica y socialización política de transición</b>		
Ilustración 112	“España, un enigma sociológico”	611
Ilustración 113	Portada del tema “La dictadura del General Franco”	614
Ilustración 114	Manifestación en apoyo a Franco	620
Ilustración 115	“Manifestación de adhesión a Franco en la Plaza de Oriente”	623
Ilustración 116	Distintas versiones de uso de una misma imagen (1975)	629
Ilustración 117	Distintas versiones de uso de una misma imagen (1977/1983)	629
Ilustración 118	Economía socialista y economía capitalista	631
Ilustración 119	Símbolos franquistas	636
Ilustración 120	El Rey junto a una urna	645
Ilustración 121	Españoles ejerciendo su derecho al voto	645
Ilustración 122	Chiste sobre la adaptación franquista a las nuevas formas democráticas	650
Ilustración 123	La Constitución	652
Ilustración 124	La Constitución y el Rey	652
Ilustración 125	“La Constitución y los Estatutos de Autonomía”	655
Ilustración 126	Benidorm ciudad turística	666
Ilustración 127	Principales zonas turísticas	667
Ilustración 128	“La entrada de turistas en España alcanzó su cifra más alta en 1973 con 34 millones de personas.”	667
Ilustración 129	Transformación del paisaje español por el turismo	668
Ilustración 130	Turismo en España	669
Ilustración 131	Paisaje urbano -1	670
Ilustración 132	Paisaje urbano - 2	670
Ilustración 133	Paisaje rural y paisaje urbano	671
Ilustración 134	Los toros como símbolo identitario nacional y europeo	672

Ilustración 135	“Deporte y toros: toros”	673
Ilustración 136	La identidad cultural hispánica	674
Ilustración 137	El fútbol en los manuales	676
Ilustración 138	Fútbol como fenómeno de masas	676
Ilustración 139	Deporte y medios de comunicación	677
Ilustración 140	“La vocación europea de España”	679
Ilustración 141	Empresas del grupo financiero Rockefeller	683
Ilustración 142	Vocabulario	684
<b>XI. Las Actividades en los manuales escolares</b>		
Ilustración 143	Ejercicios de la enciclopedia Dalmau - 1	710
Ilustración 144	Ejercicios de la enciclopedia Dalmau - 2	711
Ilustración 145	Ejercicios de la Enciclopedia Hijos de Santiago Rodríguez	712
Ilustración 146	Actividades SM	713
Ilustración 147	Actividades SM segunda parte	714
Ilustración 148	“Página de repaso”	716
Ilustración 149	Ejercicios sobre “La España actual”	717
Ilustración 150	Cuestionario y actividades, Prima Luce	718
Ilustración 151	Cuestionario y ejercicios sobre el turismo	719
Ilustración 152	Ejercicios Miñón	720
Ilustración 153	“¿Dónde está la verdad?”	722
Ilustración 154	Tipología de actividades SM	723
Ilustración 155	Contraportada y portada Consultor	725
Ilustración 156	Ejercicios sobre “Unidades de convivencia y divisiones administrativas de España”	727
Ilustración 157	Resumen	728



Ilustración 158	Tipología de actividades Miñón	729
Ilustración 159	Experiencias creadoras	731
Ilustración 160	Respuestas en los contenidos	732
Ilustración 161	“Ejercicios independientes del corpus”	733
Ilustración 162	Ejercicios sobre ideologías políticas	735
Ilustración 163	Ejercicios sobre la protección social y el desempleo	736
Ilustración 164	Gráfica “La carrera del paro”	737
Ilustración 165	Composición general del diseño de la página	738
Ilustración 166	Ejercicios de dialogo y debate	740
Ilustración 167	Gráfico introductorio al tema	740
Ilustración 168	Ejercicio para estudiar la economía de un país	741
Ilustración 169	Lectura: “La crisis de nuestra época”	742
Ilustración 170	Lectura: “Una lanza por el Tercer Mundo”	743
Ilustración 171	“Manifestación en favor de la democracia con los principales líderes políticos.”	745
Ilustración 172	Manifestación a favor de la democracia tras el 23-F	745
Ilustración 173	Primera página de las actividades complementarias	746
Ilustración 174	Segunda página de las actividades complementarias	747
Ilustración 175	Lectura con preguntas	749
Ilustración 176	Estimulando el sentido crítico	750

## LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

**AC:** Acción católica

**ANELE:** Asociación Nacional de editores de libro escolar

**AP:** Alianza Popular

**BUP:** Bachillerato Unificado Polivalente

**CCOO:** Comisiones Obreras

**CDS:** Centro Democrático y Social

**CEDODEP:** Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria

**CEE:** Comunidad Económica Europea

**CGT:** Confederación General del Trabajo

**CIA:** Central Intelligence Agency

**CNMV:** Comisión Nacional del Mercado de Valores

**CNT:** Confederación Nacional del Trabajo

**CEPAL:** Comisión Económica para América Latina

**CSIC:** Consejo Superior de Investigaciones Científicas

**EEC:** Estímulo emocionalmente competente

**EGB:** Educación General Básica

**EEUU:** Estados Unidos

**FMI:** Fondo Monetario Internacional

**HOAC:** Hermandad Obrera de Acción Católica

**HTP:** Historia del tiempo presente

**ICADE:** Instituto Católico de Administración y Dirección de Empresas

**IEE:** Instituto Español de Emigración

**IPE:** Instituto Internacional para la Planificación de la Educación (International Institute for Educational Planning)

**ILE:** Institución Libre de Enseñanza

**INC:** Instituto Nacional de Colonización

**INI:** Instituto Nacional de Industria

**IPC:** Índice de Precios al Consumo

**ITCC:** Instituto Técnico de la Construcción y del Cemento

**JAE:** Junta de Ampliación de Estudios

**JOC:** Juventud Obrera Cristiana

**LGE:** Ley General de Educación (y financiamiento de la Reforma Educativa de 1970)

**MEC:** Ministerio de Educación y Ciencia

**MRP:** Movimientos de Renovación Pedagógica

**NASA:** Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (National Aeronautics and Space Administration)

**OCDE:** Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

**OECE:** Organización Europea de Cooperación Económica

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas

**OPEP:** Organización de Países Exportadores de Petróleo

**OTAN:** Organización del Tratado del Atlántico Norte

**PCE:** Partido Comunista de España

**PIB:** Producto Interno Bruto

**PIO:** Patronato de Igualdad de Oportunidades

**PP:** Partido Popular

**PSOE:** Partido Socialista Obrero Español

**SEP:** Sociedad de Estudios y Publicaciones

**UCD:** Unión de Centro Democrático

**UGT:** Unión General de Trabajadores

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

**URSS:** Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

**USA:** Estados Unidos de América (United States of América)

**USO:** Unión Sindical Obrera

## **NOTA ACLARATORIA**

### **ACLARACIONES SOBRE ASPECTOS FORMALES EN REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE NOTAS AL PIE**

Rompiendo con la habitual tradición de utilizar un formato de referencias bibliográficas con formas abreviadas convencionales, en el caso concreto de esta tesis doctoral se ha tomado la decisión de mantener las referencias bibliográficas completas en el caso de los manuales escolares (fuentes primarias).

El motivo es mantener visibles datos relevantes para una mejor identificación y comprensión de información importante, evitando así las confusiones que podrían generarse entre distintas ediciones de manuales o entre autorías repetidas en distintos equipos editoriales.

Esta decisión, fundamentalmente técnica, se basa en la gran coincidencia de títulos y de equipos de autores, que podrían generar confusión, por ejemplo, a la hora de entender la evolución de un mismo manual a través del tiempo. La decisión también se basa en un respeto a las autorías y en el esfuerzo de aplicar un tratamiento de extrema precaución a los manuales escolares como fuentes primarias.

### **ACLARACIONES SOBRE CUESTIONES DEL USO DEL LENGUAJE**

En esta tesis doctoral se ha contemplado la inclusividad del lenguaje evitando el discurso sexista, pues entendemos que contribuimos así en el proceso de construcción de una sociedad igualitaria.

Para ello se ha convenido visibilizar ambos géneros a través de palabras inclusivas, sin recurrir a duplicaciones, empleando procedimientos antisexistas de los que dispone nuestra lengua, por ejemplo en el uso inclusivo de palabras como alumnado, profesorado o ciudadanía, en vez de alumnos y alumnas, profesores y profesoras o ciudadanos y ciudadanas.

De este modo, se pretende contrarrestar la representación predominante masculina sin recargar la narración, utilizando conceptos sin marca de género en la medida de lo posible.

El deseo de saber algo acerca de la historia es inseparable de la necesidad de querer saber algo sobre uno mismo. Esto hace que el saber histórico no sea sospechoso, sino insustituible.

**Ernst Cassirer**

## **INTRODUCCIÓN**

---

# INTRODUCCIÓN

## 1. Motivaciones y justificaciones

En estas páginas introductorias de la tesis doctoral que presentamos a continuación ofrecemos una visión general y de conjunto de lo que recoge/abarca este trabajo de investigación, realizado en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED y en el Centro de Investigación MANES.

Se expone en estas páginas los comienzos de la investigación, los puntos de partida, los objetivos establecidos, el procedimiento metodológico y el cierre realizado bajo la firme convicción del potencial del tema y la necesidad de continuidad y proyección futura.

Años de experiencia bibliotecaria y documentalista con los libros de texto no han sido en balde. El manejo, manipulación, restauración, catalogación y clasificación de tantos manuales escolares de épocas históricas pasadas y países lejanos y cercanos, nos han permitido desarrollar un aprecio, una valoración, una pasión y un ojo escrutinador ante el manual escolar. Nuestra posterior formación histórico-educativa perfeccionó la forma de mirar el libro de texto, como documento histórico, cultural, político y educativo. Y la continuidad formativa de posgrado nos permitió adentrarnos en otras Ciencias Sociales. De este modo, en nuestra pretensión de cumplir con una vocación investigadora, donde los manuales escolares, más allá de constituir bases de datos y colecciones especiales bibliotecarias, emergen como documentos y fuentes primarias, hemos incorporado una perspectiva interdisciplinar en el examen de los libros seleccionados.

Si parte del origen y motivación de la investigación se encuentra en nuestro pasado profesional, otra parte se halla en la relevancia de lo económico en el presente. No porque no fuera importante en épocas pasadas, sino por la extraordinaria presencia y poder que tiene en la política y la sociedad del siglo XXI, en particular en sus aspectos negativos: pobreza, corrupción y crisis económica mundial. Observemos en detalle las motivaciones que surgen como justificación de la pertinencia del objeto de estudio.

En primer lugar, un aspecto derivado del contexto económico presente ha servido de motivación a la hora de desarrollar la hipótesis principal que llevó a definir este estudio: la actual situación económica, política y social que está viviendo España, sin duda influenciada por el sistema económico global neoliberal y su sistema financiero. Pero también la situación de los actuales contextos internacionales económicos, políticos y sociales; es decir, un contexto internacional de crisis económica y un contexto deprimente de corrupción económica, codicia, y decadencia moral vinculada al comportamiento económico.

El sistema económico hegemónico capitalista, en sus planteamientos actuales, demuestra constantemente ser insostenible, injusto e ineficaz<sup>1</sup> para el bienestar de la gran mayoría de la

---

<sup>1</sup> Sampedro, José Luis. *El mercado y la globalización*. Madrid, Destino, 2002; García Jané, Jordi. *Adiós, capitalismo: 15M-2031*. Barcelona, Icaria, 2012; Recio, Albert. "Capitalismo español: la inevitable crisis de un modelo insostenible". *Revista de Economía Crítica*, nº 9, 2010, pp. 198-222; Leff, Enrique. *Saber*

población mundial, violando incluso los derechos humanos esenciales y sustituyendo los valores éticos por los beneficios e intereses particulares. Las reglas del mercado y la esfera económica han impregnado todos los campos de actividad humana (incluida la educación), predominando incluso sobre las decisiones y acciones políticas. En los últimos años, la educación financiera ha ido adquiriendo protagonismo en la agenda pública, como lo pone de manifiesto, por ejemplo, los Principios de Alto Nivel de la OCDE/INFE sobre Estrategias Nacionales de Educación Financiera, aprobados por el G 20 en junio de 2012.<sup>2</sup> La OCDE ya lo indicaba en su primer informe en 2005: “Los ciudadanos necesitan una mayor comprensión sobre el funcionamiento del sistema financiero para poder gestionar mejor sus deudas hipotecarias o de consumo, ahorrar de forma efectiva para su jubilación, y los Gobiernos de la OCDE han reconocido que deben ayudar a las personas en esa tarea”.<sup>3</sup> Adoptando estas observaciones de la OCDE, en 2008 el Banco de España, la CNMV<sup>4</sup> y el Ministerio de Educación, impulsaron el *Plan Nacional de Educación Financiera en España*. Este Plan es una colonización alarmante de las aulas por parte de los bancos, no sin la aprobación y consentimiento de los políticos e instituciones educativas, y con el objetivo de proporcionar a los jóvenes alfabetización y habilidades financieras, que a priori, podría parecer una perspectiva educativa válida, siempre y cuando observemos las posibles intenciones interesadas que se encuentran ocultas en este plan.<sup>5</sup>

La prensa nacional también ha reflejado esta tendencia, manteniendo posturas tanto de apoyo como de crítica, cuestionando en algunos casos el posible adoctrinamiento<sup>6</sup> que esto puede producir en los jóvenes. ¿Es lícito que los bancos entren en las aulas? ¿O acaso esto supone un propósito interesado?<sup>7</sup>

---

*ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México, Siglo XXI, 1998; Albarracín, Jesús. *La larga noche neoliberal: políticas económicas de los ochenta*. Barcelona, Icaria, 1994.

<sup>2</sup> Los Principios de Alto Nivel sobre Estrategias Nacionales de Educación Financiera fueron desarrollados por la Red Internacional de Educación Financiera de la OCDE (OCDE/INFE), integrada por representantes de más de 100 economías, (incluidos todos los miembros del G20) y de importantes organizaciones internacionales. La versión final de *Los Principios de Alto Nivel* fue aprobada en abril de 2012 por la OCDE/INFE y por los órganos de la OCDE responsables de la educación financiera, es decir, el Comité de Mercados Financieros y el Comité de Seguros y Pensiones Privadas. Atendiendo a la solicitud formulada por los ministros de Finanzas y los gobernadores de los bancos centrales del G-20, en las reuniones celebradas en febrero y abril de 2012, los principios se presentaron ante los líderes del G-20 en la cumbre que tuvo lugar en Los Cabos, donde fueron aprobados.

<sup>3</sup> Referenciado en: Ballabriga, Antoni. “El valor de la educación financiera”. *El País-Opinión*, 18 de julio 2014. Accesible en:

[http://economia.elpais.com/economia/2014/07/18/actualidad/1405700602\\_540231.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/07/18/actualidad/1405700602_540231.html) [Última consulta: 9 de julio de 2018].

<sup>4</sup> Comisión Nacional del Mercado de Valores.

<sup>5</sup> Los Planes de Educación Financiera para los centros educativos del CNMV y Banco de España son los siguientes: Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y Banco de España. *Plan de Educación Financiera 2008-2012*. Madrid, ARTEGRAF S.A., 2008 y Comisión Nacional del Mercado de Valores y Banco de España. *Plan de Educación Financiera 2013-2017*. Madrid, Unidad de Servicios Auxiliares, Banco de España, 2013. Ambos planes están disponibles online en [www.cnmv.es](http://www.cnmv.es) y [www.bde.es](http://www.bde.es). El programa sobre educación financiera al que se pueden adscribir los centros educativos es el siguiente: <http://www.finanzasparatodos.es/gepeese/es/inicio/>

<sup>6</sup> Fernández, María. “El banco quiere educarle”. *El País-Economía*, 15 de marzo de 2015. Accesible en: [http://www.economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426261000\\_505783.html](http://www.economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426261000_505783.html) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

<sup>7</sup> Anónimo. “Pedagogía y confianza”. *El País-Economía*, 15 de marzo de 2015. Accesible en: [http://economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426250592\\_891742.html](http://economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426250592_891742.html) [Última consulta: 11 de julio de 2018].



En una sociedad como la nuestra, inmersa en un sistema económico neoliberal que impregna todas las esferas (sociales, políticas, educativas, etc.), se deja patente que las estructuras económicas y la cultura que transmiten llegan a manipular la sociedad de un modo muy significativo, afectando a la transmisión de valores sociales e ideológicos. El protagonismo de lo económico es objeto de un reconocimiento pleno en cualquier ámbito de la sociedad, y está relacionado a una creciente demanda de conocimientos en materia económica. Pero esos conocimientos en materia económica vienen de un pasado, y es aquí donde queremos hacernos eco de la célebre y acertada afirmación de Marc Bloch que nos estimuló a la hora de llevar a cabo esta tesis:

“La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente.”<sup>8</sup>

La escuela, como transmisora de valores sociales e ideológicos, se convierte en un medio de difusión de los dichos valores a través de sus prácticas, currículum y contenidos de los manuales escolares. Es por ello que nos preguntamos *qué* se enseñó en relación con la economía y *cómo* se enseñó el factor económico a las personas que son hoy adultas. Nos pareció necesario revisar el componente económico que transmitía la escuela del tardofranquismo y la Transición desde una perspectiva histórica, a través del currículum y los manuales escolares, para analizar qué relación podía mantenerse con los procesos de socialización política y configuración de identidades, observando si en este proceso intervenían o no emociones y sentimientos.

En segundo lugar, la motivación incrementó al comprobar que son escasos los estudios sobre manuales escolares precisamente del tardofranquismo y la Transición, etapa reciente y trascendental de la historia de España que todavía despierta inquietudes y polémica, y que requiere de mayor sensibilidad y rigurosidad en el análisis y la interpretación.

De este modo, se hace necesario puntualizar aquí que la *Historia del Tiempo Presente* (htp) es un campo relativamente nuevo pero en acelerado desarrollo. Queremos destacar una reflexión de Gonzalo de Amézola sobre dicha cuestión:

“¿Pero qué es la htp? Esta denominación presenta varias dificultades. En primer lugar porque el positivismo instaló fuertemente en el siglo XIX el concepto de que la Historia no era otra cosa que “la ciencia del pasado” y, como consecuencia de ello, el sentido común asimila lo histórico a lo pretérito, lo concluido, lo que ya no es actual. Para el presente se reservan otras disciplinas como la sociología, las ciencias políticas o la economía pero no la historia, porque el historiador necesita como condición sine qua non alejarse temporalmente de su tema de estudio para tener “perspectiva” y ser “objetivo”.

Más allá de estas supervivencias decimonónicas que algunos siguen considerando válidas, la nueva rama se está desarrollando con vigor. Con htp se denomina a un cierto tracto cronológico

---

<sup>8</sup> Bloch, Marc Léopold Benjamin. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris, Armand Colin, 1967.

de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de que sus consecuencias están aún vigentes. Es una forma de historiar lo coetáneo.”<sup>9</sup>

En el plano académico e investigador, otra motivación que además avala la necesidad y el apoyo que poseen este tipo de estudios, es el respaldo de proyectos de investigación financiados. Los antecedentes de esta tesis doctoral se encuentran en dos proyectos de investigación financiados por el Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Economía:

1. Proyecto “*Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)*” (SEJ 2007-66097/EDUC).<sup>10</sup>

2. Proyecto “*La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española*” (EDU2012-32162).<sup>11</sup>

Esta tesis doctoral se ha desarrollado en parte a través del segundo proyecto de investigación I+D+i del Centro de Investigación MANES, dirigido por el Doctor Miguel Somoza Rodríguez, que a su vez es director de la tesis. Dicho Centro de Investigación pertenece al Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED.

Ambos proyectos y sus recientes investigaciones han sentado las bases para esta tesis doctoral, que a su vez tendrá su prolongación en otro proyecto denominado “*Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta el final de la Transición*” (EDU2016-78143-R).<sup>12</sup>

Algunas de las conclusiones a las que se llegó tras finalizar el proyecto de investigación “*Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)*”, nos han sido muy útiles a la hora de cimentar nuestro trabajo.

Las conclusiones que tomamos en consideración del primer proyecto respecto de la socialización política muestran cómo en los modelos de ciudadanía que se han podido identificar en los manuales escolares (modelo liberal, comunitarista y republicano) de *Educación para la ciudadanía* y *Ciencias Sociales* (desde 1978 hasta 2006), predomina el modelo liberal. El modelo liberal remite a los supuestos individualistas de la teoría liberal

---

<sup>9</sup> De Amézola, Gonzalo. “La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 8, Enero-Diciembre 2003, p. 10.

<sup>10</sup> La finalidad de este proyecto consistía en realizar un estudio comparativo del tratamiento que los manuales escolares han dado a la cuestión en torno a la ciudadanía en un triple sentido: como soporte de las identidades complejas que integran el concepto actual de España; como generador de una cultura política que fomenta la participación y el compromiso con los valores cívicos y democráticos; y finalmente, como estatus civil que hace posible el ejercicio de derechos y obligaciones, confluyendo esta triple vía en la concepción moderna de “la educación para la ciudadanía”.

<sup>11</sup> La finalidad del proyecto consistía en estudiar y analizar la dimensión afectiva de la socialización política en España, en el ámbito del sistema educativo, durante el tardofranquismo y la democracia, tomando como fuentes principales de análisis el currículum nacional y su desarrollo en los manuales escolares.

<sup>12</sup> Este proyecto de investigación, del que formo parte, se está llevando a cabo en la actualidad.

clásica, surgiendo en el marco del desarrollo del capitalismo y las revoluciones burguesas, donde el ciudadano es considerado el sujeto de derechos. El modelo liberal tiene un bajo énfasis en la participación activa de la ciudadanía, pues la participación del ciudadano en la política se limita a elegir una opción entre las ofrecidas por el sistema político. Las expectativas frente al compromiso cívico son débiles. Al estatus de ciudadano se le asigna derechos naturales y sociales, y *libertad individual* frente a cualquier impedimento externo, ya sea relacionado con la conciencia, las ideas o la actividad económica. De este modo, el Estado se considera necesario para garantizar la coexistencia, pero de forma limitada para no impedir la libertad individual del ciudadano, dentro de una *neutralidad ética*.<sup>13</sup> De los tres modelos más frecuentes de ciudadanía encontrados en los manuales (modelo liberal, modelo comunitarista y modelo republicano) se detectó también muestras de la concepción republicana, pero con poco énfasis.

La transmisión de los modelos de ciudadanía y cultura política a través de los manuales escolares se concibe como un aprendizaje meramente cognitivo, detectándose la ausencia del componente afectivo. Precisamente la ausencia del componente afectivo en estos procesos motivó la elaboración del Proyecto “*La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española*”. De este proyecto hemos tomado el interés por el análisis de la dimensión afectiva de la socialización política, que será aplicado en esta tesis.

La investigación sobre cuestiones socio-políticas tiene una larga trayectoria en dos instituciones que se han especializado en los estudios con manuales escolares como fuentes primarias. El Georg Eckert Institute for international textbook research<sup>14</sup> de Alemania y el Centro de Investigación Manes de la UNED, donde se inscribe este proyecto de tesis, se constituyen como centros de referencia internacional en el estudio de los manuales escolares.<sup>15</sup> Ambos centros son la evidencia del actual interés sobre la investigación histórica a través de manuales escolares, y comparten proyectos conjuntos como el *Catálogo Internacional de Textos Escolares*.<sup>16</sup>

En la revisión realizada de trabajos de ámbito socio-político en Historia de la Educación, se detecta un vacío en torno a la aplicación de perspectivas económicas. Si bien el concepto de identidad (nacional) proyectado en los manuales escolares ha sido objeto de análisis tanto en España como en otros países,<sup>17</sup> no ha sido estudiado asociado a perspectivas económicas.

---

<sup>13</sup> Delgado, Patricia; Guichot, Virginia. “El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos”, en Beas, Miguel (ed.) *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, Sevilla, Díada Editora, 2013, p. 29-50.

<sup>14</sup> Para más información sobre el Georg Eckert Institute for international textbook research: <http://www.gei.de/en/the-institute.html>

<sup>15</sup> El Centro de investigación MANES está dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX. Fue creado en el año 1992 y tiene su sede en la Facultad de Educación (Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid: <http://www.centromanes.org/>

<sup>16</sup> Al catálogo se puede acceder desde la web: <http://itbc.gei.de/>

<sup>17</sup> Algunos ejemplos pueden ser: Stojanovic, Dubravka. “History Textbooks and the Creation of National Identity”, en Koulouri, C. (ed.). *Teaching the History of Southeastern Europe*. Thessaloniki, Petros Th.Ballidis & Co, 2001, p. 27-32; Boyd, Carolyn P. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España. 1875-1975*. Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 2000; López Facal, R. “Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional”, en Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R. (eds.). *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*.

Durante los últimos años se han venido desarrollando innumerables investigaciones sobre *lo emocional*, ese complejo campo al que quizá no se le había prestado la atención suficiente, y que desde los últimos años del siglo XX surgía con fuerza y con notoria importancia prácticamente en todas las áreas y disciplinas. El Centro de Investigación MANES apostó por diseñar un proyecto que diera cabida a revisar las emociones y sentimientos en el campo educativo, desde una perspectiva histórica y sociopolítica. La doctora Kira Mahamud Angulo, miembro también del Centro de Investigación MANES de la UNED y codirectora de esta investigación, presentó su tesis sobre esta temática con el título “*Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria.*”,<sup>18</sup> estudio que para este trabajo ha sido motivador y clarificador, y creó un precedente para continuar con investigaciones que ampliaran el periodo temporal a la fase del tardofranquismo y la Transición en España.

Pero, como ya se intuía cuando se comenzó a fraguar la idea de abordar este trabajo, constatamos que no existían estudios que relacionaran las categorías de análisis que aquí se conjugan: cultura económica, socialización política, identidades y emociones y sentimientos. De hecho, en esta tesis doctoral se ha recurrido a la construcción del concepto *cultura económica escolar* pues no se había desarrollado de forma teórica, y una amplia revisión bibliográfica detectó esa ausencia. Comprobamos de este modo que la tesis doctoral constituye una continuidad de trabajos anteriores, construye y aporta sobre una base investigadora existente, y permite completarla con aspectos no abordados con anterioridad.

El carácter novedoso de esta tesis doctoral se encuentra no sólo en el estudio de un nuevo objeto de investigación no abordado con anterioridad en manualística, ni en Historia de la Educación, sino en su vinculación con la socialización política y la configuración de identidades. De este modo nos afirmamos en la creencia de que la investigación con manuales escolares no está agotada y esta investigación es una muestra en este sentido.

---

Oviedo, KRK, 2001, pp. 145-169; Del Pozo Andrés, M<sup>a</sup> del Mar. “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela”. *Historia de la Educación*, nº 27, 2008, pp. 105-135; De Privitellio, Luciano. “Fortalecer y Afianzar. La identidad nacional en los manuales de Historia y Civismo entre 1960 y la Reforma”. *Encuentro de Fin de Siglo Latinoamérica: Utopías, realidades y proyectos*, Universidad Nacional de Salta, 1999; Dressendorfer, Peter. “La época colonial en los textos escolares mexicanos: un problema de identidad nacional”, en Rieckenberg, M. (comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut, 1991, pp. 54-59; Cucuzza, Héctor Rubén. *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.etc.

<sup>18</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012, 643 pp.

## 2. Objetivos de la investigación y su vinculación con los marcos teóricos

Este trabajo aporta nuevo conocimiento sobre los estudios de socialización política y configuración de identidades a través de los discursos de los manuales escolares, desde la perspectiva del ámbito económico, pero también ofrece conclusiones sobre la historia reciente del proceso de transición de la dictadura a la democracia en España. Consideramos que esta fase cronológica todavía está insuficientemente trabajada desde el campo de la Historia de la Educación, y por tanto, favorecemos el mejor conocimiento y entendimiento de una fase determinante en la historia de España y de las fuentes que en ella se enmarcan.

Hemos de aclarar que nuestro enfoque teórico se basa en la idea de que los procesos de socialización política y configuración de identidades (individuales y colectivas) contienen un fuerte componente económico, ya que derivan de procesos de identificación local, regional, nacional, internacional y global. Citando a Bruce Longenecker y Kelly Liebengood, la dimensión económica,

“shapes and controls the identities of things-that-matter, from whole nations at one end of the spectrum to distinct and diverse individuals at the other end. Quite simply, the current crisis has underscored what many knew already—that economic status is a primary factor in the taxonomy of personal and corporate identity the world over.”<sup>19</sup>

Teniendo en cuenta la pretensión de este enfoque teórico nos planteamos los siguientes objetivos a la hora de abordar el análisis de nuestras fuentes primarias:

1. Analizar la *cultura (o culturas) económica(s)* como construcción social, basada en conocimientos teóricos y técnicos, valores, creencias, ideologías, normas de conducta, modos de ver el mundo, que son identificables y observables a través de determinados patrones que pueden llegar a influir en el pensamiento y la actividad de los sujetos. El análisis de las manifestaciones de esta cultura (o culturas) económica(s) se hará a través de los textos escolares y el currículum, desde el propio discurso que presentan en su contenido, y que puede aparecer bien de forma manifiesta o latente en lo que se denomina *cultura económica escolar*. Nos interesa lo que los manuales muestran como importante o determinante, pero también lo que no nos muestran u omiten, es decir, la visión interesada de hechos, procesos o fenómenos que no son en sí puramente contenido económico.

2. Verificar e identificar el tipo o tipos de culturas económicas que se establecen en el tardofranquismo y la transición hacia la democracia en España, mediante la revisión de continuidades y rupturas, como posible respuesta a un conjunto de circunstancias que atienden a cambios económicos, sociales, y políticos.

3. Analizar cómo las distintas tipologías de culturas económicas se concretan en el ámbito escolar, configurándose como *culturas económicas escolares*, pues brotan de la propia institución escolar y se corresponden con orientaciones y posturas asociadas a procesos

---

<sup>19</sup> Longenecker, Bruce y Liebengood, Kelly. *Engaging Economics: New Testament Scenarios and Early Christian Reception*. Michigan and Cambridge UK, William Eerdmans Publishing Company, 2009, p. 4.

socioeconómicos, relacionados con el conjunto de valores, creencias, ideologías, concepciones, emociones, sentimientos y actitudes que transmite la escuela, es decir, el conjunto de objetos culturales sujetos a evaluación (conductas observables que serán objeto de premio o sanción) que van conformando las orientaciones cognitivas y percepciones subjetivas del alumnado respecto del sistema socioeconómico y sus procesos, y que otorga cierta identidad dentro de esa sociedad en particular, orientando, guiando y dando significado a sus comportamientos.

4. Observar si se da un cambio de paradigma en los procesos de socialización escolar respecto a la etapa del franquismo anterior a los años 60, en la cual se ponía el acento en lo político, y corroborar si se introduce a partir de los 60 un componente socializador económico de presencia muy significativa en el currículum escolar.

5. Averiguar qué relaciones de poder se establecen, manifiestan u ocultan, tanto en el currículum como en los manuales escolares que se usan en la escuela en el período histórico que nos ocupa, y que a su vez pudieran haber afectado en procesos de construcción de nuevas identidades asociadas a las raíces del pensamiento político-económico que subyace en los contenidos de los manuales.

6. Indagar qué papel juegan las emociones y los sentimientos en los procesos de socialización política y creación de identidades, en base a los argumentos de orden económico y político que difunden los manuales del tardofranquismo y la Transición.

Los objetivos expuestos se pueden desarrollar también a través del planteamiento de las siguientes cuestiones que resultan fundamentales para comprender el proceso que se ha llevado a cabo en la investigación. Estas cuestiones responderían a *qué* se ha investigado, *para qué* se ha llevado a cabo esta investigación y *cómo* se ha logrado investigar.

El *qué* se ha investigado responde a nuestro objeto de estudio, es decir, a la *cultura económica escolar*. Por tanto, lo que hemos analizado es el tipo de cultura económica escolar (o culturas) que los manuales han transmitido durante el tardofranquismo y la Transición, teniendo en cuenta el marco de su contexto económico, social, político y educativo, para comprobar qué relación mantiene con los procesos de socialización política y configuración de identidades (individuales y colectivas), y con *lo emocional*.

Nos interesa concretamente analizar qué papel cumplió la cultura económica que transmitió la escuela española del tardofranquismo y la Transición, como factor de socialización política y creación de identidades, desde una perspectiva múltiple:

- a. Desde la perspectiva de la transmisión de valores sociales: ¿Qué lugar ocupa en los manuales escolares la postura de la Iglesia católica en su lucha contra el capitalismo, el materialismo y la defensa de la espiritualidad?, ¿se promueven valores más materiales que espirituales?, ¿se estimulan los valores éticos?, ¿se promueven los valores democráticos?...
- b. Desde la incitación de comportamientos sociales y políticos: ¿Qué tipo de trasposición didáctica se hizo del giro de política económica que ocasionó un incremento del poder adquisitivo de la población, manifestado en el acceso a nuevos bienes de consumo?, ¿se

estimula el consumo o el consumismo?, ¿equiparan “poder adquisitivo” a “bienestar social”?, ¿se refuerza la solidaridad o la competitividad?, ¿se fomenta la conciencia democrática? ¿se estimula la pasividad y el conformismo político?...

- c. Desde la contribución de la escuela al proceso de socialización política<sup>20</sup> manifiesta, es decir, intencionada, ofreciendo los conocimientos del terreno político que debe conocer y manejar el alumnado. Hablamos pues de conocimientos del sistema político-económico de la sociedad: ¿se estimula y fomenta la participación ciudadana en política?, ¿se daba a conocer opciones políticas desde visiones múltiples?, ¿cómo estaba siendo configurada y aplicada dicha cultura económica en el proyecto político-educativo de España en medio de un cambio de modelo económico y en pleno proceso de industrialización y desarrollismo feroz?, ¿se utiliza el discurso del optimismo económico con fines ideológicos y de legitimación política?...
- d. Desde la contribución al proceso de configuración de identidades sociales individuales y colectivas (entendidas en base a una dinámica de identificación y sentimiento de pertenencia): ¿se contempla el componente económico como factor relevante en la configuración de identidades?, ¿hubo una nueva imagen positiva de España después de los procesos de modernización y desarrollo?...
- e. Desde la instrumentalización de emociones y sentimientos: ¿aparece un nuevo sentimiento de orgullo nacional en base al crecimiento económico?, ¿se proyectó un sentimiento de orgullo nacional en referencia a la consecución de la democracia?, ¿se dejaron entrever sentimientos de vergüenza o resignación ante un pasado de atraso económico?, ¿se muestra vergüenza por un pasado de dictadura?, ¿aparece el miedo como mecanismo de dominación?...

Estas son algunas de las preguntas que motivaron la profundización en el complejo concepto de cultura económica, que se nutre y se asocia con procesos de socialización política y configuración de identidades (individuales y colectivas). Estas preguntas formuladas inicialmente facilitaron el planteamiento de la hipótesis de partida.

El *para qué* de la investigación pasa por averiguar si el componente económico forma parte de los procesos de socialización política y configuración de identidades, es decir, para validar -o no- nuestra hipótesis. Por tanto, era necesario identificar la existencia de intereses económicos y políticos en base a las relaciones de poder que pueden manifestarse a través de la transmisión de determinadas culturas económicas escolares en los manuales, y observar en qué medida puede contribuir a legitimar estructuras de poder o definir identidades vinculadas al componente económico. Se observó si estas relaciones de poder se manifestaban o escondían en el currículum y en los manuales del tardofranquismo y la Transición, y si las emociones y sentimientos tenían parte de responsabilidad en el proceso.

El *cómo* se refiere a nuestro proceder para llegar a la validación -o no- de la hipótesis formulada. Como sin duda apuntaba el maestro Machado, “caminante no hay camino, se hace

---

<sup>20</sup> Preferimos hablar en estos términos en lugar de *socialización económica*, porque es difícil delimitar la economía de la política. Esta cuestión se aclarará en el capítulo III.

camino al andar”, nos fuimos encontrando, tras una revisión previa de algunos manuales escolares del tardofranquismo y la Transición, con algo que fue realmente sorprendente. Esos manuales pertenecían a las disciplinas de Geografía, Historia, Ciencias Sociales y lecturas formativas, con años de edición comprendidos entre 1960 y 1985. La cantidad de contenido vinculado al componente económico era, en algunos casos, de un volumen excepcional, mucho más amplio de lo que hubiéramos esperado en un principio y de lo que nos marcaba la intuición. Este hecho sin duda fue muy motivador, y de ese modo fueron surgiendo las ideas que posteriormente marcarían el marco metodológico de la investigación y las posteriores categorías de análisis.

Resultaba llamativo y sugerente que observando la cantidad de contenido económico no se le hubiera prestado con anterioridad la suficiente atención. Si bien es cierto que, como comentábamos con anterioridad, no hemos logrado encontrar estudios sobre manuales escolares que delimitaran la cultura económica como objeto de estudio vinculado a procesos de socialización política y creación de identidades, sí hemos logrado localizar algunos trabajos que guardan relación con aspectos económicos.<sup>21</sup>

Tras ese primer acercamiento a las fuentes se llevó a cabo una lluvia de ideas/sospechas/interrogantes y con ello se formularon las primeras hipótesis provisionales. Partiendo de las primeras hipótesis se realizó un estudio exhaustivo de los marcos contextuales y se elaboró una lista de indicadores conceptuales que estructuraron el aparato teórico-conceptual de nuestro sistema metodológico. Todas estas cuestiones iban marcando un camino que se iba recorriendo paso a paso para llegar a converger y perfilar así la naturaleza de esta investigación. Las motivaciones entonces se convirtieron en múltiples, haciendo que sus pilares teóricos fueran cuatro (cultura económica, socialización política, identidades, emociones y sentimientos).

En una segunda fase y tras el diseño metodológico previo y la definición de la hipótesis definitiva, se amplió la muestra y se fueron recogieron observaciones sistemáticas y citas de las fuentes en consonancia con los indicadores y los interrogantes previamente planteados. Se llevó a cabo un análisis de los contenidos de los manuales incluyendo textos e imágenes a través de los estudios del lenguaje, el análisis semiológico, semántico y el análisis crítico del discurso. El análisis de los indicadores incluye operaciones como la exploración de presencias y ausencias, la disección racional y emocional del discurso (jerarquización de contenidos, dónde se ponen los énfasis, adjetivación, etc.), el análisis de justificaciones, negaciones, proyecciones y de discursos pantalla (políticamente correctos), etc.

El análisis exhaustivo de los contextos (social, económico y político) sirvió para llevar a cabo la triangulación de datos obtenidos del análisis empírico y facilitar la verificación de la hipótesis definitiva.

---

<sup>21</sup> Dos estudios en la línea económica de análisis de textos escolares son: Hernández Sánchez, Azucena. “¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica?: análisis de contenido”. *Investigación en la escuela*, nº 76, 2012, pp. 51-64, y González, Manuel J. “La economía como ciencia y la economía en los libros de bachillerato”, en *Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social*. Madrid, MEC, 2004, pp. 65-76.



### 3. Los manuales escolares como fuentes documentales primarias

El diario digital *20 minutos* publicaba en 2015 el siguiente titular: “Un Franco omnipresente, solo ministros del PP... Así es el libro de texto que alaba a Aguirre”.<sup>22</sup> En la noticia se relataba como un manual escolar de 6º de primaria había sido foco de polémica tras una denuncia de las asociaciones de padres y madres por su contenido “sesgado” e “ideológico” y por dar una visión “bastante parcializada” de la historia. Este medio de comunicación no fue el único que se hizo eco de la noticia, también lo hicieron medios como la *Cadena SER*<sup>23</sup> o el *Diario Público*<sup>24</sup>. Este hecho da muestra de cómo los medios responden a contenidos de enseñanza “provocadores” y reclaman la necesidad de revisarlos y analizarlos como fuentes primarias de transmisión ideológica capaces de influir en la socialización política del alumnado.

No debemos subestimar ni sobreestimar el poder que puede tener un manual escolar que llega a gran número de estudiantes, pues es lectura impuesta, formal e institucionalizada, y además son productos editoriales y culturales, es decir, son vehículos de transmisión de conocimientos reglados y oficializados que a su vez son “consumidos”. Esto denota que el entramado editorial del texto escolar y el propio sistema educativo no renuncian a emplearlos como artefactos de beneficio económico, político y de control social. Además, los manuales escolares están creados, supervisados y controlados por un sistema que está por encima del propio lector, y forman parte de un proceso de consumo como producto, en este caso editorial. También hemos de tener en cuenta que el manual escolar forma parte de la cultura escolar y son una fuente documental que surge como herramienta para analizar los procesos históricos, económicos, sociales y políticos.

El interés por la investigación con manuales escolares no es nuevo, pues comenzó en los años 90 del siglo XX en España. En los últimos años se han ido ampliando paulatinamente las temáticas de análisis y refinando las metodologías, siendo ya plenamente considerados fuentes<sup>25</sup> primarias documentales dentro del campo de conocimiento consolidado de la *manualística*.<sup>26</sup> La denominación manualística, acuñada por Agustín Escolano,<sup>27</sup> ha ido asentándose entre los

---

<sup>22</sup> Marín, Yolanda. “Un Franco omnipresente, solo ministros del PP... Así es el libro de texto que alaba a Aguirre”. *Diario 20 Minutos*, 22 de septiembre de 2015. Accesible en: [http://www.20minutos.es/noticia/2562106/0/libro-primaria-madrid/esperanza-aguirre/fotos-franco/?utm\\_source=Facebook-20minutos&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=Postlink](http://www.20minutos.es/noticia/2562106/0/libro-primaria-madrid/esperanza-aguirre/fotos-franco/?utm_source=Facebook-20minutos&utm_medium=Social&utm_campaign=Postlink) [Última consulta: 18 de mayo de 2018].

<sup>23</sup> Molina, Adela. “Un libro para alumnos de primaria elogia a Esperanza Aguirre en uno de sus textos”. *Cadena Ser-Sociedad*, 21 de septiembre de 2015. Accesible en: [http://cadenaser.com/ser/2015/09/20/sociedad/1442768406\\_092198.html](http://cadenaser.com/ser/2015/09/20/sociedad/1442768406_092198.html) [Última consulta: 18 de julio de 2018].

<sup>24</sup> EFE. “Un libro de texto de Primaria elogia la dictadura, al PP y a Esperanza Aguirre”. *Diario Público*, 21 de septiembre de 2015. Accesible en: <http://www.publico.es/sociedad/padres-piden-retirada-libro-texto.html> [Última consulta: 18 de mayo de 2018].

<sup>25</sup> Ossensbach Sauter, Gabriela. “La manualística escolar y la enseñanza de la Historia de la Educación”. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 6, 2009, p. 42.

<sup>26</sup> Escolano Benito, Agustín. “La modernización de la manualística escolar”, en Escolano Benito, Agustín (coord.). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. (vol. I), Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 469.

<sup>27</sup> Escolano Benito, Agustín. “El libro escolar y la cultura de la educación: la manualística, un campo en construcción”, en *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, pp. 13-14.

historiadores de la educación, sobre todo entre aquellos que utilizan los manuales escolares como fuente primaria en sus investigaciones. Escolano entiende la manualística

“como concepto que podría acoger al conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza. Estos conocimientos, en cuanto pueden ser objeto de análisis académicos especializados, podían dar origen a una disciplina y a una praxis, esto es, a un campo intelectual y a una pragmática comunicativa con sus proyecciones en los programas de formación de profesores y en los proyectos de investigación educativa.”<sup>28</sup>

Los manuales escolares no sólo constituyen un soporte educacional, didáctico o pedagógico, sino que también se conforman como transmisores de información previamente seleccionada según ciertos criterios (políticos, económicos, ideológicos, etc.), y como fuente del conocimiento oficial e institucional, y por tanto su análisis es revelador de conocimiento.

Dos importantes centros de investigación especializados en el estudio sobre manuales escolares se han dedicado al análisis y estudio de manuales escolares en España. El primero, al que pertenezco, y al cual nos hemos referido con anterioridad, es el Centro de Investigación MANES.<sup>29</sup> El Centro dispone ya de 27 años de experiencia en el campo, tras su creación en 1992, y continúa en la labor de abrir nuevas vías de investigación con sus proyectos. En la actualidad se está dando nuevos impulsos metodológicos, complementando las investigaciones de manuales escolares con otras fuentes primarias y entrecruzando enfoques provenientes de distintas disciplinas como la sociología, antropología, psicología, etc. El campo no está cerrado, queda mucho por hacer. El segundo centro es el CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), bajo la dirección de Agustín Escolano Benito, que dispone de un extenso archivo de manuales que ha servido para surtir de fuentes primarias a innumerables investigaciones, tanto nacionales como internacionales. Se advierte por tanto la importancia que ha ido adquiriendo la investigación que toma como fuentes los manuales escolares en el campo de la Historia de la Educación.

Queremos también poner en valor los manuales escolares<sup>30</sup> como objeto de investigación. El interés por el manual escolar como objeto de investigación surge de diversas disciplinas, como la didáctica de las Ciencias Sociales o la sociología crítica de la educación y sus estudios sobre las ideologías subyacentes.<sup>31</sup> Como ya se ha planteado, los manuales escolares son, a la vez, un instrumento de transmisión del saber y un instrumento del poder, puesto que imponen una distribución y una jerarquía de los conocimientos que contribuyen a la formación intelectual del alumnado (de un modo concreto), pero también favorecen la uniformidad lingüística y

---

<sup>28</sup> Escolano Benito, Agustín. “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, nº 29-30, 2001, p. 13.

<sup>29</sup> Ubicado en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED (Madrid).

<sup>30</sup> En esta tesis doctoral utilizaremos los términos “manuales escolares” y “libros escolares” indistintamente y como sinónimos.

<sup>31</sup> Apple, M. W. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós, 1989; Apple, M. W. y Christian-Smith, L. K. (eds.). *The Politics of the Textbook*. London, Routledge, 1991; Apple, M. W. “El libro de texto y la política cultural”. *Revista de Educación*, nº 301, 1993, pp. 109-126; Giroux, H. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2001.

cultural y a la transmisión de ideologías establecidas.<sup>32</sup> Los manuales escolares son, pues, objetos complejos que establecen relaciones muy diversas con el sistema educativo y con la sociedad que los produce, configurándose en base a diferentes intereses. En palabras de Ossenbach y Somoza,

“[...] los libros escolares [...] constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico. [...] [Es un] objeto cultural caracterizado por un conjunto de patrones, estándares y modelos gráficos que se fueron sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de institucionalización de los sistemas educativos de enseñanza, y que se extendieron por todo el mundo occidental en forma de tendencias pedagógicas transnacionales”.<sup>33</sup>

La selección de contenidos que se opera en los manuales supone unos determinados criterios o puntos de vista acerca del universo social y acerca de lo que se considera como “saberes legítimos”.<sup>34</sup> El manual escolar es, en primer lugar, un soporte curricular a través del cual se divulga el conocimiento académico formal que transmite la escuela, es decir, el currículum prescrito, a través del cual se canalizan los objetivos generales de la ideología dominante que socializa a través del aparato ideológico del Estado que, según Tuñón de Lara,<sup>35</sup> citando a Althusser, es la educación. A través de ellos se pueden reflejar particulares representaciones, interpretaciones y visiones del conocimiento, que pueden a su vez expresar sesgos, estereotipos, discriminaciones, o prejuicios, mostrando así “determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad”.<sup>36</sup>

Por otra parte, y como afirma Escolano, podemos considerar el libro escolar como reflejo de la sociedad que lo produce,<sup>37</sup> en cuanto que en él se vehiculan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura el currículum explícito y el oculto, aunque entendemos también que en ocasiones puede reflejar posiciones disidentes.

Los manuales escolares son, pues, una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia. Estas representaciones implican un sentido que es percibido como un compromiso semántico por parte del grupo que los produce y los consume, entendiendo que las

---

<sup>32</sup> Choppin, A. “L’histoire des manuels scolaires: une approche globale”. *Histoire de l’Education*, nº 9, 1980, pp. 1-25.

<sup>33</sup> Somoza Rodríguez, Miguel y Ossenbach Sauter, Gabriela. “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad”. *Redes de la Lectura y la Escritura*. Biblioteca Virtual. Disponible en: [http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web\\_relee/biblio.htm#](http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm#) [Última consulta: 4 de diciembre de 2017].

<sup>34</sup> Apple, M. W. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós, 1989.

<sup>35</sup> Cita de Tuñón de Lara en: O’Malley, P. *La educación en la España de Franco*. Madrid, Gens, 2008, p. 42.

<sup>36</sup> Atienza Cerezo, Encarna. “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”. *Discurso & Sociedad*, vol. 1, nº 4, 2007, p. 545.

<sup>37</sup> Escolano Benito, Agustín. “El libro escolar como espacio de memoria”, en Ossenbach Sauter, Gabriela y Somoza Rodríguez, J. Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Editorial UNED, 2005, p. 38.

representaciones no son simples formas de expresión de un capital cultural, sino que también son parte de circuitos de poder que sustentan una economía política.<sup>38</sup>

En definitiva, los manuales escolares contribuyen al proceso de construcción, no sólo del conocimiento del alumnado, sino también de imaginarios colectivos, de ideologías y de identidades, tanto individuales como colectivas. También están estrechamente ligados a la percepción que el alumnado tiene de los contextos, y modelan o refuerzan determinados valores o emociones a través de los referentes que en ellos encuentra. El manual escolar legitima, desde una esfera institucional, una visión de la sociedad determinada, en detrimento de otras visiones. Además, se debe tener en cuenta que el alumnado al que se dirige el manual no se encuentra lo suficientemente formado, ni cuenta con las estrategias suficientes para cuestionar profundamente la información que en los manuales se le ofrece, y por tanto la información que surge a través del discurso de los manuales es proclive a proyectar y difundir ciertas ideologías.<sup>39</sup>

El examen de los discursos en los libros de texto ha requerido profundizar y aplicar los instrumentos que aportan los estudios sobre el poder de dominación del lenguaje y el Análisis Crítico del Discurso. Estos elementos nos proporcionaron herramientas de análisis que fueron aplicadas sobre los numerosos datos observables surgidos del trabajo empírico sobre las fuentes, para poder así extraer conclusiones en base al método hipotético-deductivo.

En definitiva, la investigación que hemos llevado a cabo, de naturaleza fundamentalmente cualitativa, ha procurado mantener un conveniente equilibrio entre la teoría, sobre la que asienta sus bases, y el riguroso examen empírico de las fuentes. Se ha optado también por trabajar desde una perspectiva amplia con gran diversidad de indicadores, permitiéndonos tener una cobertura completa y variada de los factores integrantes en los procesos analizados.

---

<sup>38</sup> Escolano Benito, Agustín. “El libro escolar como espacio de memoria”, en Ossenbach Sauter, Gabriela y Somoza Rodríguez, J. Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2005, p. 38.

<sup>39</sup> Atienza Cerezo, Encarna. “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”. *Discurso & Sociedad*, vol. 1, nº 4, 2007, p. 542.

#### 4. Los marcos contextuales

Para llevar a cabo la investigación nos planteamos los recursos necesarios que aportarían luz sobre nuestro objeto de estudio, y de ese modo encontramos pertinente aportar el conocimiento histórico exhaustivo de los contextos donde se enmarcaban las fuentes. En lo referente al contexto, o para ser exactos los contextos, han sido analizados en profundidad desde una perspectiva histórica para convertirlos en marcos donde ubicar nuestras fuentes. Estos marcos contextuales serían: el económico, el social, el político y el educativo. Los estudios histórico-educativos y sus nuevos enfoques resaltan la importancia de tener en cuenta el contexto a la hora de analizar las fuentes. Tal es su importancia que se han determinado diversas áreas contextuales dentro de lo que se ha denominado “*grammar of schooling*”.<sup>40</sup>

Por otro lado, hemos sido conscientes de los relevantes procesos de cambio en lo económico, social, político y educativo que vivía España en la época analizada en esta tesis, y por tal motivo hemos considerado relevante y necesario apoyarnos en un exhaustivo análisis de estos contextos, para conjugarlo con el análisis empírico de las fuentes (triangulación). Es innegable que tanto los emisores del discurso de los manuales como los destinatarios del mismo vivían en primera persona dichas realidades, y por tanto, aquí los consideraremos como “contextos de producción”<sup>41</sup>.

Con respecto al contexto educativo, el proceso de reforma llevada a cabo y materializada en la Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970,<sup>42</sup> supuso una profunda renovación de todo el sistema educativo español. La reforma, que sería decisiva para la alfabetización y el desarrollo del país, venía a responder a las corrientes internacionales de *planificación educativa*, gestada en manos de “expertos” que aplicaron las Teorías del Capital Humano.

En la redacción del texto de la LGE quedaron patentes los cambios sociales y económicos que se estaban produciendo, hecho que atendía a la necesidad justificativa de acomodar la educación a los tiempos del período desarrollista. De este modo, el análisis de los cambios en la legislación educativa forma parte del proceso de configuración del marco contextual educativo, así como el análisis de las revistas pedagógicas de la época, como *Vida Escolar*,<sup>43</sup> que también

---

<sup>40</sup> Así lo reseña la doctora Kira Mahamud en su tesis: “Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria”, parafraseando a Carsten Heinze en su artículo: Heinze, Carsten. “Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the ‘Grammar of Schooling’”. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 2, nº 2, 2010, pp. 122-131. El concepto ha sido recogido y construido sobre las propuestas de Marc Depaepe y Frank Simon, en: Depaepe, Marc y Simon, Frank. “Fuentes y métodos para la historia del aula”, en Manuel Ferraz Lorenzo (ed.). *Repensar la Historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 337-364.

<sup>41</sup> Viñao Frago, Antonio. “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”. *Anales de Pedagogía*, nº 14, 1996, p. 162.

<sup>42</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en: «BOE» nº 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.

<sup>43</sup> Publicación de distribución gratuita entre el profesorado, editada por el propio Ministerio de Educación, a través del Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP).

forman parte de las fuentes analizadas en esta tesis, ya que es en esta revista donde se publicaron las *Orientaciones Pedagógicas para la EGB*.<sup>44</sup>

En estos contextos anteriormente descritos están insertos unos modelos culturales que promueven una serie de valores, creencias, actitudes, ideologías y patrones de conducta que pueden ser reflejados en los manuales escolares. En esta línea argumentativa, Agustín Escolano afirma que

“el libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideología que caracterizan la mentalidad dominante [...]”.<sup>45</sup>

No obstante, no podemos permanecer en esta afirmación de forma categórica pues también puede darse otro tipo de fenómeno como advierte Miguel Somoza:

“El libro escolar es, obviamente, producto de la sociedad que lo crea, pero no necesariamente es un espejo o reflejo de esa sociedad, ni siquiera de sus grupos dirigentes o de su mentalidad dominante. El libro escolar puede también expresar un horizonte utópico como ideal a alcanzar, un propósito de futuro, unos valores inexistentes o poco frecuentes en esa sociedad pero que se presentan como deseables, ocultando o ignorando los auténticamente presentes. Si las únicas fuentes primarias para reconstruir históricamente una sociedad fueran sus libros de texto tendríamos una imagen muy distorsionada, alejada o, directamente, inventada de esta sociedad.”<sup>46</sup>

En base a la reflexión anterior, encontramos estrictamente necesario marcar interconexiones y triangulaciones entre las fuentes y los contextos para poder así examinar la coherencia o disociación de los discursos. La visión de los contextos que nos ofrece la bibliografía histórica actual sobre aspectos económicos, sociales, políticos y educativos nos aporta la posibilidad de la triangulación y comprobación de datos contrastados en base a las fuentes primarias, es decir, nos ofrecen la posibilidad (desde una perspectiva alejada en el tiempo que otorga reflexión y consolidación de datos) de comprobar si las informaciones que presentaban los discursos de las fuentes son completas, manipuladas, si omiten datos relevantes o si esconden intereses velados. Consideramos desde esta investigación que este proceder metodológico valida y refrenda las conclusiones obtenidas y por tanto queremos ponerlo en valor.

---

<sup>44</sup> Los primeros documentos que desarrollaron la Ley General de Educación fueron las *Orientaciones Pedagógicas para la EGB* (Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, BOE de 8 y 9 de diciembre de 1970 y Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971, BOE de 8 de agosto de 1971). Estas fueron publicadas en la Revista *Vida Escolar*.

<sup>45</sup> Escolano Benito, Agustín. “El libro escolar: perspectivas históricas”, en Luis Arranz Márquez (coord.). *El libro de texto. Materiales didácticos*. Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos, vol. 1, Madrid, UCM, 1997, p. 40.

<sup>46</sup> Comentario de Miguel Somoza Rodríguez a un *post* accesible en <http://redpatremanes.blogspot.com.ar>, realizado el 17 de noviembre de 2005 y referenciado en: Cucuzza, Héctor Rubén. *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007, p. 57.

## 5. Los pilares teóricos: cultura económica, socialización política, identidades, emociones y sentimientos

Este trabajo se sustenta en varios pilares teóricos que han ido confluyendo entre sí y que se definen en profundidad en los capítulos que desarrollan el marco teórico. El primero y más importante es la *cultura económica* (o culturas), que se establece bajo el marco institucional escolar denominándose *cultura económica escolar*. Este constructo ha sido elaborado teóricamente en esta investigación tras detectar su ausencia, y se materializa en los discursos de los manuales escolares en base a varias tipologías previamente diseñadas y posteriormente detectadas en los discursos.

La cultura económica como pilar teórico surgió al plantearnos cuál era su naturaleza, que contenidos formaban parte de ella, y qué características poseía. Pero también nos planteábamos las estrategias discursivas y los contenidos (explícitos e implícitos, evidentes o sutiles, etc.) a través de los cuales podía transmitirse, y si se constituía o no en modelos (tipologías) que pudieran asociarse a su vez con procesos de socialización política.

Este primer pilar teórico (que se constituye como categoría principal en nuestro aparato teórico-conceptual) se relaciona a su vez con el pilar teórico de la socialización política. Entendemos que economía y política conforman un binomio sólido, y por tanto, el primer pilar se sustenta también en el segundo, que se conforma así como categoría derivada de la principal (cultura económica).

La delimitación del análisis al ámbito escolar permite un examen profundo de uno de los terrenos predilectos y de una de las vías máspreciadas de socialización política (debido entre otros motivos a que se trata de una socialización política temprana) por parte de las autoridades, es decir, un examen de las intenciones político-pedagógicas subyacentes a todo proyecto educativo. Nos referimos al examen y análisis de los procesos por los que los miembros de una sociedad, en este caso el alumnado, aprehenden los principios, normas, valores, ideologías, modelos de comportamiento, etc., relevantes para los fenómenos políticos.

En los procesos de escolarización en los que este trabajo se centra, estaríamos refiriéndonos a un tipo de “socialización política secundaria” y manifiesta, que es precisamente la que se da en instituciones como la escolar, expresando sus orientaciones a través del currículum y los libros de texto. Pero también aludiremos a la “socialización política indirecta” o latente, que puede darse cuando contenidos indirectos son impartidos y constituyen un indicio de una posterior formación de orientación política.<sup>47</sup>

El tercer pilar estaría constituido por las identidades (que se conforma como categoría de análisis derivada de la principal junto con la socialización política), y viene determinado también por la influencia del primero (la cultura económica).

A través del análisis e interpretación de nuestro pilar principal, la cultura económica transmitida por la escuela, de forma expresa o difusa, a través de las fuentes primarias escolares, se puede observar mecanismos que conforman identidades asociadas a la confluencia de los

---

<sup>47</sup> Somoza Rodríguez, Miguel; Mahamud Angulo, Kira y Pimenta Rocha, Heloísa H. “Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la Historia de la Educación”. *Historia y Memoria de la Educación*, n° 2, 2015, pp. 29-30.

cambios económicos, sociales y políticos. Las identidades, en base a procesos de identificación, pueden surgir de determinadas intenciones económicas o políticas, relacionadas con la entrada de una nueva fase económica de desarrollo del capitalismo (el desarrollismo) o una nueva configuración del sistema político. Por tales motivos, el pilar de la identidad queda también asociado a la naturaleza del primer y segundo pilar.

El cuarto y último pilar corresponde a las emociones y sentimientos, que se relacionan de forma transversal con los primeros y constituye también una categoría de análisis derivada de la principal. Hemos añadido este pilar teórico al tener presente la utilización e instrumentalización de emociones y sentimientos para lograr cierta intensidad y perdurabilidad de los procesos de socialización y configuración de identidades. La instrumentalización de las emociones facilita la asimilación de ciertas aspiraciones, representaciones y lealtades que se pueden corresponderse con procesos de socialización política.

De este modo, los pilares teóricos se conforman como aquellas áreas de conocimiento sobre las que se cimenta esta tesis, facilitándonos la comprensión de nuestras categorías de análisis. Los pilares teóricos se acomodan entre sí de forma interdisciplinar y en base a distintos campos de conocimiento, enriqueciendo la investigación con un enfoque más amplio al combinarlos en el análisis.

Los pilares teóricos han sido sustentados en base a la bibliografía y la literatura científica, que nos ha provisto de elementos de base que han facilitado el análisis y la interpretación de categorías e indicadores.

## **6. Hipótesis de partida**

La tesis doctoral se ha basado en dos premisas fundamentales. La primera de ellas, atiende a la consideración de que los contenidos económicos transmitidos por los manuales poseen implicaciones culturales y es por eso que pueden consolidarse en torno a lo que se ha denominado en esta tesis doctoral la *cultura económica escolar*. La segunda, presupone la existencia de un componente económico –y no solo social, religioso, lingüístico, literario o político– que se encuentra inserto en y es constituyente del currículum oficial, y que a su vez interviene en los procesos de socialización política y configuración de identidades. De este modo surge la hipótesis que ha guiado la presente investigación y que presentamos a continuación.

La hipótesis principal que se plantea y que se pretende validar es que el componente económico, conceptualizado como *cultura económica*,<sup>48</sup> se constituye como elemento esencial en los procesos de socialización política escolar y configuración de nuevas identidades (económicas, políticas, sociales, individuales, colectivas, etc.).

De esta hipótesis principal se derivan otras cuestiones importantes que también pretendemos validar.

---

<sup>48</sup> Concepto construido y definido ampliamente en el capítulo II de esta tesis doctoral.



1. La cultura económica se constituye como componente socializador además del factor político, y se constituye en base a determinados valores, modelos, objetivos, pretensiones, ideologías, relaciones de poder, etc.

2. La cultura económica se constituye como un elemento socializador interesado que se va acomodando en los discursos de forma compatible a los intereses del poder dominante y cambiante.

3. La cultura económica se constituye como factor relevante en los procesos de configuración de identidades asociadas a un componente económico y político que mantienen entre sí estrechas relaciones.

4. Las emociones y sentimientos forman parte integrante de la cultura económica y se consolidan como instrumentos que cumplen una función relacionada con los procesos de socialización política y configuración de identidades.

La investigación llevada a cabo nos mostrará la validez de esta hipótesis en base al trabajo empírico combinado con los marcos teóricos y contextuales. De este modo, llegaremos a la comprensión de las características del gran cambio económico y socio-político que tuvo lugar en España desde el tardofranquismo hasta la consolidación de la democracia. Podremos descifrar las relaciones entre estos cambios y la *cultura económica* transmitida a nivel escolar a una generación de jóvenes que emerge tras el fin del régimen franquista, y que constituye buena parte de las generaciones que están activas en la vida social y política de la actualidad.

La validación -o no- de la hipótesis arrojará luz sobre el carácter ideológico que puede ir asociado a la *cultura económica* que transmite la escuela y sus manuales, ya que, junto a informaciones, hechos y procedimientos, enseñan valores, concepciones y principios determinantes, en gran medida asociados a paradigmas o marcos de referencia ideológicos. Estamos, pues, ante un marco que es básico para la formación integral de la ciudadanía y por ende puede influir en las visiones y concepciones económicas y políticas, así como en la configuración de nuevas identidades.

En base a la idea de que la escuela no es una institución neutral, como tampoco lo es el currículum, constataremos si determinados contenidos propuestos responden, de una u otra forma, a los intereses, demandas y principios ideológicos, manifestados por las distintas tendencias económicas y políticas, en base a la selección y diseño de contenidos que traten de asegurar la presencia de aquellos valores, actitudes y principios que reproducen la ideología económica dominante, sustentadora, en definitiva, del propio sistema educativo.

## **PRIMERA PARTE**

### **Planteamientos metodológicos, teóricos y contextuales**

---

**CAPÍTULO I**  
**METODOLOGÍA**

---

## CAPÍTULO I

### METODOLOGÍA

Para poder asegurar el rigor y la validez de esta investigación hemos visto necesario diseñar un sistema metodológico pertinente que facilitara el logro de nuestro objetivo. Para tal fin hemos estructurado una serie de pasos como pilares básicos de la estructura metodológica, que han guiado todo el proceso de investigación, llevándose a cabo para obtener unos resultados óptimos. Los pasos quedan por tanto definidos del siguiente modo:

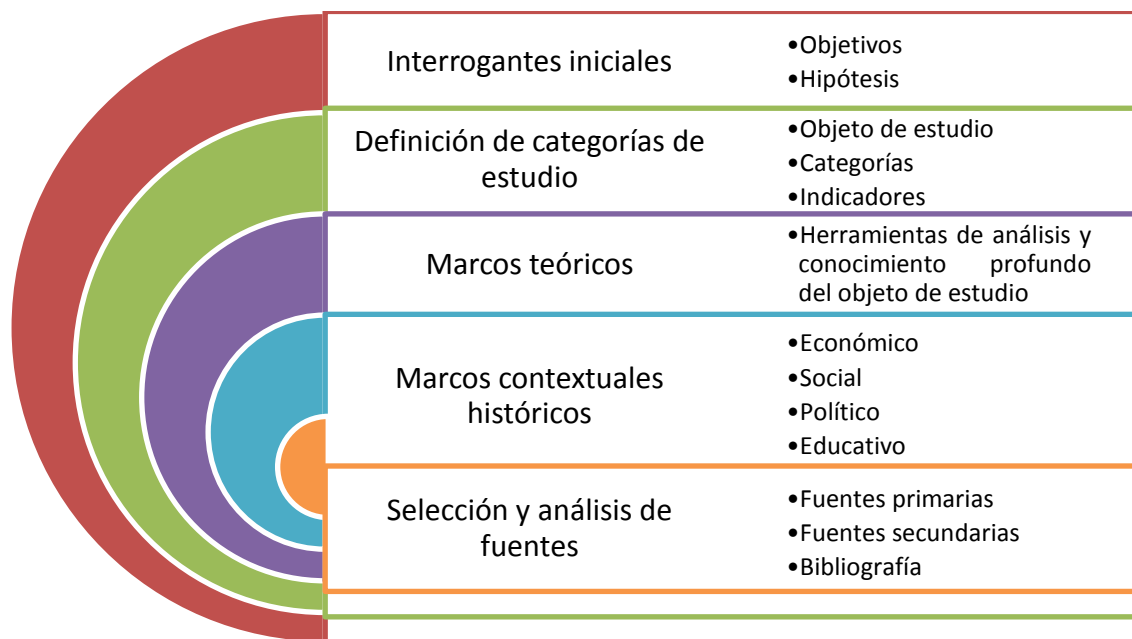
1º Planteamiento de interrogantes, premisas, preguntas iniciales, que nos ayuden a definir con posterioridad la formulación de objetivos y la propia hipótesis.

2º Determinación del objeto de estudio en función de los interrogantes, premisas y objetivos iniciales, desglosándolo en categorías analíticas.

3º Estudio teórico conceptual del objeto y de las categorías de estudio que han sido previamente definidas: los marcos teóricos.

4º Delimitación espacio-temporal y estudio de los contextos históricos que enmarcan esta investigación e influyen en la producción de las fuentes documentales: el contexto económico, social, político y educativo.

5º Selección y análisis de las fuentes documentales provenientes de los contextos, y que son necesarias para realizar la investigación empírica: fuentes primarias, secundarias y bibliografía.

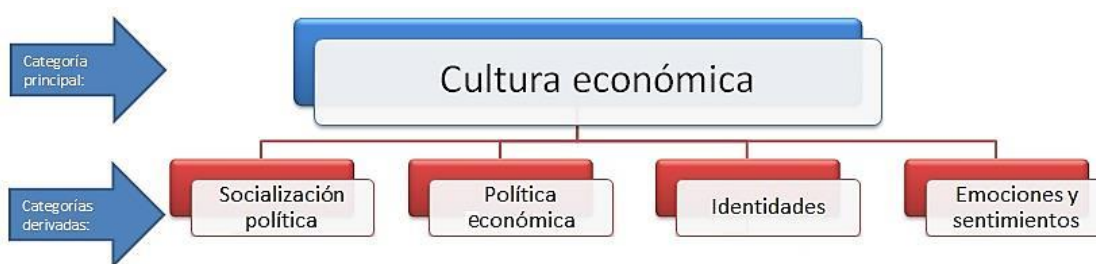


**Gráfico 1.** Pasos del proceso de investigación

**Fuente:** elaboración propia

## 1. Objeto de estudio, categorías de análisis e indicadores

Para llevar a cabo el examen y posterior análisis de las fuentes se ha establecido previamente una organización de elementos (categorías) estructurada en diversos bloques, a la que hemos denominado aparato teórico-conceptual. Este aparato constituye nuestro fundamento metodológico, es decir, se configura como soporte estructural teórico y conceptual, que garantiza el vínculo entre la teoría y el trabajo empírico sobre las fuentes primarias (los manuales). En consecuencia, el análisis llevado a cabo en esta investigación parte de una categoría principal que a su vez se fragmenta en categorías derivadas.



**Gráfico 2.** Objeto de estudio y categorías derivadas

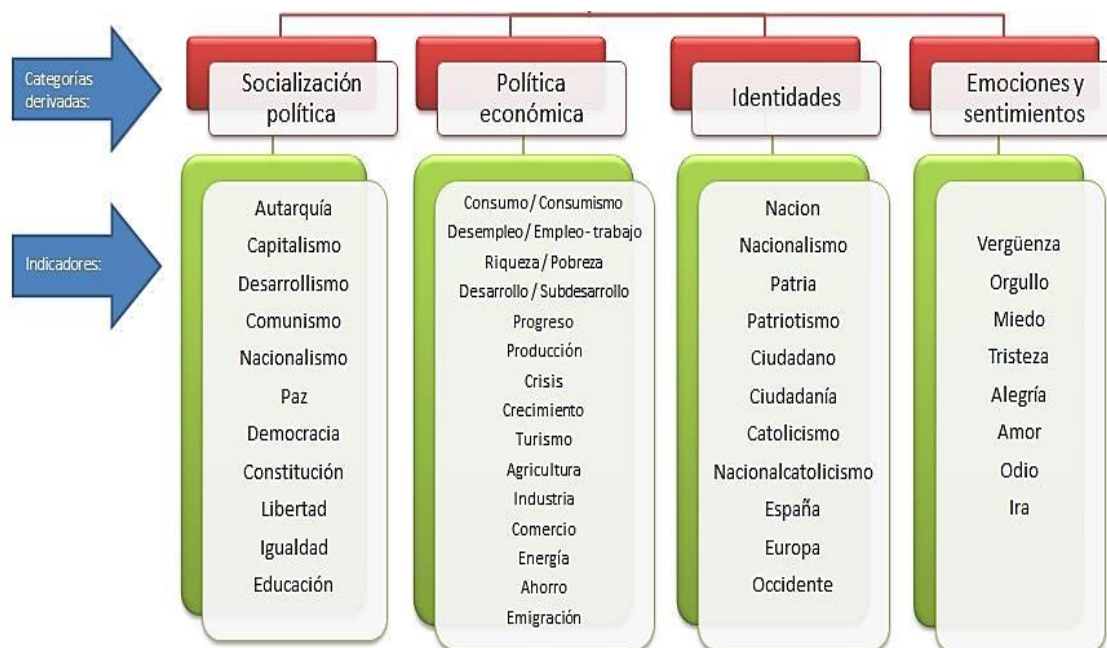
**Fuente:** elaboración propia

La cultura económica constituye el principal objeto de estudio de nuestro trabajo, y de este modo, queda representada en el aparato como categoría principal. Esta categoría principal se fragmenta en cuatro categorías secundarias que derivan de la de origen: socialización política, política económica, identidades, y por último emociones y sentimientos.

Las categorías derivadas se descomponen a su vez en una serie de indicadores conceptuales que nos facilitarán la exploración del objeto de estudio en las fuentes primarias. Los indicadores conceptuales al estar asociados a las categorías derivadas nos acercan a los significados formales en torno a la socialización política, la política económica, las identidades y las emociones y sentimientos. También nos permiten el acceso al conjunto de elementos con significado ideológico, político, social, afectivo y económico que puedan llevar asociados.

Por tanto, la conexión directa con las fuentes se produce a través de los indicadores, que se conforman como elementos conceptuales más concretos que aparecen de forma explícita, aunque también implícita, en los manuales. Las categorías principal y derivadas, no solo constituyen conceptos más abstractos y complejos, sino que, precisamente por ese motivo no aparecen de forma evidente o explícita en las fuentes, sino de forma encubierta o implícita, pudiéndose detectar bajo una serie de discursos vinculados a los indicadores conceptuales previamente definidos. Tener este hecho en cuenta es muy importante a la hora de realizar el análisis empírico de los contenidos en las fuentes primarias (los manuales) y poder así conseguir un concluyente rigor metodológico.

A continuación mostraremos el desglose de las categorías derivadas en sus respectivos indicadores conceptuales.



**Gráfico 3.** Indicadores

**Fuente:** elaboración propia

Sobre el amplio número de indicadores que se desprenden de las categorías de análisis, hemos de apuntar que, su variedad atiende a la pretensión de mostrar una visión económica, política y social general de conjunto, cuestión que entendemos relevante para entender los procesos de socialización política y creación de identidades. Entendemos que para conseguir una perspectiva amplia del reflejo en los manuales de los procesos económicos, políticos y sociales de una etapa decisiva de la historia de España, había que hacer una cobertura amplia y variada de factores integrantes de los procesos. Por consiguiente, hemos querido ofrecer a través de esta investigación un panorama inexistente en los estudios previos de Historia de la Educación en España. Ahora bien, consideramos que cada uno de los indicadores en sí mismo puede ser desarrollado en profundidad en trabajos posteriores, debido a la relevancia que adquieren dentro del proceso histórico. Dejamos así una puerta abierta a la posibilidad de ampliar esta tesis doctoral a través de sucesivos estudios que la complementen.

La metodología utilizada en esta investigación es de corte fundamentalmente cualitativo, descriptivo e interpretativo. Se ha empleado como instrumentos de investigación el análisis crítico del discurso (ACD) de los contenidos para tratar de extraer conclusiones o bien describir un fenómeno. Hemos tenido en cuenta las peculiaridades que afectan a la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, pero además somos conscientes de la complejidad que suponen los procesos educativos y la propia manualística, puesto que difícilmente pueden ser investigadas a través de mediciones. En los procesos que han sido analizados intervienen multitud de factores, y en ocasiones buscar el “rigor” a base de mediciones (de cantidades o de frecuencia de aparición) fácilmente cuantificables puede conllevar el peligro de elaborar

conclusiones sesgadas o engañosas. Por este motivo podemos entender que desde nuestra investigación, la aplicación de una perspectiva cuantitativa tendería a suprimir todo aquello que no va a ser medido por ser difícilmente cuantificable, y además estamos de acuerdo con Johnsen en que algunos estudios cuantitativos plagados de porcentajes y frecuencias a menudo caen en la «trivialidad». <sup>1</sup> En palabras de Johnsen,

“La complejidad de los fenómenos educativos es de tal magnitud que difícilmente pueden ser investigados a través de mediciones. Cuando en aras de una supuesta ‘mayor científicidad’, diseccionamos la realidad, descontextualizamos los fenómenos educativos y les atribuimos valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, es fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social”. <sup>2</sup>

Por tales motivos, hemos tratado de analizar, comprender y explicar los fenómenos que nos marca nuestra hipótesis de forma objetiva y rigurosa a través de nuestro aparato metodológico.

El análisis crítico del discurso <sup>3</sup> (ACD) de los contenidos se realizará tanto sobre el texto de fuentes primarias y secundarias, como de las imágenes que puedan aparecer integradas en ellas. Se buscará el sentido latente que subyace en sus componentes semánticos y formales, plasmados bien de forma manifiesta u oculta, para desarrollar una labor interpretativa profundizando en los significados ideológicos que sustentan. El análisis de los contenidos toma prestados aspectos esenciales del ACD, que analiza cómo la dominación se reproduce o se resiste con esos discursos. <sup>4</sup> Este enfoque plantea el discurso como algo susceptible de revelar factores subyacentes (ideologías, visiones del mundo...) y a su vez, como instrumento capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales, y también para crear o cambiar visiones, que pueden estar relacionadas con las estructuras de poder y las ideologías. <sup>5</sup>

Se ha prestado especial atención a aquellos indicadores que pudieran retratar valores sociales, creencias, patrones de conducta o identidades políticas. Los análisis de contenido tanto textuales como iconográficos identifican códigos, temas y palabras clave que pueden conectarse. Este hecho nos llevó a inspirarnos en el concepto de «intratextualidad» utilizado en los estudios de la literatura y de textos religiosos, <sup>6</sup> que se refiere a la búsqueda de las relaciones

---

<sup>1</sup> Johnsen, E. B. *Los libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996, p. 123.

<sup>2</sup> Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud: una experiencia hospitalaria*. Málaga, Aljibe, 1992, p. 23.

<sup>3</sup> Van Dijk, Teun A. “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*, n° 186, 1999, pp. 23-36; Fairclough, Norman. *Critical discourse analysis*. London, Longman, 1995.

<sup>4</sup> Fairclough, Norman. *Language and Power*. London, Longman, 1989; Giroux, H. *Ideology, culture and the process of schooling*. Londres, The Falmer Press, 1981.

<sup>5</sup> Atienza Cerezo, Encarna. “Discurso e ideología...”, *op. cit.*, pp. 542-574; Atienza Cerezo, Encarna y Van Dijk, Teun A. “Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales”. *Revista de Educación*, n° 353, 2010, pp. 67-106; Van Dijk, Teun A. “Ideología y análisis del discurso”. *Estudio*, n° 29, 2005, pp. 9-36; Van Dijk, Teun. A. “Semántica del discurso e ideología”. *Discurso & Sociedad*, vol. 2, n° 1, 2008, pp. 201-261.

<sup>6</sup> Muñoz, Juan Ramón. “Intratextualidad o reescritura en Lope de Vega: El perseguido, El mayordomo de la duquesa de Amalfi y El perro del hortelano”, en *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXI, 2015, pp. 46-78; Curieses, Óscar. “La vida interior de Martin Frost de Paul Auster y su proyección intratextual”. *Verbeia*, n° 1, 2016, pp. 127-142.

y coherencia entre la producción literaria de un mismo autor. Pero al entender que también pueden existir elementos de cohesión interna dentro de un manual, hago uso del término basándome en el modo empleado por Kira Mahamud en su tesis doctoral.<sup>7</sup> De este modo, el concepto de «intratextualidad» atiende a la coherencia y asociación interna entre los lenguajes verbales e icónicos o gráficos. Es decir, se refiere a la diversidad de formas a través de las cuales se articula un discurso, cuyo significado depende de su interconexión con otras formas de transmitir la información.

Este aparato teórico-conceptual que hemos planteado y diseñado previamente tiene también como fin avalar definitivamente la necesidad de una conexión entre la teoría y el trabajo empírico.

## **2. Los marcos teóricos como instrumento metodológico**

El trabajo empírico de esta investigación se respalda en varios marcos teóricos. Estos marcos teóricos, que se irán desarrollando en profundidad en capítulos posteriores, son los siguientes:

- Cultura económica
- Identidad y socialización política
- Emociones y sentimientos

Los marcos teóricos son las áreas de conocimiento en las que hemos fundamentado nuestra investigación, sirviéndonos de base para crear y comprender nuestras categorías de análisis, y así poder llevar a cabo el examen de los indicadores previamente descritos. De este modo, ha sido imprescindible revisar de forma interdisciplinaria distintos campos de conocimiento asociados a estos marcos teóricos.

En consecuencia, este conocimiento teórico, abalado por la bibliografía y la literatura científica, nos provee de elementos de base que facilitan el análisis y la interpretación de categorías e indicadores, pero también nos sirve de instrumento metodológico. Se nos ofrece de guía para nuestro análisis, tanto en cuanto nos aclara los conceptos para una mejor comprensión y definición de las categorías, y para su mejor reconocimiento a través de los indicadores en el discurso de las fuentes.

Los marcos teóricos pretenden enriquecer la investigación con un enfoque multidisciplinario, aspirando a la transdisciplinariedad, pues no se trata exclusivamente de un acercamiento a distintas áreas del saber, que quedan combinadas en el análisis, sino de un diálogo y apoyo de unos conocimientos sobre otros: por ejemplo, comprender los procesos de socialización política y construcción de identidades e identificar el papel que la cultura económica juega en los mencionados procesos. La Historia de la Educación y la cultura escolar deben romper barreras disciplinares teórico-empíricas para avanzar y estudiar nuevos temas.

---

<sup>7</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización...*, op. cit. p. 31.



### 3. Los marcos contextuales como instrumento metodológico

Desde el campo de la Historia de la Educación se están trabajando nuevos enfoques metodológicos que inciden en la relevancia que adquiere el estudio de los contextos a la hora de analizar las fuentes.<sup>8</sup> Una relevancia que desde este trabajo consideramos fundamental y necesaria, pues es en estos contextos donde puede advertirse rasgos culturales, patrones de conducta, valores, ideologías e identidades, que quedan reflejadas en los manuales escolares y que en capítulos posteriores iremos desgranando.

Los contextos aportan una visión de conjunto que fundamenta las posibles verificaciones que se han de llevar a cabo respecto a los discursos que van a ser analizados en los manuales. Para abordar correctamente el trabajo empírico de esta tesis doctoral era esencial crear una conexión histórica entre las fuentes primarias y el contexto económico, social, político y educativo que las acompaña, haciendo de los contextos una base fundamental sobre la que se sustenta nuestra investigación. Por lo tanto, consideramos los marcos contextuales como herramienta fundamental para comprender e interpretar, desde una perspectiva histórica, los fenómenos económicos, políticos y sociales que aparecen en los discursos de nuestras fuentes primarias.

El motivo de esta consideración se basa en la necesidad de los mismos a la hora de comprender la influencia de lo acontecido y narrado en el propio discurso de las fuentes. Sin el estudio de los contextos no es posible abordar las fuentes con rigor, pues estaríamos analizándolas desde una perspectiva alejada de la realidad del momento que podría inducir a interpretaciones descontextualizadas y erróneas. El estudio de los contextos de forma paralela a los textos y discursos de las fuentes primarias ayuda a mantener una importante y necesaria coherencia interpretativa y de análisis.

La necesidad de tener en cuenta los contextos está determinada por los importantes procesos de cambio social y político de una España que partía de una dictadura y se encaminaba a una democracia. De ningún modo podían dejarse de lado también los cambios económicos que se fraguaron en la última etapa del régimen franquista y comienzo de una incipiente democracia y que fueron determinantes para el país.

De los contextos surgen fuentes diversas que resultan necesarias a la hora de cotejar los discursos de los manuales (fuentes primarias), además de ofrecernos un necesario marco sin el que las propias fuentes quedarían desdibujadas. Es por tanto que se ha estimado oportuno y necesario centrarse en el análisis de los contextos desde una perspectiva que permita identificar factores ideológicos ligados a aspectos económicos, políticos, identitarios y también emocionales. Hemos creído oportuno asociar estos contextos de forma rigurosa con las fuentes, para mantener la coherencia necesaria y lograr así una conexión de análisis entre los textos analizados y los contextos. También nos parece interesante revisar si el discurso utilizado en los textos escolares se corresponde con el que se reflejaba en la sociedad del momento, en la prensa, leyes educativas, discursos políticos, Noticiarios y Documentales (NODO), etc.

---

<sup>8</sup> Sobre los contextos: Viñao Frago, Antonio. "Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo". *Anales de Pedagogía*, nº 14, 1996, pp. 157-214; Mahamud Angulo, Kira y Badanelli Rubio, Ana. "Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística". *História da Educação*, Vol. 20, nº 50, 2016, pp. 29-48; Esteve, José M. *La tercera revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A., 2003.

#### 4. Criterios de selección de las fuentes

Nuestra investigación ha tomado como fuentes primarias manuales escolares que desarrollaban el currículum nacional, desde comienzos de los años 60 hasta la primera mitad de la década de los 80. Las fuentes seleccionadas están relacionadas con aspectos basados en procesos económicos, recursos naturales y humanos, características y organización de la producción y con los aspectos políticos del proceso de cambio de una dictadura a una democracia.

Hay que destacar que el currículum nacional y la escuela han servido históricamente para configurar conductas e identidades públicas y socializar a la ciudadanía en un conjunto de valores, creencias, lealtades y disposiciones colectivas que se manifiestan en forma de una identidad nacional y política predominante. Sobre todo los manuales de Ciencias Sociales, que han ejercido históricamente en este aspecto un papel relevante, convirtiéndose en fuentes de legitimación del poder o, por el contrario, de crítica social o contrapoder.

Hemos de precisar que la terminología que emplearemos a lo largo de esta tesis doctoral para referirnos a nuestras fuentes primarias será indistintamente manuales escolares y libros de texto, pues ambos términos son utilizados en manualística para referirse al mismo instrumento pedagógico.

A la hora de definir los criterios de representatividad de las fuentes para esta investigación se han tomado en cuenta los siguientes aspectos:

- ~ Relevancia de la autoría: notoriedad del autor, institución o equipo editorial.
- ~ Prestigio de la editorial: con respecto a la presencia de sus manuales en las aulas.
- ~ Número de ediciones y reediciones en el mercado.
- ~ Huellas de uso del alumnado: marcas de uso en el manual.

Los dos primeros criterios responderían al emisor del mensaje y cómo este puede definir de un modo u otro el discurso textual que diseña. El tercer criterio alude a la pervivencia de la misma obra, tanto en el tiempo como en dimensión y extensión entre el alumnado. Adquiere especial relevancia revisar las modificaciones que se van produciendo en esas ediciones y analizar las continuidades y rupturas que muestran sus discursos. El último criterio, (huellas de uso del alumnado) se refiere a aquellas marcas manuales (subrayados, dibujos, anotaciones...) que aparecen en las páginas de los libros de texto y que han sido realizadas por el consumidor del manual, asegurándonos así de que fue empleado.

En la época que concierne a nuestro estudio hubo un gran desarrollo del sector editorial educativo y aparecieron editoriales de nueva generación como Anaya y Santillana. Las nuevas editoriales entraron con fuerza en el mercado editorial, desbancando a otras de carácter más conservador que no supieron adaptarse a los tiempos y que en muchos casos acabaron desapareciendo. Estas nuevas editoriales, surgidas con fuerza del *boom* editorial de los años 60, han llegado hasta nuestros días demostrando una fuerte tradición en materia educativa.

Los criterios de representatividad de las fuentes, previamente definidos, dan idea de la influencia que ha podido poseer el autor o autores, la editorial, y el propio manual dentro de la educación en las aulas, y en consecuencia, se puede deducir el estatus que mantuvo el propio texto escolar como canal y fuente de enseñanzas y contenidos, asociados o no, a los conocimientos oficiales marcados por el currículo.

Con respecto a la autoría del manual, los autores o equipos editoriales están dotados de una autoridad pedagógica que les confiere tanto su profesión, como el apoyo de las propias editoriales, pero esto no les exime de plasmar en sus obras ciertos procesos de socialización política, adoctrinamiento ideológico o emocional. Hemos tenido a bien recordar las palabras de Van Dijk afirmando que “los hablantes poderosos, autorizados, creíbles, expertos o atractivos, serán más influyentes, digan lo que digan, que quienes no poseen esas propiedades”.<sup>9</sup> Entendemos por tanto que la autoría del manual es también determinante a la hora de seleccionar manuales para la muestra, pues la notoriedad de los mismos o de las editoriales será indicativo de difusión, autorización, credibilidad o atractivo.

Presuponemos que en menor medida podrá darse adoctrinamiento explícito dentro de equipos editoriales formados por varios miembros, que en autorías únicas donde la falta de confluencia con “otro” miembro del equipo no equilibre el sesgo ideológico. Aunque entendemos que por encima del discurso proveniente de la autoría se haya uno superior, que proviene de la línea ideológica de la propia editorial, que a su vez puede supeditar el lineamiento de los autores.

Hemos encontrado conveniente hacer un sencillo análisis cuantitativo de la muestra de manuales, para aportar una idea global y de conjunto de la tipología y cronología de los textos analizados. En el Anexo 1 se incluye un gráfico que permite visualizar esta composición cuantitativa de la muestra, compuesta por 82 manuales escolares, distribuidos del siguiente modo:

<b>Periodos temporales</b>	<b>Nº de Manuales</b>
Años 40	5
Años 60	23
Años 70	30
Años 80	22
Años 90	2
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>

**Tabla 1.** Composición cuantitativa de la muestra

**Fuente:** elaboración propia

En relación al número de manuales incluidos en la muestra, aquellos que provienen de las décadas de los años 40 y 90, han sido incluidos para servir como referencia comparada con los periodos previo y posterior (décadas 60, 70 y 80), que constituyen el núcleo de análisis de esta

<sup>9</sup> Van Dijk, Teun A. “El análisis crítico...”, *op. cit.*, p. 31.

tesis. Es decir, han desempeñado la función de complemento referencial para detectar posibles continuidades y rupturas, pero no forman parte del período concreto analizado.

Al analizar la autoría de los manuales encontramos algunos hechos que son reseñables. En primer lugar, la presencia de equipos editoriales es determinante a partir de los años 70, alcanzando un 75 % del total de la muestra. También resulta relevante apuntar el porcentaje minoritario de participación de mujeres en el trabajo de escritura y diseño de las fuentes. En el Anexo 3 se muestra un gráfico que ilustra la presencia por géneros en la autoría de la muestra dando prueba de ello.

El análisis de la muestra en torno a las editoriales resulta también revelador. Hemos manejado un total de 18 editoriales, de las cuales hay dos que son enormemente mayoritarias: Anaya y Santillana. La presencia de las distintas editoriales en la muestra se ilustra en el Anexo 2. En el Anexo 4 se ha considerado importante reseñar cierta información sobre las editoriales, aunque hemos de apuntar que la información que se obtiene de las mismas es limitada, entendemos que por motivos de mercado y competencia. Este hecho dificulta enormemente las investigaciones sobre textos escolares en relación con su contexto de producción.

Otro de nuestros criterios de representatividad es el número de ediciones y reediciones que presentan los manuales en el mercado. El número de ediciones que un manual puede experimentar nos da idea de la aceptación, continuidad, notoriedad, relevancia y permanencia que esta obra ha tenido en las aulas. De este modo nos conviene siempre elegir como fuentes más adecuadas para el análisis aquellos manuales con más número de ediciones, pues esto demuestra que fueron empleados por al menos un número importante de usuarios.

Por otro lado, también es importante recordar que desde una perspectiva externa los contextos históricos sobre los que hemos trabajado también están ligados a la propia producción del manual (económico, social, político, y educativo). No podemos negar la existencia de una asociación textual y contextual que dará coherencia a nuestro análisis y que facilitará el marco interpretativo.

Se ha tenido en cuenta también que el proceso de selección de las fuentes fuera riguroso, para asegurar de este modo su validez. Para atender a la necesidad de la representatividad se ha recopilado una muestra lo suficientemente numerosa para poder atender a la cuestión de la *intertextualidad*,<sup>10</sup> es decir, observar si todos los manuales transmiten el mismo mensaje, con el mismo lenguaje, o si por el contrario, hay libros de texto discrepantes.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> En 1967, Julia Kristeva acuñó el término *intertextualidad*, que introduce por primera vez en su obra *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*. Pero la recepción del término fue modificándose según las visiones de otros autores. Para más información sobre el tema: Allen, Graham. *Intertextuality*. London, Routledge, 2000; Eco, Humberto. *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen, 1999; Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus, 1987; Plett, Heinrich F. "Rhetoric and intertextuality". *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, vol. 17, nº 3, 1999, pp. 313-329; Martínez Alfaro, María Jesús. "Intertextuality: Origins and development of the concept". *Atlantis*, vol. 18, nº 1-2, 1996, pp. 268-285.

<sup>11</sup> Emilio Castillejo afirma que la *intertextualidad* exige usar fuentes diversas para reconstruir el texto histórico-político de un momento determinado: Castillejo Cambra, Emilio. "Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia". *Bordón. Revista de pedagogía*, nº 61, 2, 2009, p. 47.

Este hecho es importante de cara a la inferencia textual que realiza el alumno y el propio autor del manual, porque como nos dice Umberto Eco “ningún texto se lee de forma independiente de la experiencia que el lector tiene de otros textos”.<sup>12</sup>

A la hora de delimitar la muestra de manuales para su posterior análisis nos hemos basado en una serie de variables. Las variables han sido definidas previamente estructurándose del modo siguiente:

- a. El periodo histórico
- b. El nivel educativo (legislación)
- c. Las áreas temáticas (asignaturas)
- d. Otras fuentes complementarias
- e. Editoriales tradicionales y modernas

La delimitación del periodo histórico de este trabajo (punto a), el nivel educativo tenido en cuenta (punto b), las áreas temáticas sobre las que versa el análisis (punto c) y otras fuentes complementarias a los manuales escolares (punto d) serán concretados a continuación. La definición y diferenciación entre editoriales tradicionales y modernas (punto e) se desarrollará en el capítulo V, dedicado al contexto educativo.

#### ***a) El periodo histórico***

El periodo histórico contemplado en esta tesis doctoral parte del año 1960 y llega hasta el año 1985. Los motivos por los que se ha elegido este periodo histórico se basan en la importancia de los procesos políticos, económicos y sociales que se desprende del mismo.

En la década de los años 60 en España se producen grandes cambios económicos basados en las teorías internacionales del desarrollo y la implantación del desarrollismo tecnócrata. Estos cambios en los procesos económicos propiciaron cambios de mentalidades en la población que favorecieron cambios sociales y políticos, y que a su vez derivarían en un proceso de transición hacia la democracia. Por tanto, consideramos esta etapa del tardofranquismo como decisiva en la historia económica y social de la España del siglo XX.

La década de los 70 supone el gran paso del fin de la dictadura y el comienzo de una joven democracia, sustentada por la aprobación de la Constitución de 1978. En la primera mitad de la década de los años 80 se constituye el proceso de consolidación de esta democracia, sobre todo a partir del año 1982 cuando por primera vez gana las elecciones el PSOE. Hemos querido extendernos hasta el año 1985 para observar referencias de este acontecimiento importante en los propios textos escolares. El amplio debate existente en la sociedad sobre la delimitación temporal de la llegada a España de la democracia también ha sido tenido en cuenta, pues el propio colectivo de historiadores no ha aunado aún un criterio unificador.

---

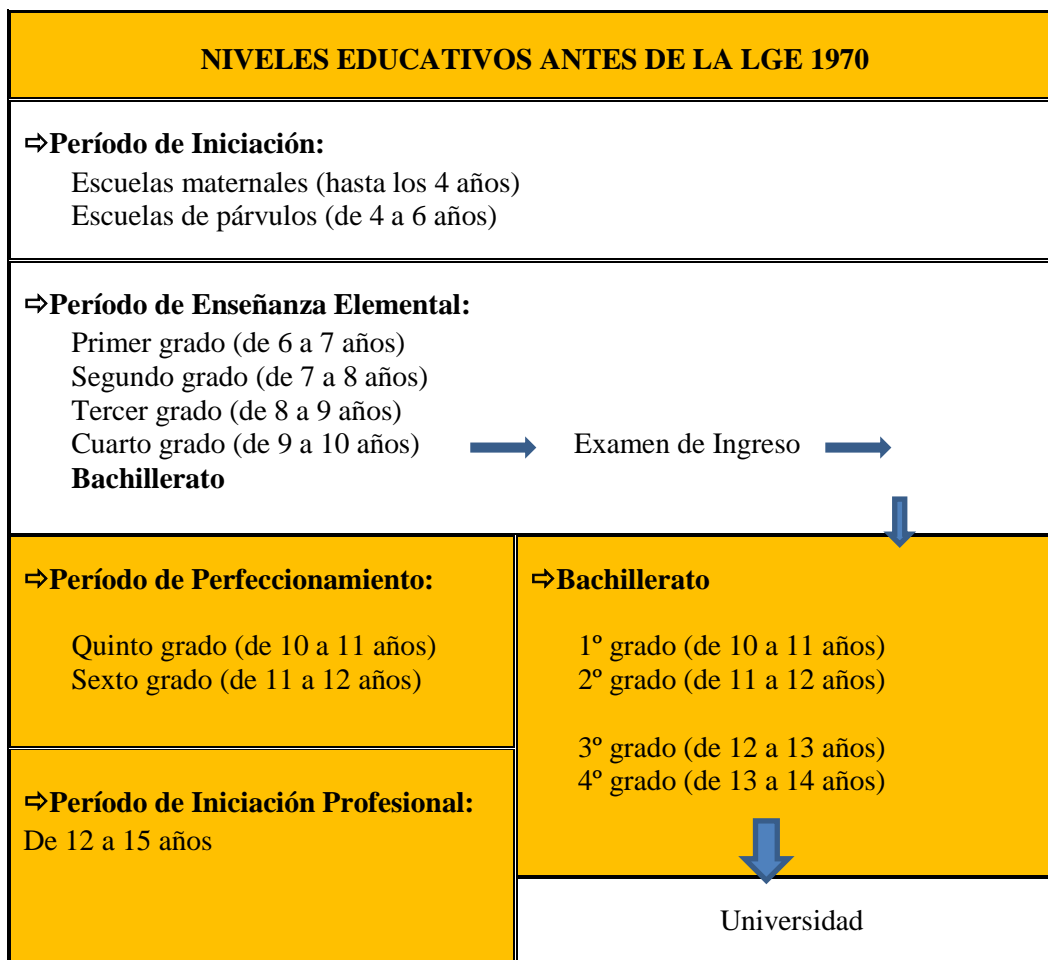
<sup>12</sup> Eco, Humberto. *Lector in fábula. La cooperación...*, op. cit., p. 116.

Resulta oportuno apuntar que la cronología de análisis que hemos establecido, dentro del periodo histórico contemplado, se fundamenta en una periodización por décadas. De este modo, el análisis empírico se ha llevado a cabo dividiendo los periodos en las décadas del 60, 70 y 80. Aunque esta es la periodización principal de la que parte el análisis, consideramos también que dentro de cada década se establecen subperiodos marcados por hitos históricos o legislativos relevantes, que determinaron diferencias sustanciales en los manuales escolares. Así, en la década de los años 60, un hito importante es la aprobación de los *Cuestionarios Nacionales* de 1965, que establecen una división legislativa en la década. En la década de los años 70, la muerte del dictador en 1975 y la aprobación de la Constitución española en 1978, constituyen dos de esos grandes hitos. Ocurre lo mismo en la década de los años 80, donde la llegada del PSOE al poder en 1982 marcará diferencias relevantes.

### ***b) El nivel educativo***

En esta tesis doctoral se han utilizado como fuentes primarias manuales escolares correspondientes al último periodo del franquismo en su fase tecnocrática (década de los 60 y comienzos de los 70), también llamado Tardofranquismo, manuales pertenecientes al periodo de transición hacia la democracia, y manuales de los primeros años del periodo democrático.

El objetivo será descubrir la evolución de los manuales de forma cronológica y marcar diferencias o semejanzas, tanto en diseño y programación como en discurso y contenido. La dificultad a la hora de definir el nivel educativo de este estudio se establece en base a las modificaciones legislativas del periodo histórico, haciendo que la graduación de los manuales sea diversa. Por tanto, para aclarar los niveles educativos hemos establecido dos fases. La primera se establece con anterioridad a la Ley General de Educación de 1970 y contempla las adaptaciones de ampliación de obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los 14 años legislada en 1964 y las prescripciones que marcan los *Cuestionarios Nacionales* de 1953 y 1965. La segunda fase corresponde a la legislación marcada por la Ley General de Educación de 1970. Para ambos casos establecemos un rango de edad que va desde los 11 a los 14 años. A través de las tablas 2 y 3 se muestra la organización de los niveles, siendo el área coloreada la correspondiente al nivel educativo contemplado en la selección de nuestras fuentes.



**Tabla 2.** Niveles educativos antes de la LGE

**Fuente:** elaboración propia

En este punto debemos aclarar que a partir de la Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años,<sup>13</sup> se amplía en dos cursos la enseñanza primaria, añadiéndose así los cursos séptimo y octavo para llegar hasta la edad de catorce años, establecida como edad de escolarización obligatoria. Por tanto utilizaremos también como fuentes primarias manuales de estos dos cursos de ampliación.

En una segunda fase, y atendiendo a los parámetros que marca la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa,<sup>14</sup> hemos centrado nuestro análisis en el segundo ciclo de la E.G.B. (Educación General Básica). Dicha ley, en su título II define los niveles educativos, diferenciando en su sección 2ª sobre la Educación General Básica las diferentes etapas. La segunda etapa, que es la que nos concierne, queda definida para el alumnado de entre once y catorce años. Es por tanto la segunda etapa de la Educación General Básica la que será objeto de estudio y, por tanto, nos centraremos en los cursos 6º, 7º y 8º para revisar los manuales escolares de Ciencias Sociales que fueron diseñados y difundidos específicamente para estos cursos académicos. Queda por tanto definido el nivel educativo seleccionado tras la LGE en la zona coloreada de la siguiente tabla:

<sup>13</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Publicado en: «BOE» nº 107, de 4 de mayo de 1964, p. 5696.

<sup>14</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma..., *op. cit.*, pp. 12525-12546.

<b>NIVELES EDUCATIVOS LGE 1970</b>	
<p>⇒ <b>Educación Preescolar</b> (carácter voluntario): hasta los 6 años de edad</p> <p>a. Jardín de infancia (de 2 a 4 años)</p> <p>b. Escuela de párvulos (de 4 a 6 años)</p>	
<p>⇒ <b>Educación General Básica</b> (carácter obligatorio): entre los 6 y 13 años de edad</p> <p>a. Primera etapa (de 6 a 11 años): carácter globalizado de las enseñanzas.</p> <p>1. Curso primero: (de 6 a 7 años)</p> <p>2. Curso segundo: (de 7 a 8 años)</p> <p>3. Curso tercero: (de 8 a 9 años)</p> <p>4. Curso cuarto: (de 9 a 10 años)</p> <p>5. Curso quinto: (de 10 a 11 años)</p>	
<p>b. Segunda etapa (de 11 a 14 años): diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento.</p> <p>1. Curso sexto: (de 11 a 12 años)</p> <p>2. Curso séptimo: (de 12 a 13 años)</p> <p>3. Curso octavo: (de 13 a 14 años)</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">             ⇒ <b>Formación profesional de primer grado</b> </div>
<p>⇒ <b>Bachillerato</b> (carácter voluntario): entre los 14 y 17 años</p> <p>a. Curso primero: (de 14 a 15 años)</p> <p>b. Curso segundo (de 15 a 16 años)</p> <p>c. Curso tercero (de 16 a 17 años)</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">             ⇒ <b>Formación profesional de segundo grado</b> </div>
<p>⇒ <b>Curso de Orientación Universitaria</b> (carácter voluntario): desde los 17 a los 18 años</p>	
<p>⇒ <b>Educación universitaria</b> (carácter voluntario): desde los 18 años</p>	

**Tabla 3.** Niveles educativos con la LGE

**Fuente:** elaboración propia

Para concluir este epígrafe, es necesario aclarar que también ha sido determinante para elegir esta etapa educativa la constatación de que el alumnado adquiere en ella una verdadera capacidad de comprensión del conocimiento social. Es en esta etapa cuando el alumnado empieza a “tener en cuenta aspectos no visibles de las situaciones, es decir *procesos* que deben inferirse a partir de la información de que se dispone”.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Delval, Juan. *El descubrimiento del mundo económico en niños y adolescentes*. Madrid, Morata, 2013, pp. 167.



### *c) Las áreas temáticas*

El motivo substancial que nos ha llevado a elegir la segunda etapa de la educación general básica es que se trata del nivel educativo que abarca los contenidos que pretendemos analizar, ya que es precisamente cuando se da la diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, y cuando aparece el área que promueve el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural.<sup>16</sup> Esta área, englobará las Ciencias Sociales, y es aquí donde aparecen los contenidos de Geografía e Historia, vinculados a las relaciones económicas, políticas y sociales que queremos revisar y analizar. Dentro de las Ciencias Sociales, la Historia, como afirma Foucault, es un discurso histórico-político<sup>17</sup> que muestra aquello que resulta relevante para esta investigación. Por otro lado, los contenidos asociados a la disciplina de la Geografía muestran los procesos económicos objetos también de este estudio.

También se han incluido en la muestra libros de lecturas históricas o geográficas donde se trata temáticas específicas relacionadas con aspectos económicos o de socialización política. Los libros de lecturas históricas o geográficas se han utilizado en el análisis de la década de los años 60, ya que la escasez de manuales específicos de las disciplinas de Geografía e Historia hacía necesaria su inclusión. Resultaba interesante incluirlas en esta década ya que en dichas lecturas se relataban los acontecimientos económicos y sociales más relevantes que forman parte de la temática de análisis. Sin embargo, en las décadas del 70 y 80 la enorme proliferación de manuales de Ciencias Sociales debido al *boom* editorial no hizo necesario recurrir a libros de lectura. De hecho, en tales manuales ya se incluyen lecturas que aportan informaciones relevantes al respecto de los acontecimientos económicos, políticos y sociales que nos ocupan.

En los manuales anteriormente descritos se han analizado los conocimientos y valores, tanto técnicos como ideológicos, relacionados con: los recursos naturales, la actividad humana para la obtención y producción de bienes y servicios, los sectores económicos, el tipo de desarrollo que se promovía en la sociedad española de la época, y los procesos políticos que se llevaron a cabo. Estas temáticas han sido asociadas y vinculadas necesariamente al determinante contexto sociopolítico y económico en el que fueron narradas, pues consideramos, en la línea de Weber, que el Estado necesita aunar voluntades en torno a sus valores<sup>18</sup> y por ese motivo el sistema educativo transmite ideología y mitos.

Nuestro estudio va más allá de la búsqueda y descripción del contenido económico en los manuales. Se plantea llevar a cabo una radiografía de las fuentes para rescatar los elementos que forman parte del concepto de cultura económica y analizar así su naturaleza.

Sin embargo, hemos de destacar que lo que se va a analizar son únicamente los discursos (mensaje lanzado por el emisor), dejando a un lado la pretensión de investigar la influencia o la repercusión que estos mismos hayan podido ejercer en el lector. El análisis de la influencia de los discursos en la ciudadanía formaría parte de otra investigación más compleja que requeriría una metodología muy distinta a la aplicada en este trabajo.

---

<sup>16</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma..., *op. cit.*, p. 12529.

<sup>17</sup> Foucault, M. *Hay que defender la sociedad*. Buenos Aires, Almagesto, 1992.

<sup>18</sup> Weber, M. *El político y el científico*. Madrid, Alianza, 1987.

#### *d) Otras fuentes complementarias*

Aunque si bien es cierto que nuestras principales fuentes para la investigación han sido los manuales escolares que estuvieron en circulación en las escuelas desde los años sesenta hasta la consolidación de la democracia en España, no hemos querido dejar de lado otras fuentes complementarias que pueden sernos muy útiles a la hora de contrastar datos y obtener conclusiones.

Cada fuente utilizada en esta investigación proviene de un contexto o área contextual diferente, es decir, se ha optado por la complementariedad de las fuentes para enriquecer el trabajo. De este modo, basándonos en el contexto educativo utilizaremos fuentes relacionadas con la legislación educativa, prestando especial atención al currículum, puesto que los manuales escolares son producto de su propia expresión. Las revistas pedagógicas de la época como *Vida Escolar*, donde fueron publicadas las *Orientaciones Pedagógicas* para la segunda etapa de la EGB, y que circularon entre el profesorado, nos darán la oportunidad de conocer también todo el proceso de cambio pedagógico de esa etapa en constante evolución.

Para conocer y analizar el contexto económico se ha recurrido a fuentes especializadas en materia económica, que muestran los procesos de cambio de la economía del país. En cuanto al contexto socio-político se ha recurrido a bibliografía especializada y a informes sociológicos de la época (informe FOESSA o el Regional Mediterráneo). Los informes sociológicos de la época han supuesto un instrumento muy valioso que nos ha permitido conocer el contexto social e incluso ideológico. También se ha recurrido a fuentes históricas y literatura especializada, como por ejemplo publicaciones propagandísticas del régimen franquista, NODO, discursos políticos, etc.

### **5. Análisis empírico de las fuentes**

Los manuales que hemos usado como fuentes documentales primarias, que surgen como herramientas para analizar los procesos económicos, sociales y políticos, han sido analizados desde varias perspectivas, para contribuir de este modo a una cierta exhaustividad y coherencia. Hemos encontrado conveniente analizar el manual desde su interior pero también desde su propio entorno y contexto social de producción, para mantener un equilibrio global y necesario, siguiendo la metodología propuesta y empleada por Kira Mahamud Angulo en su tesis doctoral.<sup>19</sup>

Desde la perspectiva interna del propio manual se han tenido en cuenta las diferentes partes en las que estos manuales estaban divididos, para aplicar análisis diferenciados, cuyo desarrollo viene expuesto en diferentes capítulos. Las distintas partes o *unidades textuales* internas en las que se dividen los manuales que se van a analizar presentan una entidad propia, y por eso es necesario su análisis diferenciado. Estas unidades textuales son los prólogos, el cuerpo instructivo (corpus) y las actividades. Daremos por tanto un tratamiento diferenciado en el análisis a cada una de estas unidades textuales.

---

<sup>19</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización...*, op. cit.

Como se observa, estamos constatando la existencia de distintas “*unidades textuales*” dentro de un mismo manual. Estos elementos o secciones son presentados en función de un cierto orden didáctico y armónico, que pretende lograr los supuestos objetivos planteados previamente en el diseño del área o asignatura. Será también conveniente como procedimiento metodológico revisar de qué modo se presentan dichas secciones, pues todas ellas se muestran reveladoras. Hemos tratando también de observar en qué medida las unidades textuales estaban asociadas o eran coherentes entre sí.

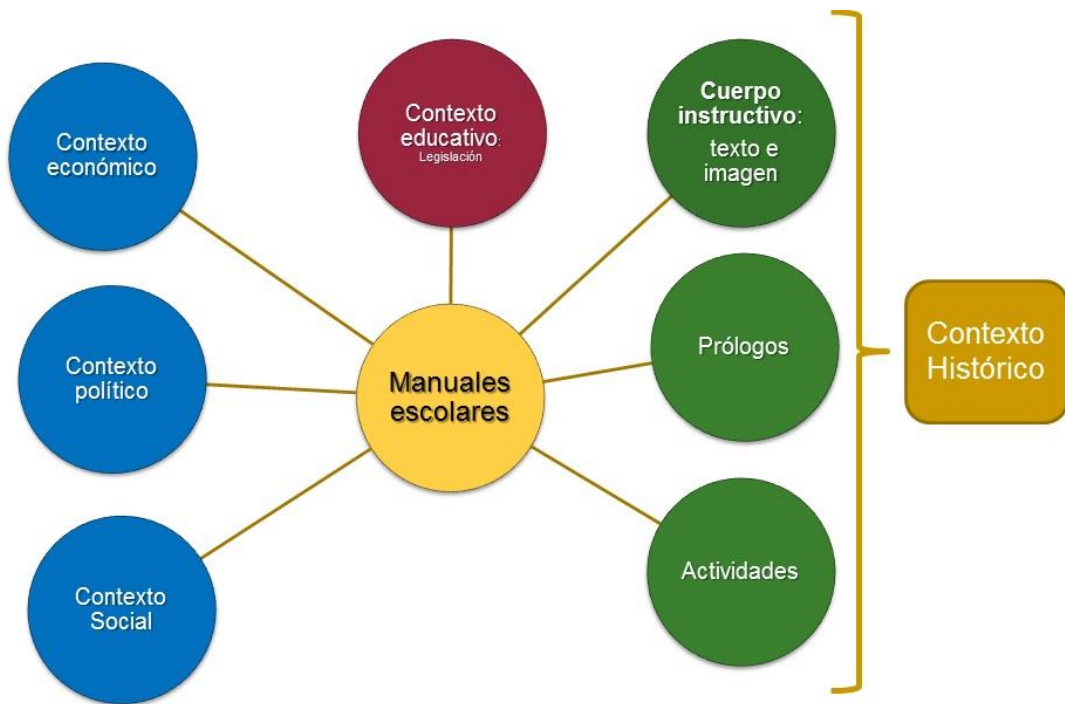
Los prólogos, siempre que aparecen, pueden mostrarnos cierto contenido ideológico adscrito a idearios concretos, adaptaciones legislativas o advertencias para el profesorado, alumnado y padres, o sobre el modo de uso del propio manual. También pueden mostrar un resumen de los objetivos pedagógicos y metas a alcanzar.

Las actividades o ejercicios que proponen los textos escolares son también secciones interesantes en sí mismas para ser analizadas. En nuestro caso se ha revisado las múltiples variantes de la presentación de esta sección en los diferentes manuales, su tipología, tipos de enunciados, acciones requeridas al lector, etc. También se da la posibilidad de no encontrar actividades asociadas a los distintos temas o unidades temáticas, bien porque se pueda esperar que sea el maestro o maestra quien las proponga o, porque se requiere de un cuadernillo o anexo específico de actividades. Estos cuadernillos, fichas o anexos quedan excluidos del análisis por ser considerados instrumentos con entidad y naturaleza propia, distinta a la del manual escolar que constituye nuestra fuente primaria. De hecho, consideramos que dichos materiales requerirían un estudio específico que excede en la actualidad las competencias de este trabajo.

El cuerpo instructivo es lo que consideramos el grueso de los contenidos, donde puede encontrarse una combinación de texto e imagen. Hemos tenido en cuenta que las imágenes utilizadas en los manuales escolares son un eficaz instrumento para la creación de imaginarios sociales, puesto que colaboran eficazmente en la formación de la mentalidad social, pudiendo influenciar al alumnado en la adquisición de determinados valores y actitudes. En ocasiones las imágenes aportan datos que no aparecen en los textos escritos y tienen un potente poder de transmisión e impacto. Es también una cuestión importante trabajar en un análisis conjunto entre texto e imagen, y revisar si existe coherencia o disociación en sus discursos.

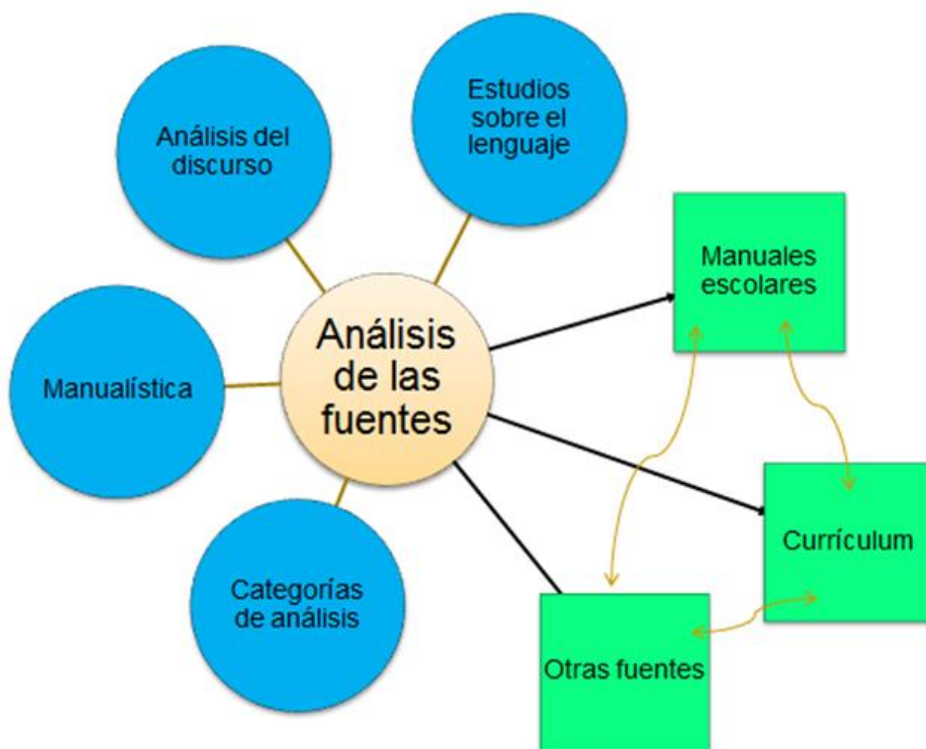
Del mismo modo que se detectan distintas unidades textuales dentro del propio manual escolar, también pueden darse discursos internos diferenciados dentro de cada una de estas unidades. Emplearemos los términos “discurso macro” y “discurso micro” (microtextos) para definir aquellos discursos que puedan darse de forma diferenciada en cada unidad textual. Entendemos por discursos macro aquellos que surgen de un marco más global (texto principal) y los discursos micro serían aquellos que están asociados a informaciones más concretas (resúmenes con información destacada, aclaraciones, glosarios, vocabulario, visiones personales, etc.), que pueden ejercer una influencia distinta. El análisis de estos discursos macro y micro debe comprobar si entre ellos existe coherencia, asociación o disociación.

Esta división del manual nos permitirá un análisis más a fondo para ayudar a determinar conclusiones.



**Gráfico 4.** Contextos y unidades textuales

**Fuente:** elaboración propia



**Gráfico 5.** Análisis de las fuentes

**Fuente:** elaboración propia

## 6. El análisis del discurso como instrumento metodológico

Llegados a este punto, hemos de reseñar que debido al uso del análisis del discurso como herramienta metodológica nos vemos en la obligación de enmarcar de forma teórica y práctica los estudios sobre el lenguaje y el análisis del discurso.

Para comenzar haremos un breve recorrido histórico de los estudios del lenguaje para fundamentar y justificar el uso del análisis del discurso como instrumento metodológico. Posteriormente nos adentraremos en una descripción más práctica de cómo llevar a cabo dicho análisis.

### 6.1. Estudios sobre el lenguaje y análisis del discurso

Fue con la aparición del término «*giro lingüístico*» (*Linguistic Turn*),<sup>20</sup> acuñado por el filósofo R. Rorty, cuando comienza a concebirse el funcionamiento del lenguaje como agente constitutivo de la conciencia humana y de la producción social de significado, es decir, no se concibe una realidad independiente de la mente o del lenguaje. También se entendía de este modo que el lenguaje era el responsable de nuestra aprehensión del mundo, “a través de la lente de las percepciones precodificadas del lenguaje”.<sup>21</sup> Esta visión del lenguaje está estrechamente ligada a la concepción del lenguaje de Saussure, como sistema semiótico que construye la visión del mundo según sus reglas de significación.

Este «*giro lingüístico*» supuso para la historiografía un desafío que afrontó, y que le ha servido para conjugar el análisis de la construcción social/lingüística del mundo y de la comprensión del pasado. Los historiadores que adoptaron este modelo semiótico asumían el lenguaje, no sólo como medio de comunicación, sino como una estructura de relaciones que posibilitaba la producción y el desciframiento del discurso. Por tanto, el análisis del lenguaje significaba para ellos que determinados fenómenos discursivos, literarios, simbólicos, culturales y sociales, tenían que ser descifrados por medio del código lingüístico latente de cada sociedad en concreto.

Así, los historiadores culturales se vieron enormemente influidos por el concepto de cultura de Clifford Geertz como “un sistema interrelacionado de signos semióticamente interpretables”,<sup>22</sup> y por la aplicación de su “analogía del texto” al análisis e interpretación del comportamiento social. Estos cambios de paradigma acontecidos en los años ochenta, hicieron crecer la atención prestada al lenguaje y a las estructuras discursivas, cuestionando también el modelo causal de la vieja historia social. La tendencia fue la adopción de modelos discursivos de la cultura que pretendían demostrar, con el respaldo de la lingüística saussuriana, el carácter culturalmente (es decir, lingüísticamente) construido de la sociedad.

Más tarde aparecería un nuevo giro, el «*giro performativo*», que puede ser considerado como una línea específica dentro del giro cultural, y también una especie de reformulación del

---

<sup>20</sup> Rorty, R. *The Linguistic Turn. Recent essays in philosophical method*. Chicago, The University of Chicago Press, 1967.

<sup>21</sup> Spiegel, Gabrielle M. “La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico”. *Revista Ayer*, nº 62 (2), 2006, p. 10.

<sup>22</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona, Gedisa, 1988, p. 27.

«giro lingüístico». Este giro performativo viene a manifestar la superación de ese anterior *giro lingüístico*. El giro performativo parte de la conciencia de la performatividad del lenguaje, es decir, de su capacidad para instaurar realidades en el mundo, frente al planteamiento de la lingüística de Saussure, que consideraba que el lenguaje es el agente constitutivo de la conciencia humana y de la producción social de significado, como apuntábamos con anterioridad. Este giro performativo ha tenido una enorme incidencia en las Ciencias Sociales, reintroduciendo en el estudio del lenguaje las huellas de los actos del habla y los usos del lenguaje. De este modo se analiza y se tiene en cuenta cómo se comportan los hablantes y cómo interactúan.

El filósofo del lenguaje John Austin publicó en 1962 su obra *Cómo hacer cosas con palabras*,<sup>23</sup> y en ella diseñó la Teoría de los actos del habla, distinguiendo los enunciados de acción o performativos, mediante los cuales se utiliza el lenguaje para hacer algo más que decir algo. Austin diferencia tres actos del habla que serían: los *actos locucionarios*, o acto mediante el cual se dice algo; los *actos ilocucionarios*, o el acto de decir algo con una determinada intención; y los *actos perlocucionarios*, o actos del habla que son emitidos para obtener una determinada respuesta en forma de conducta.

Esta teoría fue posteriormente desarrollada por John Searle en su obra *Actos de habla*,<sup>24</sup> de 1969, donde profundiza en lo que él denomina actos ilocutivos, es decir, aquellos actos que se realizan diciendo algo. Para concretar, Austin y Searle pretendían dar a entender que producir un enunciado es emprender un cierto tipo de interacción social, pues hablar no es simplemente una manera de informar o describir lo que se hace, sino también una manera de actuar.

Searle añadirá a la teoría de Austin sobre la performatividad del lenguaje la cuestión de la intencionalidad, es decir, la afluencia de estados mentales intencionales como creencias, deseos e intenciones como hechos contextuales, no como un simple adorno circunstancial, sino como un aspecto más constitutivo del acto lingüístico, y en definitiva, de los lenguajes sociales y políticos.<sup>25</sup> Es esta intencionalidad uno de los intereses analíticos de este trabajo y por este motivo hemos visto necesario indagar teóricamente sobre los antecedentes que pudieran aclarar y fundamentar nuestro análisis.

Así, los estudios y teorías del lenguaje de Austin,<sup>26</sup> Bourdieu,<sup>27</sup> y Klemperer,<sup>28</sup> nos sirven de orientación en nuestro trabajo a la hora de analizar el discurso que presentan los manuales escolares. El discurso no es sólo un mensaje destinado a ser descifrado, es también un producto que se pone a disposición de los demás y cuyo valor se concreta en relación con otros intereses. El efecto del discurso lingüístico se manifiesta en los intercambios más nimios de la vida cotidiana. Además de instrumento de comunicación, la lengua es también un signo externo de riqueza y sin duda un importante instrumento de poder. La ciencia social debe intentar justificar

---

<sup>23</sup> Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990.

<sup>24</sup> Searle, John R. *Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, Planeta-De Agostini, 1994.

<sup>25</sup> Sánchez-Prieto, Juan María. “Los desafíos del ‘giro performativo’: el modelo de Alexander y la pervivencia de Turner”, en Oncina, Faustino y Cantarino, Elena (coord.). *Giros narrativos e historias del saber*. Madrid, Plaza y Valdés, 2013, p. 2.

<sup>26</sup> Langshaw, Austin John. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990.

<sup>27</sup> Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 2008.

<sup>28</sup> Klemperer, Victor. *La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Barcelona, Minúscula, 2001.

lo que podría ser un acto de seducción, ya que se puede actuar con palabras, órdenes o consignas. Entonces, hay que preguntarse si la fuerza que despliegan las palabras procede de las propias palabras o por el contrario de sus portavoces.

De este modo, nos planteamos lo que los escolásticos denominaban el misterio del ministerio, milagro de la transustanciación que envuelve a la palabra del portavoz de una capacidad superior, que le otorga el grupo en el que la ejerce. Esta circunstancia la aclara Bourdieu en su estudio sobre el significado de la comunicación y los intercambios lingüísticos.<sup>29</sup>

El análisis del discurso ha conseguido una aceptación importante dentro de las Ciencias Sociales y Humanas, llegándose a usar como instrumento en numerosas investigaciones para comprender e interpretar el discurso de las fuentes. Algunos autores de la corriente llamada segunda *semiótica* como Verón,<sup>30</sup> apuntan hacia el concepto de *materialidad de los signos*, siendo aquellos efectos que tienen los discursos sobre la realidad social. Esta concepción activa del lenguaje, como ya apuntaba Austin con su *Teoría de los actos del habla*,<sup>31</sup> ha terminado siendo muy influyente en los últimos años, dejando de ser una herramienta marginal para pasar a ser de un uso frecuente en los análisis empíricos. En Sociología por ejemplo, se está usando para el análisis de categorías sociales como la identidad o la cultura, ya que estas tienen un mayor nexo con lo discursivo.

Esta necesidad de considerar la interpretación del discurso para entender la realidad social está relacionada con el *giro discursivo* o *lingüístico* mencionado con anterioridad. Podríamos afirmar que se ha pasado de un paradigma de análisis de las ideas a otro de observación y análisis de los discursos, implicando un cambio epistemológico. Así lo aclara Ibáñez al afirmar que la dicotomía mente-mundo ha sido reemplazada por la dualidad discurso-mundo.<sup>32</sup> Se ha dejado de considerar el lenguaje como exclusivamente un vehículo para expresar o reflejar ideas, convirtiéndose ahora en un factor que participa en la construcción de la realidad social. Es como decíamos una concepción activa del lenguaje que reconoce la capacidad de llegar a hacer cosas, concibiendo el discurso como un modo de acción. De este modo, lo social no puede alejarse ontológicamente de los discursos que en la propia sociedad circulan, y por descontado en el caso de este estudio, donde los discursos que van a ser analizados parten de una institución como es la escolar que es definitoria por la función de socialización que realiza. Por otro lado, también se ha de tener en cuenta que los discursos son observables, constituyendo una base empírica y tangible que facilita el conocimiento del mundo y de lo social.

Así, el análisis del discurso se ha ido consolidando como herramienta útil y necesaria de análisis. La Historia, y en nuestro caso concreto la Historia de la Educación, se enfrenta constantemente a la revisión de documentos históricos, tanto de forma escrita como iconográfica, es decir, se ve en la obligación de enfrentarse al lenguaje como medio de expresión de determinados hechos, acontecimientos o informaciones. Conocemos que el lenguaje tiene la cualidad de no ser siempre transparente ni inocente, en otras palabras podemos afirmar que en ocasiones lo que el texto expresa mediante el lenguaje se asocia al pensamiento del emisor, aunque puede ser de forma ligera, sutil, cínica o sarcástica. Por tanto, no es

---

<sup>29</sup> Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?...*, op. cit.

<sup>30</sup> Verón, E. *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1984; Verón, E. *Semiosis social*. Buenos Aires, Gedisa, 1998.

<sup>31</sup> Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras...*, op. cit.

<sup>32</sup> Ibáñez, T. "El giro lingüístico", en *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, Editorial UOC, 2003, pp. 21-42.

suficiente entender el acto comunicativo como un proceso simple de codificación y decodificación, pues este tiene un fuerte componente inferencial.<sup>33</sup> Entendemos de este modo que las palabras van más allá de lo que dicen, aportando mucho más significado. Castillejo habla por ejemplo de las «palabras trampa», catalogándolas como elementos eficaces para crear una conciencia alienada, pudiendo ser del tipo: «como tiene que ser», «orden», «progreso», «radical», etc.<sup>34</sup>

Dentro de los estudios sobre el lenguaje contemplamos una corriente de estudio denominada *Análisis Crítico del Discurso*, que entiende el propio “lenguaje como práctica social”<sup>35</sup> y justifica el análisis discursivo como análisis con implicación social. En esta corriente encontramos autores como Fairclough<sup>36</sup> y Van Dijk<sup>37</sup>. El ACD<sup>38</sup> analiza “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos”, y tiende a “contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad”, la reproducción del poder social, la desigualdad y la resistencia contra ella.<sup>39</sup> Este tipo de análisis aspira a producir conocimiento, que puede ser útil en procesos de cambio político y social como los que en este trabajo se analizan, donde se puede dar abuso de poder por parte de los grupos o instituciones dominantes, problemas sociales y procesos políticos relevantes.

## 6.2. El Lenguaje como instrumento ideológico

Al pensar el lenguaje desde otra perspectiva podemos acercarnos al terreno de la influencia de lo simbólico, el de la política y el poder, y comprender, en su influjo específico, el debate regionalista o nacionalista centralista, aparentemente alejado de la racionalidad económica. Pero también podemos desvelar la intención reprimida de algunos discursos, cuyo rigor aparente no es más que la huella visible de la censura del mercado al que están destinados los manuales.

El ACD que nos disponemos a adoptar como instrumento metodológico, analiza cómo la dominación se reproduce o se resiste con los discursos.<sup>40</sup> Este enfoque plantea el discurso como algo susceptible de revelar factores subyacentes (ideologías, visiones del mundo, valores sociales, creencias, patrones de conducta, identidades políticas...) y a su vez, configurarse como instrumento capaz de proyectar esos elementos subyacentes en las representaciones sociales o individuales. También consideramos que el discurso tiene la capacidad de favorecer la creación

---

<sup>33</sup> Grice, H. Paul. “Lógica y conversación”, en Valdés, L. (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos, 1991, pp. 551-530; Sperber, D. y Wilson, D. *La relevancia*. Madrid, Visor, 1994.

<sup>34</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico...”, *op. cit.*, p. 53.

<sup>35</sup> Fairclough, Norman. *Language and...*, *op. cit.*, p.20.

<sup>36</sup> Fairclough, Norman. “El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales”, en Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa, 2003, pp. 143-178; Fairclough, Norman. *Critical discourse...*, *op. cit.*; Fairclough, Norman. *Discourse and social...*, *op. cit.*

<sup>37</sup> Van Dijk, Teun A. *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa, 2000; Van Dijk, Teun A. “El análisis crítico...”, *op. cit.*, pp. 23-36.

<sup>38</sup> Algunos principios del ACD pueden intuirse en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

<sup>39</sup> Van Dijk, Teun A. “El análisis crítico...”, *op. cit.*, p. 23-24.

<sup>40</sup> Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press, 1992, p. 58.



de determinadas visiones, o incluso cambiarlas, conforme a las estructuras de poder y las ideologías.

Hemos de valorar profundamente la capacidad distorsionadora que también posee el lenguaje, cumpliendo una función ideológica, es decir, deberemos tener en cuenta la relación existente entre discurso e ideología, pues “las personas generalmente adquieren, expresan y reproducen sus ideologías por medio del texto o del habla”.<sup>41</sup> Podríamos poner un ejemplo al respecto con el sintagma nominal “conflicto sindical”,<sup>42</sup> que reduciría a un solo actor (antagonista ideológico) el hecho del conflicto, eludiendo así mencionar a la otra parte, que podría ser la patronal o el Estado, invisibilizados para ser favorecidos. Así se conseguiría ocultar ciertas contradicciones de la situación de conflicto, que no sucederían si se hablara de “conflicto sindical-patronal”. De este modo observamos como el lenguaje puede incluir ciertas perversiones u ocultar contradicciones, llevando a cabo una acción ideológica específica. Otro ejemplo sería la estrategia de autorepresentación positiva frente a “los otros”, polarizando el “nosotros” y el “ellos” en representaciones socialmente compartidas para definir lo que está dentro o fuera del grupo. Este hecho llevaría consigo una ideología subyacente que se haría patente a través del discurso o del habla, y que puede estar relacionada con ideologías nacionalistas o racistas.<sup>43</sup>

Pero, ¿los autores de estos discursos lo hacen de forma consciente? ¿Manipulan ideológicamente de forma intencionada? Esa es una cuestión muy difícil de dirimir, o casi imposible, formando parte de ciertas sospechas que se puedan albergar. En este estudio, tan sólo vamos a poder asegurarnos de la acción que se produce a través del lenguaje, que será la que examinaremos y analizaremos de forma empírica. La intención real del autor quedará en cierto modo oculta, o al menos en parte, pero lo que sí podremos afirmar es que la producción de los discursos puede estar determinada ideológicamente.

Desde una perspectiva ideológica el discurso también ha adquirido una notable importancia en las Ciencias Sociales, por ejemplo desde las nociones de identidad y cultura, que interesan especialmente en este trabajo. Es manifiesta la influencia del lenguaje en la problemática cultural e identitaria con respecto a la búsqueda de ciertas explicaciones, donde el discurso es señalado como lugar común de representación de prejuicios, visiones negativas, estereotipos, etc. Somos conscientes de que las ideologías son sistemas de creencias socialmente compartidas, conformándose en representaciones sociales que definen la identidad social de un grupo.

Hemos de tener en cuenta que el lenguaje utilizado siempre estará vinculado a la realidad social e histórica del momento en que fue formulado, sufriendo así ciertas acomodaciones contextuales que deberán ser tenidas en cuenta, así como las posibles vinculaciones al ejercicio del poder dominante y a la transmisión de su ideología. Recordemos que,

---

<sup>41</sup> Van Dijk, Teun A. “Ideología y análisis...”, *op. cit.*, p. 9.

<sup>42</sup> Este mismo hecho ocurrió recientemente con el llamado “Conflicto de los estibadores”, gremio al que se le quiso estigmatizar por la lucha en defensa de sus derechos. Para ver un ejemplo en la prensa: S.F. “Claves para entender el conflicto de los estibadores”. *Diario El Mundo-Economía*, 9 de febrero de 2017. Accesible en: <http://www.elmundo.es/economia/2017/02/09/589b4b3722601d59558b45d5.html> [última consulta el 5 de mayo de 2018].

<sup>43</sup> Van Dijk, Teun. A. “Semántica del discurso...”, *op. cit.*, p. 209.

“Las ideologías son marcos básicos de cognición social, son compartidas por miembros de grupos sociales, están constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la autodefinición de un grupo. Además de su función social de sostener los intereses de los grupos, las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros.”<sup>44</sup>

Es importante recordar la conexión que puede darse entre discurso e ideología, y cómo la ideología se articula dentro del discurso y su significado para representar la autodefinición de un grupo. Es aquí donde se podría establecer la relación con la configuración de identidades que compete a esta investigación. Para desentrañar tal relación se utiliza el ACD, que permite explicitar la forma en que los mecanismo de poder y dominación se reproducen a través del discurso ideológico, siendo necesario descodificar los contenidos para poder observar una clasificación legítima de la realidad que beneficia a los poseedores del capital cultural.<sup>45</sup>

Podemos concebir que las ideologías son cognitivas, tanto en cuanto incluyen objetos mentales (ideas, valores, creencias...) y están provistas de principios básicos de conocimiento social, entendimiento, juicio y percepción. Por otro lado, también se conforman como “sistemas de creencias”<sup>46</sup> que se comparten como representaciones sociales<sup>47</sup> por miembros de grupos o instituciones. Las ideologías por tanto también son sociales, pues se han definido en términos sociológicos y socioeconómicos (Marx y Engels), relacionadas con determinados grupos, intereses o poderes, que pueden acabar ejerciendo dominación, imposición, sublevación o legitimación,<sup>48</sup> puesto que a menudo “se ponen al servicio de la legitimación de una realidad”.<sup>49</sup>

Como también apunta Van Dijk, en el ACD es necesario abordar los contextos, en cuanto a *representaciones sociomentales* de los sujetos, que “representan lo que los usuarios del lenguaje constituyen como relevante en la situación social”,<sup>50</sup> y por lo tanto son también importantes para la propia producción y comprensión del discurso. No debemos olvidar que los contextos afectan la manera en que entendemos los acontecimientos que relatan esos discursos, y a su vez, influyen también en el modo en el que los narramos.

El poder que posee la palabra va más allá del mero hecho de comunicar cosas, pudiendo también influir en la percepción que se va configurando del mundo y llegar así a moldear el pensamiento, condicionando de ese modo la acción de los sujetos. Las estructuras semánticas del texto y del habla guardan relación estrecha con las ideologías. Los manuales escolares y sus discursos no escapan a este hecho, y es por eso que se ha visto la necesidad de poner énfasis en el análisis de los mismos desde esta perspectiva del análisis del discurso, inscrito en una metodología cualitativa, formando parte de lo que Valles denomina el *paradigma interpretativo*.<sup>51</sup> Así Canales afirma:

---

<sup>44</sup> Van Dijk, Teun. A. “Semántica del discurso...”, *op. cit.*, p. 208.

<sup>45</sup> Bourdieu, Pierre. *Lección sobre la lección*. Barcelona, Anagrama, 2002.

<sup>46</sup> Iyengar, S. y McGuire, W. J. (eds.). *Explorations in Political Psychology*. Durham, Duke University Press, 1993.

<sup>47</sup> Rosenberg, S. W. *Reason, Ideology and Politics*. Princeton, Princeton University Press, 1988.

<sup>48</sup> Van Dijk, Teun. A. “Semántica del discurso...”, *op. cit.*, p. 205.

<sup>49</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico...”, *op. cit.*, p. 46.

<sup>50</sup> Van Dijk, Teun. A. “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*, nº 186, 1999, p. 26.

<sup>51</sup> Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Síntesis, 2000.

“Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable y lo numeroso, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de objetos codificados que, por lo mismo, hay que traducir.”<sup>52</sup>

Nos moveremos por tanto en la esfera de los significados y sus reglas de significación, y de las acciones que se realizan a través de estos significados. También en el ámbito de lo que Voloshinov llama *el mundo de los signos* pues “al lado de los fenómenos de la naturaleza, de los objetos técnicos y los productos de consumo, existe un mundo especial, el mundo de los signos.”<sup>53</sup>

Desde la perspectiva de Bourdieu, consideramos el lenguaje como un instrumento de poder y de acción. Partiremos de la conceptualización del manual escolar como un instrumento homogeneizado y homogeneizante, considerándolo como un instrumento pedagógico de control y de reproducción cultural.<sup>54</sup> Bourdieu también habla de un concepto que se puede dar en torno a la conceptualización del manual escolar, y que él denomina *violencia simbólica*. Este concepto acuñado por el sociólogo francés, se utiliza en Ciencias Sociales para describir una relación social donde un tipo de violencia indirecta es ejercida por el “dominador”. Este tipo de violencia no es física, y los “dominados” no son capaces de evidenciarla o ser conscientes de estar vivenciándola, convirtiéndose de ese modo en “cómplices de la dominación a la que están sometidos”.<sup>55</sup>

Como demuestra Kira Mahamud en su tesis doctoral *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*,<sup>56</sup> durante el franquismo, los manuales escolares sirvieron como instrumento de legitimación del régimen. Y no sólo eso, sino que los manuales se convirtieron en *autoridades pedagógicas materiales* respetadas, tanto dentro como fuera de la comunidad educativa.

“Si se afirma que toda acción pedagógica o educativa implica siempre la intervención de alguna forma de violencia simbólica, porque selecciona e inculca significaciones culturales a las que se pretende conceder validez universal (cuando en realidad son la expresión de intereses de ciertos sectores sociales o concepciones parciales que pretenden pasar por universales), entonces se puede afirmar que (1) la violencia simbólica es inherente a toda actuación pedagógica y (2) que los manuales escolares son partícipes de la violencia simbólica. Pero, ¿cómo exactamente? A través de dos características: su autoridad y su naturaleza.”<sup>57</sup>

---

<sup>52</sup> Canales Cerón, Manuel. *Metodologías de la investigación social*. Santiago, LOM, 2006, p. 19.

<sup>53</sup> Merece la pena apuntar que esto fue formulado a principios del siglo XX por Voloshinov, y aún no se percibía que los signos mismos podrían ser objetos de consumo o “bienes simbólicos”, como posteriormente los califica Thompson en 1998, distinguiéndolos así de las “formas simbólicas”: Voloshinov, N. *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad, 1992, p. 33.

<sup>54</sup> Bourdieu, Pierre. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular, 2001, pp. 47, 49 y 76.

<sup>55</sup> Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Libro 1, España, Editorial Popular, 2001, pp. 15-85.

<sup>56</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización...*, *op. cit.*

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 79.

Siguiendo esta reflexión de Mahamud, y atendiendo a estas dos características que apunta, es por tanto sabido que el manual escolar adquiere una autoridad notable que le otorga poder social, y de ese modo también ejerce cierto control sobre las mentes o los actos de los lectores. Van Dijk sugiere que “nuestras mentes controlan nuestra acción; luego si somos capaces de influenciar la mentalidad de la gente, p.e. sus conocimientos o sus opiniones, podemos controlar indirectamente (algunas de) sus acciones”.<sup>58</sup> Entendemos entonces que el habla y los textos influyen en la mentalidad de las gentes y por tanto el discurso podría controlar de forma indirecta a través de la persuasión y la manipulación. Estamos hablando de la posibilidad que tienen ciertos grupos (de autores o editoriales) de influir en la mentalidad, creencias y acciones de ciertos colectivos, como el del alumnado. El alumnado como receptor de discurso del manual puede tender a aceptar los conocimientos transmitidos por el discurso que considera “autorizado” y por lo tanto “legitimado”, otorgando un poder manifiesto a sus autores. Están obligados a ser receptores del discurso y de ese modo el discurso debe ser aprendido como pretenden sus autores.<sup>59</sup> Hemos de tener en cuenta que en muchas ocasiones el alumnado no dispone de los conocimientos suficientes para cuestionar esos discursos, entendiendo así que puede darse cierto control discursivo ideológico, siendo este “una forma de poder y de dominio si tal control se realiza en interés de los poderosos”.<sup>60</sup>

Tendremos en cuenta la posibilidad de que los grupos de poder pueden tener acceso y control sobre el discurso público de los textos escolares, y de ese modo las élites o el poder pueden presentar en ellos el mundo según sus intereses. De acuerdo con Van Dijk, “Debido a que el control de la mente y de la acción es lo que define el poder, el control del discurso confirma y extiende el poder de los grupos dominantes, al igual que su abuso de éste”.<sup>61</sup>

A la luz de lo anterior, también cabe decir que no suele haber un único grupo de poder que controle el discurso público, pudiendo esperarse contracorrientes o resistencias. Por tanto, se nos antoja necesario analizar la compleja relación de los grupos dominantes, resistentes u opositores que puedan aparecer en el discurso.

### **6.3. Comprensión, análisis e interpretación del discurso**

El ACD estimula la necesaria multidisciplinariedad de nuestro trabajo mencionada al comienzo de este capítulo, puesto que, “el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre agentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas.”<sup>62</sup>

Pero ¿cómo debemos analizar el discurso? Lo más consecuente es entenderlos de un modo distinto a un reflejo transparente de la realidad social o de los pensamientos e intenciones de los sujetos, pues lo que encontramos en esos discursos no será necesariamente un reflejo fiel de los hechos. Al comprender que estos discursos encierran cierta opacidad y que son una forma de acción, se podrá encontrar sentido en ellos, no sin ciertas dificultades. Por ese motivo, uno de los factores que hemos de tener en cuenta es que la opacidad es una parte inmanente del

---

<sup>58</sup> Van Dijk, Teun A. “El análisis crítico...”, *op. cit.*, p. 26.

<sup>59</sup> Giroux, H. *Ideology, culture and the process...*, *op. cit.*

<sup>60</sup> Van Dijk, Teun A. “El análisis crítico...”, *op. cit.*, p. 29.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 24.

lenguaje y de la producción de signos. Hemos de considerar, por un lado, que el análisis del discurso es una práctica social<sup>63</sup> que trata de leer la realidad, y por otro, que debido a esa opacidad discursiva, el análisis se antoja necesario a la hora de desentrañar procesos políticos, sociales y económicos.

En el análisis se debe asumir que el contenido textual manifiesto que alberga el discurso puede contener datos al menos engañosos o confusos, debiendo entonces aceptar la relatividad de esos datos. A este respecto podemos poner algunos ejemplos: el adverbio personal “vosotros” puede en ocasiones significar cercanía, aunque en otras circunstancias bien distintas puede significar lo contrario. Ocurriría lo mismo con el “nosotros”, pudiendo dar a entender un sistema de adhesión a algo o pertenencia a un grupo distinto a “los otros”.

En otro orden de cosas, pudiera darse también la situación en la que lo dicho pueda resultar precisamente algo secundario, quedando por encima del contenido de los hechos el propio género discursivo que los relata. Como ejemplo tendríamos el discurso en el que se relatan las noticias, que pese a que estas cambian parece que siempre se producen los mismos hechos, con similares personajes y en entornos homólogos.

Revisar la semántica del discurso también revela importantes conclusiones. La semántica del discurso trata de significados e intenciones, pero también de referentes o extensiones, por ejemplo, en las relaciones que se dan entre hechos que pueden ser expresados a través de oraciones condicionales, causales o temporales.<sup>64</sup> Desde esta semántica será interesante también revisar los niveles del discurso que pueden estar afectados de ideología (títulos, subtítulos, epígrafes, etc.), por la importancia o relevancia que se les concede dentro del texto, la sintaxis de las proposiciones oracionales, la selección de pronombres personales, o las estructuras gráficas.<sup>65</sup>

Otro hecho a tener en cuenta es que la semántica del discurso posee también implicaciones ideológicas. Algunas ideologías pueden basarse en falsas creencias cuando se evalúan a través de criterios que han sido reconocidos socialmente como verdaderos. De este modo los miembros del grupo pueden interpretar o construir la realidad en base a falsas creencias. Por ejemplo, los manuales escolares del primer franquismo mostraban una interpretación de la República con ciertas distorsiones que fueron aceptadas socialmente, sin significar esto que fueran ciertas. Este hecho estaría motivando falsas creencias. Por este motivo se deberá prestar atención a la verdad y falsedad de los hechos desde un punto de vista contrastado, en base a los contextos y otras fuentes paralelas a los manuales.

Las estructuras proposicionales de un discurso pueden estar controladas también ideológicamente. Una proposición puede mostrarse con matices de “necesidad” o “probabilidad”, expresando así una situación concreta desde el punto de vista de un grupo específico. Es decir, ¿El ‘hecho’ relatado sería necesario para quién?

La forma de describir a los actores sociales también conlleva implicaciones ideológicas desde el punto de vista de inclusión o no inclusión al grupo. Incluso su grado de responsabilidad o implicación ante determinados hechos relatados. Si un grupo social es descrito como agente responsable de acciones negativas se estaría añadiendo una representación mental ideológica

---

<sup>63</sup> Fairclough, Norman. *Discourse and social change...*, op. cit. Fairclough, Norman. *Critical discourse...*, op. cit.

<sup>64</sup> Van Dijk, Teun. A. “Semántica del discurso...”, op. cit., p. 221.

<sup>65</sup> Kress, G. y Hodge, B. *Language as Ideology*. London, Routledge & Kegan Paul, 1993.

negativa de tal grupo. Por ejemplo, este hecho se percibe en los manuales del primer franquismo respecto al trato que se le otorga a los “enemigos de la patria” (extranjeros, comunistas, opositores al régimen, etc.), dando a conocer prioritariamente acciones negativas de estos actores, sin mostrar aspectos positivos como podrían ser algunas implicaciones económicas, sociales, culturales o políticas. Otro ejemplo podría ser el papel que se le otorga a la mujer en el franquismo, preeminentemente el de ama de casa, sin tener en cuenta su papel en la economía, o el silencio que se puede mostrar al respecto de este colectivo en diferentes facetas.<sup>66</sup>

El nivel de descripción y de abstracción que se muestre en el discurso sobre determinados hechos también es una figura semántica importante. Cuando se describe algo con más o menos detalle y en diversos niveles de abstracción puede también desempeñar ciertas funciones ideológicas importantes. Cuando se mencionan detalles irrelevantes en una narración se suele hacer a base de estereotipos o prejuicios de base ideológica.<sup>67</sup>

Las negaciones aparentes son también muestra de funcionalidades ideológicas. Por ejemplo, si en una proposición nos encontramos la estructura “no tengo nada en contra pero...”, ese “pero” se muestra como una negación aparente, puesto que la continuación de esa frase supondrá cosas negativas.

Por tanto, y a la luz de lo anterior, se hará necesario descifrar las ideologías subyacentes que derivan del discurso y que se fundamentan en modelos mentales que pueden ser transmitidos por ese discurso. Hemos de hacerlo a través de la comprensión e interpretación del discurso de una forma rigurosa.

#### 6.4. Aspectos a analizar en el discurso

A lo largo del capítulo hemos ido viendo la noción de discurso y sus posibilidades de análisis, para entender cómo se examinará la generación de significado –la semiosis–, tanto en el texto escrito como en el icónico,<sup>68</sup> pues no sólo los discursos lingüísticos escritos pueden ser

---

<sup>66</sup> Van Dijk, Teun. A. “Semántica del discurso...”, *op. cit.*, p. 222.

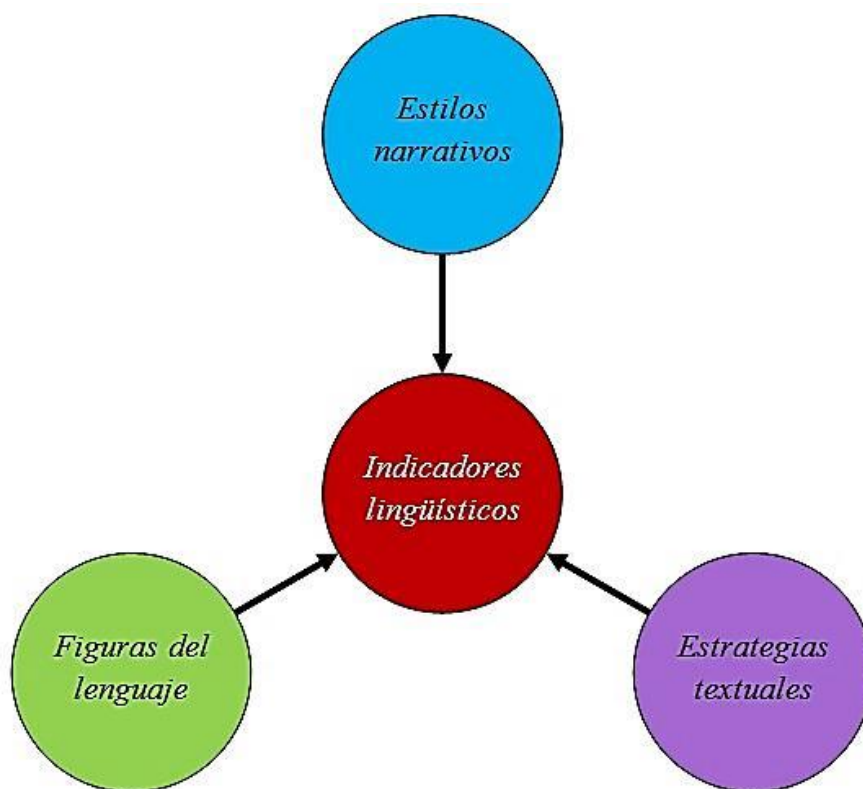
<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 243.

<sup>68</sup> Para comprender las imágenes es necesario llevar a cabo un ejercicio visual, evitando permanecer en la simple superficie informativa. Debemos interrogar al documento para entender si atiende a algún tipo de ideología, tener en cuenta su ámbito de difusión, y contrastarlo con otras fuentes de la época con el conocimiento que se tiene sobre la misma. Se trata de un análisis contextual que es necesario realizar con las imágenes para hacer que dejen de ser meras representaciones de un pasado. El conocimiento del contexto de creación y difusión nos da argumentos que pueden explicar mucho de la propia imagen. Hay fotografías que, pese a su realismo, son meras reconstrucciones o ficciones, y muchas otras se alimentan de las mismas convenciones comerciales. El uso de las imágenes requiere una destreza de espectador y un buen conocimiento social y cultural de la época que representan. Los métodos de la investigación histórica y la crítica externa e interna a los documentos también se revelan pertinentes para las imágenes. Para más información sobre el tema: Burke, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2001; Del Pozo Andrés, María del Mar y T. Rabazas Romero. “Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas”. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 231-232, 2012, pp. 401-414; Badanelli Rubio, Ana María. *Ilustraciones en los manuales escolares (España 1900-1970)*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003; Comas Rubí, Francisca y Del Pozo Andrés, María del Mar. “Fotografía, propaganda y educación”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 8, 2008, pp. 9-21; Del Pozo Andrés, María del Mar. “Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”. *Historia de la Educación*, nº 25, 2006, pp. 291-315.

leídos e interpretados. Nos basaremos tanto en la primera semiótica o semiología, que se basa en el signo lingüístico sobre las propuestas de Ferdinand Saussure,<sup>69</sup> como de la segunda semiótica que también contempla signos de otra naturaleza (extralingüísticos), y su relación con los contextos sociales. Es decir, se contemplará el ACD tanto en la orientación lingüística como la semiótica discursiva.

A la luz de todo lo anterior, debemos poner de manifiesto la importancia de la conexión existente entre los indicadores conceptuales de nuestro aparato teórico-conceptual y los elementos del lenguaje. Entendemos que existen elementos semióticos asociados a determinados estilos narrativos y estrategias del lenguaje que se emplean en la composición de los textos, y es en ellos donde se encuentran nuestros indicadores conceptuales.

Tras esta consideración, y paralelamente a los indicadores conceptuales específicos relacionados con nuestro objeto de estudio, proponemos también una serie de indicadores lingüísticos asociados a determinados estilos narrativos y estrategias del uso del lenguaje que están determinados por acciones verbales. Los indicadores lingüísticos deberán ser contemplados como estrategias que emplean los autores de las fuentes en la composición de los textos para ejercer cierta influencia en el lector,<sup>70</sup> pues facilitan la transmisión de mensajes con carga ideológica y emocional, pero también determinan las acciones verbales empleadas por los autores a la hora de definir los discursos.



**Gráfico 6.** Indicadores lingüísticos

**Fuente:** elaboración propia

<sup>69</sup> Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 1997.

<sup>70</sup> García Barrientos, José Luis. *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid, Arco Libros, 2007, p. 13.

INDICADORES LINGÜÍSTICOS			
<i>Acciones verbales relacionadas con los indicadores conceptuales</i>		<i>Recursos del lenguaje empleados en el discurso con vinculación ideológica</i>	
<b>POSITIVOS:</b>  Alabar Elogiar Enaltecer Persuadir Convencer	<b>NEGATIVOS:</b>  Criticar Desprestigiar Denigrar Desacreditar Ignorar Obviar	Figuras retóricas del lenguaje	FIGURAS SEMÁNTICAS
			FIGURAS PRAGMÁTICAS
			FIGURAS GRAMATICALES
		Estilos narrativos y discursivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso engañoso o confuso</li> <li>• Discurso distorsionado</li> <li>• Discurso retórico</li> <li>• Discurso manipulador</li> <li>• Discurso persuasivo</li> <li>• Discurso superficial</li> <li>• Discurso descriptivo</li> </ul>
		Estrategias textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negaciones</li> <li>• Calificaciones positivas</li> <li>• Usos de personas gramaticales</li> <li>• Descalificaciones</li> <li>• Adjetivaciones</li> <li>• Modos verbales</li> </ul>

**Tabla 4.** Indicadores lingüísticos

**Fuente:** elaboración propia

Para una concreción de todo lo anterior, cabe afirmar que realizaremos el análisis empírico en base a los siguientes aspectos:

a) Sobre el discurso propiamente dicho se ha realizado un análisis interpretativo, revisando construcciones y formas como asociaciones con significado ideológico (p.e. dictadura, democracia, libre mercado), recursos y figuras gramaticales, el uso de las personas gramaticales, negaciones, calificaciones positivas, descalificaciones, adjetivaciones, y modos verbales como la voz pasiva en la cual se resta énfasis a los agentes, comillas, prosopopeyas o personalizaciones, manipulaciones conceptuales, etc.



b) Los temas que se imparten y cómo se tratan también cobra especial relevancia en el análisis, ya que organizan globalmente el significado del discurso, y dentro de estos se ha revisado la jerarquización de las proposiciones, epígrafes o subtemas que se presentan. Hemos considerado también necesario revisar si en el discurso del manual aparecen contenidos diseñados exclusivamente para favorecer la simple memorización, sin dar pie a posibles explicaciones o reflexiones que amplíen el espectro del conocimiento, o que puedan generar cuestionamientos o visiones diversas. Es importante identificar y resaltar aquellos discursos superficiales y únicamente descriptivos que no estimulan razonamientos complejos o críticos.

c) Sobre el tipo de esquema discursivo o estructural de los contenidos ha resultado relevante examinar las categorías esquemáticas y jerarquizaciones que enfatizan ciertas informaciones específicas, puesto que se le está asignando una posición más llamativa, visible y memorizable, y por lo tanto más persuasiva.

d) También ha contribuido a los resultados revisar aquellos discursos que proporcionen muchos detalles al respecto de hechos determinados, en detrimento de otros hechos que se detallen con menos profundidad. Esto puede orientar los modelos mentales del alumnado hacia posiciones concretas.

e) Los recursos retóricos nos han aportado una visión de la importancia que se le quiere dar a determinados acontecimientos. No aportan significado nuevo pero sí nos dan información sobre lo que se quiere resaltar o difuminar. Aquí entrarían las metáforas, los símiles, eufemismos,<sup>71</sup> juegos de palabras, hipérbolos, sinécdoques, etc.

f) Los actos del habla, de los cuales ya hemos hablado, nos han ofrecido una visión de si un texto puede ser interpretado como amenaza, obligación o consejo, determinando de este modo la forma de procesar el texto.

g) El discurso engañoso puede consistir en falsificación de hechos o acontecimientos dando información explícita que se contradice con la información verdadera, y también la ocultación u omisión de información relevante en la temática tratada. Estos fenómenos pueden darse mediante una abundante gama de posibilidades lingüísticas que evidencian distintos grados de distorsión en los mensajes difundidos: errores, ambigüedades, imprecisiones, exageraciones, minimizaciones, etc. Cuanto más notable es la imprecisión del discurso, más se aleja este de la verdad. Precisamente las omisiones son una de las revelaciones más significativas de la presencia de ideología en un discurso. La trascendencia reside en aquello que es silenciado y por qué es silenciado.<sup>72</sup>

Veamos a continuación algunos ejemplos:

La utilización de la primera persona del plural (nosotros) o el adjetivo posesivo en primera persona del plural (nuestro) a la hora de transmitir cierta información puede provocar

---

<sup>71</sup> Gallud considera el eufemismo como “estrategia discursiva que consiste en substituir una expresión dura, vulgar o grosera, por otra suave, elegante o decorosa”, porque esta resulta inapropiada en un contexto. Gallud Jardiel, Enrique. “El eufemismo como instrumento de manipulación social”. *Comunicación y Hombre*, nº 1, 2005, pp. 121-129.

<sup>72</sup> Mahamud Angulo, Kira. “Infidels, vicious, traitors, reds... The representation of enemies in Spanish Primary School Textbooks during the Franco Dictatorship (1939-1959)”, en Matthes, Eva y Djurovic, Arsen (hrsg.). *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2010, pp.187-199.

una identificación casi automática del lector con el discurso, puesto que son inclusores. Esto guardaría relación con el proceso de creación de identidades.<sup>73</sup>

“A partir de la terminación de la guerra, en nuestro país continuaron desarrollándose las distintas clases sociales, las cuales fueron afectadas de la natural evolución.”<sup>74</sup>

“[...] España se mantuvo respecto a ella [Segunda Guerra Mundial] en una difícil neutralidad. Al final de la misma, nuestra patria quedó aislada internacionalmente ya desde la Conferencia de Potsdam.”<sup>75</sup>

“En efecto, la reconstrucción de la economía de Europa, fuertemente dañada durante la Segunda Guerra Mundial, atrajo gran cantidad de trabajadores procedentes de los países de Europa Meridional. En España esta corriente se intensifica a partir del año 1959, cuando las nuevas medidas económicas permiten la salida al extranjero de los excedentes de mano de obra agrícola, que no podía absorber nuestra incipiente industrialización.”<sup>76</sup>

En estos ejemplos se observa cómo se utiliza la expresión “nuestro país” y “nuestra patria” sustituyendo a “el país” (España), en un intento de identificación que podría apelar a ciertas emociones. Este uso lleva asociado cierta subjetividad conjunta o compartida que podría provocar un efecto de empatía, arrastrando connotaciones afectivas y asumiendo la pertenencia de los sujetos a un grupo concreto. Así, el alumnado puede sentirse parte de un todo representado por España como patria. Ocurre lo mismo con “nuestra incipiente industrialización”, donde se observa un intento de identificación con cierto sentimiento de orgullo desarrollista que además choca con la propia información del texto, que alude a la inmigración que se produjo en España huyendo de la falta de empleo en el campo.

Otro ejemplo sería la utilización de la prosopopeya en el discurso. Esta figura retórica de pensamiento consiste en atribuir a los seres inanimados o sujetos abstractos características y cualidades propias de seres animados, o a los seres irracionales actitudes propias de los seres racionales. Esta figura quedaría reflejada en construcciones que pueden incidir en la manipulación de identidades, y pueden ser del tipo: “España obtiene casi 10.000.000 de Tm. anuales de acero”.<sup>77</sup> En este ejemplo, España representa una figura personalizada dotada de la capacidad de obtener cosas. Otro modo de haber expuesto la misma información podría ser: “En España se obtiene casi 10.000.000 de Tm. anuales de acero”. La información que se aporta sería la misma pero sin las connotaciones subjetivas que oculta a la hora de personificar el concepto de España. Lo mismo ocurre con el texto siguiente: “Hoy, España -país en vías de claro

---

<sup>73</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Indicaciones sobre la investigación ‘Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)’. *Documento de trabajo*. Proyecto: Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006), p. 2. Accesible en: [http://servidorman.es/uned.es/mciud/documentos/documentos\\_trabajo/INDICACIONES\\_SOBRE\\_IDENTIDAD\\_CIUDADANIA\\_Y\\_CULTURA\\_POLITICA\\_1978-2006\\_\[1\].pdf](http://servidorman.es/uned.es/mciud/documentos/documentos_trabajo/INDICACIONES_SOBRE_IDENTIDAD_CIUDADANIA_Y_CULTURA_POLITICA_1978-2006_[1].pdf) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

<sup>74</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, p. 306.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 328.

<sup>76</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 170.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 213.

desarrollo- realiza grandes esfuerzos para industrializarse y racionalizar su agricultura”.<sup>78</sup> El concepto de España personificado (ella hace los esfuerzos y no la población) oculta la verdadera estructura social y de clases, así como las diferencias entre éstas, ya que su manifiesta definición erosionaría la pertenencia a identidades concretas.

También sirva de ejemplo el uso de la sinécdoque, o figura retórica de pensamiento que consiste en designar una cosa con el nombre de otra con la que existe una relación de inclusión, por lo que puede utilizarse, básicamente, el nombre del todo por la parte o la parte por el todo. Por ejemplo cuando se afirma que “España vive una época de prosperidad”, en vez de afirmar que la que vive la época de prosperidad es la población del país.

La calificación positiva o negativa del sustantivo también puede ser un aspecto importante del análisis discursivo. En los manuales aparecen hechos o personajes a los que se les atribuye explícitamente ciertas calificaciones, ya sean positivas o negativas. Esta práctica pone en evidencia posiciones ideológicas de los grupos dominantes de poder. La calificación positiva queda reflejada en el siguiente ejemplo publicado en un manual de 1961: “Don Miguel Primo de Rivera, gran patriota, pacificador de Marruecos y artífice de un gran resurgimiento económico.”<sup>79</sup> En estos términos calificaba el manual al dictador Primo de Rivera, utilizando el término de “gran patriota” con una calificación obviamente positiva, al igual que la cualificación positiva de “sus logros económicos”.

Para concluir hemos de hacer un apunte sobre las dificultades del análisis ideológico, y una de ellas es la precaución que debemos adoptar frente a las sobreinterpretaciones de los datos del discurso. Debemos tener en cuenta que, como destinatarios también del discurso de los manuales, estaremos analizándolos desde un contexto actual y personal distinto del contexto original de producción, y por este motivo debemos ser cautos a la hora de elaborar interpretaciones sobre las inferencias que poseemos.

---

<sup>78</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], pp. 201-202.

<sup>79</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial S.M., 1961, p. 303.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO (I). CULTURA ECONÓMICA Y**  
**CULTURA ECONÓMICA ESCOLAR**

---

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO (I). CULTURA ECONÓMICA Y CULTURA ECONÓMICA ESCOLAR

En el capítulo sobre metodología ya se vino insistiendo en la importancia de diseñar aparatos metodológicos, marcos conceptuales y esquemas de análisis. Es ahora el turno de los conceptos, de definir y concretar aquellos que en este estudio nos ocupan. El concepto *cultura económica*, anteriormente descrito como categoría principal en nuestro aparato teórico-conceptual, es un concepto poco definido y trabajado, aunque es cierto que podemos observar su uso con cierta frecuencia en la literatura científica y en la cotidianidad. Sin embargo, hemos advertido que dicho concepto apenas se desarrolla en la literatura especializada.

En este capítulo vamos a definir el concepto de *cultura económica* para poder establecer un marco teórico que nos permita con posterioridad trabajar en nuestras fuentes primarias sobre un nuevo objeto de estudio. Si bien el concepto de *socialización política*, que lo analizaremos en el capítulo siguiente, está más extensamente elaborado en términos teóricos y epistemológicos, no ocurre lo mismo con el de *cultura económica*.

Es relevante apuntar que podríamos haber optado por el uso del concepto teórico de *socialización económica*, más conocido y empleado en el mundo académico, pero existían varios motivos fundamentales que nos hicieron descartar ese concepto para decidimos por el uso del concepto de *cultura económica*: a) el hecho de que la mayor parte de los estudios sobre *socialización económica* estaban dirigidos hacia el comportamiento y las decisiones económicas,<sup>1</sup> o a la *socialización económica primaria familiar*<sup>2</sup> (la familia es agente de socialización económica), ámbito que queda fuera de nuestro estudio; b) porque el concepto de *socialización económica* aún no se encuentra lo suficientemente desarrollado, pues como bien señalaban hace años Cummings y Taebel, a diferencia de la *socialización política*, que resultaba (y continua resultando) “an established and reasonably well-explored area of inquiry”,<sup>3</sup> la *socialización económica*, al menos en Norteamérica, pero con grandes similitudes en el contexto Europeo, “is not nearly as well articulated or researched”<sup>4</sup>; c) porque si la *socialización*

---

<sup>1</sup> Son varios los estudios sobre la socialización económica. Ver por ejemplo: Roland-Lévy, Christine. “Economic socialization: basis for international comparisons”. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 11, nº 4, 1990, pp. 469-482; Kirchler, Erich y Praher, Doris. “Austrian children's economic socialization: age differences”. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 11, nº 4, 1990, pp. 483-494; Harrah, Jacklyn y Friedman, Monroe. “Economic socialization in children in a midwestern American community”. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 11, nº 4, 1990, pp. 495-513; Cummings, Scott y Taebel, Del. “The economic socialization of children: a neo-marxist analysis”. *Social Problems*, vol. 26, nº 2, 1978, pp. 198-210.

<sup>2</sup> Para un acercamiento a la familia como agente socializador económico ver: Denegri Coria, Marianela; Palavecinos Tapia, Mireya; Gempp Fuentealba, René y Caprile Costa, Cristina. “Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores?”. *Psicologia & Sociedade*, vol. 17, nº 2, 2005, pp. 88-98; Kołodziej, Sabina; Lato, Katarzyna y Szymańska, Magdalena. “The role of parental influences on the economic socialization of children”. *Problems of education in the 21<sup>st</sup> century*, vol. 58, 2014, pp. 99-107.

<sup>3</sup> Cummings, Scott y Taebel, Del. “The economic socialization...”, *op. cit.*, p.198.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 198.

*económica* indaga sobre “the process through which children learn about economic life”,<sup>5</sup> la *cultura económica*, como veremos:

1) es más comprehensiva e incorpora una visión del mundo económico en base a un conjunto más amplio de factores, que no se reducen al mero conocimiento técnico económico (abarca precisamente conocimiento socio-político e identitario).

2) es más específica, pues está determinada por una enseñanza y transmisión de conocimientos formales, programados, institucionalizados, oficializados e intencionales, gestionados a través de la institución escolar como instrumento de transmisión cultural (política, religiosa, social y económica).

Por lo tanto, y en base a lo anterior, nos inclinamos por el uso del concepto *cultura económica*, pero como iremos viendo a lo largo del capítulo, había que concretarlo y definirlo para convertirlo en un concepto operativo para esta investigación.

Pese a que es habitual encontrarnos en la literatura científica con el concepto de *cultura económica* expresado de una forma casi intuitiva, apenas se han encontrado definiciones claras de este concepto<sup>6</sup> que establezcan un marco teórico específico, y por este motivo nos hemos enfrentado a la problemática de tener que elaborar el concepto para adaptarlo a nuestro trabajo de investigación.

Habitualmente el concepto de cultura económica se utiliza para referirse básicamente a los conocimientos sobre materia económica o financiera, y suele estar ligado al mundo empresarial,<sup>7</sup> pero no será ese nuestro enfoque, como tampoco lo es, ya lo hemos venido advirtiendo, la repercusión de la cultura económica en los sujetos o el comportamiento económico de la infancia escolarizada. Aquí pretendemos hacer del concepto un constructo más extenso que abarque otra serie de elementos que iremos definiendo, ya que al entenderse la economía como algo connatural del individuo se ampliaría el espectro para abarcar elementos subjetivos.

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 200.

<sup>6</sup> El sociólogo Peter L. Berger es el único que ha trabajado este concepto, como veremos más adelante en nuestro estudio, pero su concepto de cultura económica no se ajusta al concepto globalizado y socialmente establecido.

<sup>7</sup> En la actualidad se han venido diseñando Planes de Educación Financiera para llevarlos a cabo en centros educativos. Vienen determinados por la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España. Estos Planes son los siguientes: Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y Banco de España. *Plan de Educación Financiera 2008-2012*. Madrid, ARTEGRAF S.A., 2008 y Comisión Nacional del Mercado de Valores y Banco de España. *Plan de Educación Financiera 2013-2017*. Madrid, Unidad de Servicios Auxiliares, Banco de España, 2013. Ambos planes están disponibles online en [www.cnmv.es](http://www.cnmv.es) y [www.bde.es](http://www.bde.es). El programa sobre educación financiera al que se pueden adscribir los centros educativos es el siguiente: <http://www.finanzasparatodos.es/gepeese/es/inicio/>. Estos Planes elaborados por la Banca son evidencia de la cultura económica que ese sector pretende transmitir en las aulas.

## 1. Concepto de cultura económica

Si nos paramos a reflexionar sobre el concepto de *cultura* nos encontraremos sobre un amplio abanico de significados y matices, incluso una variedad enorme de tipos de cultura. Podemos encontrarnos con culturas escolares, culturas políticas, culturas institucionales, culturas empresariales, culturas económicas, culturas organizacionales, etc. Quizá la fórmula conceptual más sencilla de cultura a la que estamos acostumbrados es la de conjunto de conocimientos, ideas, creencias, valores, tradiciones, prácticas, patrones de conducta y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social, a una época, etc.

En las Ciencias Sociales el estudio de las producciones simbólicas se ha regido generalmente a través del concepto de cultura. Esto genera un problema añadido pues existen debates en torno al desacuerdo sobre el significado del concepto. En lo que sí parece existir consenso es en el reconocimiento de que el estudio de los fenómenos culturales adquiere una importancia sustancial en todas las ciencias sociales. En palabras de Thompson,

“La vida social no es sólo una cuestión de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural: también es una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, y de sujetos que se expresan por medio de éstos y buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben. En su sentido más amplio, la reflexión sobre los fenómenos culturales se puede interpretar como el estudio del mundo sociohistórico en tanto campo significativo. Se puede interpretar como el estudio de las maneras en que individuos situados en el mundo sociohistórico producen, construyen y reciben expresiones significativas de diversos tipos.”<sup>8</sup>

De este modo, el concepto de cultura se refiere a un amplio conjunto de fenómenos y preocupaciones que comparten los estudios de disciplinas diversas (sociología, antropología, historia, etc.).

Pero el concepto de cultura posee una larga historia que ha propiciado cambios en su concepción, y el sentido que adopta en la actualidad es en cierta medida producto de ese devenir. Al hacer un recorrido por esa historia del desarrollo del concepto podremos alcanzar una comprensión más amplia de lo que supone el estudio contemporáneo de los fenómenos culturales. De este modo, ofreceremos una breve perspectiva que nos servirá de referencia.

En una primera aproximación al término nos detendremos en la concepción clásica que surge de las primeras discusiones entre los filósofos e historiadores alemanes de los siglos XVIII y XIX. En estos debates el término *cultura* se empleaba habitualmente para referirse a un proceso de desarrollo intelectual o espiritual.<sup>9</sup>

A finales del siglo XIX, la aparición de la antropología supuso dejar de lado la concepción clásica, surgiendo nuevas concepciones antropológicas del término. Aquí, Thompson distingue dos concepciones: la *concepción descriptiva* y la *concepción simbólica*.

---

<sup>8</sup> Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2002, p. 183.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 184.

Por un lado, la concepción descriptiva de la cultura hace alusión al “conjunto diverso de valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o de un periodo histórico”.<sup>10</sup> Por otro lado, la concepción simbólica traslada el enfoque hacia un interés por el simbolismo, donde los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos. De este modo, el estudio de la cultura pone su interés en la interpretación de los símbolos y de la acción simbólica<sup>11</sup>.

El concepto de símbolo cubre una notable variedad de significados, según se trate de la disciplina de la lingüística, la semiótica, la antropología, la filosofía o la psicología. Mario Trevi, por ejemplo, afirma que el símbolo propone elementos de un algoritmo; funciones de la psique; el objeto material (cuando sustituye una idea abstracta); el signo gráfico; y la dimensión lingüística. De este modo Trevi define símbolo como “la dimensión que adquiere cualquier objeto (artificial o natural) cuando éste puede evocar una realidad que no es inmediatamente inherente”.<sup>12</sup> Clifford Geertz emplea el concepto de símbolo “en un sentido amplio que abarca todo acto u objeto físico, social o cultural que sirva como vehículo de una concepción”<sup>13</sup>.

La concepción descriptiva de la cultura proviene de los historiadores culturales del siglo XIX, interesados en la descripción etnográfica de las sociedades no europeas. Teniendo en cuenta elementos clave de la concepción descriptiva de la cultura, nos detendremos en la definición de cultura acuñada por Tylor en su obra *Primitive Culture*, publicada en 1871.<sup>14</sup> La definición se concreta del modo siguiente:

“La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.<sup>15</sup>

Desde esta concepción, la cultura puede ser considerada como un conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento, etc., que son adquiridas por los sujetos como miembros de una sociedad concreta, pudiéndose estudiar de manera científica. Todos estos factores que forman un todo complejo serían característicos de una sociedad específica y que a su vez los distingue de otra de la que difiere en tiempo y lugar.

De este modo, para Tylor una de las tareas del estudio de la cultura es diferenciar estas totalidades en partes como componentes diferenciados, para su posterior clasificación y comparación sistemática.

En otro orden de términos se establece la concepción simbólica de la cultura. Esta concepción proviene de la idea que sostiene el uso de símbolos como rasgo distintivo de la vida humana, ya que únicamente los seres humanos han desarrollado plenamente lenguajes sobre los cuales se pueden construir e intercambiar expresiones significativas. Desde la esfera de la

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 184.

<sup>11</sup> Entendemos por acción simbólica lo referido a aquellas acciones que son significativas para los individuos que las producen, interpretan y perciben.

<sup>12</sup> Trevi, Mario. *Metáforas del símbolo*. Barcelona, Anthropos, 1996, p. 2.

<sup>13</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas...*, *op. cit.*, p. 182.

<sup>14</sup> Tylor, Edward Burnett. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London, J. Murray, 1871.

<sup>15</sup> Tylor, Edward Burnett. “La ciencia de la cultura”, en Kahn, J.S. (comp.): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama, 1975, [1871], pp. 29-46.



antropología, y en base a este razonamiento, se ha elaborado lo que podemos describir como concepción simbólica de la cultura.

En la actualidad, la concepción simbólica de la cultura ha sido trasladada al debate antropológico por Clifford Geertz. Su trabajo *The Interpretation of Cultures*,<sup>16</sup> representa una tentativa que pretende descubrir las implicaciones que tiene dicha concepción para la investigación antropológica. Es cierto que Geertz expone su concepto de cultura más como «semiótico» que «simbólico», aunque esta diferencia terminológica carece aquí de importancia. El interés esencial de Geertz incurre en cuestiones de significado, simbolismo e interpretación.

Siguiendo la concepción originaria de Weber y Bourdieu, Clifford Geertz define la cultura como una “telaraña o estructura” de significados socialmente establecida, siendo entendida como un proceso (red o malla) de significados, objetivos y subjetivos, en un acto de comunicación entre los procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente cultural o contexto significativo externo al individuo. Así, Geertz afirma que:

“El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.”<sup>17</sup>

Y aclara más tarde:

“...la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta —costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos— como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)— que gobiernan la conducta.”<sup>18</sup>

Este enfoque de Geertz se basa en una concepción de la cultura como patrón de significados incorporados a las formas simbólicas, en virtud de los cuales los sujetos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. De este modo, el análisis cultural se convierte en el esclarecimiento de estos patrones de significado y la explicación interpretativa de los significados incorporados a las formas simbólicas.

Desde esta concepción, el análisis de los fenómenos culturales se concibe de forma muy distinta de la que implica la concepción descriptiva. En la concepción de Geertz, el estudio de la cultura es una actividad más relacionada con la interpretación de un texto que con una clasificación científica que pretende cuantificar. Geertz busca descifrar patrones de significado, y discriminar entre diferentes matices de sentido, volviendo comprensible una forma de vida concreta que ya es de por sí significativa para los que la viven.

---

<sup>16</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas...*, op. cit.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 51.

Si bien esta concepción de Geertz ha supuesto para la antropología un punto de partida adecuado para desarrollar un enfoque constructivo para el estudio de los fenómenos culturales, Thompson mantiene que esta concepción posee una debilidad.<sup>19</sup> Debilidad que estaría relacionada con el hecho de que “no presta suficiente atención a las relaciones sociales estructuradas donde se insertan siempre los símbolos y las acciones simbólicas”.<sup>20</sup> En consecuencia, Thompson formula la concepción estructural de la cultura.

“De acuerdo con ella, los fenómenos culturales pueden entenderse como formas simbólicas en contextos estructurados; y el análisis cultural puede interpretarse como el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas.”<sup>21</sup>

En esta línea argumental de Thompson, Gilberto Giménez nos aporta otra definición de cultura como,

“organización social de significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquema o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricos específicos y socialmente estructurados.”<sup>22</sup>

Esta definición nos resulta muy útil por su matiz a la hora de establecer que la cultura se concreta en contextos históricos específicos, pues en nuestro trabajo se analiza un periodo histórico determinante para España, en lo económico, político y social, que será contextualizado en profundidad para extraer significaciones y representaciones compartidas, objetivadas en formas simbólicas.

De lo anterior se deduce que desde la disciplina antropológica se ha puesto en evidencia un debate, que todavía sigue abierto, sobre las diferentes miradas que adquiere el concepto de cultura. En frecuentes ocasiones se alude a su aparente vaguedad pero aquí queremos destacar la importancia que tiene en relación con la configuración de los individuos y también con la configuración de las agrupaciones sociales y por tanto, se podría convertir en matriz de políticas y de identidades (identidades individuales y colectivas).<sup>23</sup>

Como afirma Díaz de Rada, “«cultura» es hoy una hermosa palabra con un significado tan abierto, que recurrimos a ella cuando quizás no tenemos nada que decir.”<sup>24</sup> La diversidad de definiciones y puntos de vista relativos al concepto de cultura nos advierte de que la propia disciplina antropológica no dispone de un concepto unificado. Este hecho nos aporta una idea del terreno en el que nos estamos moviendo, y la necesidad de concretar una definición clara del concepto que se ajuste a nuestro análisis de las fuentes primarias para poder trabajar.

---

<sup>19</sup> Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna...*, *op. cit.*, p. 184.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 184.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 184.

<sup>22</sup> Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Conaculta-Iteso, 2007, p. 49.

<sup>23</sup> Giménez, Gilberto. “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*, 2005, pp. 1-27. Accesible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/9887906d8e85d026631ea7dd9fc44a22.pdf> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

<sup>24</sup> Díaz de Rada, Ángel. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, Trotta, 2010, p. 28.

A continuación vamos a concretar algunos aspectos relacionados con el concepto de cultura que nos ayuden a ir elaborando el concepto de cultura económica.

El antropólogo Díaz de Rada deja claro que la cultura es una forma de vida social, es “forma de hacer”, y por lo tanto interviene en ella alguna clase de relación social entre los agentes sociales. Aquí entran en juego las formas de vida social o “convenciones que, al ser puestas en práctica, configuran la acción de conjuntos de seres humanos. *Esas formas convencionales de vida social son culturas.*”<sup>25</sup> Esas convenciones nos remitirían por tanto a prácticas sociales compartidas. Díaz de Rada también establece la idea general de que,

“al usar la palabra «cultura» para hablar de cualquier realidad estamos indicando una perspectiva, una visión, un enfoque, por medio del cual establecemos criterios para percibir *formas convencionales* en cada entorno concreto de acción social.”<sup>26</sup>

De este modo, como afirma Rada, estaríamos “ordenando nuestra percepción con arreglo a una manera de percibir”, y este hecho en cierto modo otorga ambigüedad. Por tanto, para poder establecer un criterio más claro lo haremos marcando diferencias entre unas culturas con respecto de otras en un campo de acción y observación concreto (la economía).

Para entender el concepto de cultura, Díaz de Rada afirma que se ha de mirar a las relaciones sociales entre los humanos para hacer visibles ciertas reglas que las constituyen, reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social y de las que ya habló Bourdieu en su obra *El sentido práctico*.<sup>27</sup> Se comprende el concepto de regla como pauta o modelo para orientar la acción, entendiendo que el grado de cumplimiento de la misma puede ser muy variable. “No hay práctica social sin regla, pero no hay regla que pueda predecir, de una vez por todas, como será una práctica.”<sup>28</sup> De este modo podemos entender que la cultura sería el conjunto de reglas o pautas de acción con las cuales las personas dan forma a su acción social, y así, al elaborar una descripción de este conjunto de reglas o pautas de acción se estaría definiendo una cultura. Los sujetos, al relacionarnos con esas reglas de nuestro universo social sometemos a juicio las formas de vida de aquellos que lo habitan, incluidos nosotros mismos.<sup>29</sup> Pero debemos tener algo en cuenta que nos advierte Díaz de Rada,

“la cultura no consiste únicamente en esas reglas para llevar a cabo una acción, sino también en el conjunto de *relaciones regladas* que los agentes mantienen con esas reglas, el conjunto de *disposiciones* que ponen en juego al interpretarlas”.<sup>30</sup>

Las relaciones que se mantienen con esas reglas por parte de los agentes sociales se ejecutan de dos formas distintas. La primera se da al percibir, apreciar y reconocer las prácticas de los demás, y la segunda al realizar ellos mismos sus propias prácticas.

---

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>27</sup> Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, [edición original: *Le sens pratique*. 1980].

<sup>28</sup> Díaz de Rada, Ángel. *Cultura, antropología...*, op. cit., p. 53.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 187.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 187.

Como vemos, la cuestión que rodea al concepto de cultura no es cuestión banal, sino compleja y amplia, y con este intento de precisión nos acercamos a la definición del término cultura económica.

Tras hacer un barrido en la literatura científica sobre el concepto de cultura económica nos hemos encontrado con un gran vacío, y por este motivo creemos que el concepto de cultura económica no se encuentra suficientemente trabajado de forma epistemológica. Es cierto que el sociólogo estadounidense Peter Berger sí propone un concepto de cultura económica que aquí queremos reflejar, pero además el propio Berger ya pone en evidencia que “la interfaz entre economía y cultura permanece en gran medida inexplorada”.<sup>31</sup>

Berger define cultura económica del modo siguiente:

“Cuando digo ‘cultura económica’, quiero decir, sencillamente, el medio ambiente cultural en el que están insertas las instituciones y los procesos económicos. Aquí la palabra “cultura” se usa con el mismo sentido que le dan los antropólogos, es decir, se refiere a la panoplia de creencias, valores y patrones de conducta establecidos que ordenan la vida en una sociedad determinada. Hablar de ‘cultura económica’, entonces, no es sino indagar en qué forma la esfera de la economía se relaciona con estos otros aspectos de la vida”.<sup>32</sup>

Pero este concepto de cultura económica, acuñado por Berger, se refiere al proceso de cómo los valores y rasgos culturales de una sociedad determinada influyen en el desarrollo de un tipo concreto de economía.<sup>33</sup> En otras palabras, lo que Berger quiere proponer es que los factores, rasgos, hábitos o valores de una sociedad determinarían un potencial económico específico y la predisposición a aceptar un sistema económico concreto.

Volviendo a Berger, mostraremos su concepción teórica de lo que supone la cultura económica a través de alguno de sus ejemplos. Este sería el caso del enorme desarrollo económico que se ha llevado a cabo en Asia Sudoriental. Berger se pregunta si podría haber factores culturales que hayan determinado lo que ha ocurrido económicamente en esta región. Para ello toma como ejemplo Taiwán,

“Una sociedad que al término de la guerra civil china, [...], era muy pobre; en muchos aspectos una sociedad típica del Tercer Mundo. A treinta años de su despegue económico inicial, en los años sesenta, Taiwán es hoy en esencia una sociedad del Primer Mundo, con una economía industrial moderna que sigue registrando tasas de crecimiento notables, con una población cuyo nivel de vida se ha elevado de manera astronómica y cuya distribución del ingreso es todavía desusadamente igualitaria, y cuyo sistema político parece estar llevando a cabo con éxito la transición desde el autoritarismo a la democracia.”<sup>34</sup>

Ante estos hechos, Berger se cuestiona si otro “grupo cultural” habría sido capaz de llevar a cabo el proceso, indagando en los elementos de dicha cultura que hayan podido ser

---

<sup>31</sup> Berger, Peter. “Observaciones acerca de la cultura económica”. *Estudios Públicos*, nº 40, 1990, p. 15.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>33</sup> En una línea similar se orienta el trabajo: Gorodnichenko, Yuriy, y Roland, Gérard. “Culture, institutions, and the wealth of nations”. *Review of Economics and Statistics*, vol. 99, nº 3 Julio 2017, pp. 402-416.

<sup>34</sup> Berger, Peter. “Observaciones acerca de la cultura...”, *op. cit.*, p. 16.

determinantes. Para dar explicación a este fenómeno Berger se apoya en la “hipótesis posconfuciana” propuesta por el profesor de Harvard Roderick McFarqhar y Herman Kahn. Esta hipótesis sostiene que la moral china va asociada a ciertos elementos específicos (sistema de valores) que, bajo unas condiciones concretas, pueden mostrarse especialmente funcionales a la hora de motivar a las personas hacia la empresa moderna. Estos elementos podrían ser la disciplina, la laboriosidad o el sacrificio. Esta hipótesis no se proponía sobre un determinismo cultural simplista, ya que contemplaban otros factores no culturales en el proceso, como por ejemplo las “condiciones adecuadas”.

En base a lo anterior, Berger sugiere el concepto de “ventaja cultural comparativa” que se aborda mediante el siguiente ejemplo:

“si de pronto se abre un mercado para una fuerza de trabajo muy disciplinada, proclive a consumir poco y ansiosa de educarse (un mercado, por supuesto, que existe típicamente en condiciones de capitalismo moderno incipiente), el pueblo cuya cultura valora estos rasgos gozará de una ventaja comparativa sobre aquel cuya cultura estimula un estilo de vida relajado, el cultivo de placeres refinados y la aversión al aprendizaje formal.”<sup>35</sup>

De este modo Berger afirma que los chinos en este sentido gozan de una ventaja cultural comparativa. Igualmente pone el ejemplo de Japón y su ascenso económico que

“se ha apoyado en un sistema educacional muy eficaz, desde el kindergarten hasta los programas de capacitación de las grandes empresas. Un sistema que ha estimulado un alto grado de competencia y disciplina. También ha promovido el conformismo y la represión de los anhelos personales; a esto los japoneses lo llaman “grupismo”. Convengamos en que dicho sistema educacional resulta en alto grado funcional durante el desarrollo inicial y en la institucionalización de una economía industrial moderna.”<sup>36</sup>

Este último ejemplo que propone Berger sobre Japón se ajustaría más a la proyección que mostraremos en este trabajo sobre el concepto de cultura económica. No obstante, la definición que hace Berger de cultura económica responde al uso generalizado del término, que entiende la cultura como una cuestión de ideas y representaciones, alejándose así del uso que hacen los antropólogos del concepto.

En el transcurso de construcción del concepto y aproximación al campo teórico nos encontramos continuamente con los planteamientos de Max Weber. Aunque si bien es cierto que el término de cultura económica jamás fue utilizado por él, el tema clave de su obra se relaciona en cierto modo con la exploración de algo similar. A partir de su obra *Ética protestante*<sup>37</sup> Weber investiga la zona de comunicación o acción entre la cultura y la economía, pues los valores que incluyen la “ética protestante” ayudaron a promover el capitalismo moderno. Esta línea iría por caminos similares al uso que hace Berger del término cultura económica, pues Weber extrajo ciertos valores asociados al protestantismo que vinculaba a la

---

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>37</sup> Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, Alianza editorial, 2015.

promoción del capitalismo. Estos valores serían la disciplina, el sentido de responsabilidad, la laboriosidad, la orientación hacia el futuro, y sobre todo el individualismo.

Por tanto y tras exponer lo anterior, para esta investigación que nos compete no nos basaremos en el concepto tal como lo plantea Berger lo expone. En este estudio lo entenderíamos justo de la forma contraria, es decir, un determinado sistema económico existente en una sociedad concreta, que es aceptado como natural por los motivos que fuere, puede suscitar una serie de valores, rasgos, hábitos, conductas, creencias, actitudes, e incluso emociones y sentimientos, que lo promuevan y legitimen. Por tanto, necesitamos otro concepto de cultura económica distinto del que Berger propone como decisión instrumental para validar o refutar nuestra hipótesis. De este modo, y sin dejar de tener en cuenta el concepto antropológico de cultura, nos basaremos más en la estructura social, en el régimen de gobierno, en la praxis, y el entorno escolar para construir el concepto de cultura económica escolar.

Lo que advertimos es que nuestra definición específica de “cultura económica” está ligada a los procesos de socialización política, y así partimos de la base de que tanto la política como la economía mantienen lazos comunes e indisolubles. Por este motivo nos apoyaremos en el concepto de *cultura política* para definir nuestro concepto de *cultura económica*, asociada a lo escolar, ya que es formulada y transmitida por el currículum oficial con finalidades socializadoras y formativas.

Los trabajos de Almond y Verba respecto de la cultura política resultan muy útiles por su paralelismo con las necesidades de nuestro trabajo, fundamentando la existencia de una cultura económica al igual que existe una cultura política, en relación a las orientaciones hacia determinados objetos y procesos sociales. Por esta vía discurre nuestro propósito y así lo clarifican los autores en el siguiente texto.

“El término cultura política se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes con relación al rol de uno mismo dentro de dicho sistema. Hablamos de una cultura política del mismo modo que podríamos hablar de una cultura económica o religiosa. Es un conjunto de orientaciones con relación a un sistema especial de objetos y procesos sociales. [...] Cuando hablamos de la cultura política de una sociedad, nos referimos al sistema político que informa de los conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población. [...] La cultura política de una nación consiste en la particular distribución de las pautas de orientación hacia objetos políticos entre los miembros de dicha nación.”<sup>38</sup>

Como observamos, en la definición de cultura política que concretan Almond y Verba se considera la existencia de una cultura económica de manera similar a la existencia de una cultura política. De este modo entendemos que los mismos autores en su definición constatan su existencia.

Es importante señalar aquí también el concepto de *cultura escolar*, que han trabajado en profundidad Julia,<sup>39</sup> Viñao<sup>40</sup> y Escolano<sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> Almond, G. A. y Verba, S. *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, Sage Publications, 1989 [1963], pp. 12-13.

<sup>39</sup> Julia, Dominique. “Le culture scolaire comme objet historique”. *Paedagogica Historica*, nº 31, Supplementary Series, 1, 1995. pp. 353-382.

Dominique Julia fue uno de los primeros autores en utilizar el concepto de cultura escolar, concretando su definición como

“un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”.<sup>42</sup>

Estos modos de pensar y obrar, añade, se han difundido ampliamente o han sido asumidos en otros ámbitos sociales de nuestra “sociedad academizada”, constituyendo una nueva religión con sus ritos y sus mitos.<sup>43</sup>

Por su parte, Viñao afirma que la cultura escolar

“estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares.”<sup>44</sup>

En definitiva, la cultura escolar sería algo que permanece en el tiempo y sobrevive a las reformas. “Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar.”<sup>45</sup>

Agustín Escolano también ha abordado de forma amplia el estudio de la cultura escolar, y en su caso habla de

“conjunto de prácticas, discursos y normas que han regulado o regulan la vida de las instituciones de educación formal y el *habitus* de la profesión de enseñante y los comportamientos de los sujetos que en ella se socializan”.<sup>46</sup>

---

<sup>40</sup> Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Ediciones Morata, 2002.

<sup>41</sup> Escolano Benito, Agustín. “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”. *Revista de Educación*, 2000 [número extraordinario], pp. 201-218.

<sup>42</sup> Julia, Dominique. “Le culture scolaire comme objet historique”. *Paedagogica Historica*, nº 31, Supplementary Series, 1, 1995. pp. 354.

<sup>43</sup> Julia, Dominique. “Riflessione sulla recente storiografia dell’educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche”. *Annali di Storia dell’Educazione*, nº 3, p. 129.

<sup>44</sup> Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Ediciones Morata, 2002, p. 59.

<sup>45</sup> Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Ediciones Morata, 2002, p. 59.

<sup>46</sup> Escolano Benito, Agustín. “La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica”. *Stadium Educationis*, nº 1, febrero 2011, p. 23.

Pero además, establece tres ámbitos en el análisis de esta cultura, diseccionándose así en culturas: a) la *cultura empírica de la escuela*, que quedaría constituida por las prácticas difundidas y creadas por los docentes en el ejercicio de su profesión, configurando la memoria del oficio. También se incluirían aquí las pautas en las que se ha ejercitado el alumnado en las actividades de aprendizaje y formación; b) la *cultura académica de la escuela*, conformada en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto en torno a la cultura científica y filosófica de la educación; c) la cultura política de la escuela, que surge de los discursos y normas que han definidos los sistemas educativos como organizaciones.<sup>47</sup>

Tras esta revisión que aborda levemente el concepto de cultura escolar, volvemos a nuestra pretensión de concretar la definición que atiende a la categoría principal de esta tesis doctoral.

Acercándonos aún más a nuestro concepto de cultura económica, cabe destacar que el término estaría más profundamente ligado a la “ideología económica” que a la disciplina económica propiamente dicha. De hecho, vamos a precisar el término como *cultura económica escolar*. Es decir, no vamos a entrar a valorar o analizar aspectos económicos factuales, sino la representación que de ellos hace la escuela y, en concreto, la representación (o representaciones) de los procesos socioeconómicos y de las propias políticas económicas llevadas a cabo en un periodo de la historia de España que fue determinante para la conformación de la actual sociedad, que se redefinió culturalmente al adoptar el desarrollismo como doctrina económica dominante. Queremos analizar los conocimientos, creencias, concepciones, actitudes, conductas, valores, valoraciones, orientaciones ideológicas y emociones que se promueven al respecto desde los manuales. Nos interesa lo que los manuales muestran como importante o determinante en esos cambios socio-económicos y políticos, pero también lo que no nos muestran u omiten, es decir, qué visiones interesadas o perspectivas sesgadas se muestran de estos procesos, hechos o fenómenos.

Para definir con mayor precisión el término, entendemos por *cultura económica escolar* el conjunto de orientaciones relacionadas con la esfera económica que provienen de un sistema educativo institucionalizado. Este sistema educativo institucionalizado puede promover posiciones sociales y puntos de vista relativos al sistema económico, así como sus correspondientes conductas en relación al rol que pueden desempeñar los sujetos dentro del sistema económico en el que se insertan. Por tanto, cultura económica escolar es un conjunto de objetos que configuran la percepción subjetiva del alumnado y que son promovidos por la institución escolar en relación al sistema económico y sus procesos. Este conjunto de objetos son transmitidos por el currículum oficial y los manuales escolares que lo expresan, a través de sus textos, imágenes, ejercicios didácticos y evaluaciones.

Hablamos por tanto del término “*cultura económica escolar*”, pues como afirma Escolano,

---

<sup>47</sup> Escolano Benito, Agustín. “La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica”. *Studium Educationis*, nº 1, 2011, pp. 19-34.



“la escuela es una institución que al transmitir cultura genera asimismo efectos culturales sobre los individuos que se socializan en ella (formación de los sujetos) y sobre el conjunto de la comunidad (efecto estructural).”<sup>48</sup>

No debemos olvidar que las relaciones que se establecen entre la cultura y la escuela son complejas ya que la escuela misma es una creación cultural que se inscribe en contextos sociales que también son culturales. Además transmite una determinada cultura que se objetiva en el currículum, y que selecciona (recorta) del contexto sociocultural en el que se encuentra, promoviendo bajo determinados discursos y prácticas, convirtiéndola en cultura institucional de forma opaca, pues la selección de saberes validados en el currículum prescrito no deja de ser un arbitrio cultural. Y no sólo eso, sino que se pretende que esta selección cultural más o menos arbitraria llegue a ser asumida por el profesorado e interiorizada por el alumnado (cosa que puede o no ocurrir), para extrapolarla después a la acción en tanto sujetos sociales constituidos por el currículum.<sup>49</sup>

Parte de esta cultura escolar guarda relación con nuestra cultura económica, pues también formaría parte de los propios discursos escolares. La cultura escolar no es únicamente una cuestión pasiva sino que produce sujetos escolarizados activos, es decir, juega un papel activo en la subjetividad. La escuela es creadora de cultura a través de la representación que hace de los contenidos. Y por tanto, la cultura económica escolar participa de esta naturaleza.

Bajo el marco teórico predefinido para este estudio, el concepto de cultura económica escolar quedaría definido de acuerdo a varios aspectos:

1. el conjunto de conocimientos factuales y conceptuales de una comunidad, estado o nación con respecto a hechos socioeconómicos que reproduce la institución escolar a través de sus mecanismos de enseñanza.

2. posee componentes socioeconómicos cognoscitivos, actitudinales y afectivos; comprende el conocimiento y las creencias acerca de la realidad socioeconómica mostrada por la institución escolar, los sentimientos con respecto a esta realidad y el compromiso o falta de él al respecto de los valores éticos y cívicos.

3. forma parte de la socialización política al estar vinculada a valores, actitudes e ideologías que no se disocian de la política. Es por tanto un instrumento de socialización política y de construcción de la identidad nacional.

4. es un tipo complejo de conocimiento económico teórico y técnico que transmite la escuela de forma explícita en disciplinas específicas, y de forma transversal en otras disciplinas referidas a cuestiones sociales.

La cultura económica escolar es, entonces, una construcción social, basada en conocimientos teóricos y técnicos, valores, creencias, normas de conducta, modos de ver el mundo, que son identificables y observables a través de patrones que promueve la institución escolar y que pueden de alguna manera llegar a influir en el pensamiento y la actividad de los

---

<sup>48</sup> Escolano Benito, Agustín. “La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica”. *Stodium Educationis*, nº 1, 2011, p. 22.

<sup>49</sup> Escolano Benito, Agustín. “La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica”. *Stodium Educationis*, nº 1, 2011, p. 22-23.

sujetos. Las manifestaciones de estos patrones se darán en la institución escolar a través de varias vías (textos escolares, cuadernos de trabajo, actividades formales y no formales...), aunque la naturaleza de esta investigación sólo permite analizar y evaluar los textos escolares y el currículum, desde el propio discurso que presentan en su contenido, a través de los símbolos que promueven, los modelos de comportamiento que especifican, y los patrones de pensamiento que muestran, ya sea de forma explícita u oculta.

En definitiva, el término cultura económica, que ahora se concreta en el ámbito escolar, pues brota de la propia institución, correspondería a aquellas orientaciones y posturas con respecto a los procesos socioeconómicos, relacionados con el conjunto de valores, creencias, ideologías, concepciones, emociones, sentimientos y actitudes que trasmite la escuela, es decir, el conjunto de objetos que configuran la percepción subjetiva del alumnado respecto del sistema socioeconómico y sus procesos, y que otorga cierta identidad dentro de esa sociedad determinada, orientando, guiando y dando significado a sus comportamientos.

Por tanto, esta será la definición o constructo sobre el que vamos a trabajar de forma metodológica a partir de ahora y en el que basaremos nuestro trabajo de análisis, recordando que se ha tenido que construir y definir el concepto debido a la ausencia de trabajos previos sobre el tema.

Tras llegar a la definición teórica de lo que en este trabajo entendemos por cultura económica escolar, plantaremos una serie de perspectivas desde las cuales se analizarán las fuentes primarias (manuales escolares).

a) Las orientaciones cognitivas del conocimiento preciso —o no— de los objetos, procesos y creencias socioeconómicas que promueven.

b) Las orientaciones ideológicas, identitarias y políticas que se promueven desde los discursos donde aparecen esos objetos y creencias socioeconómicas.

c) Las orientaciones afectivas, sentimientos de compromiso, rechazo, orgullo, vergüenza, culpa... al respecto de los objetos socioeconómicos.

d) Las orientaciones hacia un pensamiento crítico sobre los aspectos socioeconómicos, que suponen la reflexión sobre los contenidos de un modo razonado y fundamentado.

Se ha de tener en cuenta que el presente estudio se realiza desde este nuevo concepto de cultura económica escolar aquí definido, y del que partimos como premisa, siendo aplicado estrictamente al entorno escolar. Un entorno escolar cuya actividad, la enseñanza, se muestra como profundamente social y que es capaz de compartir ciertos significados. Esta cultura de significados expresa a través de símbolos una serie de significaciones que tienen valor dentro de esta comunidad. Por eso es tan importante desvelar los significados sociales que permanecen implícitos en esos símbolos y discursos que trasmite la escuela, y que pueden condicionar las ideologías, mentalidades, y las acciones de los individuos que forman parte de ella. Es necesario por tanto entender y analizar esa cultura vinculándola con los importantes procesos de cambio social tan importantes que se dieron en el periodo analizado.

Hemos prestado especial atención a los estudios que advierten sobre el condicionamiento social del propio proceso de construcción del currículum, poniendo sobre la mesa el concepto de

currículo prescrito<sup>50</sup> y currículo oculto.<sup>51</sup> Este último concepto se refiere a los conocimientos, actitudes y valores que la escuela promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser cuestionados, sometidos a reflexión o crítica, y del que en muchas ocasiones no se es consciente, pero no por ello deja de ser importante.

Esta cultura económica se interioriza o se adquiere mediante procesos de socialización, transmisión cultural e incluso adoctrinamiento, en la institución escolar. Esto puede provocar que las ideas o asunciones contenidas y transmitidas a través de este tipo de cultura sean utilizadas por los individuos de manera acrítica, como si lo establecido por esta cultura no tuviera alternativa posible y sólo existiera esa visión o modo de hacer, asumiéndola como algo que no necesita discusión o reflexión. Obviamente también podríamos encontrar *disidencias culturales* (resistencias) que se muestren contrarias a las asunciones predominantes.

En definitiva, entendemos que esta cultura económica escolar es un producto colectivo, un proceso histórico y social, con un fuerte carácter simbólico y en continuo proceso de cambio.

### **1.1. Las culturas económicas. Tipologías propuestas**

Con anterioridad ya habíamos apuntado la necesidad de concretar cada cultura económica en contextos históricos específicos, en nuestro caso, todo el periodo político del franquismo y de la transición a la democracia, pues son estos contextos cambiantes los que determinan una tipología también cambiante, que se va adaptando a los valores, ideologías, creencias, concepciones, emociones, sentimientos y actitudes que se promueven en cada situación temporal, política y económica concreta. Es decir, esta tipología funcional de culturas económicas que proponemos, y que hemos utilizado para análisis de los manuales, son válidas para el estudio del caso español en el periodo especificado.

Así, definimos varios tipos de cultura económica donde se concretan determinadas características que las definen. Si bien se podrían definir algunas más, asociadas a características de otros períodos históricos, no vamos a tratarlas aquí, pues quedarían fuera de nuestro marco contextual y temporal.

En definitiva, la tipología que presentamos en forma de modelos teóricos de culturas económicas son puntos de partida que surgen de nuestro concepto de cultura económica. Nuestro propósito es comprobar si aparecen o no en nuestras fuentes primarias. También tendremos en cuenta la posibilidad de que si una de estas culturas económicas es predominante no implicaría necesariamente que no aparecieran otras en el mismo periodo temporal.

---

<sup>50</sup> Según Gimeno Sacristán, “es toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas”. Para más información se puede consultar: Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988, p. 130; Goodson, Ivor F. *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.

<sup>51</sup> Vallance, E. “The Hidden Currículum and Qualitative Inquiry as States of Mind”. *Journal of Education*, vol. 162, nº 111, 1980, pp. 138-151; Apple, Michael W. “The other side of the hidden currículum: Correspondence theories and the labor process”. *Interchange*, vol. 11, nº 3, 1980, pp. 5-22; Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid, Ediciones Morata, 1991; Sacristán, Ana. “El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica”. *Revista de Educación*, nº 296, 1991, pp. 245-259.

Los tipos de culturas económicas propuestos son los siguientes:

a) *Cultura económica liberal clásica*: que defiende la libre interacción entre oferentes y demandantes en los mercados, con intervenciones estatales limitadas. Un sistema de *laissez-faire*, donde el interés personal hace funcionar los engranajes económicos, sin que sea necesario planificar, ya que el propio mercado resuelve todos los problemas y el crecimiento permanente de la economía está garantizado por las motivaciones de la conducta humana y la división del trabajo. Esta se basaría en los argumentos de la economía clásica planteados por Adam Smith.

Promueve el esfuerzo, la sumisión, subordinación, abnegación, dominación, conservadurismo, jerarquización, elitismo.

b) *Cultura económica autárquica*: que viene a definirse bajo características de una economía cerrada, marcada por la autosuficiencia económica del país, el autoabastecimiento, el autoconsumo, el aislamiento, el rechazo de intercambios con “los otros”, el autogobierno, el proteccionismo y el control sobre los recursos.

Promueve valores como el orgullo nacional, disciplina, orden estricto, austeridad, sumisión, obediencia, subordinación, abnegación, esfuerzo, caridad, ahorro, sacrificio, entrega, dominación, el sentimiento nacionalista y amor a la patria, conservadurismo, tradicionalismo, el recelo al extranjero.

c) *Cultura económica corporativista*: promueve la defensa de los intereses propios del país bajo un intervencionismo estatal, en base a una sociedad tradicional y conservadora, estructurada de forma organicista y jerárquica, que aparentemente cumple una función social pero defiende la propiedad privada.

Impulsa valores asociados a la subordinación, jerarquía, elitismo, entrega, disciplina, esfuerzo, sacrificio, abnegación, solidaridad, comunitarismo, cooperativismo, caridad, compasión, reciprocidad por un bien común social, cooperación, conservadurismo, servicio a la patria, anteposición de los deberes a los derechos.

d) *Cultura económica desarrollista (franquista)*: con características propias relacionadas con procesos desarrollistas como la apertura económica al exterior, la exaltación del trabajo y la producción industrial (producción material), la formación para la mano de obra, el aumento del poder adquisitivo de parte de la sociedad, aparición de una clase media y creación de nuevos esquemas mentales. Esta cultura económica sería una adaptación de las corrientes desarrollistas internacionales al panorama circunscrito bajo las políticas específicas del régimen franquista.

Los valores que se asocian a esta tipología serían: la disciplina, laboriosidad, sacrificio, esfuerzo, conformismo, inmovilismo, pasividad política, acatamiento del orden establecido, materialismo (deseos de posesión material), fomento de actitudes positivas entre la población hacia las metas del desarrollo (desarrollo del país), consumo, orgullo nacional.

e) *Cultura económica capitalista del bloque occidental*: con características propias relacionadas con procesos de apertura y liberalización económica compatibles con la comunidad occidental, exaltación de la producción, del trabajo en cadena y la especialización de la mano de obra. Asociada a la concepción de ideas democráticas como base del sistema político, y adopción de patrones keynesianos en el modelo económico. Se justifica la intervención del estado para estimular la producción y el empleo, así como la expansión de la economía. El

estado interviene para solucionar problemas sociales. Promueve una visión positiva del estilo de vida occidental frente a otras sociedades menos favorecidas.

Los valores que se asocian a esta tipología serían: la disciplina, laboriosidad, sacrificio, inmovilismo, pasividad política, conformismo, materialismo (deseos de posesión material) y avaricia de lucro, ambición, competencia, promoción del estado del bienestar, valores sociales y de convivencia, posibilidad de consumo estandarizado, consumismo.

f) *Cultura económica planificada (marxista)*: tipología que promueve la propiedad colectiva y centralizada dependiente del estado, fomento del asociacionismo, variables económicas definidas de forma estatal y fuera del libre mercado, estructura administrativa ampliamente burocratizada y centralizada y abolición de la propiedad privada como medio de producción.

Promueve valores asociados al espíritu de servicio, abnegación, sacrificio, igualdad, uniformidad, solidaridad, aceptación de las jerarquías, acatamiento del orden establecido.

g) *Cultura económica neoliberal*: basada en el sometimiento del estado al funcionamiento de los mercados y a los mecanismos de la economía financiera, la coacción de las grandes empresas al estado para aumentar rendimientos en base a un modo de producción inmaterial (capitalismo financiero), donde el fracaso se convierte en mecanismo de culpa a sí mismo y no a la sociedad o al sistema. Se dan procesos de ludificación del trabajo y estimulación del consumismo emocional, digitalización y tecnologización.

Estimula valores de competitividad, individualismo, autonomía, egoísmo, personalismo, ambición, insolidaridad, avaricia de lucro, pasividad del consumidor (falta de crítica), consumismo.

Hemos de enfatizar en que las tipologías de culturas económicas que aquí se ofrecen no deben ser entendidas como compartimientos estancos, sino que pueden convivir combinaciones variadas de ellas en un mismo espacio de socialización.

## **1.2 Culturas económicas escolares en los manuales**

Hay una cuestión que debe dirigir nuestro análisis y que no debemos dejar de plantear. ¿Qué tipo de cultura económica promueven los manuales escolares que pueden afectar a las transformaciones culturales relacionadas con la economía, política y sociedad? Creemos que hacerse esta pregunta es de vital importancia para entender la evolución de los procesos sociopolíticos, económicos e identitarios.

Queremos centrarnos en el concepto de cultura económica escolar, aunque partimos de la base de que no existe una única cultura en este sentido y quizá sería más preciso hablar de *culturas económicas escolares*, pues de hecho nuestro análisis se va a caracterizar por revisar en cada período histórico la evolución de los contenidos y como van variando los valores, patrones de conducta, hábitos, ideologías y emociones que se promueven en los manuales, y por tanto la revisión de las distintas tipologías anteriormente planteadas. El concepto nos sirve como campo de indagación, no de causación, es decir, nos sirve como instrumento de investigación empírica.

Cada uno de estos tipos o modalidades de cultura económica que promueven los manuales tendrán asociados unos determinados valores, creencias, conductas, que serán objeto de estudio desde una visión histórica, teniendo en cuenta a su vez que la cultura histórica escolar es una construcción cultural (más o menos arbitraria) enfrentada a otras visiones sociales igualmente posibles. Esta cultura histórica escolar forma parte de una visión excesivamente optimista orientada a la creación de una comunidad política basada en lecturas compartidas y valores homogéneos.

Precisamente esto es lo que analizaremos en nuestras fuentes primarias, los manuales escolares, la transmisión de una visión de comunidades imaginarias y armónicas a través de la cultura económica que vehiculan, con la finalidad de crear nuevos sujetos económicos (productores, consumidores, trabajadores...) con unos valores, creencias, actitudes, y emociones concretas, que en la práctica pueden o no hacerse factibles en las prácticas sociales. Esto dependería de propio sujeto o lector escolar y de su capacidad de análisis crítico y de interpretación de los contenidos didácticos y curriculares, así como de otras causas externas, pues el sujeto también está inserto en unas condiciones sociales que lo determinan. Pero no es objetivo de esta investigación analizar el impacto o consecuencias que los discursos que promueven los manuales puedan tener en los sujetos, pues el diseño de la investigación y los objetivos deberían ser muy distintos. En nuestro caso analizaremos lo que transmiten los manuales en su discurso económico, es decir, la trasposición didáctica de la cultura económica en los textos. Esta revisión pormenorizada debe hacerse atendiendo a varias perspectivas:

### **Desde los contenidos**

a) La del lenguaje, revisando las formas de expresión (tanto textual como icónica) de dicha cultura. b) Las pautas sistemáticas de conducta de la vida social o colectiva que promueven. c) Los valores que intentan suscitar y que pueden aportar criterios para juzgar hechos, acciones, conductas... d) Las creencias o ideas que impulsan, tanto de forma individual como de forma compartida.

### **Desde su evolución**

a) Revisión de los cambios en los propios contenidos de los textos conforme al tipo de cultura económica que transmiten. b) Observación de las ampliaciones conceptuales relacionadas con la esfera económica dentro de la evolución cronológica e histórica de los contenidos.

### **Desde la dominación que pueden ejercer**

a) Revisando si hay consenso o falta de él en torno a los contenidos en las diferentes fuentes, y observando si existe o no multivisiones causales. b) Si existe homogeneidad en torno a lo que se expresa en dichos contenidos. c) Si hay claridad en las expresiones o intentos de manipulación ideológica. d) Analizando el tipo de autor y su legitimidad para ofrecer ciertas visiones. e) Si existe crítica y reflexión sobre los contenidos y su forma de plantearlos. f) Si existe intencionalidad política en la transmisión de determinados tipos de cultura económica.

Por tanto, el diseño del concepto de cultura económica escolar plasmado en este capítulo nos permitirá analizar de qué forma la escuela constituye y procesa sus creencias, imágenes y percepciones sobre su entorno económico y de qué manera estas pueden influir tanto en el

diseño de un comportamiento económico determinado como en el mantenimiento de ciertas estructuras impuestas por el modelo económico dominante.

Partimos de la base de que el sistema socioeconómico y vinculado a lo político puede ser interiorizado a modo de creencias, imaginarios sociales, concepciones, sentimientos y valores, que conformarían el imaginario colectivo construido en torno a los asuntos socioeconómicos y políticos. Entendemos que, este imaginario abarcaría desde las creencias, convicciones y concepciones socioeconómicas, hasta los valores relativos a los resultados deseables o reprobables que se promuevan, y las inclinaciones y actitudes hacia el sistema impuesto.

Con todo lo anterior nos referimos holísticamente a toda una trama de significados y símbolos que se construyen a medida que discurre el propio proceso educativo y que surge alrededor de los contenidos socioeconómicos. Como ha sugerido Bolívar, esta estructura integra “las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento organizativo, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadora de las acciones”.<sup>52</sup>

Entendemos que la transmisión de estas culturas económicas suscita ciertas *señas de identidad* que pueden ser compartidas por el alumnado o bien rechazadas en algún caso. El contenido de esas señas de identidad lo conformarían ciertas ideas o puntos de vista asumidos (o no), modos de ver y de entender los procesos socioeconómicos, incluyendo también ciertas actitudes, valores, formas de expresión e incluso sentimientos.

## 2. Cultura económica, emociones y sentimientos

Es relativamente reciente la conexión que se plantea en la actualidad entre la economía y la esfera de las emociones por parte de algunos autores. Pero si bien es cierto que desde un punto de vista económico-emocional, ya aparece como referente la obra más importante de Max Weber (1864-1920), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.<sup>53</sup> Fue escrita entre 1904 y 1905, y en su núcleo contiene una tesis sobre el papel de las emociones en la acción económica, que según Illouz, considera a la angustia responsable de provocar una divinidad inescrutable que subyace en la actividad vertiginosa del empresario capitalista.<sup>54</sup>

La socióloga marroquí Eva Illouz, en su obra *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*,<sup>55</sup> mantiene cierto nexo de unión con la noción de *habitus*, utilizada por Pierre Bourdieu. Illouz supone, al igual que el sociólogo francés, que cualquier acción es en definitiva una puesta en marcha de una disposición asumida a partir de las condiciones sociales de existencia, y añade que ese procedimiento se lleva a cabo finalmente a través de una activación emocional. Es decir, la autora entiende que las acciones no deberían concebirse como resultado de la intervención exclusiva de la razón individual, ni tampoco como producto fundamental de mecanismos neuronales, sino como parte de un complejo proceso de fusión con las condiciones sociohistóricas de existencia a través de las emociones, aunque no sin conflictos ni contradicciones. Así, Illouz defiende que el capitalismo en sus diversas formas ha llevado

---

<sup>52</sup> Bolívar, A. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla, 2000, p. 117.

<sup>53</sup> Weber, Max. *La ética protestante...*, *op. cit.*

<sup>54</sup> Illouz, Eva. *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz, 2007, p. 11.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

asociada la construcción de una cultura emocional particular. La socorrida metáfora del *Homo sentimental* ha sido la fórmula elegida para caracterizar a los individuos que representan esa nueva cultura emocional que domina el capitalismo, y que a grandes rasgos consiste en

“una cultura en la que las prácticas y los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y producen un amplio movimiento en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional —sobre todo la de la clase media— sigue la lógica del intercambio y las relaciones económicas.”<sup>56</sup>

Por su parte y desde una perspectiva actual de crítica al sistema económico neoliberal, el filósofo Byun-Chul Han considera esa angustia como un sentimiento con una temporalidad propia y constante que lleva a una actividad empresarial incesante. Considera que el capitalismo que analiza Weber,

“es un capitalismo ascético de la acumulación, que más bien sigue la lógica racional que a la emocional. No tiene, por tanto, un acceso al capitalismo del consumo, que capitaliza emociones. Además, en el capitalismo del consumo se venden significados y emociones. No el valor del uso, sino el valor emotivo o de culto es constitutivo de la economía del consumo.”<sup>57</sup>

De este modo, estaríamos frente a medios de producción en estrecha relación con el mundo de las emociones. El régimen neoliberal, según Byung-Chul Han,

“presupone las emociones como recursos para incrementar la productividad y el rendimiento. A partir de un determinado nivel de producción, la *racionalidad*, que representa el medio de la sociedad disciplinaria, topa con sus límites. La racionalidad se percibe como coacción, como obstáculo. De repente tiene efectos rígidos e inflexibles. En su lugar entra en escena la *emocionalidad*, que corre paralela al sentimiento de libertad, al libre despliegue de la personalidad. Ser libre significa incluso dejar paso libre a las emociones. El capitalismo de la emoción se sirve de la libertad. Se celebra la emoción como una expresión de la subjetividad libre. La técnica de poder neoliberal explota esta subjetividad libre.”<sup>58</sup>

En ocasiones, la emocionalidad subjetiva se observa en contraposición a la racionalidad, y así tanto la objetividad como la permanencia se consideran distintivas de esta última. Las emociones aparecen con los cambios de estado o de percepción, al contrario que la racionalidad, que se asocia a la constancia, duración, estabilidad y regularidad. En esta reflexión se basa Byung-Chul Han para abordar el tema de la producción de la actual economía neoliberal, donde para favorecer el incremento de la producción se destruye la continuidad en favor de la inestabilidad, impulsando así la *emocionalización* del proceso productivo. La emoción se muestra como libre despliegue de la personalidad, la subjetividad generadora de necesidades y, de ese modo se convierte en estimuladora del consumo. Se trata de *motivar*, no de *razonar* con el consumidor.

---

<sup>56</sup> *Ibidem*, pp. 19-20.

<sup>57</sup> Han, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Barcelona, Herder, 2014, p. 38.

<sup>58</sup> Han, Byung-Chul. *Psicopolítica...*, *op. cit.*, p. 39.



Nos es ya familiar e incluso evidente advertir cómo el capitalismo de consumo introduce emociones para estimular la compra y generar necesidades. Necesidades impuestas y creadas por el propio sistema económico y cultural, que acaba modelando las emociones y configurando así modelos emocionales para estimular el consumo llegando a maximizarlo. Podemos llegar al punto de poder afirmar que en última instancia no consumimos cosas, sino emociones, pues estas pueden ser consumidas sin límite alguno al desplegarse más allá del valor de uso de las cosas.

En nuestros días la esfera emocional ha llegado incluso a la dirección empresarial donde se ha fraguado un enorme cambio de paradigma. Las empresas punteras, modernas y socialmente alabadas trabajan con un modelo donde las emociones se han vuelto muy relevantes. El mánager actual ha roto su dinámica racional de comportamiento para entrar en el mundo emocional, pareciendo así un entrenador motivacional. Motivación que está muy ligada al mundo emocional. Desde este punto de vista se ha aprovechado la coyuntura de la performatividad de las emociones, pues estas despiertan acciones determinadas. Este sistema se apodera así de las emociones para influir en las acciones, pues las emociones representan un eficaz medio para el control del sujeto.

### **CAPÍTULO III**

## **MARCO TEÓRICO (II). IDENTIDAD, SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y EMOCIONES**

---

## CAPÍTULO III

### MARCO TEÓRICO (II). IDENTIDAD, SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y EMOCIONES

Esta investigación, como ya se apuntó con anterioridad, se nutre de la confluencia de varios campos teóricos relacionados entre sí. Estos campos teóricos brotan de las Ciencias Sociales y Políticas, y atienden a una cuestión de interdisciplinariedad, indispensable en nuestro análisis. Los estudios sobre identidades y socialización política son dos los campos teóricos que nos ocupan y serán abordados en este capítulo, pues su exploración ha resultado esencial para elaborar el concepto y las categorías de análisis de la cultura económica. También se abordará teóricamente en este capítulo el campo de las emociones y sentimientos, que será trabajado en el análisis de las fuentes de forma transversal, en relación con los procesos de socialización política y creación de identidades.

Las narraciones sobre un pasado común son pieza clave en la Historia de la Educación y por ende en nuestro análisis, siendo éste el motivo por el cual se revisarán los manuales escolares como fuentes primarias, pues en ellos encontraremos esas narraciones transformadas en relatos institucionalizados sujetos a normas. El discurso de la Historia que transmiten los manuales escolares y la propia escuela de forma implícita forman parte de la memoria social y los recuerdos colectivos, conformando parte de los cimientos de la identidad de un pueblo o nación y de los procesos de socialización política, donde las emociones y sentimientos pueden desempeñar influencias notables.

#### 1. Concepto de identidad asociado a estructuras políticas y económicas

No es tema baladí abordar el concepto de identidad en un país como España, donde conceptos como *Historia*, *Identidad* o *Memoria* suponen en muchos casos casi un conflicto. Son cuestiones que no se limitan a lo académico, sino que de forma habitual irrumpen en los medios de comunicación, la política, y la vida cotidiana del país, y que sin duda están repletos de componentes morales e ideológicos intrincados, que deben ser abordados desde perspectivas multidisciplinares para hacerlos comprensibles.

El fenómeno identitario atiende a una multiplicidad de posturas diversas con distintos matices, otorgando así al fenómeno cierta complejidad que se retrata en las diversas narrativas que en ocasiones se muestran incluso en conflicto.<sup>1</sup>

Para comenzar, nos introduciremos en el debate que pretende desgranar el significado del término «identidad», que probablemente tiene su origen en las palabras latinas *ídem* (lo mismo) y *entitas* (entidad), es decir, la misma entidad. En palabras de Jáuregui y Méndez,

“el término «identidad» viene a la par con la conciencia de otro ser diferente, pues uno sólo no puede ser idéntico a algo o alguien. Sin ese otro no hay siquiera la posibilidad de identidad y no

---

<sup>1</sup> Silva Echeto, Víctor. *El conflicto de las identidades: comunicación e imágenes de la interculturalidad*. Barcelona, InCom-UAB, 2013, p. 9.

se puede ser idéntico a uno mismo, pues la identidad siempre es un término relativo, relacional [...]”.<sup>2</sup>

Por tanto necesitamos una comunidad, un grupo, para poder identificarnos dentro de él, para poder identificarnos y así poder generar una identidad respecto a “los otros”, los diferentes, aquellos con los que no compartimos o no los sentimos como idénticos.

La identidad es un constructo que se refiere tanto a la sensación de un “yo” que perdura en el tiempo, como a la adscripción a una categoría o a un sentimiento de pertenencia a un grupo.<sup>3</sup> Aquí entra en juego la memoria, pues sin ésta la identidad es imposible, y la memoria juega con el tiempo, con la forma en la que el pasado aparece en el presente. Ésta también nos hace cercano el pasado mediante procesos de recuerdo, nos activa las huellas de experiencias pasadas en las acciones del presente. También intervienen en el proceso las emociones y sentimientos, tanto en cuanto favorecen esa percepción de pertenencia al grupo o comunidad.

En ocasiones, la acción de recordar se produce en grupo, existiendo para ello determinadas prácticas sociales u objetos que han sido diseñados para tal fin, y que cumplen un propósito moral, cumpliendo la función de movilizar en una determinada dirección. Así surgen los símbolos, que alcanzarán una significación y un valor asociado a las emociones y sentimientos. De este modo, y como apuntan Rosa, Bellelli y Bakhurst,

“las memorias autobiográficas se entretajan con las memorias sociales y con la historia, con las representaciones del pasado del grupo, tal y como aparecen en las narraciones y en los rituales. Así, los símbolos culturales se convierten en símbolos individuales con un valor emocional añadido”.<sup>4</sup>

Especial interés tiene para este trabajo las representaciones del pasado del grupo, que en este caso sería la representación del pasado de España, a través de las narraciones difundidas en los discursos de los textos escolares. En estos discursos es donde se encuentran algunos símbolos culturales, políticos y económicos que irían asociados a matices emocionales.

Dentro de las diversas y complejas identidades sociales, nos acercaremos ahora al también complejo concepto de identidad nacional. Es aquí cuando se produce un intrincado proceso de transferencia de lo individual a lo social, desde dentro hacia afuera. La perspectiva más psicológica dará ahora paso a una perspectiva más cercana a la ciencia política.

La construcción del concepto de identidad nacional surge del vínculo del desarrollo histórico de la propia ideología nacionalista con la construcción de los Estados Nacionales modernos a partir del siglo XIX.<sup>5</sup> Vínculo que supone también unos intereses que legitiman el propio Estado y que sirven de base para fundamentar unos sentimientos identitarios en la

---

<sup>2</sup> Jáuregui y Méndez reflexionan sobre el concepto en: Jáuregui Balenciaga, Inmaculada y Méndez Gallo, Pablo. “La identidad: el gran delirio de Occidente”. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, vol. 11, nº 1, 2005, p. 8.

<sup>3</sup> Rosa, Alberto; Bellelli, Guglielmo y Bakhurst, David. “Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional”, en Rosa, Alberto; Bellelli, Guglielmo y Bakhurst, David (eds.). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid, Biblioteca nueva, 2000, p. 42.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Pérez Garzón, Juan Sisinio. “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”. *Revista Historia de la Educación*, nº 27, 2009, p. 37.

ciudadanía. La identidad nacional ha sido ampliamente estudiada a lo largo del tiempo por numerosos académicos, en particular por Anthony D. Smith, quien ya puso en evidencia “the nature, causes and consequences of national identity as a collective phenomenon”,<sup>6</sup> y estudió el factor económico en distintos casos de nacionalismo, afirmando que paradójicamente, algunas “transnational economic forces may end up reinforcing the nations and nationalisms they were expected to supersede”.<sup>7</sup> Esta afirmación resulta reveladora pues incide en la importancia de los factores económicos en los procesos identitarios. Smith señala también la omnipresencia actual de la nación como un componente para la identidad personal.

Pero hemos de apuntar que adentrarnos en el término nación supone un complejidad añadida, pues es posiblemente uno de los términos más controvertidos de las ciencias políticas. Si bien es cierto que existen diferentes perspectivas desde las que se trabaja este concepto, también lo es que no existe un modelo teórico que comprenda todas sus manifestaciones. La complejidad que lleva asociada implícitamente el término hace que cada autor, dentro de sus propias perspectivas, opte por una u otra definición en función de diferentes intereses.

Tras este inciso nos disponemos a presentar una clasificación de las diferentes perspectivas a las que se adhieren los principales autores que abordan el tema del nacionalismo. La cuestión sobre el nacionalismo ha provocado una extensa proliferación de discusiones y confusiones que surgen en torno a esta problemática, cuya base del conflicto y discusión proviene de no especificar desde qué perspectiva estamos tratando el tema. Por ejemplo, Adrian Hastings mantiene una línea muy distinta a Ernest Gellner, tanto desde las conclusiones que aportan sus investigaciones como de la idea de nación de la que parten.

Varios autores han procurado ordenar la inagotable producción existente sobre el nacionalismo elaborando clasificaciones. En primer lugar, Anthony D. Smith, en *The Ethnic Origins of Nations* (1986),<sup>8</sup> organizó las teorías sobre el nacionalismo en teorías modernistas, perennialistas y primordialistas, pero posteriormente, en *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo* (2001),<sup>9</sup> incluyó una nueva categoría que incluía las visiones posmodernas sobre la nación.

Por otro lado, Antoine Roger, en su obra *Les Grandes Théories Du Nationalisme* (2001),<sup>10</sup> clasifica las teorías del nacionalismo en cuatro bloques. En primer lugar encontraríamos las teorías que consideran el nacionalismo como resultado de una evolución estructural y con el cual una clase busca la dominación. Estas teorías estarían en relación con la visión clásica del marxismo que concibe el nacionalismo como producto de las estructuras de dominación capitalista y como estrategia de la burguesía para encubrir la explotación del proletariado. En segundo lugar encontramos las teorías que sostienen que el nacionalismo es producto de un factor estructural –lo biológico, la raza, la sangre–, pero que, a su vez, destacan la función de cohesión que cumple la nación. En este grupo encontramos a Van den Berghe<sup>11</sup> y Clifford Geertz<sup>12</sup>. El tercer lugar lo conforman las teorías que consideran el nacionalismo como

---

<sup>6</sup> Smith, Anthony D. *National Identity*. London, Penguin Books of London, 1991, p. 7.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 157.

<sup>8</sup> Smith, Anthony D. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford, Basil Blackwell, Oxford, 1986.

<sup>9</sup> Smith, Anthony D. *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo*. Madrid, Istmo, 2001.

<sup>10</sup> Roger, Antoine. *Les Grandes Théories Du Nationalisme*. Paris, Éditions Dalloz, 2001.

<sup>11</sup> Van den Berghe, Pierre L. “Does race matter?”. *Nations and Nationalism*, vol. 1, nº 3, 1995, pp. 357-368.

<sup>12</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas...*, op. cit.

producto de actores individuales o colectivos cuya pretensión es utilizarlo para dominar a otros grupos. Aquí encontramos a Nathan Glazer,<sup>13</sup> cuya teoría plantea que las comunidades nacionales buscan defender sus intereses materiales y económicos de forma encubierta, bajo supuestos factores como la defensa de la lengua, la tradición y la religión. También pertenece a este grupo Liah Greenfeld,<sup>14</sup> que afirma que el nacionalismo es producto de élites que experimentan problemas de estatus y de inseguridad. El cuarto y último grupo de teorías propuesto por Roger, plantean el nacionalismo como producto de actores sociales o colectivos que no buscan la dominación sino la cohesión de las comunidades. En este grupo encontraríamos a Anthony Smith.

Centrándonos en la clasificación de Anthony Smith, podemos encontrar las siguiente escuelas fundamentales dentro de los estudios sobre el nacionalismo.<sup>15</sup>

En primer lugar se definen los primordialistas, siendo muy representativa entre ellos la figura de Adrian Hastings.<sup>16</sup> Los autores enclavados en esta corriente se remontan a buscar los orígenes y causas del nacionalismo antes de la modernidad, a través de tradiciones culturales, simbólicas o étnicas (raza, sangre, familia, etc.). Definen el nacionalismo como la concreción de tradiciones en la toma de conciencia propia desde un Estado ya formado que surge de la nación.

Para los primordialistas, el parentesco, la lengua, la religión y el territorio son atributos básicos de la nación y de la identidad nacional, considerándolos inmemoriales e intemporales. Hastings considera que las naciones y el nacionalismo tienen un origen medieval, al contrario de lo que afirman la mayoría de autores que presuponen sus orígenes en la modernidad.

En segundo lugar están los perennialistas, que sí aceptan el carácter moderno del nacionalismo, pero consideran las naciones como la manifestación premoderna de identidades étnicas subyacentes. Sostienen que los vínculos sobre los que se construyen las naciones son permanentes y continuos en el tiempo, así que las naciones no son exclusivas de la modernidad. En esta línea, los etnosimbolistas también admiten que el nacionalismo y la nación son fenómenos modernos, pero tienen en cuenta algunas estructuras premodernas que constituirían el sustrato del nacionalismo (identidades culturales, los símbolos, lealtades tribales), y que no son necesariamente inventados por las élites políticas y culturales.

En tercer lugar, los modernistas, entre los que encontramos a Ernest Gellner,<sup>17</sup> Eric Hobsbawm<sup>18</sup> y a Benedict Anderson<sup>19</sup>. Estos autores conciben las naciones como constructos políticos modernos, dirigidos por las élites e insertos en el proceso de modernización. Es decir, consideran que la nación es un producto de los cambios asociados a la modernidad, como el capitalismo, la alfabetización y la industrialización. Por ejemplo, Ernest Gellner argumenta lo contrario que el primordialista Adrián Hastings, es decir, Gellner entiende que es la nación la que surge del Estado y no al contrario.

---

<sup>13</sup> Glazer, Nathan. *We are all multiculturalists now*. Cambridge, Harvard University Press, 1998.

<sup>14</sup> Greenfeld, Liah. *Nationalism and the mind: Essays on modern culture*. London, Oneworld Publications, 2006.

<sup>15</sup> La clasificación a la que nos referimos surge de la obra de Smith: Smith, Anthony D. *Nacionalismo y modernidad...*, *op. cit.*

<sup>16</sup> Hastings, Adrian. *La construcción de las nacionalidades*. Madrid, Cambridge University Press, 2000.

<sup>17</sup> Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid, Alianza, 1988.

<sup>18</sup> Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica, 1991.

<sup>19</sup> Benedict, Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

En cuarto y último lugar encontramos a los posmodernistas, los cuales afirman que las identidades nacionales se han fraccionado en el rápido proceso de globalización, emergiendo así nuevas identidades post-nacionales. Uno de los autores que se muestra crítico con la corriente modernista es König,<sup>20</sup> pues no considera que la nación sea una construcción cultural homogénea. König aboga por un cambio de perspectiva que sea capaz de asimilar la pluralidad de identidades que entran a formar parte de la creación de la nación. Este autor aplica su modelo a la situación en latinoamérica, ya que, según él, sus peculiaridades no han sido muy tenidas en cuenta en el campo que aborda el nacionalismo.

Esta elemental aproximación al término nación y sus diferente perspectivas puede servirnos para situarnos en la compleja problemática.

En este trabajo nos centraremos en las posiciones de Smith ya que procura distanciarse de los paradigmas perennialista y modernista, adoptando una postura que puede ser considerada intermedia. Sus enfoques permiten extraer una serie de conclusiones que sitúan a la nación en la modernidad, pero con una vida continuada desde un pasado étnico más o menos remoto, es decir, la nación es una manifestación moderna de unas identidades étnicas previamente existentes. Por tanto, entendemos que su enfoque no se deriva únicamente de una extraordinaria atención al pasado, sino también de una lectura cuidadosa de los acontecimientos contemporáneos.

Para Smith una *nación* es

“una población humana con nombre propio que comparte un territorio histórico, mitos comunes y memorias históricas, una cultura pública de masas, una economía común, así como derechos y deberes legales iguales para todos sus miembros”.<sup>21</sup>

Como se observa, Smith considera la economía común como parte integrante de lo que considera como nación. Esta afirmación resulta extremadamente relevante para este trabajo de investigación, dado que entendemos la cultura económica como elemento conformador de identidades sociales y nacionales.

Asociado a este concepto de nación va su carácter mítico, que queda reforzado al hacer presente el pasado con la manifestación de tradiciones, valores y mitos de otras épocas. Este carácter mítico, desde nuestra visión, también vendría caracterizado por valores y símbolos de naturaleza económica.

Otro concepto al que se debe recurrir para allanar el terreno de las identidades nacionales es el de *estado*, pues consideramos que cumple un papel activo en la construcción de la nación. Para Smith el *estado* se

“refiere exclusivamente a las instituciones públicas, diferentes y autónomas de otras instituciones sociales, y que, además, ejerce el monopolio de la coerción y la extracción de impuestos dentro de un territorio dado. La nación, por otra parte, significa un vínculo cultural y

---

<sup>20</sup> König, Hans-Joachim. “Discursos de identidad, estado-nación y ciudadanía en América Latina: viejos problemas, nuevos enfoques y dimensiones”. *Historia y Sociedad*, nº 11, 2005, pp. 9-32.

<sup>21</sup> Smith, Anthony D. *National Identity...*, *op. cit.*, p. 14.

político, que une a una única comunidad política que comparte una cultura histórica y un territorio patrio”.<sup>22</sup>

Entendemos que bajo la concepción de Smith, las naciones y los nacionalismos son fenómenos propios de la modernidad, cuyos primeros pasos se hallan en la segunda mitad del siglo XVIII, en el momento en que se da el fortalecimiento de los Estados para dar lugar a una respuesta de tipo nacionalista. Del pensamiento de Smith se deriva que la modernidad debe ser entendida en términos organizativos e ideológicos, respetando la antigüedad de las identidades. Sobre el pensamiento de Smith, Modesto Gayo afirma que,

“Las naciones y los nacionalismos son modernos, pero no todos sus componentes lo son, es decir, los nacionalismos son modernos como movimiento e ideología, pero no como identidad, o, por decirlo en otros términos, no son modernas las identidades sobre las que aquéllos se construyen.”<sup>23</sup>

Smith dedica un espacio notable en su pensamiento a la política, pues sin la aportación de la actividad política, organizativa e ideológica, las etnias no conseguirían configurarse como nación, y sin éstas las naciones no se formalizan por no encontrarse dentro del panorama intelectual de los políticos y los ciudadanos o miembros de la comunidad. Por tanto, determina que sin identidad no hay nación, y la identidad necesita un período de tiempo prolongado para revelarse y afianzarse. Es por eso que, la identidad se erige sobre la memoria.

En España también existen distintas visiones sobre lo que se considera nación. Álvarez Junco, Beramendi y Requejo hacen un repaso a las diferentes definiciones de los términos clave en este campo en la obra *El nombre de la cosa: debate sobre el término “nación” y otros conceptos relacionados*,<sup>24</sup> constituyendo una aportación de peso al debate. En la obra se aboga por una unificación de conceptos en la comunidad científica, pues consideran que la multiplicidad de visiones sobre estos conceptos no facilita la resolución de los problemas que llevan asociados. Junco afirma al respecto que,

“es obvio que la forma de presentar el problema, o de denominar las cosas, no es filosófica ni políticamente neutra, sino que encierra una toma de posición que predetermina, o al menos orienta, la resolución de los problemas. Ésa es, sin duda, la razón por la que incluso definir las palabras resulta tan conflictivo. Pero debería ser, me parece, función de los académicos reducir el grado de conflictividad y proporcionar campos de acuerdo, al menos en el ámbito semántico.”<sup>25</sup>

Otro historiador español que también ha trabajado estos temas es Santos Juliá, el cual considera la creación de la nación en base a lo siguiente.

---

<sup>22</sup> Smith, Anthony D. *National Identity...*, *op. cit.*, p. 14-15.

<sup>23</sup> Gayo Cal, Modesto Guillermo. “El origen de las naciones y los nacionalismos en la obra de Anthony D. Smith y el papel de la política: Una perspectiva diacrónica”. *Revista de estudios políticos*, nº 114, 2001, p. 273.

<sup>24</sup> Álvarez Junco, José; Beramendi, Justo y Requejo, Ferran. *El nombre de la cosa: debate sobre el término nación y otros conceptos relacionados*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 16.



“la soberanía popular no se expresa sino como afirmación de la nación contra el rey y la aristocracia. De ahí que el gran dilema que recorre la historia de los pueblos de Europa al oponer la soberanía del pueblo a la del rey sólo se resuelva en la afirmación de la nación como sujeto de soberanía contra el absolutismo regio. Sólo cuando el pueblo se declara soberano y establece los fundamentos de la democracia es cuando se crea la nación.”<sup>26</sup>

Es sabido que a partir del siglo XIX el nacionalismo se convirtió en un principio fundamental de la legitimación del poder político, sustituyendo así a la anterior legitimidad propia del Antiguo Régimen, proveniente del “poder divino”.<sup>27</sup>

Volviendo a Juliá, el “ritual de la muerte del soberano” que propone lo determina como origen de los modernos Estados nacionales y también un fundamento de la propia identidad nacional.<sup>28</sup> Incluso cuando este hecho no ha sido necesario por la inexistencia del mismo, como es el caso de EEUU, la guerra civil se convierte en su auténtico origen de Estado y nación moderna. Esa guerra civil debe llevar finalmente al pacto de construcción del Estado nacional, mediante un contrato social por el que cada parte renuncia a algo para conseguirlo. En España la Guerra Civil no consiguió ese pacto o contrato social, puesto que las condiciones de la imposición de una dictadura limitaron por completo su logro, relegándolo a décadas posteriores. Las condiciones que Juliá presenta para la creación de los Estado-Nación serían,

“la importancia creciente de los espacios urbanos sobre los rurales, el incremento decisivo de la población, la aparición de una economía y un mercado mundiales por cuyo control compiten los Estados, la gran transformación de la tecnología que condujo finalmente a la revolución industrial.”<sup>29</sup>

Por otro lado, Villacañas hace una afirmación que rompe con los esquemas planteados con anterioridad por otros autores al respecto, afirmando que “frente a todo lo que dice el prejuicio, España es una nación tardía”,<sup>30</sup> tanto en cuanto ha llegado tarde a la fase constituyente, es decir, al proceso fundacional del Estado democrático con la creación de una Constitución. Villacañas argumenta su consideración de España como nación tardía en base a los procesos políticos de la historia de España, afirmando por ejemplo, que si bien contra Napoleón “emergieron las realidades existenciales hispánicas largamente conformadas”<sup>31</sup> apareciendo una nación existencial, la Constitución de Cádiz no supuso un verdadero poder constituyente por no suponer un «nosotros» lo suficientemente inclusivo. Este hecho estaría basado en una “tradicón” histórica de falta de confianza de las élites políticas en “el pueblo”. Para Villacañas la Constitución de Cádiz no supuso un poder constituyente sustantivo, sino circunstancial. Es decir, España se constituyó como nación de forma tardía por razones

---

<sup>26</sup> Juliá, Santos. “Transiciones a la democracia en la España del siglo XX”. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, nº 84, 1988, p. 25.

<sup>27</sup> Pittelli, Cecilia y Somoza Rodríguez, Miguel. “Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado”. *Historia Caribe*, nº 15, 2009, p. 15.

<sup>28</sup> Juliá, Santos. “Transiciones a la democracia en la España...”, *op. cit.*, p. 26.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>30</sup> Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político en España*. Madrid, RBA, 2014, p. 16.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 20.

históricas, alegando como síntoma la desconfianza histórica de una clase política respecto de su propio “pueblo”.

“Si se quiere un síntoma de nación tardía, helo aquí: La desconfianza respecto del propio pueblo, una que presenta la clase política española a lo largo de toda su historia, lastrando su sentido de la democracia.”<sup>32</sup>

Precisamente ese tradicional prejuicio que niega la condición tardía de la nación española es para Villacañas el factor que impide comprender gran parte de los problemas que han afectado históricamente a España, y le imposibilita a su vez encontrar soluciones adecuadas a los mismos. Esta visión del autor supone una novedad en cuanto a revisión histórica de la creación de la nación en España.

La problemática que abordan Juliá y Villacañas sigue generando conflictos en la España actual. Pero este apasionante y complicado debate excede los propósitos actuales de este trabajo.

El concepto del *demos*, es decir, de ese pueblo o nación en la cual nos integramos, peca de no poderse definir como algo evidente y racional, ya que es algo caracterizado con fuertes vínculos emocionales, que se da por supuesto y nos ha venido dado, como producto de la historia, la cultura y las políticas llevadas a cabo, incluidas las guerras. La nación, por tanto, puede considerarse como algo afectivo, más que racional, y por ende la identificación con esa nación, es decir, la identidad nacional.<sup>33</sup>

Como se intuye de lo anterior, *nación* y *estado* son dos conceptos con ciertas conexiones entre sí, producto de la historia y civilizaciones modernas, que han sido capaces de generar ideologías que sustentan la continuidad política entre el propio pueblo-nación y el estado. Aquí surgen los nacionalismos como rasgo propio de una mentalidad asociada a éstos, como actitud o incluso emoción ante el estado-nación. Pero la identidad nacional no se queda en una simple mentalidad, pues necesita un vínculo existencial profundo entre los ciudadanos de un país con valores comunes. Una especie de destino común que une a los ciudadanos de forma natural, prescribiendo normativamente sus lealtades y sentimientos morales.<sup>34</sup> El discurso que adopta la identidad en este caso se cubre de una apariencia natural, inventando naciones y nacionalismos como necesidades psicosociales básicas, así como predisposiciones biológico-culturales propias.<sup>35</sup> Así lo describe Hedetoft:

“Es en este sentido en el que la «identidad nacional» representa la mayor ficción de la unidad nacional, la ideología apolitizada de la comunidad política, su justificación étnico-racial. Es la ideología *del* estado *para* sus ciudadanos, estableciendo la *raison d’être* para su soberanía: el vínculo entre el estado y el pueblo que desafía a la razón y a la argumentación. Cuando este imperativo político se transforma en un indicativo colectivo e individual («por supuesto que todos

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>33</sup> Álvarez Junco, José. “Democracia y Nación”. *El País*, 24 de septiembre de 2017. Accesible en: [https://elpais.com/elpais/2017/09/21/opinion/1506008178\\_672078.html](https://elpais.com/elpais/2017/09/21/opinion/1506008178_672078.html) [Última consulta: 23 de diciembre de 2017]

<sup>34</sup> Rosa, Alberto; Bellelli, Guglielmo y Bakhurst, David. “Representaciones del pasado...”, *op. cit.*, p. 60.

<sup>35</sup> Hedetoft, U. *Signs of Nations*. Aldershot, Dartmouth, 1995, p. 27.

amamos a nuestro país»), que es aceptado por todo el pueblo como sentido común y mentalidad cotidiana, entonces se convierte en la sacralidad profana de la vida contemporánea”.<sup>36</sup>

La identidad nacional, como identidad social,<sup>37</sup> es una construcción simbólica, representaciones mentales compartidas, una categoría cultural históricamente construida y asociada a un determinado sentimiento de pertenencia a una comunidad (nación). El concepto fue creado por la psicología social en los años 60 del siglo pasado, jugando un papel esencial en los estudios sobre el proceso de construcción y de identificación con la nación. La idea de nación atestigua la existencia de una identidad territorial, en cierta medida uniforme en su diversidad, valorando en mayor o menor grado la unidad legislativa y política alcanzada, siempre y cuando existan matices positivos. Los elementos y sentimientos de identidad de cada grupo o individuo se configuran desde las relaciones y condiciones político-sociales, pero bajo nuestro criterio también desde las condiciones económicas. En cierto modo se convierte en un sentimiento de diferenciación (con signos de superioridad, inferioridad, igualdad, aprecio, desprecio...) frente a los otros. Se va formando una especie de red que implica aspectos motivacionales, representaciones cognitivas, estructuras sociales, emociones y sentimientos, mitos nacionales, símbolos y concepciones de los “otros”, pues sin los “otros” no existiría el “nosotros”.

Las formas de proceder dentro de un Estado nacional, junto con su propia cultura y símbolos propios, forman una especie de maraña o tejido con lo individual y biográfico a la vez que con lo nacional, formándose así un sentimiento de pertenencia como ser individual pero a la vez colectivo. Por lo tanto, dicho sentimiento no se limita a lo estrictamente cognitivo, sino que aborda también lo moral y lo emocional.

Se entiende de este modo que se establezca cierto marco mental para la aceptación de sacrificios, como podría ser el ir a una guerra de forma consciente por defender éstos intereses o someterse a condiciones económicas concretas, laborales, etc. De hecho, consideramos que las identidades colectivas funcionan y se construyen en un sistema de sanciones y recompensas, donde la elección no puede llevarse a cabo libremente, pues esta conlleva consecuencias que intervienen en la elección mental que desarrolla el sujeto (si no vas a la guerra puedes ser detenido). Así, contemplamos que la adhesión a determinadas identidades no se adscribe a un sistema de elecciones dentro de un mercado libre de ideas, sino que confluyen determinados factores que comprometen las elecciones del sujeto. En consecuencia, la asunción de una identidad colectiva funciona del mismo modo que los mecanismos que llevan a cabo las interpelaciones ideológicas. Así describe Therborn el funcionamiento de las ideologías.

“Las ideologías funcionan en una matriz material de afirmaciones y sanciones y dicha matriz determina sus interrelaciones.

Todas las actividades humanas están dotadas de significado y todas las interpelaciones ideológicas tienen algún tipo de existencia «material», en movimientos corporales, sonidos, papel y tinta, etcétera. [...]

La matriz material de cualquier ideología puede analizarse en base a su funcionamiento mediante *afirmaciones* y *sanciones*, de forma que las ideologías se hagan efectivas al ser

---

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>37</sup> La consideramos como identidad social tanto en cuanto el ser humano únicamente puede configurarse como ser social. La combinación hombre y sociedad es indivisible, pues biológicamente es imposible que un ser humano se desarrolle fuera de la sociedad.

relacionadas unas con otras. En una práctica de afirmación, si un sujeto interpelado actúa de acuerdo con los dictados del discurso ideológico, se produce el resultado previsto por la ideología; mientras que si el sujeto contraviene los dictados del discurso ideológico, entonces es sancionado mediante el fracaso, el desempleo, la bancarrota, el encarcelamiento, la muerte o cualquier cosa por el estilo.”<sup>38</sup>

Podríamos preguntarnos entonces cómo se transmite la identidad nacional. Ciertamente la transmisión estaría fomentada por ciertos mitos divulgados a través de la educación impartida en las escuelas, pudiendo también ser movilizados por el discurso político socializado. En definitiva, al formar parte de la cultura pública se convierten también en elementos de la propia cultura personal de la ciudadanía de un determinado país, pues los símbolos que la representan tienen un significado público. Además las prácticas compartidas, tanto del recuerdo como del olvido, pueden llegar a involucrar activamente al sujeto y hacer que tengan un sentido personal aquellos significados que en un principio fueron públicos, llegando así a formar parte de su conciencia como sujeto. Podemos por tanto considerar la identidad nacional como una relación simbólica y afectiva, donde las emociones y sentimientos también juegan un papel muy importante, sobre todo cuando hablamos de identificación y orgullo.

También es importante señalar los *modelos mentales* que se configuran a través de la identidad. Estos modelos pueden representar intenciones concretas de acción (de proceder) y de discurso. De este modo el sujeto desempeñará acciones, mostrará opiniones o emociones basadas en ese modelo mental identitario que se configura como conexión entre la dimensión más social y la personal de cada individuo. Esos modelos mentales identitarios pueden ser la base de la producción de ciertos discursos, como los que pueden aparecer en los manuales escolares que serán revisados en este trabajo. Tendremos en cuenta que esos discursos proceden de una autoría también con modelos mentales ideológicos, que como sujeto productor del manual (autor o equipo editorial) o institución legitimadora del mismo (la escuela), están reproduciendo y difundiendo para un gran número de alumnos y alumnas.

### **1.1. Identidad o identidades**

En este trabajo se aborda un proceso político e histórico de transición de un régimen dictatorial, el régimen franquista, a un proceso democrático. España se va transformando a partir de 1975, con la muerte del dictador, en un estado autonómico donde vuelven a tener relevancia ciertos nacionalismos periféricos como el nacionalismo vasco, catalán y gallego. El país comienza a configurarse como una realidad diversa dentro de una modernidad cambiante e inestable, conformándose en una cuestión de extraordinaria complejidad donde existía un centralismo legal acompañado a su vez de un localismo real. Una España, nación extrañamente vertebrada, en la que se daba y se da una coexistencia de una cultura común, con culturas y realidades regionales diversas, y con particularidades lingüísticas, culturales e institucionales múltiples. Este hecho constituye una gran ruptura con el proceso anterior, una ruptura con un nacionalismo unitario e impuesto de forma dictatorial desde las instituciones y desde la propia

---

<sup>38</sup> Therborn, Göran. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, Siglo XXI, 1987, pp. 28-29.

escuela, aunque de forma subyacente se seguían dando esas particularidades regionales que el régimen maquillaba de forma regionalista como diversidad y riqueza de la patria.

Pero especial relevancia obtienen también los procesos económicos, que suponen la transformación de un país que debe atenerse a las medidas impuestas por un sistema autárquico para adaptarse con posterioridad a los nuevos patrones del sistema capitalista del bloque occidental.

El proceso social, político y económico de la transición del tardofranquismo a la democracia española se presenta como un periodo histórico donde a los futuros ciudadanos hubo que formarles para una joven democracia, para una nación distinta, económicamente adaptada al contexto internacional. Por estos motivos entendemos, y partimos de la base, de que en este proceso de grandes cambios van a ir transformándose y construyéndose nuevas identidades plurales, pues consideramos la coexistencia de distintos tipos de identidades asociadas a factores políticos, económicos y sociales. De hecho, Rodrigo Alsina concibe que más que una identidad lo que se originan son procesos de pluralización de las identidades.<sup>39</sup>

Podemos afirmar, apoyándonos en estudios anteriores, que las identidades se desarrollan en base a dos cuestiones. Por un lado, atienden a la oposición entre grupos, y por otro, se desarrollan por comparación e identificación social,<sup>40</sup> sin olvidar que el estado cumple un papel activo en la construcción de la nación y por tanto en la cuestión de la identidad nacional. En el caso que compete a esta investigación, la oposición entre grupos vendría determinada por cuestiones económicas que atenderían a la identificación de España con el bloque occidental en contraposición al bloque socialista (comunista). Este hecho se trabajará en profundidad en el capítulo IV que analiza el marco contextual desde la perspectiva social, política y económica. El concepto de identidad es considerado desde este trabajo como una de las claves fundamentales para comprender los cambios sociales, culturales y económicos que se dieron en la transformación de una dictadura a un sistema democrático de base capitalista.

Si anteriormente ya apuntábamos que las identidades sociales se van adquiriendo, a través de los discursos, pero también a través de prácticas sociales,<sup>41</sup> entendemos que las identidades pueden ser cambiantes o ser modificadas de forma paulatina. Ahora bien, tanto en cuanto la identidad nacional es una identidad social, y las identidades sociales son, “compartidas por una comunidad, sólo pueden cambiar si la mayoría de los miembros de dicha comunidad cambian”.<sup>42</sup> En el proceso de transición que analizamos en nuestro trabajo se observan y operan grandes cambios sociopolíticos y económicos que la propia comunidad, es decir España, tuvo que asumir. En consecuencia se dieron procesos complejos de creación de nuevas identidades sociales, políticas y económicas. Las transformaciones pretenden evidenciarse a través del análisis de los manuales escolares que será abordado en posteriores capítulos, estudiando el reflejo los discursos promotores de determinadas concepciones, prácticas, ideologías y valores, que arrojarán luz sobre los procesos de creación de nuevas identidades distintas a la nacionalcatólica promovida por el franquismo.

---

<sup>39</sup> Rodrigo Alsina, Miquel. *Teorías de la comunicación: Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona, Universitat Autònoma, 2001, p. 76.

<sup>40</sup> Berreby, D. *Us and them: The science of identity*. Chicago, University of Chicago Press, 2008; Abrams, D. y Hogg, M. A. (eds.). *Social identity and social cognition*. Malden. Oxford, Blackwell, 1999.

<sup>41</sup> Caldas-Coulthard, C. R. y Ledema, R. (eds.). *Identity trouble. Critical discourse and contested identities*. New York, Palgrave Macmillan, 2007; De Fina, A.; Schiffirin, D. y Bamberg, M. G. W. (eds.). *Discourse and identity*. Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press, 2006.

<sup>42</sup> Atienza Cerezo, Encarna y Van Dijk, Teun A. “Identidad social e ideología ...”, *op. cit.*, p. 70.

## 1.2. La cultura económica como instrumento de configuración de identidades

En el capítulo anterior ya se ha definido el concepto de cultura económica, como categoría principal y objeto de estudio en este trabajo. Objeto de estudio que queda enmarcado dentro del sistema escolar y en concreto en relación a las Ciencias Sociales en la educación primaria, y por ende aparecen en el tablero de juego las disciplinas de la Geografía y la Historia, donde el discurso económico surge como contenido. Consideramos que estas disciplinas cumplen una función instrumental, tanto en cuanto están subordinadas a finalidades identitarias e ideológicas. De hecho, la Geografía ya fue utilizada desde el S. XIX como instrumento para fomentar entre el alumnado el sentimiento nacional.<sup>43</sup>

Si bien es cierto, la Historia sigue criterios de verdad propios de las disciplinas científicas, aunque no debemos olvidar que esto no la exime del sesgo propio de la función del recuerdo y la ideología, tanto en la perspectiva de lo personal como en la de lo social. Es por eso que debe ofrecer la garantía de la verdad desde el propio juicio de la comunidad científica de los propios historiadores. Algo que conviene tener en cuenta es cómo esto afecta a nuestras fuentes, los manuales escolares, porque, el grado de veracidad de los relatos históricos ofrecidos en ellos se ha visto forzosamente afectado por la exigencia de abreviación de sus contenidos y programas y por el sesgo de autores y editoriales, sin olvidar la instrumentalización que hace de ellos el poder político y económico.

La educación estatal institucional ha sido históricamente un instrumento que ha procurado al poder un arma poderosa. El estado moderno ha utilizado la educación como instrumento de unificación y adquisición de conciencia nacional, donde en ocasiones la educación no es un fin, sino un medio.<sup>44</sup> Las identidades sociales, y en concreto las nacionales no son innatas, sino que se van adquiriendo desde la infancia,<sup>45</sup> y uno de los mecanismos de adquisición es la educación institucional y por ende los propios contenidos de los manuales escolares. Los manuales escolares y sus contenidos pueden llegar a influir, a través de sus discursos, en la adquisición ideológica de determinadas identidades. Partimos del supuesto de que el discurso de los manuales, y en concreto el discurso económico, promueve identidades que pueden estar controladas por las ideologías subyacentes. Esas ideologías que pueden ser promovidas por los manuales, pueden contribuir a definir el modo en que el alumnado se ve y siente como miembro de un grupo, nación, etc. No olvidemos que el manual escolar se viene a tener en cuenta como fuente de autoridad tanto en cuanto es un elemento institucionalizado, y que las ideologías (políticas, económicas, etc.) también se adquieren a través de diversos mecanismos, entre los cuales consideramos el discurso promovido desde los manuales.

Nuestro objetivo en este trabajo es mostrar la forma en la que esas identidades se muestran a través del discurso, tanto textual como icónico, ya que las identidades no son innatas sino que se adquieren gradualmente a través de discursos y prácticas sociales.<sup>46</sup> Aquí entran en juego también las ideologías que pueden servir para construir una identidad colectiva y fomentar la fidelidad política o económica.

---

<sup>43</sup> Boyd, Carolyn. P. “‘Madre España’: Libros de texto patrióticos y socialización política”. *Historia y política*, nº 1, 1999, p. 52.

<sup>44</sup> Bousquet, Jacques. *Economía política de la educación*. Instituto de Estudios Políticos, 1960, p. 50.

<sup>45</sup> Atienza Cerezo, Encarna y Van Dijk, Teun A. “Identidad social e ideología...”, *op. cit.*, p. 68.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 70.

Entendemos la escuela como un aparato del poder que transmite desde sus manuales un tipo de cultura económica, que al mismo tiempo forma parte de la identidad de los sujetos y que se asocia con sentimientos de pertenencia. El poder (Estado, instituciones, corporaciones, etc.) ha demostrado en ocasiones la pretensión de crear un nuevo sujeto económico a través de la escuela, por medio de una serie de representaciones mentales que determinarían el quiénes somos económicamente frente a los otros, incluyendo una serie de valoraciones o creencias socialmente compartidas, actitudes concretas, prácticas, valores, normas y objetivos.<sup>47</sup> Estas representaciones pueden mostrarse a través de los manuales escolares, que como ya es sabido, se consideran elementos configuradores de las mentalidades sociales.<sup>48</sup>

### 1.3. El imaginario social vinculado al territorio

Debido a que las fuentes de nuestra investigación se basan principalmente en las disciplinas de la Geografía y la Historia, nos hemos visto en la necesidad de revisar la concepción del territorio como conformadora del imaginario social.

El término imaginario social no tiene un significado unívoco, pues en base a las diferentes corrientes teóricas de las Ciencias Sociales, sobre todo en Sociología y Antropología, se construye el término dándole distintas significaciones. Juan Luis Pintos, en su obra *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*, los define como “representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social”.<sup>49</sup> También los considera

“1.- Esquemas socialmente contruidos, 2.- Que nos permiten percibir, explicar e intervenir, 3.- En lo que en cada sistema social diferenciado, 4. Se tenga por realidad”.<sup>50</sup>

En otro orden de términos, nos acercamos al concepto de territorio. En una general acepción del término mostraremos la primera definición que señala el Diccionario de la Real Academia Española sobre el término territorio: “1. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.”.<sup>51</sup> No nos detendremos en este trabajo a definir los diversos sentidos que se le da al concepto de territorio en las distintas disciplinas científicas que lo utilizan, pero sí nos detendremos en la dimensión política, económica y administrativa que ha sido utilizada en Geografía e Historia.

---

<sup>47</sup> En la actualidad existen proyectos dedicados a reproducir la ideología neoliberal a través de manuales escolares difundidos en la escuela: Cornejo, Laura. “Libros en la escuela pública que fomentan la educación privada y el trabajo infantil”. *Eldiario.es*, 12 de mayo de 2018, Accesible en: [https://www.eldiario.es/politica/Junta-Castilla-Leon-colegios-universidad\\_0\\_770273944.html](https://www.eldiario.es/politica/Junta-Castilla-Leon-colegios-universidad_0_770273944.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

<sup>48</sup> Tiana, Alejandro y De Puelles, Manuel. “El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 49-50, 2003, pp. 163-174.

<sup>49</sup> Pintos, Juan L. *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Cantabria, Editorial Sal Terrae, 1995, p. 8. Sobre el tema de los imaginarios sociales también se puede consultar: Barros, Carlos. “Historia de las mentalidades: posibilidades actuales”, en *Secuencia*, nº 27, 1993, pp.185-209.

<sup>50</sup> Pintos, Juan L. “Inclusión – Exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social”. *Sémata: Ciencias Sociais e Humanidades*, nº 16, 2004, p. 20.

<sup>51</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la lengua.

El concepto de territorio se fue haciendo cada vez más protagonista en Geografía y otras Ciencias Sociales a partir de los años 1960 y 1970. Habitualmente, el término se utilizaba para hacer referencia al espacio de la soberanía o la jurisdicción de un país o sus unidades administrativas, siendo una concepción especialmente relevante en Geografía política. Así, dicho concepto se fue impregnando cada vez más de contenido social, pasando a entenderse como espacio social y espacio vivido.<sup>52</sup> De acuerdo con Horacio Capel,

“Lo territorial se convierte así en el espacio vivido, modelado por el hombre, en función de sus necesidades. El territorio pasa a ser considerado como un producto social, una construcción social. Con elementos simbólicos que son creados por los hombres pero que, al mismo tiempo, tienen la capacidad de producir la identidad.”<sup>53</sup>

Desde nuestra perspectiva, entendemos el territorio como construcción social, cultural, política, económica e histórica, donde intervienen procesos de identidad, reproducción cultural, apropiación de la naturaleza, poder político-administrativo y mecanismos de transformación. El territorio está caracterizado por la reivindicación que se ejerce sobre el dominio del espacio y apropiación del terreno, imponiendo límites y fronteras. Benedetti añade que “un *territorio* es una región en la que se focalizan las diferencias definidas a partir de las relaciones de poder”.<sup>54</sup> Beatriz Nates lo define también

“como un escenario de poder, de gestión y de dominio del Estado de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales, pero también como una superficie terrestre demarcada que conlleva una relación de posesión por parte de individuos y grupos y que contiene límites de soberanía, propiedad, vigilancia y jurisdicción.”<sup>55</sup>

Esta concepción de Nates lleva implícita una visión económica que resulta reveladora pues se define como un escenario de poder, entre el que se encuentra el poder económico que deviene del poder político.

En otro orden de términos, el concepto de imaginarios sociales haría referencia a discursos u objetos que han sido producidos socialmente e institucionalizados como parte de la realidad. Su objetivo se basaría en construir ejes intersubjetivos de comprensión grupal que permitan acordar o imponer la realidad. Entendemos por tanto que los imaginarios sociales del territorio son imaginarios grupales sobre espacios delimitados y apropiados simbólicamente y materialmente, es decir, imágenes materializadas con fines de reproducción e institucionalización bajo intereses concretos y relaciones de poder.

Un instrumento fundamental que consolida las imágenes mentales del territorio, y que encontramos en las fuentes primarias de esta investigación, serían los mapas, ya que representan la condensación social de los referentes culturales, económicos e históricos que ordenan el

---

<sup>52</sup> Capel, Horacio. “Las ciencias sociales y el estudio del territorio”. *Biblio3w: Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, vol. XXI, nº 1149, 2016, p. 1.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>54</sup> Benedetti, Alejandro. “Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XIII, nº. 286, 2009.

<sup>55</sup> Nates Cruz, Beatriz. “Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio”. *Revista Coherencia*, vol. 8, nº 14, 2011, p. 211.



espacio (míticos, alegóricos, estéticos, emblemáticos, etc.). Estos pueden presentarse de muy diversas formas: anacrónicas, por temáticas específicas, etc., haciendo resaltar determinadas informaciones frente a otras. Estos esquemas contruidos socialmente y que gráficamente conforman los mapas, exponen una imagen mental bajo ciertas lógicas que nos permiten percibir lo imaginario o simbólico como real. Sería una especie de objetivación del imaginario social espacial que permite dar a conocer una imagen grupal del espacio. Emilio Castillejo considera que

“La nación española es el referente identitario más reforzado por los manuales escolares. El nacionalismo de Estado, en nuestro caso el español, es una forma de legitimar, en torno a una comunidad mística, a grupos sociales establecidos en un centro de poder.”<sup>56</sup>

El concepto de España y su imagen mental ha sido representado de diversas formas a través de los mapas, constituyéndose estos como herramientas legitimadoras de diversas concepciones comunitarias identitarias. Desde este trabajo consideramos que los mapas consolidan la imagen del territorio, desde una perspectiva asociada, consideración que hace Castillejo, pero también prefiguran la imagen del lugar que representan de una forma determinada, como si fuera algo natural o necesario. Esto tiene la consecuencia de favorecer el determinismo en la transmisión de ciertos contenidos históricos.<sup>57</sup>

Otro instrumento de consolidación del imaginario social sobre el territorio serían las fotografías o imágenes. La consideración de las imágenes como recursos sobre los que desarrollar estudios históricos se ha ido extendiendo y aceptando, no sin dificultades, pues requieren complejidad en su análisis. Partimos de la idea de que toda producción visual tiene una función que se materializa en representaciones: informativas, comerciales, artísticas, etc. Pero esta función no es un parámetro fijo sino que está condicionado por el contexto del observador. Se ha de tener en cuenta que para hacer una lectura correcta de las imágenes debemos considerar variables como el código, el contexto y el texto. Por tales motivos las imágenes de los manuales serán revisadas en consonancia con los contextos de producción de las propias fuentes.

Las imágenes que muestran los manuales escolares son un elemento comunicativo, sujeto a lecturas que oscilan de lo denotativo a lo connotativo. Con respecto al discurso connotativo que promueven, estaríamos hablando de lo subjetivo (lo inconsciente), es decir, el significado que hace que la imagen sea el vehículo de sus propias experiencias y sensibilidades. Esta interpretación subjetiva de la realidad estaría basada en la propia experiencia personal del sujeto en cuestión. Por otro lado, el discurso denotativo estaría identificado por lo objetivo (lo consciente), entendiéndose la imagen como signo visual que sustituye a la realidad.

Consideramos que la semiótica de la imagen estaría estrechamente ligada a la lingüística, aunque conlleva asociadas también otras dimensiones. La imagen es un tipo de signo que alberga matices expresivos y contenidos conceptuales, capaces de distintas significaciones en

---

<sup>56</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmau Carles-Pla”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 6, 2017, p. 490.

<sup>57</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Indicaciones sobre la investigación ‘Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)’”. *Documento de trabajo*. Proyecto: Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006), p. 3.

función del contexto, y que deberemos tener en cuenta. El marco institucional y contextual en el que se inscriben las imágenes de los manuales puede dar luz sobre las finalidades de las mismas y su carga simbólica. Así, los significados que promueven las imágenes como instrumento pedagógico pueden responder a la realidad, pero también a otras significaciones ideológicas y simbólicas que deberán ser analizadas, pues constituyen parte integrante del imaginario colectivo sobre una comunidad.

## 2. Concepto de socialización política

Para comenzar este apartado hemos tenido a bien iniciarlo con el análisis del concepto de *socialización*, para con posterioridad centrarnos en el concepto más concreto de *socialización política*.

Socialización es el proceso básico de transmisión, adquisición e interiorización cultural que asegura la reproducción y continuidad cultural. A través de la socialización aprendemos, adquirimos, interiorizamos las normas, valores y las pautas culturales y políticas de una determinada sociedad. Así los procesos de socialización sostendrían como producto nuestras personalidades como individuos, relacionadas con las formas de pensar, sentir y actuar. Según Rocher socialización sería

“el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.”<sup>58</sup>

Consideramos que el concepto de socialización se constituye epistemológicamente de forma plural y desde diversos enfoques, métodos y procesos temporales y contextuales.

En las primeras etapas de la vida la función básica que se le atribuye a la socialización sería la conformación de la personalidad a través de la internalización de la realidad social. El sujeto no nace siendo miembro de facto de una sociedad, sino que es alentado a participar en dicha sociedad a través del aprendizaje e interiorización de las normas o patrones de comportamiento de la misma.

Según los sociólogos Berguer y Luckman, la socialización se basa en la interiorización de la realidad externa como algo propio y significativo para el sujeto, pero también se basa en el reconocimiento de los otros y de uno mismo dentro de la vida social.<sup>59</sup> Este reconocimiento o identidad social del sujeto surge del proceso de interiorización de lo social, es decir, la socialización es el proceso que permite al individuo obtener una imagen de sí mismo y de la sociedad de forma significativa para poder así proyectarla. Existe por tanto una realidad social externa al individuo que llega a interiorizar a través de lo que llamamos procesos de socialización.

---

<sup>58</sup> Rocher, Guy. *Introducción a la Sociología general*. Barcelona, Herder, 1996, p. 134.

<sup>59</sup> Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

La forma en la que se adquiere o interioriza la cultura del grupo es a través de la repetición práctica y constante de las prácticas, rituales y formas de comportamiento. Esto nos remite al concepto de *habitus*<sup>60</sup> del sociólogo francés Pierre Bourdieu que ha utilizado este término para dar a entender la importancia de la socialización en las prácticas de los sujetos. Así los esquemas cognitivos, valorativos, apreciativos que se incorporan en la socialización forman ese *habitus*, es decir, conforman “estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”.<sup>61</sup> Esas estructuras suponen mecanismos mentales configurados para ser internalizados a través de la repetición y de la práctica, insertos en nuestro caso en la institución escolar. Se ha de entender por tanto que un aspecto fundamental de la socialización es su carácter práctico, pues se aprenden los esquemas de funcionamiento de la sociedad o grupo social y sus categorías mediante la actividad cotidiana, es decir, mediante la práctica.

No obstante, el proceso de socialización influye de manera distinta en cada individuo, en la medida en que cada sujeto asimila estos contenidos y patrones de comportamientos de acuerdo a su trayectoria diferencial, tanto a nivel personal e interpersonal-grupal como sociocultural.<sup>62</sup> A este respecto, se suele entender la individuación como un proceso complementario de la socialización que abarca la formación de la propia identidad. Por tanto, el proceso de socialización sería el resultado de la interacción de factores tanto individuales, como grupales y sociales.

Otra función propia de la socialización es la reproducción cultural. Los agentes sociales (ya sean instituciones, asociaciones, organizaciones o grupos sociales) tratan de inculcar a sus miembros la aceptación de valores, creencias y formas de comportamiento que más se adecuan a su pervivencia, y al mismo tiempo se ocuparían de sancionar todo aquello que se aleje de las expectativas que sobre el individuo mantienen esas instituciones. Entendemos por tanto que la socialización es un proceso de aprendizaje y habituación a los requerimientos de unos roles sociales que se van a ejercer en el futuro, y en este sentido la institución escolar juega como veremos un papel fundamental. En ella se interiorizan muchos de los patrones de comportamiento que se van a exigir a su vez en otras instituciones sociales. Estos roles sociales aprendidos a través del proceso de socialización preparan a los sujetos para asumir por cuenta propia un rol social futuro. Sin embargo se debe tener en cuenta que en ocasiones las pretensiones de los diferentes agentes sociales no siempre coinciden y, consecuentemente pueden darse conflictos entre estos, como más tarde abordaremos.

Debemos reseñar que el proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo, pero hemos de hacer una distinción conceptual de las etapas de socialización: una etapa primaria y una secundaria. De acuerdo con los sociólogos Berger y Luckmann, la socialización primaria afectaría a la introducción del individuo en la sociedad, en otras palabras, a la internalización por parte del propio sujeto de un “mundo objetivo” socialmente construido por “otros significativos” encargados de su socialización. En palabras de los autores,

“La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. [...] Se advierte a primera vista que la

---

<sup>60</sup> Bourdieu, Pierre. “Estructuras, habitus, prácticas”, en *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1993, pp. 91-111.

<sup>61</sup> *Ibidem*, pp. 92.

<sup>62</sup> Sánchez Hurtado, Yalile. “Vigotski, Piaget y Freud: a propósito de la socialización”. *Enunciación*, vol. 6, nº 1, 2001, pp. 29-34.

socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria”.<sup>63</sup>

Así la socialización primaria es la que se lleva a cabo en la infancia, sobre todo en el seno de grupos primarios como la familia, que suele adoptar el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva,<sup>64</sup> aunque también puede darse por el grupo de pares. En esta etapa se adquieren e interiorizan los elementos sociales más importantes como por ejemplo el lenguaje, o la identidad de género. En la socialización primaria, según Bourdieu, se conforman los *habitus*<sup>65</sup> a los que nos hemos referido con anterioridad, es decir, los esquemas de percepción y de acción interiorizados por el sujeto y que estructuran sus respuestas, así como sus formas de evaluación de la realidad.

Esta socialización primaria resulta muy inclusiva, abarcando todas las perspectivas de la identidad, y además posee un fuerte componente afectivo. Por este motivo, y siendo la familia el principal agente socializador en esta fase, satisfaciendo las necesidades básicas y estableciendo fuertes vínculos afectivos, fomenta así unos lazos que perdurarán toda la vida convirtiendo esta socialización primaria en la forma socializadora más importante. Lo aprendido en esta fase inicial, determina significativamente el tipo de recursos emocionales, de respuestas aprendidas o de estrategias de actuación que el sujeto dispondrá en su etapa adulta. La familia también establece nexos para que los sujetos en edades tempranas tomen contacto con otras instituciones y grupos de socialización como la institución escolar.

Por otro lado, la socialización secundaria se produce en las etapas posteriores a la niñez y se establece en los procesos que incorporan al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo concretamente a los “submundos institucionales”,<sup>66</sup> que devienen de la estructura social y la división del trabajo. La interiorización de esos “submundos institucionales” se desarrolla en contextos donde las interacciones humanas están influidas por intereses institucionales y por determinadas prácticas. En estos submundos circulan roles o pautas de acción generalizados que pueden representar una contradicción parcializada con respecto al mundo objetivo de la socialización primaria. Tales contradicciones pueden generar un conflicto entre la obligatoriedad y la exclusividad del mundo objetivo internalizado en la socialización primaria. La socialización primaria, como ya hemos puntualizado, mantiene significantes de una alta carga afectiva, a diferencia de los roles de la socialización secundaria que supone relaciones más formales.

La socialización secundaria se lleva a cabo a través de agentes de socialización como la institución escolar, los medios de comunicación, u otras instituciones relacionadas con el mundo laboral, asociativo, etc. El sujeto socializado en los patrones básicos que facilita la socialización primaria, recibe e interioriza las normas y los valores correspondientes a las funciones que va a llevar a cabo en su vida adulta. Pero en este punto hemos de reflexionar sobre un aspecto importante, pues los actuales límites entre los procesos primarios y secundarios de socialización son bastante imprecisos. La evolución social y los cambios que han sufrido las familias (incorporación de la mujer al trabajo, familias más reducidas o monoparentales, etc.), y la asunción por parte de la escuela de algunas funciones socializadoras antes realizadas por la

---

<sup>63</sup> Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social...*, *op. cit.*, p. 168.

<sup>64</sup> Grusec, Joan E. y Hastings, Paul D. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Publications, 2014.

<sup>65</sup> Bourdieu, Pierre. “Estructuras, habitus...”, *op. cit.*, pp. 91-111.

<sup>66</sup> Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social...*, *op. cit.*, p. 168.

familia (ingreso más temprano al sistema escolar y permanencia más prolongada) convierten a la institución escolar en un agente de socialización cuasi primario. La escuela es hoy una institución en la que se aprenden muchas cosas que antes se aprendían en el seno familiar. Del mismo modo, los *mass media* cada vez se muestran más influyentes como agentes de socialización, dado su poder de transmisión de saberes, valores y normas, los cuales se refuerzan mediante los grupos de iguales.

En los procesos de socialización los agentes socializadores, como ya se está mostrando, ocupan un lugar determinante. Los agentes de socialización son las instituciones o grupos a través de los cuales se promueve la incorporación de los sujetos a la vida en sociedad. Algunos de esos agentes asumen explícitamente la función socializadora, como la familia o la escuela. Esto puede no ocurrir con otros agentes, que evitan el reconocimiento explícito de la socialización de los individuos aunque influyen decisivamente en ella, tanto en cuanto favorecen la interiorización de ciertos roles, normas y valores. Por ejemplo, determinados productos asociados a los *mass media* o los videojuegos, cuya pretensión manifiesta es entretener, pero también difunden ciertos valores, opiniones, ideas, roles, etc.

En nuestro caso nos vamos a centrar en el agente socializador que representa la institución escolar, y en concreto en uno de sus instrumentos, el manual escolar. Hemos de tener en cuenta que la educación representa una influencia importante en el proceso de socialización, aunque si bien es cierto que sus características particulares y grado de influencia pueden variar de acuerdo a cada sociedad y cultura.<sup>67</sup>

Este agente socializador goza de cierta autoridad que deriva en su transmisión de saberes, conocimientos e ideas, es decir, transmite saberes que se imponen como legítimos frente a otros. Pudiéndose afirmar entonces que se produce socialización a través de los contenidos curriculares. Por otro lado, la institución escolar es un poderoso gestor de la experiencia del alumnado, que pasa gran parte de su vida en ella pues es retenido forzosamente durante muchas horas al día y muchos años. En la institución escolar se organiza su actividad intelectual (transmitiendo unos saberes y no otros), y se convierte en un mecanismo de disciplina y de roles que luego se requiere a los sujetos en el mundo laboral (callar o a hablar, moverse o estar sentados, ser evaluados, mostrar conformidad con estándares académicos). En este sentido podríamos estar hablando de un aprendizaje de conocimiento social.<sup>68</sup>

Además de la socialización que se proyecta mediante los contenidos, hay toda una incorporación de disposiciones que sirven para reproducir el orden social dominante. Esto es lo que se plantea desde la teoría del currículum oculto.<sup>69</sup> La escuela inculca la interiorización de la disciplina, a través del cumplimiento de horarios, al sentarse, al callarse, al respetar la autoridad del maestro, etc. Este hecho también está relacionado con el capitalismo industrial, donde se

---

<sup>67</sup> Arnett, Jeffrey Jensen. "Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory". *Journal of Marriage and the Family*, nº 57, 1995, pp. 617-628.

<sup>68</sup> Wentzel, Kathryn R. y Looney, Lisa. "Socialization in school settings", en Grusec, Joan E. y Hastings, Paul D. (eds.) *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Publications, 2007, pp. 382-403.

<sup>69</sup> Vallance, E. "The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind". *Journal of Education*, vol. 162, nº 111, 1980, pp. 138-151; Apple, Michael W. "The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process". *Interchange*, vol. 11, nº 3, 1980, pp. 5-22; Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid, Ediciones Morata, 1991; Sacristán, Ana. "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica". *Revista de Educación*, nº 296, 1991, pp. 245-259.

requieren horarios, figuras de poder legitimadas por el Estado, y que tienen autoridad para ordenarnos hacer cosas. Para Durkheim, “la escuela tiene como uno de sus principales objetivos el facilitar la integración socioeconómica, la participación social, la integración cultural y normativa”.<sup>70</sup>

Los procesos de socialización pueden abarcar amplios espectros, produciéndose distintos tipos de socialización más o menos específica. De este modo, nos es posible encontrar procesos de socialización en el ámbito político, es decir, lo que denominamos procesos de socialización política. *Socialización política* es un concepto básico para poder analizar la propia política, la estabilidad del sistema y sus cambios. El Diccionario de Política de Bobbio, Matteucci y Pasquino lo define del siguiente modo:

“Conjunto de experiencias que en el curso del proceso de formación de la identidad social del individuo contribuyen en particular a plasmar la imagen que tiene de sí mismo en los enfrentamientos con el sistema político y al definir la relación que instaura con las instituciones políticas. Las orientaciones, las emociones, las actitudes hacia los diversos objetos de la política, las capacidades cognitivas y expresivas necesarias a cada acción política son por lo tanto consideradas como el resultado de un proceso de formación-aprendizaje social que, si se extiende a todo lo largo de la vida, al igual que ocurre para cada proceso similar, conoce de todos modos etapas bien significativas, influencias particulares, momentos de aceleración o de estasis.”<sup>71</sup>

Por tanto, entendemos por socialización política, de una manera sucinta, un tipo particular de socialización, en cuyos procesos “los miembros de una sociedad aprenden a hacer propios principios, normas, valores, modelos de comportamiento, directa o indirectamente relevantes para los fenómenos políticos”.<sup>72</sup>

Por otro lado, Almond y Verba en su obra *La Cultura Cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*, puntualizan que

“la cultura política se constituye por la frecuencia de diferentes especies de orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas hacia el sistema político en general, sus aspectos políticos y administrativos y la propia persona como miembro activo de la política.”<sup>73</sup>

Entendemos por tanto que la cultura política mantiene relación estrecha con los previos procesos de socialización política por los que ha pasado el sujeto. En la actualidad existe un debate al respecto de la socialización política. Según algunos autores, la socialización política es un proceso de aprendizaje progresivo que no presenta discontinuidades ni rupturas significativas, entrelazado con fuertes connotaciones emotivas y afectivas que hacen que los parámetros fundamentales de interpretación se establezcan y prevalezcan de forma estable e intensa hasta la vida adulta. De este modo, la interiorización producida en las etapas correspondientes a la infancia y adolescencia no sufriría cambios esenciales, negando la

<sup>70</sup> Simkin, Hugo y Becerra, Gastón. “El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial”. *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. XXIV, n° 47, 2013, p. 132.

<sup>71</sup> Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco. *Diccionario de Política*. México, siglo XXI editores, 1991, p. 1514.

<sup>72</sup> Somoza Rodríguez, Miguel; Mahamud Angulo, Kira y Pimenta Rocha, Heloísa Helena. “Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación”. *Historia y Memoria de la Educación*, n° 2, 2015, p. 29.

<sup>73</sup> Almond, Gabriel A. y Verba, Sydney. *La Cultura Cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid, Euroamérica, 1970, p. 30.

influencia de experiencias de peso que van aconteciendo en la vida de los sujetos. Hemos de apuntar que estas conclusiones fueron cuestionadas en los últimos años, como afirman Bobbio, Matteucci y Pasquino, por estudios sobre socialización política en la vida adulta. Así, se ha podido demostrar el carácter progresivo y continuo del proceso de aprendizaje político, pues en el proceso pueden entrar rupturas y discontinuidades a consecuencia de los nuevos cambios políticos y sociales vividos, o verse influenciado por fuertes identificaciones y compromisos emotivos.<sup>74</sup> De lo que no hay duda es que el proceso de socialización política comienza a edades muy tempranas y contiene un fuerte componente afectivo, como ya apuntaron en los años 70 Easton y Hess.

“As we find in most other aspects of the child’s political world, and as we would expect, their responses are highly coloured with emotion and occur long before rational understanding or even the capacity to rationalise political orientations are evident.”<sup>75</sup>

La socialización política en cuanto proceso de socialización, puede darse de diversas formas, como se apuntaba en párrafos anteriores dedicados a los procesos de socialización. De este modo puede distinguirse entre socialización política primaria y secundaria, explícita o implícita, directa (manifiesta) o indirecta (latente).

La transmisión de conocimientos, valores y comportamientos con valor político se produce a través de determinadas “agencias de socialización”, que pueden ser la familia, la institución escolar, los grupos de iguales, los medios de comunicación, etc., contemplándose en relación con los mecanismos de control social.<sup>76</sup> De hecho, los procesos de socialización política desde edades tempranas supone “el moldeamiento del niño por parte de la sociedad a algún modelo pre-establecido, por lo general uno que perpetua el *status quo*”.<sup>77</sup>

Dentro de una “socialización política secundaria” y manifiesta nos encontraríamos los procesos de escolarización, a través de una institución que promueve orientaciones políticas mediante el currículum y los manuales escolares. La escuela en su ámbito institucional cobra especial importancia en los procesos de formación de las orientaciones políticas, con una importancia semejante a la de la familia, que se ocuparía de la socialización política primaria. Esta institución proporciona conocimientos para otorgar significado a determinados símbolos políticos, y habilidades para actuar en el campo de la política. También se ha de tener en cuenta la institución escolar como espacio social donde se pasa gran parte de la jornada y da lugar a múltiples experiencias de interacción, ejerciendo cierta influencia sobre la formación de las orientaciones políticas. Siendo un sistema de instrucción pública tiene como fin el transmitir conceptos y valores acordes al sistema político en el que se encuadra, ya sea mediante programas de educación ética y cívica, ceremonias, rituales o comunicaciones con

---

<sup>74</sup> Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco. *Diccionario de Política...*, op. cit., p. 1518.

<sup>75</sup> Easton, David y Hess, Robert D. “The child’s political world”. *Midwest Journal of Political Science*, vol. 6, nº 3, 1962, p. 236.

<sup>76</sup> Iglesias De Ussel, Julio. “Socialización y control social”, en Del Campo, Salustiano (dir.). *Tratado de Sociología*, Vol. 1. Madrid, Taurus, 1988, pp. 165-187.

<sup>77</sup> O’Sears, David. “Political socialization”, en Greenstein, Fred I. y Polsby, Nelson W. *Handbook of political science*. Vol. 2, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1975, p. 94.

significaciones políticas más o menos explícitas.<sup>78</sup> Una importante reflexión de Bowen afirma que,

“Un logro significativo de la teoría educativa a lo largo de los últimos veinticinco años ha sido el reconocimiento de que la educación y la escuela son parte de un proceso social y político”.<sup>79</sup>

Es por todo lo anterior que podemos deducir que la institución escolar proporciona importantes instrumentos intelectuales y cognoscitivos para moldear la identidad política de los sujetos, y que el sistema escolar y sus procesos de formación y aprendizaje pueden orientar las actitudes del educando hacia el sistema político. Por lo tanto, la institución escolar formaría parte de los procesos de socialización política, al igual que las emociones, pilares de esta investigación.

Es interesante en este sentido reseñar la definición que aporta Greenstein al respecto sobre el concepto de socialización política:

“[...] La Socialización política consiste en la inculcación deliberada de prácticas, informaciones y valores políticos mediante agentes instructores a los que se ha atribuido formalmente esta responsabilidad. Una concepción más amplia englobaría todo tipo de aprendizaje político, formal e informal, deliberado o no, en todos los estadios del ciclo vital, incluyendo no sólo el aprendizaje político explícito, sino también el nominalmente no político que afecta, sin embargo, al comportamiento político.”<sup>80</sup>

En la definición podemos observar cómo a través de prácticas o informaciones deliberadas, así como a través de valores políticos se produce la socialización política, mediante agentes encargados de tal fin. El agente puede ser, como en nuestro caso, el sistema escolar y la propia institución escolar, que a través de sus prácticas y contenidos de los manuales consiguen llevar a cabo dicha socialización.

En una concepción más amplia, como apunta Greenstein, la socialización política se llevaría a cabo también de un modo no deliberado, e incluso a través de un aprendizaje no político explícito. En este caso podríamos estar hablando de una «socialización política indirecta» o latente. Este tipo de socialización política se daría cuando a través de contenidos indirectos se transmite un componente que interviene también en la formación de orientaciones políticas. Un ejemplo sería el aprendizaje de actitudes hacia la figura de autoridad, que serían posteriormente transferidas a la figura de autoridad política. También jugaría un papel esencial al respecto el propio currículum oculto, es decir, aquello que no se manifiesta de forma explícita pero que forma parte también de los procesos formativos.

La socialización política a través de la institución escolar forma parte ya de un campo de estudio propio, en el que se manifiestan las complejas relaciones entre el sistema escolar y el

---

<sup>78</sup> Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco. *Diccionario de Política...*, op. cit., p. 1517.

<sup>79</sup> Bowen, James. *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX*. Tomo III. Barcelona, Herder, 1992, p. 682.

<sup>80</sup> Greenstein, Fred I. “Socialización: Socialización política”, en Sills, D. (dir.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 10. Madrid, Aguilar, 1975, p. 21.



político. Los autores Gabriel Almond y Sidney Verba, ya apuntaron este hecho en su obra *The Civic Culture* (1965), donde consideran la educación como una importante variable a la hora de determinar las actitudes políticas del sujeto.<sup>81</sup>

Según Pierre Bourdieu, tanto la socialización política como la acción política se dan porque es posible actuar sobre el mundo social, sobre las percepciones que los agentes sociales tienen de él, por tanto, suelen estar presentes elementos integrantes de una relación pedagógica. Así el cambio político presupone un cambio cognitivo. Veamos como Bourdieu se refiere a los procesos por los cuales se imponen representaciones del mundo social a través de los agentes que actúan según sus intereses.

“La acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen un conocimiento (más o menos adecuado) de ese mundo y saben que se puede actuar sobre él actuando sobre el conocimiento que de él se tiene. Esta acción pretende producir e imponer representaciones (mentales, verbales, gráficas o teatrales) del mundo social capaces de actuar sobre él actuando sobre la representación que de él se hacen los agentes. O, más concretamente, pretende hacer o deshacer los grupos —y, al mismo tiempo, las acciones colectivas que esos grupos puedan emprender para transformar el mundo social de acuerdo con sus intereses—, produciendo, reproduciendo o destruyendo las representaciones que corporizan esos grupos y les hacen visibles para los demás. [...] la política comienza con la denuncia con este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria; dicho de otra manera, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una reconversión de la visión del mundo.”<sup>82</sup>

En este sentido la institución escolar puede jugar un importante papel en el proceso de socialización política, mediante la imposición o selección de representaciones y visiones del mundo, de acuerdo a unos intereses establecidos por el propio sistema en el que se encuadra la institución y sus relaciones de poder. Los manuales escolares pueden así ser considerados como fuente de socialización política, sobre todo en lo que concierne al área de Ciencias Sociales.<sup>83</sup>

En base a lo anterior, en este trabajo tendremos en cuenta a la hora de descodificar los discursos de los manuales que lo que éstos nos ofrecen no es en sí una exposición científica de la realidad, sino más bien una descripción e interpretación social de la realidad, que puede ayudarnos a descodificar la dimensión política que lleva implícita.

La socialización política mantiene una estrecha relación con la creación de identidades, y concretamente con la creación de identidades nacionales, puesto que el nacionalismo es una forma de socializar al individuo y por ende al alumnado. Emilio Castillejo afirma que

---

<sup>81</sup> Almond, Gabriel A. y Verba, Sydney. *The Civic Culture*. Boston, Brown and Company, 1965.

<sup>82</sup> Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? ...*, op. cit., p. 96.

<sup>83</sup> Sobre la cuestión de los procesos de socialización política en manuales escolares consultar: Boyd, Carolyn. P. “‘Madre España’: Libros de texto patrióticos ...”, op. cit., pp. 49-70; Boyd, Carolyn P. *Historia patria...*, op. cit.; Aguilar Fernández, P. “Fuentes de socialización política: la narración histórica”, en Aguilar Fernández, P. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid, Alianza Editorial, 1996, pp. 98-112; Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hesperia, 1984; Pittelli, Cecilia y Somoza Rodríguez, Miguel. “Creencia religiosa y socialización política...”, op. cit., pp. 11-29; Castillejo Cambra, E. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*. Madrid, UNED, 2008.

“El monismo nacionalista es contrario al ‘politeísmo cultural’ de la democracia; convierte el pasado en un refugio seguro frente al desasosegante devenir del tiempo presente; es un mal diagnóstico de los problemas sociales, ‘sustituto de la cohesión social’, que permite a las élites presentarse como defensoras de la cultura particular, ocupar el poder y llegar ‘hasta el más humilde de los habitantes’”.<sup>84</sup>

Teniendo en cuenta las valoraciones de Castillejo, el nacionalismo y el mito nacional terminan donde empieza el análisis social y es ahí donde coinciden algunas de las pretensiones de este trabajo.

## 2.1. La cultura económica como instrumento de socialización política

El economista Ramón Tamames muestra una interesante reflexión en su obra *Introducción a la economía española*. En esta reflexión afirma que “economía y política no pueden separarse”.<sup>85</sup> Esta afirmación fue realizada a finales de los años 60, cuando en España se estaban dando importantes cambios económicos que derivarían en cambios políticos. Cambios políticos que no podemos considerar menores pues se materializaron en la transformación de una dictadura a una democracia. Tamames también apuntaba, que la relación inexorable entre economía y política es una convicción de tendencia muy extendida. Desde esta tesis defendemos esta relación dual, pese a los debates que puedan estar dándose al respecto, precisamente por la relevancia y protagonismo que obtuvieron los procesos económicos adoptados en el tardofranquismo y su responsabilidad en los posteriores cambios políticos. En capítulos posteriores mostraremos la validez de esta afirmación.

Ramón Tamames en el prólogo de su obra *Introducción a la economía española* expresa también lo siguiente:

“[...] para alcanzar las metas a que en definitiva aspira la mayoría de la Nación –una democracia económica y política–, es absolutamente preciso que las clases y grupos sociales más avanzados refuercen su conocimiento de los mecanismos económicos que articulan nuestra sociedad”.<sup>86</sup>

Esta afirmación, realizada en 1967, vincula la economía con la consecución de la democracia, que llegaría a España con posterioridad. Si bien es cierto que en España los factores que llevaron a la consecución del proceso de Transición fueron múltiples, consideramos, de acuerdo con Tamames, que los factores económicos tuvieron especial relevancia en el proceso, pero también tenemos en cuenta que estos factores conformaron procesos de socialización y de identificación. En el capítulo IV nos ocuparemos de analizar con detalle los factores políticos, sociales y económicos que intervinieron en el proceso.

---

<sup>84</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Indicaciones sobre la investigación ...”, *op. cit.*, p. 3.

<sup>85</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española*. Madrid, Alianza Editorial, 1967 [5ª ed. 1970], p. 455.

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 9.

Desde una perspectiva histórica, entendemos que con anterioridad a la revolución industrial y al propio establecimiento de la escuela o los sistemas escolares, la adaptación de los niños y niñas a la vida económica estaba plenamente asegurada. Los campesinos aprendían su oficio desde la infancia, el artesano comenzaba siendo aprendiz y después ayudante de un maestro, etc. El sistema económico y social se iba aprendiendo de forma natural, a través del trabajo. En la postmodernidad estas estructuras se han modificado profundamente y es a través del sistema escolar donde se adquiere gran parte de la cultura económica que conforma las subjetividades del alumnado en torno a la economía.

Es un hecho que desde el momento de su nacimiento, el sujeto interactúa con otros, y se ve sometido a regulaciones impuestas desde el ámbito social. El sujeto va construyendo modelos y teorías que le permiten comprender el mundo y los sistemas económicos, y por ende políticos, ya que establecemos una dualidad entre ambos. Este proceso constructivo se desarrolla en un marco social que suministra informaciones, normas, reglas y valores, pero no debemos olvidar que desde la institución escolar y en concreto desde sus manuales también se suministran estas informaciones, normas, reglas y valores. En el caso de la institución escolar esas informaciones vienen marcadas y reguladas por relaciones de poder institucionalizadas. El sujeto, con estos y otros elementos va construyendo una representación social y económica de la realidad. Pero, aunque esté inmerso en el mundo social desde que nace, su experiencia social es reducida y fragmentada, y está relacionada con la insuficiencia de sus instrumentos intelectuales aún en desarrollo. Por eso consideramos la importancia de los discursos político-económicos de los manuales, pues se constituyen como parte importante del proceso de socialización al transmitir determinados valores sujetos a los mecanismos del poder y los intereses económicos.

Los procesos económicos son determinantes en la vida social, pues desde la antigüedad se han usado los recursos de la Tierra para la propia supervivencia. El cultivo de la tierra, la ganadería, la pesca, la artesanía, la industria, la vivienda, etc., son actividades en torno a las que se ha desarrollado la vida de los humanos y su organización social. Sobre todas ellas se conforman las identidades de las diferentes culturas, en torno a las relaciones que se establecen de forma intrincada. Si bien es cierto que el materialismo histórico está siendo relegado como fundamentación epistemológica, desde este estudio pensamos que las relaciones de producción de las sociedades y de las culturas son fundamentales en los procesos de socialización política, aunque no descartamos la influencia de otros factores. Entendemos que existe una dinámica recíproca y de interdependencia entre fuerzas de trabajo, relaciones de producción y política, conformando así patrones culturales e identitarios a los que se adscriben los sujetos en sociedad. En otras palabras, los factores socioeconómicos y políticos condicionan la identidad de los sujetos y forman parte de su socialización.

Dentro de la construcción de representaciones acerca del mundo social, los factores relativos al orden político y al orden económico se revelan fundamentales. Estos constituyen pilares organizadores en torno a los cuales se desenvuelven los procesos de socialización, y que facilitan a los sujetos la inserción en la esfera política y económica.

En términos de socialización económica nos referimos a la adquisición de los conocimientos, creencias, valores, actitudes y conductas relacionadas con el comportamiento económico y el sentimiento de pertenencia a un sistema económico concreto, generando así procesos identitarios. Los sistemas económicos y su socialización han establecido gran parte del carácter peculiar de las sociedades modernas, y es por eso que requieren un estudio pormenorizado desde la institución escolar como agente socializador.

### 3. Emociones y sentimientos

“...tomar en serio los sentimientos significa tomar en serio a los demás y también a nosotros mismos en cuanto a personas.”<sup>87</sup>

En este trabajo hemos visto relevante tener en cuenta las emociones y sentimientos, consolidándose como una de nuestras categorías de análisis. Esta categoría se ha tratado de forma transversal en el análisis de los discursos de los manuales escolares, en relación con los procesos de socialización política y creación de identidades.

Hemos de apuntar que aunque tradicionalmente las emociones sufrieron el menosprecio, siempre han sido impulsoras de la historia, la sociedad y la propia evolución humana, aunque los historiadores han sido conscientes de este hecho de forma tardía.<sup>88</sup>

Recientemente la historiografía muestra especial interés por interpretar y comprender la *praxis* de los sujetos, en la cual se ven involucradas las emociones. De hecho, en toda experiencia humana están involucrados la emoción y el sentimiento, y la función que desempeñan en la vida individual y social de las personas conlleva que esas experiencias perduren de forma llamativa en el tiempo.

Un ejemplo que supone la relevancia que se le otorga al campo de las emociones y sentimientos en el campo de la Historia de la Educación queda reflejado en varios estudios recientes. Por ejemplo, un exhaustivo estudio de la historia de las emociones en Alemania y España sería el «Dossier: Historia de las Emociones»<sup>89</sup> de la revista *Cuadernos de Historia Contemporánea*. También la Sociedad Española de Historia de la Educación publicó en el número 2 de su revista *Historia y Memoria de la Educación* la sección monográfica «La transmisión de emociones y sentimientos. Subjetividad y socialización»,<sup>90</sup> coordinada por Miguel Somoza Rodríguez, Kira Mahamud Angulo y Heloísa Helena Pimenta Rocha.<sup>91</sup>

Estos estudios sobre emociones y sentimientos se han venido dando en la actualidad necesariamente desde una perspectiva interdisciplinar que la temática exige, abarcando áreas de conocimiento como la sociología, psicología y neurobiología, permitiendo así desplegar sus

---

<sup>87</sup> Ulich, Dieter. *El sentimiento. Introducción a la psicología de la emoción*. Herder, Barcelona, 1985, p. 9.

<sup>88</sup> En esta tesis doctoral no haremos un repaso histórico a las emociones y sentimientos ya que ese trabajo se realizó en el Proyecto de investigación I+D+i del Centro de Investigación MANES (perteneciente al Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED), dirigido por el Doctor Miguel Somoza Rodríguez, y cuyo título es “*La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española*” (EDU2012-32162). De este proyecto surgieron trabajos que pueden ser consultados, así como una memoria del Proyecto que resume las conclusiones del mismo.

<sup>89</sup> VV.AA. “Dossier: Historia de las Emociones”. *Revista Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº 36, 2014.

<sup>90</sup> VV.AA. “Monográfico: La transmisión de emociones y sentimientos. Subjetividad y socialización”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 2, 2014.

<sup>91</sup> Otros monográficos son: “Educar para el amor”. *Padres y Maestros*, nº 281 de enero de 2004; “La educación emocional: sentimientos, cultura y comunicación”. *Cuestiones Pedagógicas*, 2008; y “Emotions in the History of Education: Strategies, Contexts, Impacts”. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, nº 18, 2012.

hallazgos e influyendo también en la esfera política, la ética, la filosofía, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, como propone Kira Mahamud en su tesis.<sup>92</sup> Desde estas y otras disciplinas se ha contribuido a la revalorización del mundo afectivo, intentando condensar aspectos emotivos y cognitivos en nuevos constructos como en el caso de Daniel Goleman y su *inteligencia emocional*.<sup>93</sup>

La decisión de incluir en nuestro trabajo las emociones y sentimientos como categoría de análisis proviene de su influencia en la educación y en los procesos de socialización política. De hecho, la politología ha construido recientemente el concepto de *psicodemocracia* para tratar de interpretar los nuevos comportamientos de la ciudadanía frente a la toma de decisiones políticas, teniendo en cuenta que en esas decisiones no sólo interviene la lógica y el interés sino también las emociones.<sup>94</sup>

También consideramos que emociones y sentimientos son elementos que desempeñan un papel esencial en los procesos y estructuras sociales, incluso en los procesos económicos. Como afirma el filósofo Byung-Chul Han en su obra *Psicopolítica*:

“En muchas disciplinas se investigan las emociones. De repente, tampoco el hombre es un *animal rationale*, sino un ser de sentimientos. Pero apenas se cuestiona de dónde proviene este repentino interés por las emociones. Las investigaciones científicas sobre las emociones no reflexionan sobre su propia actividad. A estas se les oculta que la coyuntura de la emoción está relacionada principalmente con el proceso económico.”<sup>95</sup>

Esta afirmación de Byung-Chul Han nos resulta reveladora ya que desde este trabajo sostenemos la enorme influencia que pueden ejercer las emociones y sentimientos en los procesos económicos y políticos. De hecho, los procesos económicos han sabido explorar y manipular el mundo de las emociones para obtener grandes beneficios, pues la sociedad capitalista de consumo vende significados y emociones, renunciando a vender el valor real de uso de los productos. Este valor de uso queda sustituido por un valor emotivo o “de culto”, como componente esencial de la economía del consumo. Así, “En el capitalismo de la producción inmaterial las emociones adquieren mayor relevancia. Es ahora cuando la emoción se convierte en medio de producción”.<sup>96</sup>

Este fenómeno también fue trabajado por Naomi Klein en su libro *No Logo*, al describir cómo en los años 80 muchas multinacionales optaron por una estrategia de marketing que consistía en vender una «marca» como símbolo que permitiera la identificación emocional de los consumidores con un determinado modo de vida. Tal fue el grado de éxito de esta estrategia que en la actualidad se sigue potenciando de forma activa. Los publicistas descubrieron que apelar a la emoción era mucho más eficaz y rentable que apelar a la razón. Se convierte así la esfera emocional en un valor económico restable protagonista de los procesos sociales. De hecho, y como afirma Bauman,

---

<sup>92</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización...*, *op. cit.*

<sup>93</sup> Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. London, Bloomsbury Publishing Plc, 1996.

<sup>94</sup> Escolano Benito, Agustín. “El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 7, 2018, p. 397.

<sup>95</sup> Han, Byung-Chul. *Psicopolítica...*, *op. cit.*, p. 36.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 70.

“El valor característico de una sociedad de consumidores, el valor supremo frente al cual todos los demás valores deben justificar su peso, es una vida feliz. Y más, la sociedad de consumidores es quizás la única en la historia humana que promete felicidad *en la vida terrenal*, felicidad *aquí y ahora* y en *todos* los “ahoras” siguiente, es decir, felicidad *instantánea* y *perpetua*. Es también la única sociedad que se abstiene con contumacia de *justificar* y/o *legitimar* toda clase de infelicidad (con excepción del dolor infligido a los criminales como “justo castigo” de sus crímenes), se niega a *tolerarla* y la convierte en una *abominación* que pide castigo y compensación.”<sup>97</sup>

Las emociones, como observamos, pueden llegar a convertirse en mecanismo de control de las personas. Mar Romera reafirma así la tesis de Bauman, alegando que en la actualidad la alegría ha sustituido al miedo a la hora de ejercer control, pues

“nos hemos ubicado en una sociedad tremendamente neoliberal y consumista en la se transmite el mensaje de yo soy feliz cuando puedo consumir lo que los demás consumen. Me venden que el consumo garantiza la felicidad.”<sup>98</sup>

Como puede deducirse, las emociones y sentimientos pueden ser abordadas desde un amplio espectro de perspectivas, donde en todas ellas puede cobrar una importante relevancia. En este capítulo nos centraremos en determinar el papel que juegan en los procesos de socialización política y creación de identidades.

### 3.1. Sobre emociones y sentimientos: una visión desde la actualidad

La educación ha sido recientemente influenciada desde la disciplina de la psicología mediante dos importantes investigaciones sobre emociones y sentimientos realizadas por Howard Gardner y Daniel Goleman. El primero, publicó en 1985 su obra *Multiple Intelligences* y once años después Goleman publica *Emotional Intelligence*,<sup>99</sup> configurando el constructo de «inteligencia emocional» en base a los principios de Gardner sobre las inteligencias «intrapersonal» e «interpersonal». Goleman presenta y define la «inteligencia emocional» en base a cuatro pilares que serían: la conciencia de uno mismo (*self-awareness*), gestión de nuestras emociones (*managing our emotions*), empatía (*empathy*) y habilidades sociales (*social skills*).

La sociología también ha influido de forma notable con sus descubrimientos en el campo de las emociones. Se ha conseguido gracias a una nueva conceptualización de los fenómenos como categorías de análisis de hechos, estructuras y dinámicas sociales. En 1975 se publicó la

---

<sup>97</sup> Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2016, pp. 67-68.

<sup>98</sup> Couceiro, Elena. “Estamos en un ranking competitivo de colegios contra colegios usando a los niños como moneda de cambio”. *El Diario.es*, 8 de agosto de 2018. Accesible en: [https://www.eldiario.es/nidos/Mar-Romera\\_0\\_798620759.html](https://www.eldiario.es/nidos/Mar-Romera_0_798620759.html) [Última consulta: 28 de agosto de 2018].

<sup>99</sup> Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence...*, *op. cit.*

obra *Conflict Sociology. Toward and Explanatory Science*<sup>100</sup> de Randall Collins, convirtiéndose ya en un clásico de la Sociología. Collins consideró que muchos de los conceptos de la teoría sociológica clásica (solidaridad, valores, conflictos, estatus, legitimidad) estaban implícitamente relacionados con procesos emocionales, y por tanto para un mejor conocimiento y comprensión del mundo social es imprescindible un enfoque más directo hacia los procesos emocionales. El sociólogo estadounidense propuso cuestionar la idea de que la emoción es una consecuencia de procesos cognitivos y culturales, en lugar de procesos socio-estructurales y relacionales. Se cuestiona por tanto la construcción social de la emoción de modo exclusivo para ampliarlo a una construcción más socio-estructural.

Posteriormente, el sociólogo Jack Barbalet<sup>101</sup> presta atención en sus estudios a emociones como la vergüenza, el miedo, la venganza y el resentimiento, ya que las considera categorías fundamentales para comprender los procesos sociales y políticos, y desarrollar teorías sociológicas. También trabaja en la línea de entender las emociones dentro de las relaciones estructurales de poder y estatus del individuo, otorgándoles un sentido social-estructural, más que cultural.

“Before anything else, emotions must be understood within the structural relations of power and status which elicit them. This makes emotion a social-structural as much as if not more than a cultural thing. Again, this discussion is not to deny the cultural aspects of emotion but to reassert its non-cultural basis.”<sup>102</sup>

Para que la vida social sea posible, afirma que es necesario que confluyan el significado formal y el afectivo.

“Meaning, understood in terms of the ordering of references, can relate to both intelligibility and involvement. Formal meaning explicates relationships within a whole, thus making something intelligible, whereas what might be called affective meaning relates to what involvement a person has with an object or event, that is, how it matters to them.”<sup>103</sup>

El autor nos lleva a pensar que la esfera emocional de la vida social es indudable, ya que otorgamos un significado afectivo a los diversos y variados componentes de nuestras vidas. Así aprendemos determinadas emociones como el odio, el amor, el orgullo o la vergüenza, el miedo o el valor, dentro del propio contexto socio-educativo, guiando así nuestros pensamientos y acciones. Este hecho es por tanto fundamental a tener en cuenta para nuestro estudio.

---

<sup>100</sup> Este clásico de la sociología ha sido revisado y actualizado por: Sanderson, Stephen K. *Conflict Sociology. A Sociological Classic Update*. Randall Collins. NY, Paradigm Publishers, 2010.

<sup>101</sup> Como autor: Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory and social structure: A macrosociological approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998 y 2001, y como editor: Barbalet, Jack M. (ed.) *Emotions and Sociology*. Oxford, Blackwell Publishing, [Sociological Review Monograph Series], 2002.

<sup>102</sup> Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory, and social structure...*, *op. cit.*, p. 26.

<sup>103</sup> Barbalet, Jack M. “Boredom and social meaning”. *The British Journal of Sociology*, n° 50 (4), 1999, p. 632.

Por otro lado, el también sociólogo Thomas Scheff<sup>104</sup> estableció en su obra *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*<sup>105</sup>, publicada en 1990, que los valores son creencias con carga emocional. Considera las emociones como una poderosa fuerza en la estructura de la sociedad y en el cambio social. Para Scheff la vergüenza es la emoción social más importante, mostrándose clave para entender los procesos y relaciones sociales. Su emoción opuesta, el orgullo, también se constituye como emoción básica en la vida social.

En el ámbito español también se está avanzando en los estudios sobre emociones y sentimientos, pero para este trabajo es muy oportuno reseñar el estudio de la catedrática de Ética y Filosofía Política, Adela Cortina. En su obra *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*<sup>106</sup> Adela se cuestiona el papel que cumple el cerebro y sus circuitos neuronales en la configuración ética y moral de los sujetos, a la vez que en el campo de la política y la regulación de la sociedad. En este caso concreto se le asigna a la educación, y en concreto a la educación cívica, una función muy importante en la aceptación de la dignidad humana a nivel universal, así como a sus inviolables derechos.

### 3.2. Emociones y sentimientos sociales

Entre la comunidad científica parece haberse llegado a un acuerdo para clasificar las emociones en dos tipologías diferentes. De un lado estarían las emociones primarias,<sup>107</sup> básicas o innatas, que como afirma Barbalet “assume significance in evolutionary processes”.<sup>108</sup> Estas serían la alegría, el miedo,<sup>109</sup> la tristeza, la sorpresa, la ira y la repugnancia. De otro lado estarían las emociones superiores, cognoscitivas o secundarias, también llamadas emociones sociales.<sup>110</sup> Estas emociones sociales serían el amor, la vergüenza, la culpa, el orgullo, la envidia, el odio, los celos, la empatía, la gratitud, la simpatía, la indignación, el desprecio, etc. Cada una de ellas comporta un conjunto de rasgos fisiológicos, conductuales y mentales que las caracterizan.

Según Bobbio y Matteucci, las emociones calificadas como sociales serían “aquellas que surgen en situaciones interpersonales y provocan acciones o modulan comportamientos con fuertes consecuencias sociales”.<sup>111</sup> Hemos de resaltar la importancia de este tipo de emociones pues juegan un importante papel en el comportamiento social, pudiendo afectar a las interpretaciones de los contextos interpersonales, influir en la capacidad de toma de decisiones o determinar lo que es socialmente apropiado. Es decir, las emociones sociales juegan un papel fundamental en los procesos sociales, y por tanto también pueden influir en los procesos

---

<sup>104</sup> Scheff, Thomas. “Shame and the Social Bond: A Sociological Theory”. *Sociological Theory*, nº 18 (1), 2000, pp. 84-99 y Scheff, Thomas y Retzinger, Suzanne M. “Shame as the Master Emotion of Everyday Life”. *Journal of Mundane Behavior*, nº 1 (3), 2000, pp. 303-324.

<sup>105</sup> Scheff, Thomas. *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. Chicago, University of Chicago Press, 1994.

<sup>106</sup> Cortina, Adela. *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid, Tecnos, 2011.

<sup>107</sup> Damasio, Antonio. *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica, 2005, p. 48.

<sup>108</sup> Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory, and social structure...*, op. cit., p. 152.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 152.

<sup>110</sup> Damasio, Antonio. *En busca de Spinoza...*, op. cit., p. 49.

<sup>111</sup> Bobbio, N. y Matteucci, N. *Diccionario de Política*. Madrid, Siglo XXI, 1982, p. 1517.



económicos y políticos. Por este motivo los hemos incorporado como categoría de análisis en este trabajo.

Por ejemplo, Scheff establece que la vergüenza es la emoción social por excelencia, ya que surge como advertencia de la transgresión moral.<sup>112</sup> Es una de las emociones más comunes y se daría en consecuencia a una evaluación negativa del yo, expresando un conflicto entre el yo real y su ideal. “Ese sentimiento tóxico, este absceso en el alma”,<sup>113</sup> delatarían cierta debilidad del sujeto frente a los demás. La vergüenza tiene su base en el miedo, que es a su vez una emoción básica o innata muy relevante en la naturaleza humana ya que como afirma Barbalet “as fear is an amotional apprehension of a negative prospect it is anticipatory and in that sense future orientated.”<sup>114</sup>

Otra emoción social sería el orgullo, que al contrario de la vergüenza resulta de una evaluación positiva de una capacidad del propio sujeto o de una acción realizada por el mismo. También puede sentirse orgullo por un acto ajeno con el que se mantienen ciertos lazos emocionales. Tal sería el caso de sentir orgullo por un hijo, institución, región, nación, etc. Esta emoción puede provocar satisfacción pues su fundamento es la emoción básica de la alegría.

La importancia constitutiva del miedo, la vergüenza y el orgullo radica en el papel fundamental que desempeñan en la estructura y las dinámicas de los procesos sociales.

Las emociones sociales implican una valoración del “propio yo” separado de “los otros”, y este hecho conlleva cierta complejidad y desarrollo cognitivo. Para que ocurran se debe dar un juicio de valor sobre uno mismo, pero en un contexto de interacciones sociales con otros sujetos.

### **3.2.1. Identidades, emociones y sentimientos**

Martha Nussbaum alerta en sus investigaciones sobre la existencia de un conjunto de emociones que deben estar necesariamente presentes en la cultura pública de una sociedad. Estas emociones serían la simpatía, la compasión, la emoción patriótica, el interés por los otros y el amor. Pero Nussbaum también nos advierte de aquellas emociones que hay que mantener bajo control como el asco, la vergüenza, la envidia, el miedo. Las primeras, serían las que considera emociones públicas deseables, las cuales hay que cultivar. Nussbaum conviene que el proceso de creación de emociones públicas posee dos aspectos diferenciados, el de la motivación y el institucional, debiendo ambos funcionar en estrecha armonía. Así,

“Los gobiernos pueden intentar influir en la psicología de los ciudadanos (por ejemplo, mediante la retórica política, las canciones, los símbolos y el contenido y la pedagogía de la educación pública), o pueden idear instituciones que representen las percepciones profundas obtenidas a partir de una forma valiosa de emoción (por ejemplo, un sistema fiscal decente puede

---

<sup>112</sup> Scheff, Thomas. “Shame in self and society”. *Symbolic Interaction*, vol. 26, nº 2, 2003, pp. 239-262.

<sup>113</sup> Cyrulnik, Boris. *Morirse de vergüenza: el miedo a la mirada del otro*. Barcelona, Debate, 2011, p. 19.

<sup>114</sup> Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory, and social structure ...*, op. cit., p. 156.

ser representativo de las percepciones profundas obtenidas a partir de una compasión debidamente equilibrada y apropiadamente imparcial).”<sup>115</sup>

Tras esta afirmación queremos detenernos en cómo los gobiernos, o el poder en general, pueden intentar influir en la psicología de los ciudadanos. He aquí cuando entra en juego la retórica política del discurso de los manuales, los símbolos (políticos y económicos) y el contenido ideológico del discurso económico. De este modo, el papel de las instituciones, y por ende el de la institución escolar, es muy importante a la hora de motivar emociones públicas que pueden conformar identidades grupales. Las valencias emocionales que forman vínculos entre unas personas y otras constituyen un plano de vinculación emocional de tipo específico y representan un plano de interdependencia distinto al de la persona individual. De este modo se consigue la consciencia ampliada del sujeto individual, constituyendo un vínculo de unión imprescindible para el mantenimiento de la cohesión de grupo, ya sea a menor escala o a gran escala como en los estados nacionales.<sup>116</sup> Este hecho nos será muy relevante a la hora de analizar en nuestro trabajo las conexiones emocionales con las identidades sociales y nacionales. Las emociones políticas o públicas para Marta Nussbaum

“tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común.”<sup>117</sup>

Los sujetos somos capaces de mantener vínculos emocionales entre sí, y estos materializarse a través de formas simbólicas como, escudos, banderas, himnos, conmemoraciones de fechas, representaciones del territorio, etc. Estos símbolos pueden encontrarse en los textos escolares y desempeñar así una función concreta que deberá ser analizada en este trabajo, sobre todo en su correlación con las relaciones de poder y las identidades.

### **3.2.2. Socialización política, emociones y sentimientos**

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su actividad cognitiva las emociones y sentimientos juegan un importante papel que puede ser clave en los procesos de socialización política. Pueden influir en la comprensión del entorno y del contexto, y también en la acción social, y por tanto, no deben entenderse como meras reacciones sino más bien como vías de canalización de las acciones del sujeto.<sup>118</sup> Las propias emociones y sentimientos cumplen un papel activo y reactivo y actúan a nivel preconsciente, pudiendo dejar “marcas” indelebles que

---

<sup>115</sup> Nussbaum, Martha C. *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona, Paidós, 2014, p. 36.

<sup>116</sup> Elias, Norbert. *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa, 1995, p. 166.

<sup>117</sup> Nussbaum, Martha C. *Emociones políticas...*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>118</sup> Somoza Rodríguez, Miguel; Mahamud Angulo, Kira y Pimenta Rocha, Heloísa Helena. “Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política...”, *op. cit.*, p. 32.

condicionen las futuras disposiciones del sujeto. Según Barbalet la emoción es un fenómeno social, y a su vez es necesaria para explicar los fundamentos de la conducta social.<sup>119</sup>

Para averiguar qué papel cumplen las emociones y sentimientos en los procesos de socialización política se considera oportuno enfocar el análisis desde un marco sociológico, que vincule las emociones y su aprendizaje, no únicamente con los contextos culturales, sino con la estructura social y el poder. Por ejemplo, la indignación como emoción social superior o secundaria es una reacción pensada y emitida bajo una situación de abuso de poder o de injusticia, y puede llegar a formar parte de identidades colectivas dentro de movimientos sociales.

Desde el punto de vista de la estructura social también hay un fenómeno reseñable en torno a las emociones y sentimientos. Este fenómeno sería el de la disociación, que se produce cuando un sujeto es capaz de desdoblarse para actuar de dos formas distintas, una para el espacio psicosocial externo al individuo, y otra, para su faceta más íntima. Sería una especie de doble vida, por un lado siguiendo las normas del grupo y por otro transgrediéndolas. Este fenómeno contribuiría decisivamente al pacto social, mediante lo que Castilla del Pino denomina *hipocresía funcional*.

“Por decirlo así, al sujeto se le permite que en su espacio íntimo piense y sienta lo que quiera que sea, con tal que actúe adecuadamente en las relaciones con los demás. El *fairplay* queda para las interacciones. Se le juzgará no por su intimidad, a la que sólo él tiene acceso, sino por sus actuaciones públicas.”<sup>120</sup>

Este fenómeno a menudo toma especial relevancia en los procesos de socialización política y en la vida cotidiana, donde se busca el eludir el conflicto, el castigo, la vergüenza social, la humillación, o el malestar en determinadas situaciones sociales.

Las emociones sociales se relacionan con los procesos de socialización política, pues tienen el poder de impulsar determinadas ideologías, o desbaratarlas. El cultivo público de las emociones también puede ser determinante a la hora de mantener unida a la ciudadanía o solicitar ciertos sacrificios, ya sea para intereses particulares del poder o en favor del bienestar común. Por tanto, vemos necesario desenmascarar y revisar la retórica de los discursos de los manuales desde una perspectiva que detecte la instrumentalización emocional en los procesos de socialización política vinculados a la contrucción de identidades y transmisión de culturas políticas, religiosas y económicas.

---

<sup>119</sup> Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory, and social structure...*, *op. cit.*, pp. 8-9.

<sup>120</sup> Castilla del Pino, Carlos. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets Editores, 2000, pp. 143-144.

### 3.3. Indicadores emocionales sociales

Hasta hace relativamente poco tiempo, veníamos usando los términos emoción y sentimiento de forma equivalente, sin distinción ninguna. Aunque si bien es cierto que esta tendencia todavía se sigue dando, el trabajo del neurofisiólogo Antonio Damasio abrió una puerta al esclarecimiento de tales cuestiones con su obra de divulgación científica *En busca de Spinoza* (2005). En ella Damasio establece una clara distinción entre los dos términos, considerando la emoción como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Esas respuestas automáticas son producidas por el cerebro cuando detecta un “estímulo emocionalmente competente”<sup>121</sup> (EEC), es decir, cuando un objeto o acontecimiento desencadena la emoción. Así, el cerebro está preparado de forma evolutiva para responder a estos EEC con repertorios específicos de acción. El resultado a esas respuestas es un cambio temporal en el cuerpo y en el estado de las estructuras cerebrales, consiguiendo situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar.<sup>122</sup>

Pese a esta distinción que hace Damasio, es muy difusa la barrera que separa en la práctica la noción y uso de los conceptos emoción y sentimiento, por no decir que a día de hoy no hay consenso firme sobre una clasificación homogéneamente aceptada. Thomas Scheff, advierte precisamente de la necesidad de concretar correctamente cada término emocional en sus diferentes modalidades porque “the emotion lexicon in Western societies is small and ambiguous”.<sup>123</sup> Por este motivo y para evitar confusión, en este trabajo nos centraremos más en la categoría sentimientos, ya que estos son más perdurables en el tiempo. Los concretaremos en forma de *indicadores emocionales*, que serán precisamente los que trataremos de buscar en los textos escolares.

Los indicadores emocionales que tratamos de identificar en los textos escolares son principalmente sociales, es decir, requieren para darse de una interacción social con “los otros”. Estos indicadores emocionales sociales pueden ser experimentados por sujetos de forma individual, pero también de forma grupal, y al mismo tiempo pueden ser dirigidos, orientados, condicionados y moldeados, bien sea a través de la familia, en la escuela o en la sociedad. También se incluye en nuestro análisis algunos indicadores emocionales básicos o primarios, cuya base es más de tipo biológica. Así pues, partimos de la concepción de algunos indicadores emocionales principales que serán a su vez aglutinadores de otros. Los indicadores principales fueron previamente definidos en el marco metodológico (capítulo I), formando parte del aparato teórico-conceptual de esta investigación.

En la siguiente tabla que mostraremos a continuación se especifica el desglose de los indicadores emocionales principales en otros más concretos.

---

<sup>121</sup> Damasio, Antonio. *En busca de Spinoza...*, *op. cit.*, p. 106.

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>123</sup> Scheff, Thomas y Retzinger, Suzanne M. “Shame as the Master Emotion...”, *op. cit.*, p. 309.

CATEGORÍAS	
Indicadores emocionales	
	<b>Vergüenza</b> (culpabilidad, remordimiento)
	<b>Orgullo</b> (amor propio, autoestima, soberbia, egoísmo, narcisismo)
	<b>Miedo</b> (inseguridad, angustia)
	<b>Tristeza</b> (pesimismo, conformismo)
	<b>Alegría</b> (optimismo, esperanza, bienestar, satisfacción, placer, seguridad)
	<b>Amor</b> (respeto, admiración, gratitud, empatía, compasión, pacificación, igualdad)
	<b>Odio</b> (desprecio, rechazo, envidia, venganza, individualismo)
	<b>Ira</b> (indignación)

**Tabla 5.** Indicadores emocionales

**Fuente:** elaboración propia

El orgullo y la vergüenza son sentimientos aplicables sobre la propia persona, convirtiéndolos en sentimientos complejos que requieren autoevaluación. También suponen un gran vínculo con la esfera social, que es precisamente la parte que aquí más nos interesa, para lo cual se convierten en marcadores de la solidez o precariedad de los lazos sociales. Pues como afirma Scheff, “Markers of true pride indicate a secure bond (solidarity), and markers of shame indicated a threatened bond”.<sup>124</sup>

El egoísmo, que puede estar asociado al orgullo y a la falta de solidaridad, desde la lógica individualista y de competencia de las nuevas sociedades liberales, neocapitalistas o neoliberales nos interesa especialmente. Por tanto, prestaremos atención a la aparición -o no- de este indicador en el discurso de los manuales.

El miedo, indicador emocional que se asocia con la inseguridad y angustia, puede mostrarse como amenaza ante el civismo y la justicia social. El miedo al “otro”, al diferente, puede servir de base para generar también odio, y desbaratar el principio de igualdad de los seres humanos. Para Barbalet el miedo surge cuando los intereses de los sujetos pueden estar amenazados en la perspectiva de una realidad futura,<sup>125</sup> por ejemplo, en procesos laborales donde amenaza el desempleo<sup>126</sup>. También en los juegos de poder e imposición de las élites.<sup>127</sup>

La alegría es una emoción que surge cuando el sujeto experimenta una atenuación en su estado de malestar o consigue alguna meta u objetivo deseado. Puede aglutinar al optimismo, esperanza, bienestar y satisfacción. La emoción de alegría aparece cuando el sujeto evalúa el

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 309.

<sup>125</sup> Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory, and social structure...*, op. cit., p. 161.

<sup>126</sup> *Ibidem*, p. 158.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 161.

objeto o acontecimiento como favorable a la consecución de sus metas particulares,<sup>128</sup> o bien en casos donde, por ejemplo, se produce una victoria o triunfo de una ideología política. Al experimentarla queda revelada en la apariencia del sujeto que la experimenta a través del lenguaje que utiliza, sus decisiones y actos. Suele presentarse como solución a conflictos y podemos sentir alegría por los logros de otros. Su expresión emocional está sujeta a normas culturales, adquiridas durante el proceso de socialización del sujeto. La alegría se atenúa o acentúa más o menos en función de la norma social.

Desde otra perspectiva muy distinta, podemos sentir alegría por la desventura del otro, al que no profesamos afecto alguno, es decir, es posible sentir alegría por el mal ajeno (a través del odio).

La tristeza se considera una emoción negativa caracterizada por un decaimiento en el estado de ánimo del sujeto. Puede ir asociada al pesimismo y conformismo. Puede aparecer por una pérdida de personas, objetos, lugares, o fracaso frente a determinadas metas que son significantes para el sujeto. Las metas con respecto a las que se evalúa la pérdida pueden tener diferente proyección temporal, pudiéndose así ser situadas en el pasado, en el presente o en el futuro. Los sujetos afectados por la emoción de tristeza no tienen buena disposición y deseo de contacto social, pudiendo ser afectados de pesimismo o conformismo frente a determinadas situaciones.

Por otro lado, el amor abarcará el conjunto de sentimientos de respeto, admiración, gratitud, empatía y compasión. La empatía nos interesa especialmente ya que los sujetos, como seres humanos, somos seres sociales, altamente cooperativos para poder precisamente vivir en sociedad, aunque sin olvidar también la beligerancia, que en ocasiones también se produce. El primatólogo y etólogo Frans de Waal, especializado en psicología social de los primates, desarrolla en su obra *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*,<sup>129</sup> sus teorías sobre el origen de la empatía y el altruismo. De Waal desarrolla el concepto de empatía a través del análisis del psicólogo alemán Theodor Lipps (1851-1914). En alemán se habla de *Einfühlung* (sentir dentro) pero Lipps habla de *empathie* que significa concretamente «experimentar un intenso afecto o pasión». Lipps fue el primero en reconocer la canalización diferenciada hacia los demás, afirmando que,

“no podemos experimentar ninguna sensación fuera de nosotros mismos, pero al superponer inconscientemente el yo y el otro, las experiencias del otro encuentran un eco en nuestro interior. Las sentimos como propias.”<sup>130</sup>

Por otro lado tendríamos la compasión, también trabajada por Waal, que se diferencia de la empatía en que es proactiva. Si la empatía supone recabar información sobre el otro, la compasión refleja preocupación por el otro y el deseo de mejorar su situación, o como afirmaba Rousseau, la compasión puede ser considerada como el fundamento de la moral<sup>131</sup> y el origen de

---

<sup>128</sup> Ortony, A.; Clore, G. L. y Collins, A. *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

<sup>129</sup> De Waal, Frans. *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Barcelona, Tusquets Editores, 2011.

<sup>130</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>131</sup> Villar Ezcurra, Alicia. “Bondad, compasión y virtud: Claves de las propuestas educativas de Rousseau”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 2, 2015, p. 55.

los sentimientos de humanidad. Se rige por mecanismos de control diferentes y no es automática. Si bien es cierto que este sentimiento ha recibido innumerables críticas que señalan su ambivalencia, como las realizadas por Kant y los racionalistas modernos, para los que la compasión es expresión de debilidad o pasividad, se debe reflexionar sobre si estas críticas anulan por completo su valor. Hemos de tener en cuenta que la compasión sigue estando presente en muchos estudios sobre ética,<sup>132</sup> y no sólo eso, pues cada vez que vivimos una catástrofe o atentado, de los cuales estamos a la orden del día, las llamadas a la solidaridad con las víctimas se hacen patentes y necesarias como respuesta humana, convirtiéndose en el origen de acciones humanitarias. También contrarresta la insensibilidad y la indiferencia, y además, como afirma Villar Ezcurra,

“Promueve el acercamiento y la cooperación, más que el enfrentamiento y la rivalidad, la conciencia del «nosotros» más que de la exclusión, e impulsa la reparación de una injusticia o de un acto de violencia que no puede quedar impune.”<sup>133</sup>

Pero emoción y razón deben ser complementarias, pues la razón nos alerta o previene de una compasión ciega que puede llegar a ser experimentada por el sujeto compadecido como una humillación, ejerciendo así la razón una función moderadora.

Concretando de forma definitiva sobre el amor, y como apunta Marta Nussbaum en su obra *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*<sup>134</sup> este indicador se muestra fundamental para la aparición de la justicia social. Así,

“que la cultura pública no sea tibia y desapasionada, pues, de serlo, corremos el peligro de que no sobrevivan los buenos principios y las buenas instituciones: esa cultura pública debe contar con suficientes episodios de amor inclusivo, con suficiente poesía y música, con suficiente acceso a un espíritu afectivo y lúdico, como para que las actitudes de las personas para con las demás y para con la nación que todas ellas habitan no sean una mera rutina inerte.”<sup>135</sup>

También nos interesa abordar la emoción patriótica o el amor al país, que en ocasiones redundan en abundantes peligros si no se cultiva de una forma adecuada. Los peligros de este amor están relacionados con la llamada a los individuos a cumplir con obligaciones hacia los demás, a sacrificarse por el bien común, o sostener el bienestar colectivo, pero puede también convertirse en una excusa para segregar a la ciudadanía entre buenos y malos patriotas (subversivos), o a distinguirse de “los otros”, los extranjeros. En este último caso pueden promoverse valores excluyentes, omitiendo o denigrando a determinados sujetos, o incluso ensombrecer el espíritu crítico.

En contraste al amor aparece el odio, que puede estar caracterizado a través del desprecio, el rechazo, la envidia, la venganza. Se conforman como una serie de emociones negativas que sólo pueden contrarrestarse con su opuesto, el amor, que

---

<sup>132</sup> Presente en autores como Levinas, Simone Weil, André Comte-Sponville, Richard Rorty, Martha Nussbaum o Valdimir Jankélévitch.

<sup>133</sup> Villar Ezcurra, Alicia. “Bondad, compasión y virtud...”, *op. cit.*, p. 70.

<sup>134</sup> Nussbaum, Martha C. *Emociones políticas...*, *op. cit.*

<sup>135</sup> *Ibidem*, p. 386.

“incluye un reconocimiento placentero del otro como ser valioso, especial y fascinante; un impulso dirigido a entender su punto de vista; diversión y juego recíproco; intercambio y lo que Winnicott denominó «interjuego sutil»; gratitud por un trato afectuoso y culpa por los deseos o los actos agresivos propios; y, en último y principal lugar, confianza y suspensión de las demandas ansiosas de control.”<sup>136</sup>

Por último, la ira se relaciona con el enfado, la furia, la rabia y la indignación. Sus estímulos implican la injusticia, la traición, la falta de equidad, las limitaciones de los logros, las agresiones de “los otros” o las acciones incompetentes. La ira junto con la rabia y la indignación forman parte de las emociones morales,<sup>137</sup> y pueden activarse con la injusticia. Así, la ira puede estar canalizada hacia la indignación, que en algunos casos puede llegar a ser una emoción razonada y razonable frente a situaciones de injusticia, corrupción, desprecio hacia los débiles o necesitados, falta de ética política, etc. Esto explicaría su presencia en muchos movimientos sociales.<sup>138</sup> En este caso estaríamos hablando de una indignación cívica, como se ha visto recientemente en nuestro país a través de movimientos como el 15M, las mareas ciudadanas, o los movimientos en defensa al refugiado. Pero también puede darse el efecto contrario, mostrándose como emoción irracional y problemática.

Para concluir, queríamos recordar que el marco teórico aquí descrito constituirá la base del análisis al respecto de la categoría secundaria “emociones y sentimientos”, ya que forma parte de nuestro aparato teórico-conceptual.

### 3.4. Emociones, sentimientos y educación

Queremos acabar esta sección sobre emociones y sentimientos poniendo en valor la relevancia y trascendencia y relevancia que mantienen en el campo de la educación. Desde diversas disciplinas como la sociología y la neurobiología se ha avanzado en la investigación sobre emociones, tomando nuevos rumbos sobre la relación que mantienen con lo cognitivo,<sup>139</sup> descartando la antigua dicotomía diferenciadora entre ambos. Ahora la educación puede plantearse un análisis sobre qué emociones son las que transmite y enseña, y por qué motivo lo hace de un modo y no de otro. Debemos ser conscientes de la importancia de la dimensión afectiva como parte del proceso educativo y de incorporación del sujeto al grupo social.

Gracias a Daniel Goleman (1996) el concepto de «inteligencia emocional» y la idea de que hay que conocer, expresar, y encauzar adecuadamente las emociones como algo necesario y beneficioso están plenamente aceptados. De hecho, el aprendizaje social y emocional, según

---

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 214.

<sup>137</sup> Stets, J. E.; Carter, M. J.; Harrod, M. M.; Cerven, C. y Abrutyn, S. “The moral identity, status, moral emotions, and the normative order”, en Clay-Warner J. y Robinson D. T. (eds.). *Social structure and emotion*. London, Elsevier, 2008, pp. 227-251.

<sup>138</sup> Berry B. *Social Rage: Emotion and Cultural Conflict*. New York, Garland Publishing, 1999; Jasper J. M. “Emotions and social movements: Twenty years of theory and research”. *Annual Review of Sociology*, nº 37, 2011, pp. 285-303.

<sup>139</sup> Jiménez-Ortega L.; Espuny J.; de Tejada P. H.; Vargas-Rivero, C. y Martín-Loeches, M. “Subliminal Emotional Words Impact Syntactic Processing: Evidence from Performance and Event-Related Brain potentials”. *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 11, artículo 192, 2017. Accesible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5404140/> [Última consulta: 23 de agosto de 2018].



este autor, aumenta la capacidad de aprender de los niños, al tiempo que evita la aparición de problemas como la violencia.

“La investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores no solo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico”<sup>140</sup>

Los estímulos que aporta la escuela pueden educar en las emociones, y también estimular ciertas conductas emocionales. Es decir, la institución escolar puede crear estímulos emocionales competentes (a los que apunta Antonio Damasio: EEC) para inhibir o estimular emociones y sentimientos deseables y controlables en el alumnado.

Durante todo el siglo XX se ha incluido en educación, en la institución escolar y las aulas la esfera emocional con distintos fines. Véanse estos ejemplos de textos con explícitos títulos en sus portadas. El primero es un manual escolar español del primer tercio del siglo XX.



**Ilustración 1:** *Emocionario infantil*<sup>141</sup>

<sup>140</sup> Goleman, Daniel. *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós, 1996, p. 12.

<sup>141</sup> Federico Torres. *Emocionario infantil*. Zaragoza, Librería La Educación, 1928.

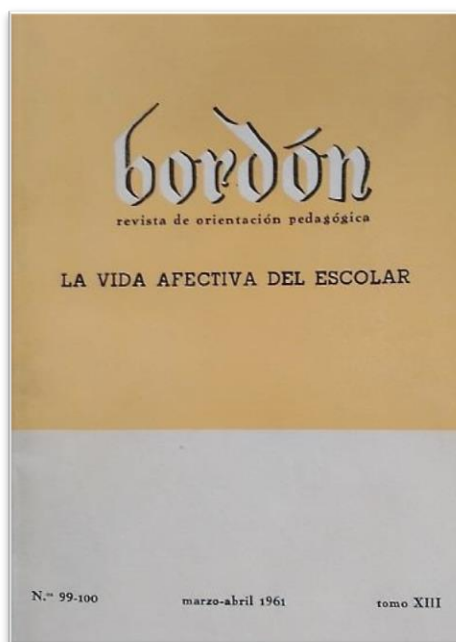
El segundo ejemplo que se muestra a continuación es un libro de actual edición, que aunque está siendo utilizado en las aulas como apoyo pedagógico, no es un manual escolar propiamente dicho. En él se describe con sencillez cuarenta y dos estados emocionales para aprender a identificarlos, y poder así decir lo que se siente para llegar a gestionar adecuadamente la esfera emocional.



Ilustración 2: *Emocionario*<sup>142</sup>

La historia de la educación también puede y debe contribuir al estudio de las emociones y los sentimientos, y puede hacerlo desde el análisis y revisión de los programas educativos, procesos, contextos, y materiales de las distintas épocas. Así, la historiografía educativa puede servirse de las diferentes fuentes que provienen de la institución escolar para aproximarse al estudio comprensivo de las relaciones que operan entre el universo escolar y el emocional. Como ejemplo de la incursión emocional en la pedagogía y el mundo educativo también sirva la publicación de la Revista de Orientación Pedagógica *Bordón* del año 1961, editada por la Sociedad Española de Pedagogía, y cuyo título es *La vida afectiva del escolar*. Este número de la revista demuestra la preocupación por parte de la comunidad educativa hacia la esfera emocional, ya desde los años 70, ofreciendo una serie de pautas de identificación de problemas y la adecuada actuación de forma personalizada, para atender a las necesidades emocionales del alumnado y los problemas afectivos asociados a la conducta.

<sup>142</sup> Núñez Pereira, Cristina y Valcárcel, Rafael R. *Emocionario*. Madrid, Palabras Aladas, 2013.



**Ilustración 3:** VV.AA. La vida afectiva del escolar. *Revista Bordón*<sup>143</sup>

En nuestro caso, la fuente principal de la que nos servimos para aproximarnos al mundo emocional son los manuales escolares. Desvelar y analizar el contenido emocional que forma parte de los propios manuales, y que pueden aparecer de forma transversal al contenido relacionado con la esfera económica, los procesos de socialización política y la conformación de identidades se advierte necesario.

Entendemos que la inclusión de determinadas emociones y sentimientos en los manuales escolares puede tener como objetivo la legitimación de determinados componentes ideológicos, o la transmisión de ideologías concretas para el logro de intereses específicos. Estos procesos pueden darse mediante la persuasión y moldeamiento de las estructuras emocionales de los sujetos. Su inclusión o exclusión puede afectar al pensamiento crítico del alumnado, a la percepción de la realidad, o incluso a la conciencia de uno mismo. En ocasiones el contenido emocional puede no aparecer explícito, mostrándose de forma camuflada o implícita bajo una serie de discursos y estrategias del lenguaje que hay que descifrar.

La tesis de Kira Mahamud<sup>144</sup> ha revelado que el contenido emocional pretende incidir en la dimensión afectiva de la socialización política, en la percepción que se obtiene del entorno sociopolítico y en la construcción del yo individual, social y político, así como en la identidad personal y colectiva. Su estudio, que nos sirve de soporte epistemológico y apoyo, está centrado en el primer franquismo, etapa distinta a la que este trabajo aborda, pero nos sirve de precedente contextual. El primer franquismo otorgó a las emociones un papel preeminente en la socialización política y en la educación, y logró una total permeabilidad en la escuela a través de los manuales escolares y de la autoridad conferida a los autores de los mismos. Esta estrategia pretendió presentar al educando como opción emocional lo que en realidad no era opcional,

<sup>143</sup> VV.AA. La vida afectiva del escolar. *Revista Bordón*, 1961, vol. 13, nº 99-100.

<sup>144</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización...*, *op. cit.*

esperando que el educando eligiera aquello que le garantizaba seguridad y evitaba el castigo en forma de vergüenza, rechazo y desprecio.

En el período temporal trabajado en esta investigación, el tardofranquismo y la transición hacia la democracia, el contexto social, político y económico no era el mismo que en el primer franquismo, y por tanto, intuimos que la educación emocional no será llevada a cabo del mismo modo. Los propios manuales escolares con los que vamos a trabajar ya son objetos de una generación distinta, con una edición y contenidos muy diferentes, que requerirán un análisis en profundidad para poder atisbar esa dimensión afectiva que probablemente no será tan enérgica.

Para este trabajo hemos considerado importante, como ya se apuntaba en la justificación, la revisión y análisis de emociones y sentimientos, ya que estos juegan un papel central en la esfera política, el comportamiento económico, social y ético, así como en las adhesiones identitarias. Marta Nussbaum considera que las emociones son juicios de valor y así,

“tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético. No podemos obviarlas razonablemente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas o malas para las elecciones éticas.”<sup>145</sup>

Por este motivo, y desde el punto de vista de una revisión y análisis de unos contenidos que pretenden valorar si son o no promotores de un pensamiento ético y crítico, no debemos dejar de lado la revisión de emociones y sentimientos que puedan estar relacionados. No debemos olvidar el fuerte lazo que une la educación con la ética, ya que toda educación o socialización difunde valoraciones éticas asociadas a la tradición cultural.

Es necesario que ahondemos en la búsqueda de aquellos sentimientos que han estado o no presentes en los programas educativos, pues como ya hemos visto, la institución escolar transmite y puede enseñar determinadas emociones y sentimientos sociales, facilitando o permitiendo la construcción de identidades, tanto individuales como colectivas, y subjetividades que hacen posible la socialización política del sujeto. Esto también se entiende tanto en cuanto las emociones son un aspecto interviniente en las relaciones de poder, llegando a facilitar o hacer perdurar las estructuras de poder social.<sup>146</sup>

---

<sup>145</sup> Nussbaum, Marta C. *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós, 2008, p. 22.

<sup>146</sup> Landhal, Joakim. “Emotions, power and the advent of mass schooling”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, n° 1-2, 2015, pp. 104-116.

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO CONTEXTUAL (I). CONTEXTO POLÍTICO, SOCIAL Y ECONÓMICO**

---

## CAPÍTULO IV

### MARCO CONTEXTUAL (I). CONTEXTO POLÍTICO, SOCIAL Y ECONÓMICO

Sobre la cuestión de los contextos, ya se ha apuntado su importancia en este trabajo en el capítulo sobre metodología, pues de éstos emergen fuentes documentales que son necesarias para cotejar en paralelo los propios manuales (fuentes primarias) y los discursos que en ellos se reproducen, además de ofrecernos un necesario marco sin el que las propias fuentes quedarían desdibujadas. Es por tanto que se ha estimado oportuno y necesario centrarse en el análisis de los contextos social, político, económico y educativo del tardofranquismo y la transición hacia la democracia, desde una perspectiva ligada a la socialización política, identitaria y también emocional.

En el campo de la historia de la educación, desde finales del siglo XX, se trabaja con nuevos enfoques metodológicos que inciden en la relevancia del contexto a la hora de analizar las fuentes.<sup>1</sup>

En esta investigación se ha analizado el periodo temporal comprendido entre el año 1959 y 1985 aproximadamente, aunque este período se puede ampliar por necesidades de contextualización de hechos relevantes que tengan consecuencias sobre el periodo. Se partirá de las dos últimas décadas del régimen franquista —lo que en sentido amplio puede denominarse el ‘*tardofranquismo*’—, en atención a las siguientes variables: a) durante el *tardofranquismo* comienzan los cambios económicos y sociales, acompañados de cierta movilización política de la población, que empujarán al régimen autoritario a un cambio de rumbo; b) esta etapa coincide con la reforma del sistema educativo español, que concluirán en la Ley General de Educación de 1970. Aparecen en estos años las primeras editoriales de libros de texto consideradas “modernas”; c) la existencia de casi cuarenta años de dictadura dio lugar a la existencia de lo que se ha denominado “*franquismo sociológico*”, es decir, a la supervivencia de mentalidades, hábitos y reflejos autoritarios extendidos a través de todas las capas sociales, que necesitan tiempo para su erradicación; d) las generaciones en activo actualmente en la vida social y política española fueron escolarizadas durante este periodo, por lo cual la investigación podría aportar elementos para comprender no solo las complejas problemáticas involucradas en los procesos de socialización política en general, sino especialmente de aquellos procesos caracterizados por la transición de regímenes autoritarios a regímenes democráticos, y brindar nuevos elementos para evaluar la especificidad de la Transición española.

Por otra parte, nos parece importante y necesario llegar a comprender el comportamiento social, político y económico del tardofranquismo y la transición hacia la democracia. Comprensión que sería imposible sin un análisis exhaustivo de los contextos. No debemos olvidar que la economía es siempre economía política, y los nexos entre política y economía son indisolubles. Por tanto, creemos firmemente que el análisis y comprensión de este binomio puede constituir un camino para conseguir conductas sociales justas y equitativas.

---

<sup>1</sup> Sobre los contextos: Viñao Frago, Antonio. “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”. *Anales de Pedagogía*, nº 14, 1996, pp. 157-214; Esteve, José M. *La tercera revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A., 2003; Mahamud Angulo, Kira y Badanelli Rubio, Ana. “Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística”. *História da Educação*, Vol. 20, nº 50, 2016, pp. 29-48.

Para comprender todos los procesos de cambio que acontecieron en España desde el tardofranquismo hasta la Transición, se hace ineludible también establecer un análisis previo basado en la coyuntura del contexto político y económico internacional.

## 1. Contexto político y económico internacional

Para comenzar a introducir el contexto político y económico internacional vemos necesario aclarar algunos conceptos, que posteriormente se vincularán a las “teorías del desarrollo” que vendrán a implementarse a nivel mundial tras la II Guerra Mundial. Dos de esos conceptos son “progreso” y “desarrollo”.

El concepto de progreso, anterior al de desarrollo, surge para atender a las necesidades vinculadas a aquellos países atrasados por sus debilidades estructurales. Las propuestas que empiezan a surgir para paliar el problema de estos países eran las de ayuda externa en forma de financiación y ayuda técnica.<sup>2</sup> Se promueve por tanto el discurso de la necesaria intervención de las naciones “civilizadas” en países con graves deficiencias. Este tipo de razonamientos comienzan a promoverse desde los organismos internacionales, sobre todo en la década de los años 50 en América Latina, aunque ya venía haciéndose tras los desastres de las Guerras mundiales en Europa. Es entonces cuando se promueve el concepto de “desarrollo” que vendrá a sustituir al anterior concepto de “progreso”.

El concepto de desarrollo se aplicaría para dar a entender la consecución de aquellas metas generales planteadas para conseguir el grado de evolución social representado por un modelo de *sociedad industrializada* en lo que vendrían a ser los procesos de desarrollo. Se entiende que el proceso del desarrollo se da de una forma lineal, gradual y continua, y se asocia a la idea de innovación y difusión del progreso técnico y de aplicación de la ciencia y la técnica a las actividades productivas. También viene asociado a la modernización de las instituciones sociales, así como a una evolución y mejora de las formas de vida. No obstante, en los procesos de desarrollo pueden surgir problemas si no se tiene en cuenta algunas cuestiones económicas como: la distribución equitativa del ingreso, la capacidad de acumulación, la asignación de recursos, problemas de empleo, industrialización, etc.<sup>3</sup>

Tras los discursos de desarrollo y modernización surgidos tras la II Guerra Mundial se comenzaron a articular las propuestas teóricas y metodológicas que hoy se conocen como “teorías del desarrollo”. Así, se inició la “Teoría de la modernización”, que abarcaba cuestiones como el crecimiento económico, cambio político, factores psicológicos e instituciones sociales.<sup>4</sup> Esta Teoría se basaba en la presuposición de la superioridad del mundo euro-occidental (sociedades avanzadas) sobre el mundo no-occidental (sociedades atrasadas), al que se le negaba el estatuto de civilización. Se establecía que las sociedades atrasadas debían adoptar el modelo de vida y la tradición histórico-cultural de occidente para acceder a un nivel superior de

---

<sup>2</sup> Solano Alpízar, José. *Educación y desarrollo en América Latina: Un análisis histórico-conceptual*. Costa Rica, Euna, 2001, p. 62.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 63-64.

<sup>4</sup> Slater, David. “Itinerarios de la teoría del desarrollo. Capitalismo, socialismo y después”. *Nueva Sociedad*, nº 137, 1995, p. 36.

desarrollo, deshaciéndose de obstáculos sociales, políticos, culturales e institucionales. Así describe Slater la construcción de la *teoría de la modernización* en torno a varios componentes:

“[...] una visión acrítica de la cultura occidental basada principalmente en una lectura selectiva de la historia de Estados Unidos e Inglaterra; una perspectiva de las sociedades no occidentales que ignoraba sus historia y medía su valor intrínseco en términos de su nivel de occidentalización; y una interpretación del encuentro entre Occidente y el no-Occidente basada en la suposición dominante de que no-Occidente sólo podía progresar, llegar a desarrollarse y deshacerse de su atraso y tradiciones, adoptando relaciones con Occidente.”<sup>5</sup>

El tránsito de un tipo de sociedad tradicional a otra moderna debía permitir la planificación de la movilización de recursos nacionales y promover la coordinación social y política, así como el establecimiento de una base ideológica en base a esas políticas del desarrollo. Sería por tanto un proceso integral de medidas económicas, políticas, sociales e ideológicas que se aplicarían desde una gestión planificada y homogeneizadora.

Las causas que favorecieron el inicio de la *teoría de la modernización* fueron varias. Primero, el surgimiento de EEUU como potencia después de la II Guerra Mundial. EEUU se transformó en un líder mundial con la implementación en 1947 del Plan Marshall en Europa occidental; Segundo, desde otro ángulo opuesto y tras la victoria del eje en la II Guerra Mundial, surge un movimiento comunista internacional vinculado a la Unión Soviética; Tercero, se desintegran los imperios coloniales europeos en Asia, África y Latinoamérica, dando lugar a nuevas naciones denominadas “tercer mundo”. Estas nuevas naciones necesitaban de un nuevo modelo de desarrollo para promover sus economías y desenvolverse en su independencia política. También resulta determinante el surgimiento de los Organismos Internacionales en el periodo de posguerra. Así, en 1945 cincuenta naciones firmaron la Carta de la Organización de las Naciones Unidas, que a su vez crearía comisiones subsidiarias económicas, sociales y políticas. Un año más tarde Naciones Unidas creaba la Organización para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO).

Por otro lado, la Unión Soviética inicia una campaña para contrarrestar la posición dominante de EEUU, denunciando el Plan Marshall como “imperialismo del dólar”.<sup>6</sup> Surgirán así dos corrientes económicas, sociales, culturales y políticas contrapuestas a nivel mundial, que serán determinantes en el devenir histórico. Esta pugna de los dos bloques se observa por ejemplo en la creación de la Alianza para el Progreso, promovida por el presidente norteamericano Kennedy en América Latina. Esta alianza consistía en un programa estadounidense de ayuda económica, política y social llevado a cabo entre 1961 y 1970, que también pretendía en cierta medida hacer de barrera y contrarrestar los movimientos revolucionarios comunistas, como el llevado a cabo en Cuba. Las medidas que se proponían en la Alianza para el Progreso eran: la reforma agraria y de los sistemas de impuestos, el libre comercio entre los países latinoamericanos, modernización de las infraestructuras de comunicaciones, acceso a vivienda, mejora de las condiciones sanitarias, mejora en el acceso a la educación y erradicación del analfabetismo, estabilizar precios e inflación y cooperación monetaria.

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>6</sup> Bowen, James. *Historia de la educación occidental...*, *op. cit.*, p. 647.



Así, el estilo de desarrollo que se aplicaría en el mundo Occidental en la segunda mitad del siglo XX se caracterizó por la agilización de la acumulación de capital, la financiación y las ayudas técnicas, que propiciarían la transición de las economías agrícolas a las urbano-industriales. La premisa sobre la que se basaban las políticas de desarrollo era la del crecimiento económico y para que este pudiera darse se incorporarían al proceso algunos dogmas de la economía neoclásica como el del capital como restricción predominante, la asociación de desarrollo con industrialización o la *planificación*. Este último era planteado como proceso necesario, elaborando planes macroeconómicos, sectoriales, físicos y financieros, a cuyo cumplimiento debían someterse los diferentes gobiernos de las sociedades “subdesarrolladas”.<sup>7</sup> Para difundir e impulsar las nuevas ideas y políticas de desarrollo se crearon organismos específicos como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), creada por una comisión especial nombrada por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en el año 1947.

La victoria tras la II Guerra Mundial había generado en Occidente la idea de que la democracia era la mejor forma de política posible, y el Keynesianismo el mejor modelo económico de capitalismo de mercado. Este modelo requería de la intervención del Estado para estimular la producción y el empleo, así como la expansión de la economía. Con la base de este sistema ideológico se comenzó a reforzar y extender las economías capitalistas de lo que se describió como “mundo libre”, a través de las políticas de desarrollo.<sup>8</sup> Aquí debemos hacer hincapié en que el desarrollo ha tenido también implicaciones más allá de las meramente económicas, siendo utilizado como proceso de cambio social. Así lo describe Solano Alpízar:

“En el ámbito de las nuevas condiciones económico-sociales emergía la necesidad de considerar el desarrollo no sólo en su acepción económica sino que también incorporan la cuestión social; razón por la que el desarrollo comenzaba a ser percibido como un proceso de cambio social en el que, aunque seguía siendo importante el aumento de la producción y de los ingresos derivados del aumento de la inversión, además importaba comprender que como proceso envolvía funciones, aspiraciones, relaciones de poder y capacidad de participación de todos los miembros y estratos de la sociedad.”<sup>9</sup>

Por tanto, los procesos de desarrollo debían también atender a fomentar actitudes positivas entre la población hacia las propias metas del desarrollo, promoviendo el espíritu empresarial y comprometiendo a los ciudadanos en dichos procesos. Así se generaba un perfil de sociedad y de ciudadano acorde con el establecimiento de las corrientes desarrollistas, con valores y actitudes compatibles con las orientaciones llevadas a cabo para la modernización de las estructuras económicas y sociales. Es aquí donde surge el discurso economicista de la educación, que vendrá a formar parte de estos procesos de aplicación de las teorías desarrollistas. Si se pretendía que el desarrollo de las democracias capitalistas tuviera éxito, la educación debería convertirse en agente indispensable del proceso.

Estamos por tanto de acuerdo con Slater en que las Teorías del desarrollo y su práctica “han sido una expresión de poder sobre otras sociedades y economías”,<sup>10</sup> un reflejo de la creencia de Occidente de su superioridad y poder. En contraposición apareció el reto marxista

---

<sup>7</sup> Solano Alpízar, José. *Educación y desarrollo en América Latina...*, op. cit., pp. 72-74.

<sup>8</sup> Bowen, James. *Historia de la educación occidental...*, op. cit., p. 651.

<sup>9</sup> Solano Alpízar, José. *Educación y desarrollo en América Latina...*, op. cit., p. 71.

<sup>10</sup> Slater, David. “Itinerarios de la teoría del desarrollo...”, op. cit., p. 32.

que intentó manifestarse como otra forma de poder basada en principios socialistas, pero también en este caso hubo una tendencia a ratificar una posición privilegiada para los esquemas y significados occidentales del desarrollo.<sup>11</sup> La visión del desarrollo desde un enfoque actual está siendo necesariamente cuestionada por la pretensión de subordinación del Tercer Mundo a Occidente. Slater se refiere a esta perspectiva como *visión occidental ortodoxa*, a la que vincula con la *teoría de la modernización* y más recientemente al *neoliberalismo*. Desde esta crítica entendemos cómo ya desde los años 50 EEUU pretendía ofrecer una identidad positiva para Occidente (instituciones democráticas, capital, prosperidad comercial, tecnología y cristiandad). Identidad que se propuso extender con un matiz asociado a un sentido de misión que llevaría su “estilo de vida superior” a otras sociedades menos favorecidas y poder así modernizarlas, y civilizarlas. Desde esta perspectiva crítica parte nuestro análisis del desarrollo producido en España en el tardofranquismo, una perspectiva que se aleja de las corrientes que otorgan al franquismo la responsabilidad única de la aplicación de este proceso.

### 1.1. Modernización y compatibilidad de España con la comunidad internacional

España y su régimen franquista habían desempeñado durante años el papel de vecino incómodo en el concierto de las naciones de Occidente, sobre todo en el proceso posterior a la II Guerra Mundial y la caída del Eje, al que Franco mostró su apoyo. El régimen en sus comienzos, coincidiendo con los años posteriores a la guerra civil, vivía defendiéndose de las presiones más o menos fuertes e interesadas de los países que se consideran democráticos, y según Franco “antiespañoles”, sufriendo durante diez años un bloqueo internacional que influyó de forma nefasta en la economía y el desarrollo del país.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) había excluido en 1945 a España en los acuerdos de Potsdam y la Conferencia de San Francisco.<sup>12</sup> Así se describe en el documento sobre Relaciones Internacionales publicado en 1961 por la Delegación Nacional de Organizaciones del Movimiento, con motivo de la conmemoración de los “25 años de paz”, en el que se ensalzan los logros del régimen de forma propagandística como se observa en las siguientes citas:

“La capitulación alemana en el mes de mayo, cerró una etapa de preocupaciones y sobresaltos en la política exterior española y abrió otra en la que la conducta solapada y aviesa de ciertos elementos resentidos, condenó a nuestro país al ostracismo internacional durante algunos años.

Todo empezó, en la declaración de Postdam de 2 de agosto de 1945. En el párrafo final del apartado IX de dicha Declaración, establecía que las tres potencias signatarias se sentían obligadas a especificar que, por su parte, no apoyarían solicitud alguna que el actual Gobierno español pudiera presentar para ser miembro de las Naciones Unidas.”<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>12</sup> La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional es conocida como la Conferencia de San Francisco, en la cual se reunieron delegados de 50 naciones aliadas durante la Segunda Guerra Mundial. Ésta tuvo lugar en la ciudad de Estados Unidos que le da el nombre, del 25 de abril de 1945 al 26 de junio de 1945.

<sup>13</sup> Seminario Central de Estudios Internacionales. *25 años de Relaciones Internacionales*. Vol. 2 de la serie “25 años”, Madrid, Departamento Nacional de Prensa y Publicaciones, Delegación Nacional de Organizaciones del Movimiento, 1961, p. 25.

La España de Franco no sólo quedó excluida de la ONU, al ser acusada de ser un país colaboracionista con el régimen nazi de Alemania, sino que también se vetó su posible entrada en cualquiera de los organismos internacionales. También se incluía una recomendación para que fueran retirados de España los embajadores del resto de países. Al día siguiente el dictador respondió convocando una multitudinaria manifestación en la Plaza de Oriente, para reivindicar el orgullo nacional frente a la beligerancia extranjera y apelar a la autosuficiencia del pueblo español.<sup>14</sup>

Este rechazo internacional fue un duro golpe para el régimen, que decidió intensificar las medidas de aislamiento e intervencionismo estatal, siempre con la actitud de que “el otro” era el “enemigo” de España y que el resto de países estaban llevando a cabo “insidiosas campañas de agitación anti-española”.<sup>15</sup>

“A pesar de las dificultades suscitadas por sus enemigos en el exterior, el Gobierno español nunca permaneció impasible ante el huracán de mentiras lanzadas contra él. En su Nota de 29 de diciembre de 1945, después de lamentar la presencia de elementos oficiales y representativos de algunos estados en la conjura internacional, el Gobierno de Franco declaraba que España estaba dispuesta a ‘aislarse de quienes pudieran tener un tan menguado concepto de las relaciones entre los pueblos’.”<sup>16</sup>

Se avecinaban los difíciles años del ostracismo internacional y la autarquía franquista, un invento propagandístico del régimen que se convirtió en un proyecto económico que terminó fracasando. El régimen pretendía obtener la recuperación económica en la posguerra ignorando el mercado exterior y obtener así una autosuficiencia económica que le permitiera a su vez la autosuficiencia política. Franco utilizó un discurso de resistencia y resignación del pueblo español, frente a lo que denominaba injerencia extranjera, pues Naciones Unidas le exigía medidas como la libertad de prensa, de culto, de asociación, etc., que iban en contra de la propia ideología del régimen.

Después de la Segunda Guerra Mundial la reconstrucción de Europa se vivió como necesidad, deviniendo nuevos discursos sobre desarrollo a nivel global. Es entonces cuando en 1944 se crea el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), y algo más tarde, en 1947 se desarrolla el *European Recovery Program* o también llamado Plan Marshall,<sup>17</sup> como respuesta a la necesidad de fomentar un desarrollo económico estable que evitara una nueva contienda mundial. En Europa se crea la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) en 1948 para administrar las ayudas del citado Plan Marshall. El objetivo que se planteaba dicha organización era llevar a cabo un programa europeo de cooperación para la recuperación tras la contienda mundial, por medio de la concesión de créditos, dar facilidades al comercio, y fomentar la liberalización del capital, todo ello con la ayuda de EEUU. Más tarde, en 1961 este organismo se convertiría en la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

---

<sup>14</sup> Martín Alarcón, Julio. “El repudio internacional, el fin del aislamiento y el ingreso en la ONU”. *Diario El Mundo*, 17 de octubre de 2014. Accesible en: <http://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2014/10/16/543fa199e2704e63458b4583.html> [Última consulta: 17 de julio de 2018].

<sup>15</sup> Seminario Central de Estudios Internacionales. *25 años de Relaciones Internacionales...*, op. cit., p. 40.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>17</sup> Del que España no formó parte.

Estas nuevas instituciones internacionales comenzaron a partir de los años 50 a encauzar su actividad desde la financiación de nuevas políticas de desarrollo en los países subdesarrollados. También la Organización de las Naciones Unidas (ONU) creada en 1945 respondía a tal fin, encomendándose a las tareas de promoción del progreso económico y social de sus estados miembros.

Así se fue conformando una coyuntura organizacional y económica internacional (de occidente) que pretendía dar solución al atraso, la pobreza y la miseria en la que se sumía gran parte de la población mundial, y que se presuponía también como una amenaza para los países prósperos. Se conformaba así también un discurso de supuesta paz para los pueblos de occidente. Harry Truman en su discurso de posesión del cargo de presidente de EEUU ofreció los conocimientos técnicos del país para tal tarea, a la vez que alegaba:

“What we envisage is a program of development based on the concepts of democratic fair-dealing [...] Greater production is the key to prosperity and peace. And the key to greater production is a wider and more vigorous application of modern scientific and technical knowledge, he added.”<sup>18</sup>

Mientras este era el panorama internacional que estaba iniciando los procesos de mundialización de la economía y la creación de organismos internacionales con objetivos globales, en España en la década de los 50 comienzan a introducirse ciertos cambios de lavado de cara del régimen que aspiraban posibilitar su acceso a los fondos del *European Recovery Program* (Plan Marshall). El franquismo de guerra y su autarquía tocaban fondo y ya no se sostenían, por tanto, el gobierno buscó flexibilizar la economía y abandonar la inicial hostilidad hacia el capitalismo occidental del bloque liderado por EEUU. España finalmente no entró dentro de las ayudas del Plan Marshall pero llegarían otras. Si bien es cierto que se negaron para España las ayudas económicas del Plan Marshall, pues el propio presidente estadounidense Truman impuso el veto, sí se dio el visto bueno en 1947 al ámbito del crédito privado. Posteriormente, en la primavera de 1950, EEUU concede a España un crédito con carácter estatal para paliar el impacto de la maltrecha economía española, muy necesitada de dólares para poder comerciar con EEUU. El crédito de 100 millones de dólares se aprueba en el senado el 1 de agosto por 65 votos contra 15.<sup>19</sup>

“A partir de 1950 cambió la coyuntura, en gran parte debido a la incidencia de la Ayuda Americana y a la obtención de facilidades crediticias de algunos países europeos, que fueron utilizadas para la compra de bienes de equipo (de Gran Bretaña, Francia y Bélgica, fundamentalmente.”<sup>20</sup>

En este estudio queremos poner en relieve como los nuevos organismos internacionales, auspiciados por EEUU, se convirtieron en espacios de producción y circulación, tanto de los nuevos discursos desarrollistas como de ciertas intervenciones que se llevaron a cabo a escala global. Estos discursos que se pretendían generalizables trataban sobre los rasgos de las

---

<sup>18</sup> Truman, Harry. *Public Papers of the Presidents of the United States*. Washington, U.S. Government, 1964. Disponible en: <https://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1030&st=&st1>. [Última consulta: 10 de julio de 2018].

<sup>19</sup> Martín Alarcón, Julio. “El repudio internacional, el fin del aislamiento...”, *op. cit.*

<sup>20</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, p. 153.

sociedades avanzadas, la industrialización, urbanización, tecnificación de la agricultura, el aumento del nivel de vida, el desarrollo de la educación y la cultura moderna, en definitiva lo que venimos entendiendo como “políticas de desarrollo”.

Aquí está uno de los puntos clave que permiten con posterioridad que el régimen pueda llevar a cabo su política desarrollista, el dinero y apoyo extranjero. Política desarrollista que no debe ser entendida en exclusiva como actuación y logro del franquismo, sino como una política económica enclavada en un nuevo orden económico internacional, surgido de la división en dos grandes bloques políticos tras la II Guerra Mundial, el bloque capitalista frente al bloque comunista. Así justificaba el propio régimen en una de sus publicaciones su cambio de postura:

“El 1 de agosto (1950), el Senado Norteamericano aprueba, a propuesta del Senador Pat MacCarran, un préstamo de 100 millones de dólares a España. En su discurso MacCarran, dice: ‘España, el único país del mundo que luchó duramente contra el comunismo, se opuso a él y le derrotó. Este es el momento de recordar que los Estados Unidos, enfrentados como lo están con la poderosa enemiga del comunismo, necesitan amigos y aliados ahora y en el futuro. Todo lo que pide España es: poder comprar nuestros artículos con el fin de reforzar su propia economía.’”<sup>21</sup>

Si bien es cierto que el impacto de la ayuda económica y técnica norteamericana que el régimen recibió desde 1951 ha sido muy discutido, no se puede dudar de su contribución determinante a la modernización del país. Según García Ruíz:

“hubo que esperar a julio de 1959 para que un Decreto Ley accediera a reconocer que era ‘sumamente aconsejable aumentar la cuota de ahorro con la aportación de capital extranjero a fin de que pueda mantenerse un ritmo de crecimiento económico lo más elevado posible’. La respuesta fue inmediata: los apenas 4.000 millones de pesetas de inversión extranjera de 1959 se transformaron en más de 10.000 en 1961, más de 20.000 en 1965, más de 60.000 en 1970 y a la muerte de Franco se superaban los 125.000 millones.

Atendiendo al total de inversiones en proporción superior al 50 por cien del capital de la empresa, autorizadas por Presidencia del Gobierno, entre 1960 y 1975, resulta que nada menos que el 40.61 por 100 tenía origen en Estados Unidos.”<sup>22</sup>

“En los años 60 la abrumadora presencia de capital extranjero con origen en Estados Unidos se dejó notar.”<sup>23</sup> Por tanto, es evidente y no podemos dejar de reflexionar sobre la trascendencia que este capital norteamericano tuvo en el proceso de modernización del país y en la recuperación de su economía. Al comienzo de esta misma década la OCDE iniciará en Europa algunos planes para ser aplicados en los países menos desarrollados, los cuales habían sido objeto de estudios estadísticos y de análisis de situación. Uno de esos análisis fue el Proyecto Regional Mediterráneo<sup>24</sup> del año 1963, destinado a España, Portugal, Italia, Yugoslavia, Grecia y Turquía, y que se propuso estudiar las necesidades de cualificación de

---

<sup>21</sup> Seminario Central de Estudios Internacionales. *25 años de Relaciones Internacionales...*, op. cit., p. 40.

<sup>22</sup> García Ruíz, José Luis. “Estados Unidos y la transformación general de las empresas españolas”. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº 25, 2003, p. 137.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 152.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional – OCDE, 1963.

mano de obra, para así llevar a cabo una mejor instrucción de sus “recursos humanos” para favorecer el desarrollo económico y social de los citados países.

Pero tampoco queremos olvidar que los años 50 también suponían el comienzo de un cambio con un nuevo contexto político internacional de fondo, comenzaba la *guerra fría* y EEUU necesitaba aliados frente al bloque comunista. Franco era consciente de que la tensión entre las democracias occidentales (EEUU y Gran Bretaña) y el imperialismo soviético de Stalin, le beneficiarían como enclave anticomunista en el Mediterráneo, y de que de ningún modo le favorecería tener un enfrentamiento con EEUU como potencia mundial. La nueva situación de tensión internacional y *guerra fría* benefició a la España de Franco, que vio recompensado su sentimiento anticomunista, pues al estar situada al oeste del telón de acero que dividía Europa disponía de una situación privilegiada en el Mediterráneo. Esta situación geoestratégica no pasó desapercibida para el Pentágono norteamericano que supo aprovechar la coyuntura. Por este motivo surge el “Pacto Washington-Madrid”, es decir, los acuerdos en 1953<sup>25</sup> con la potencia norteamericana para la construcción de bases militares,<sup>26</sup> que por otro lado le depararía al régimen una cuantiosa ayuda económica para desarrollar la industria y apoyo internacional, pero también ciertas recomendaciones y asesoramiento sobre política económica, como la flexibilización de los mercados tanto externos como internos y la estabilidad monetaria y financiera. Así lo describía la propaganda del régimen que curiosamente consideraba a España como potencia:

“El 26 de septiembre se firmaron en Madrid entre los Estados Unidos y España tres convenios: uno, de construcción y uso conjunto por las dos potencias de algunas instalaciones militares en nuestro territorio; otro, de ayuda económica, y el tercero de ayuda para la organización defensiva del espacio español, todos ellos con el fin de reforzar la preparación del Occidente para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.”<sup>27</sup>

Obsérvese que el documento propagandístico no relaciona la ayuda económica recibida con ayuda al desarrollo del país, sino que se refiere únicamente al “mantenimiento de la paz y seguridad internacionales”. No le gustaba al régimen reconocer que los logros desarrollistas fueran también gracias a la ayuda extranjera.

Por otro lado, los dirigentes norteamericanos eran conscientes tras este hecho del dilema que suponía colaborar con un régimen dictatorial, pero finalmente no descartaron que esto fuera a abrir una puerta para ayudar a preparar un futuro postfranquista, aunque esto no fuera su motivación inicial. Por este motivo el acuerdo bilateral dejó al margen cualquier deseo ideológico o político, que más adelante sería igualmente cuestionado tanto por las fuerzas que motivarían el cambio democrático como por las facciones más *bunkerizadas* del régimen. La década de los 60 suponía entonces una confluencia de intereses mutuos que se llevarían a cabo a través de los líderes tecnócratas, y que afectaría a la modernización y desarrollo del país. Para

---

<sup>25</sup> Pactos de Defensa y Ayuda Mutua firmados en 1953 entre EEUU y España.

<sup>26</sup> El Pentágono fue consciente de que España podía ser un aliado geoestratégico inmejorable, ya que los bombarderos situados en España podrían lanzar bombas sobre la URSS y los países de Europa del este. La distancia en la que se encontraba el territorio español era óptima, pues se situaba lo suficientemente lejos de la frontera comunista para que el ejército soviético, en caso de ataque, se viera obligado a irrumpir antes en territorio de la OTAN. Además las bases navales situadas en España permitirían el control del Mediterráneo.

<sup>27</sup> Seminario Central de Estudios Internacionales. *25 años de Relaciones Internacionales...*, op. cit., p. 54.

eso era necesario formar y moldear a esos líderes que acometerían el proceso, viendo así la potencia una oportunidad decisiva de influencia en la evolución de la dinámica económica y política del país que les sería favorable a sus propios intereses. La justificación inicial para los norteamericanos fue geoestratégica y de lucha contra la expansión del comunismo pero poco a poco fue ampliando sus tentáculos hasta convertirse en un mal necesario con un sopesado criterio comercial, pues “la mentalidad práctica del capitalismo norteamericano consideraba que España podía ser un mercado interesante”<sup>28</sup>. Desde otra perspectiva, la motivación para España era la búsqueda de financiación para su malograda economía y la legitimación internacional.

Durante esta década de los años 50 EEUU se ocupó de preparar propagandísticamente una acogida favorable en el país que había fraguado ciertos sentimientos antiamericanos, proponiéndose así cultivar relaciones personales con personalidades de importante calado, tanto del ámbito gubernamental como de la comunicación, cultura, etc. También comenzaron a aplicarse en España programas de formación como el *Foreign Leader Program* o el *Fulbright Program*, de los cuales ya se habían beneficiado otros países europeos con anterioridad.<sup>29</sup> Algunos de los determinantes beneficiados del *Foreign Leader Program* fueron los integrantes del Opus Dei Laureano López Rodó, José Luís Villar Palasí y Manuel Lora Tamayo. Este hecho es muy significativo si entendemos que con posterioridad López Rodó fue el proyectista de la reforma tecnócrata de la administración del Estado en 1957 y participó en la confección de los Planes de Desarrollo posteriores. Igual de importante fue el papel de Lora Tamayo y Villar Palasí al mando del Ministerio de Educación, que fructificó en la reforma de todo el sistema educativo español.

De este modo, poco a poco se logró contrarrestar la tendencia antiamericana del régimen y la opinión de que la potencia democrática se relacionara con un régimen dictatorial, fraguándose una sintonía instrumental principalmente entre los tecnócratas españoles y la diplomacia norteamericana. Se consumaba así la oportunidad de una posible y cautelosa influencia futura a través de cauces de colaboración para preparar a la sociedad española a afrontar cambios económicos, sociales y políticos.

Este acercamiento de la potencia norteamericana iniciado en los pactos bilaterales de 1953 culminaría seis años más tarde con la visita del presidente Eisenhower a España en 1959. Un encuentro con el Caudillo que suele presentarse como prueba definitiva de que el dictador había conseguido salir del aislamiento tras la derrota del Eje en la II Guerra Mundial. Este hecho facilitó en gran medida el ansiado reconocimiento internacional de España.

Pero antes de este hecho definitivo, y como habíamos comentado con anterioridad, se produce en 1955 el ingreso de España en la Organización de Naciones Unidas (ONU) junto con otros quince países, y por votación del Consejo de Seguridad, a pesar de que en 1946 esta misma organización había condenado el régimen de Franco. El aislamiento internacional por fin había terminado, y en el año 1958 España logra entrar en el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el Banco Mundial. En 1959 ingresa como miembro de pleno derecho de la

---

<sup>28</sup> Martín Alarcón, Julio. “El repudio internacional, el fin del aislamiento...”, *op. cit.*

<sup>29</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo”. *Historia y Política*, nº 34, Madrid, julio-diciembre 2015, p. 122.

OECE (Organización Europea de Cooperación Económica),<sup>30</sup> aunque ya era miembro asociado desde 1957.

La autoridad económica y financiera que poseían los organismos internacionales y su influencia marcaron las condiciones impuestas para la obtención de ayudas, las cuales estaban supeditadas a la aceptación del cumplimiento de ciertas medidas relacionadas con acometer políticas económicas estabilizadoras y liberalizadoras, que llegarían en el año 1959 con el Plan de Estabilización. Por tanto, los acuerdos bilaterales con EEUU y la entrada de España en las organizaciones internacionales no le resultarían gratis al régimen, sino que exigía una adaptación económica de base que se fue desarrollando en los años sucesivos. Los siguientes datos publicados por el Seminario Central de Estudios Internacionales franquista no dejan lugar a dudas del nivel de ayudas obtenido:

“La entrada de España en la OECE permite ampliar las ayudas necesarias para hacer frente al periodo de Estabilización. Así, 100 millones son concedidos a través del Acuerdo Monetario Europeo –dependiente de la OECE– 75 del Fondo Monetario Internacional; 68 de la Banca Privada Norteamericana y 45 de varios países europeos. Son significativas, a este respecto las palabras del Jefe de la Delegación española presente en el consejo de la OECE: «Termina un doloroso período de aislamiento de mi país».”<sup>31</sup>

La presencia de España en estos organismos internacionales y sus relaciones con EEUU tuvieron sin duda enormes consecuencias que redundarían en la economía y la política de los años sucesivos.

El Departamento de Estado norteamericano y la embajada en Madrid apostaron por seguir con una intervención en España de modo indirecto y sutil, para conseguir una liberalización económica y política, favoreciendo así la integración española en los cauces de la economía y política occidental, como se había hecho con la incorporación de España en la ONU o el FMI. Como afirma Delgado,

“Había que favorecer el entendimiento entre los grupos moderados del poder franquista y de la oposición, para restar predicamento a los sectores extremistas y tender puentes que allanasen la futura transición política. Los españoles debían hacer el resto, siempre con el horizonte de la «europeización de España», anclando al país firmemente en el bloque occidental y garantizando que el cambio político tuviera carácter evolutivo y no revolucionario.”<sup>32</sup>

Era esencial la tarea de hacer llegar a los grupos dirigentes del país su visión del mundo, sus “valores occidentales”, y en este sentido la cúpula del franquismo era también su objetivo, llegando hasta aquellos técnicos que más que hacer caer al régimen lo que pretendían era transformarlo para asegurar su continuidad. La potencia también extendió su influencia hacia grupos no tan afines a la dictadura, y que estaban cobrando cierto protagonismo. No debían cerrarse puertas ante la posibilidad de que se convirtieran en líderes de la transición hacia la democracia. En definitiva, un doble juego en pro de sus intereses.

---

<sup>30</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “El ingreso de España en la Organización Europea de Cooperación Económica”. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, nº 669, 2001, pp. 147-180.

<sup>31</sup> Seminario Central de Estudios Internacionales. *25 años de Relaciones Internacionales...*, *op. cit.*, p. 79.

<sup>32</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas...”, *op. cit.*, p. 118.



“Así se incrementaría la exposición a los valores occidentales de los líderes, o de quienes mostraban potencial para serlo, al tiempo que se iría configurando una red de contactos afines. Tendrían preferencia los núcleos más avanzados y reformistas de la Administración, junto a los dirigentes militares jóvenes, los grupos de la Iglesia (Opus Dei, HOAC, JOC) susceptibles de apoyar la creación de un partido democristiano, los líderes de medios universitarios y del mundo sindical, los círculos de empresarios, economistas y técnicos, etc. En todos estos sectores se difundirían actitudes socio-políticas que tuvieran como referencia a la comunidad Atlántica, con la idea de moldear emisarios de la modernización «*made in USA*».”<sup>33</sup>

La idea principal que sostenía la potencia norteamericana era que existía un camino uniforme hacia el progreso, donde las sociedades tradicionales y atrasadas podían convertirse en sociedades modernas con la ayuda y asesoramiento adecuado, tanto del tipo financiero como técnico, accediendo así al modelo occidental de desarrollo que resultaría menos sensible al proceder comunista. De este modo, se generarían las condiciones propicias para la instauración de las democracias occidentales, y en el caso concreto de España no se pondría en riesgo sus intereses en el país.

Tras la aplicación del Plan de Estabilización en 1959 la economía dio un giro muy importante y posteriormente se aplicaron los criterios de planificación en los sucesivos Planes de Desarrollo. Para ello fue determinante también la asistencia del FMI y la OECE, con el apoyo de EEUU. Pero la función de EEUU con respecto a la difusión de sus políticas económicas de desarrollo no quedaría enclavada únicamente a través de los organismos internacionales, también se canalizó a través de fundaciones norteamericanas privadas como la Fundación Ford o la Fundación Rockefeller.<sup>34</sup> Este tipo de fundaciones colaboraban “con la política emprendida por el Departamento de Estado durante la Guerra Fría, en complementariedad con otras agencias de la administración norteamericana como la CIA”,<sup>35</sup> y los respectivos organismos internacionales. La idea era hacer llegar a la opinión pública la idea de que EEUU era un país amigo, que pese a su superioridad sólo buscaba la preservación de la paz y el progreso humano.

En concreto, la Fundación Ford desarrolló en España los primeros programas de asistencia técnica, financiera y cultural en 1959, a través de la Sociedad de Estudios y Publicaciones (SEP), que entre otras cosas trabajó en la realización de estudios sobre la realidad económica de España para poder así modernizar sus estructuras. Este hecho se consumó en nuestro país con diez años de retraso respecto a los programas similares que ya se estaban llevando a cabo en Europa. En realidad los propósitos eran establecerse en el país para prevenir que tras una inestabilidad del régimen se pudieran poner en peligro los intereses geoestratégicos de EEUU, y fomentar en Europa los principios políticos, sociales y económicos norteamericanos, así como reforzar la orientación anticomunista y atlantista.

---

<sup>33</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas...”, *op. cit.*, p. 128.

<sup>34</sup> Para más información sobre las relaciones de España con EEUU durante la dictadura: De Santisteban Fernández, Fabiola. “El desembarco de La Fundación Ford en España”. *Ayer*, nº 75, 2009, pp. 159-191; Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas...”, *op. cit.*, pp. 113-146; Niño Rodríguez, Antonio. *La americanización de España*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2015; Grupo de Investigación: España y Estados Unidos. Transferencias culturales y relaciones internacionales:

[http://www.cervantesvirtual.com/portales/espana\\_eeuu\\_transferencia\\_cultural/grupo\\_investigacion/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/espana_eeuu_transferencia_cultural/grupo_investigacion/)

<sup>35</sup> De Santisteban Fernández, Fabiola. “El desembarco de La Fundación Ford...”, *op. cit.*, p. 160.

Tras un telón de cooperación cultural transnacional creó una amplia red de instituciones, expertos, grupos de presión, y también financió numerosos programas de investigación, conferencias, congresos, publicaciones, fomentando a la vez el contacto entre empresarios y comprometiendo en sus programas a las administraciones.

“Pero por encima de ello, el verdadero objetivo de los programas desarrollados por la Ford en España fue tener acceso a un grupo influyente de intelectuales, empresarios, financieros y técnicos de la administración con los que establecer una comunidad de intereses y que, a su vez, pudieran influir en la adopción de decisiones y cambios políticos en un tiempo en el que la desaparición del dictador se presumía cercana. De este modo se podría evitar una transición contraria a los intereses geoestratégicos norteamericanos, evitando la inestabilidad social o evoluciones contrarias al atlantismo.”<sup>36</sup>

Estos hechos serían muy relevantes tanto en cuanto habrían influido en la mentalidad y el hacer de los técnicos que se pusieron al mando del gobierno en la última fase franquista, impulsando en cierta medida la apertura de mentalidades en pro del liberalismo económico y el cambio de la estructura socioeconómica de España. Todo el proceso sería acorde con los valores con los que se identificaba la comunidad occidental, facilitando así la integración en Europa y la transición a la democracia de un modo no violento. Como acredita De Santisteban,

“En 1961, la Ford aprobó una dotación de 100.000 dólares para un programa de investigación y liderazgo sobre los desafíos económicos a los que se enfrentaba España. El nuevo programa se aplicó entre 1962 y 1965 y permitió la organización y funcionamiento de cuatro Seminarios de Investigación Económica [...]”<sup>37</sup>

En estos seminarios se trataron temáticas como la planificación con impacto en el desarrollo español, la modernización de la economía, y un tema muy interesante para esta investigación, la modernización del sistema educativo, que como vemos también se promovió desde las esferas norteamericanas.

Resulta llamativa la cantidad de estudios que se realizaron mediante programas de cooperación con la SEP sobre desarrollo económico entre 1965 y 1967, coincidiendo con la aplicación de los Planes de Desarrollo. En ellos participaban académicos, investigadores, técnicos de la administración y empresarios, poniendo de ese modo en contacto a destacadas personalidades españolas con especialistas y técnicos extranjeros.

Pero un hecho concreto hace cambiar esta dinámica de programas culturales de la Fundación Ford. En 1964 el *New York Times* publica la primeras revelaciones sobre financiación de programas culturales por parte de la Central Intelligence Agency (CIA) norteamericana involucrando también a la fundación Ford. Se produjo un gran escándalo a nivel mundial en la opinión pública motivando cambios en el funcionamiento de la Fundación. A partir de aquí, el fomento de las corrientes atlantistas se deja de lado para centrarse ahora en la difusión en Europa de programas de investigación e innovación tecnológica. Termina así el periodo de actuación conjunta con la SEP en España a finales de los años 60, aunque la Fundación comienza entonces a colaborar con el Ministerio de Educación. La reforma educativa

---

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 162.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 177.

ya se estaba fraguando y los norteamericanos consideraban más útil la colaboración directa con la administración española, pues suponían que tendría más incidencia en los cambios deseables a largo plazo, al tiempo que permitía estrechar lazos con el gobierno y la administración. Así comenzó en septiembre de 1970 la colaboración mutua entre la fundación y el Ministerio de Educación.

Es por tanto necesario hacer balance de lo anterior para entender como este tipo de fundaciones filantrópicas norteamericanas cumplieron una función nada desdeñable a la hora de impulsar el liderazgo de ciertas élites, que jugaron un papel protagonista en la modernización de la economía desarrollista, participando también en instituciones políticas y académicas en el proceso de apertura, globalización y democratización del país.

Como venimos observando la influencia de este tipo de fundaciones llegó a adoptar un rol formador y a la vez dirigista con respecto a la política económica capitalista que la potencia norteamericana fue introduciendo en España, favoreciendo la modernización a través de líneas democráticas, amén de otros intereses añadidos en su doble juego de apoyo al régimen.

Indudablemente la presencia de España en los organismos internacionales había favorecido a la imagen del país en el exterior y sobre todo en el entorno europeo. De hecho, en 1962 España solicita mediante carta oficial “la apertura de conversaciones para establecer una asociación que pudiera desembocar en la integración plena”<sup>38</sup> en Europa. Pero el carácter dictatorial del régimen no era visto con buenos ojos en la Comunidad Económica Europea, y el gobierno franquista tuvo que aceptar como único logro al respecto un proceso negociador de cooperación exclusivamente comercial, que daría lugar al no poco importante Acuerdo Preferencial de 1970. Este Acuerdo Preferencial le permitía a España adquirir productos originarios de los países miembros con reducciones del 25 al 60 %.<sup>39</sup>

Hay que puntualizar que las medidas tomadas por el gobierno franquista en los años 50 no se planteaban como principal objetivo abandonar los ideales autárquicos de autosuficiencia, y la prueba está en que no se trabajó en la línea de una verdadera política económica liberalizadora. Más bien la coyuntura internacional y la lucha contra el comunismo tras la Guerra fría, facilitaron a España la reconversión como aliada de Occidente frente a ese enemigo *rojo* común. España no dejaba de presentar un doble rasero que dividía su proceder entre, la política interna de control férreo en sus mecanismos políticos, y la política internacional mucho más adaptable y abierta. Franco no quería que se vinculara el “milagro económico español” a fuerzas extranjeras, y mucho menos que este desarrollo económico desvirtuara el propio régimen y su autoridad, pero esta iba a ser una tarea imposible. Como ya hemos visto con anterioridad, la inversión extranjera obtuvo cifras de gran calado que no se deben despreciar, y que fueron fundamentales y determinantes en el proceso de desarrollo del país. De hecho, podemos observar como el economista Ramón Tamames deja claro la enorme importancia de la inversión extranjera, afirmando que

“[...] son muy pocas las empresas españolas de alguna entidad que no están penetradas por el capital extranjero de forma directa. Tecnológicamente la penetración es aún mayor, sin que podamos ni lejanamente intentar una enumeración. Globalmente, ello se traduce en el pago de

---

<sup>38</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo (1959-1975)”, en Comín, Francisco, Hernández, Mauro, y Llopis, Enrique (eds.). *Historia económica de España: siglos X-XX*. Barcelona, Crítica, 2003, p. 371.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 372.

cánones (royalties) por una cifra superior a 161 millones de dólares anuales según los datos oficiales, que en este caso son muy poco fiables.”<sup>40</sup>

Se deduce por tanto de todo lo anterior la especial importancia que ejerció EEUU en los cambios económicos y socio-políticos del final del régimen. Si bien es cierto que la potencia norteamericana ejecutó un doble juego siendo condescendiente con la dictadura, a la vez fomentó vías para, más que promover la democracia, poder afrontar el impacto que pudiera tener sobre sus intereses la caída del régimen y una posible inestabilidad política.

Los tecnócratas también jugaron un papel esencial tanto en cuanto lo que pretendían era reproducir su sistema de logros económicos y técnicos y aumentar el bienestar de la nación más allá de la figura de Franco, pero involuntariamente consiguieron cumplir una función política en la disolución del régimen, ya que fueron diluyendo la ideología y la política franquista más totalitaria vinculada al Movimiento. Por tanto,

“La desideologización y despolitización de la administración pública española, como efecto de la supuesta asepsia tecnocrática y las invocaciones al «fin fe las ideologías», habían convertido el desarrollismo y la modernización en los fundamentos legitimadores del franquismo. Sin embargo, llegó un momento en que el propio régimen significó un obstáculo en ese proceso, al igual que quienes lo habían puesto en marcha. A la postre, quizás la maquinaria de persuasión norteamericana no fuera tan desencaminada en alguna de sus apreciaciones”.<sup>41</sup>

A modo de resumen, la siguiente tabla especifica los años de entrada a los diferentes organismos internacionales:

Incorporación de España a los Organismos Internacionales	
Años	Organismo Internacional
1951	FAO (Organización para la Alimentación y la Agricultura)
1953	Acuerdos bilaterales con EEUU
1953	UNESCO (Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
1955	ONU (Organización de las Naciones Unidas)
1956	OIT (Organización Internacional del Trabajo)
1957	OIEA (Organización Internacional de la Energía Atómica)
1958	FMI (Fondo Monetario Internacional) y BM (Banco Mundial)
1959	OECE (Organización Europea de Cooperación Económica) Miembro de pleno derecho
1961	OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) Por transformación de la OECE

**Tabla 6:** Cronología de la incorporación de España a los Organismos Internacionales **Fuente:** elaboración propia

<sup>40</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, p. 358.

<sup>41</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas...”, *op. cit.*, p. 142.

## 2. Contexto político, social y económico del tardofranquismo

La investigación que nos ocupa parte, como ya apuntábamos, de la última fase del régimen franquista, lo que se viene denominando *tardofranquismo*. Es por eso que partiremos de finales de la década de los años 50 y nos centraremos sobre todo en la década de los 60, antes de meternos en el proceso de transición hacia la democracia propiamente dicho. Es importante revisar el contexto sociohistórico y económico de estos años de la apertura del régimen franquista hacia nuevos horizontes, y por tanto iremos desglosando y analizando el mismo en este capítulo.

Villacañas, en su obra *Historia del poder político en España*, delimita el franquismo en tres épocas diferenciadas, desde el punto de vista político. La primera de ellas es la que corresponde al período inmediatamente posterior a la Guerra Civil, marcada por el sistema económico autárquico; la segunda tiene que ver con el éxito de la reestructuración económica del régimen a finales de los años 50, y por último aquella que parte del año 1964, y que dedicó todos sus esfuerzos a vender la gran proeza de los “25 años de paz”. Estas dos últimas etapas son las que serán analizadas en este trabajo, precisamente por el interés que propone para la investigación el propio proceso de transformación económica del sistema autárquico a la inserción en el sistema liberal capitalista internacional, sin olvidar sin embargo que bajo este telón de fondo seguía existiendo una continuidad ideológica que nunca fue abandonada por completo. Fue en esta década de los años 60 cuando el régimen comenzó a construir una fachada consistente en un discurso pseudo-democrático. El autoritarismo franquista intentó institucionalizarse presentándose a sí mismo como «democracia orgánica», reflejándose así la aceptación más o menos generalizada de un discurso democrático, aunque en realidad era simplemente “el triunfo de la administración sobre la política”<sup>42</sup>. Discurso democrático que chocaba con el inicial principio legitimador del régimen que se basaba en un permanente estado de guerra y de división entre vencedores y vencidos, o lo que Juliá denomina una “nación escindida”.<sup>43</sup> Nación que se sostenía en la fuerza militar y que se identificaba como nacionalcatólica y nacionalsindicalista, principios que contradicen el concepto de democracia, tanto en cuanto no se legitimaba mediante la libre expresión de la ciudadanía.

En el año 1964 el régimen lanza la campaña propagandística de los «25 años de paz»,<sup>44</sup> y la legitimación inicial del régimen franquista deja de ser la victoria bélica sobre la República para transformarse y dar lugar a la paz, una paz “responsabilidad del caudillo”, una época de «Paz y Orden». Ahora *el orden* y la estabilidad podían considerarse garantizados. Así lo describe Santos Juliá:

“El régimen presumía de legitimidad, derivada desde luego de sus orígenes, detalle, por otra parte, en el que comenzaba a ser una falta de educación insistir; derivada sobre todo de su ejercicio, de la eficacia que había demostrado al garantizar 25 años de paz y progreso y al suscitar la aparición de una amplia clase media que por primera vez podía acceder, dentro del orden, al

---

<sup>42</sup> Juliá, Santos. “España, 1966”, en VV.AA. *La Ciudad abstracta. 1966: el nacimiento del Museo de Arte Abstracto Español*. Cuenca, Fundación Juan March, 2006, p. 19.

<sup>43</sup> Juliá, Santos. “Transiciones a la democracia en la España del siglo XX”. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, nº 84, 1988, p. 34.

<sup>44</sup> Era habitual en el régimen franquista la manipulación de la opinión pública a través de conmemoraciones de este tipo, orientadas a atraer la actividad pensante e intelectual de los sectores no tan fervientes.

consumo masivo de bienes duraderos: electrodomésticos, automóviles, pisos. Por tanto, nada de buscar modelos en el exterior: España era el modelo y España habría de ver algún día reconocida su verdad.”<sup>45</sup>

Dos años más tarde, en 1966, se celebró el referéndum mediante el que se aprueba la Ley Orgánica del Estado. El anuncio del mismo causó una especial inquietud, pues eran casi treinta años los que llevaban los españoles sin poder ejercer el derecho al voto. España acudió a las urnas, aunque dicha consulta no gozara del carácter puramente democrático, “difícil de precisar dadas las irregularidades de elaboración de censo y de recuento de votos que acompañaron a aquel acontecimiento”.<sup>46</sup> Eso sin contar que los españoles fueron sometidos a una intensa campaña propagandística a favor del sí, donde se vendía el sí a la paz, al progreso y a Franco. Por otro lado, ¿quién de forma racional se iba a negar a la paz y al progreso? La Ley aprobada en 1967 marcó la separación de los cargos de Jefe de Estado y Jefe de Gobierno, aunque Franco siguió ostentando ambos hasta 1972, cuando fue elegido como Presidente del Gobierno Luis Carrero Blanco. También provocó el asentamiento y legitimación de la Institución Monárquica en su artículo 11, que apunta lo siguiente:

“Durante las ausencias del Jefe del Estado del territorio nacional, o en caso de enfermedad, asumirá sus funciones el heredero de la Corona si lo hubiere y fuese mayor de treinta años o, en su defecto, el Consejo de Regencia. En todo caso, el Presidente del Gobierno dará cuenta a las Cortes.”<sup>47</sup>

La Ley Orgánica del Estado puede ser entendida como paso meditado a la sucesión del Caudillo. Además, en el ámbito franquista comienza a configurarse una nueva cultura política con diferentes colectivos y grupos de poder, dando pie a cierta división interna entre la élite política del régimen. De la propia estructura del *Sindicato vertical*<sup>48</sup> surgió una nueva clase obrera, relacionada con sectores de la Iglesia,<sup>49</sup> pero que no promovía la lucha política directa contra el régimen. Villacañas apunta que:

“Cuando al inicio de la década de 1960 comenzó a cristalizar el Concilio Vaticano II, que apostaba por la democracia como el régimen adecuado a la doctrina eclesial, los elementos de la Iglesia española en sintonía con esta orientación apoyaron la formación de esa élite sindical.”<sup>50</sup>

---

<sup>45</sup> Juliá, Santos. “España...”, *op. cit.*, p. 20. Para una lectura sobre la representación de los 25 años de paz en los manuales escolares ver: Mahamud Angulo, K.; Groves, T., Milito Barone, C. y Hernandez Laina, Y. “Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy”. *Paedagogica Historica*, vol. 52, nº 1-2, 2016, pp. 169-187.

<sup>46</sup> Juliá, Santos. “España...”, *op. cit.*, p. 18.

<sup>47</sup> Ley Orgánica del Estado, número 1/1967, de 10 de enero. Publicado en: «BOE» nº 9, de 11 de enero de 1967, pp. 466 a 477.

<sup>48</sup> El *Sindicato Vertical* era como se conocía comúnmente a la Organización Sindical Española (OSE). Esta organización fue la única central sindical que existió durante el franquismo en España, entre 1940 y 1977. Durante la dictadura se convirtió en el único sindicato que estuvo autorizado, y al que todos los trabajadores y empresarios estaban obligados a su afiliación por ley.

<sup>49</sup> Algunas parroquias de la Iglesia se convirtieron en centros de organización y reunión del *movimiento obrero*.

<sup>50</sup> Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político...*, *op. cit.*, p.556.

Aquí se encuentra el germen de Comisiones Obreras, totalmente desligado ya de la tradición anarquista y revolucionaria. El nuevo sindicalismo ya no utilizaba la huelga como arma política, sino que se convertía ahora en un instrumento de reivindicación laboral con la única finalidad de llegar a acuerdos beneficiosos, sobre todo en el aspecto económico y mejora de derechos laborales, pero dejando atrás la acción política revolucionaria. Si bien es cierto que este hecho se convirtió en sí mismo en una reivindicación por la democracia, el sindicalismo deja de percibirse como amenaza revolucionaria y toma un matiz distinto al que poseía en la época republicana, para acercarse más al modelo europeo. Comienza por tanto a perderse en cierta medida el miedo a reclamar libertades, o al menos ciertas libertades, en una sociedad ansiosa por parecerse a la Europa democrática, su referente cultural.

La idea de la Europa de las libertades sociales y culturales iba calando en la sociedad, aunque lo que se percibía también era el miedo a poner en riesgo el relativo bienestar que el desarrollismo estaba ofreciendo. Por tanto, la herencia del franquismo dejaba verse a la hora de analizar donde quedaba entonces la lucha por las libertades, en un exclusivo campo sindical que había mejorado en cierto sentido la cultura política del país pero había abandonado la lucha política revolucionaria que permitiría oponerse frontalmente al régimen. La única reivindicación política frontal quedaba entonces en manos del movimiento estudiantil,<sup>51</sup> influido por los movimientos europeos y americanos, y que sufrió depuraciones por denunciar de forma contundente el régimen de Franco, significando también una lucha generacional ideológica, pues eran las nuevas generaciones las que adoptaban esa responsabilidad. Es en este clima de los años 60 donde surge el grupo terrorista ETA y ciertos movimientos políticos, que harán mostrar al régimen su cara más represiva con la declaración del estado de excepción, desde el año 1968 al 1970. Es en 1970 cuando se produce el proceso de Burgos contra dieciséis terroristas de ETA, y se puso por tanto de manifiesto la necesidad de prácticas represivas radicales por parte del régimen, como medida drástica a favor de su propia supervivencia. Este hecho generó el desarrollo de organizaciones radicales de izquierdas con posiciones plurales, cuyo objetivo era la caída del régimen y del sistema capitalista, pretendiendo alcanzar una democracia popular. Un ejemplo fue el Movimiento Ibérico de Liberación en Barcelona, de tradición anarquista, al que pertenecía Salvador Puig Antich, una de las últimas víctimas con sentencia de muerte firmada por Franco. Si bien este tipo de organizaciones no disponían de la fuerza y convocatoria necesarias, sí representaron uno de los escasos focos de socialización política en ambientes universitarios.

De lo anterior se desprende que a las puertas de la muerte del dictador España todavía estaba en una situación de cierta indiferencia frente a una cultura política efectiva. El panorama era de élites políticas arcaicas y organizaciones universitarias utópicas y radicales, frente a un pueblo despolitizado y carente de cultura política.

El Partido Comunista de España (PCE) en el exilio comenzó a mover fichas y en 1974 se funda la Junta Democrática. Por otro lado, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) seguía una estrategia menos activa en la lucha antifranquista, y se mostraba más desvinculado de los viejos militantes. Aparece un nuevo líder llamado Felipe González y algo muy llamativo, la ayuda financiera de la socialdemocracia alemana, sueca y austríaca. Se generó así un fuerte vínculo con la poderosa política europea del norte que facilitaría la conversión del PSOE en un aspirante serio al liderazgo democrático, en clara pugna con el PCE. Así de un modo similar a la

---

<sup>51</sup> En los años 56 y 57 respectivamente se dieron manifestaciones de protesta contra el Sindicato Español Universitario, que en cierto modo eran protestas contra la falta de libertades de la dictadura.

creación de la Junta Democrática por parte del PCE, surge en 1975 la Plataforma de Convergencia Democrática por parte del PSOE, activando así viejas rivalidades entre la izquierda.

Como apunta Villacañas, “la dictadura llegaba al final de su existencia sin una cultura política alternativa definida y con una separación entre los intelectuales y políticos del exilio y el resto del país, a excepción del PCE.”<sup>52</sup> Las aspiraciones eran europeas sin duda, aunque sin tener un patrón claro sobre cómo proceder, cómo articular el sistema político, institucional o productivo. No había un proyecto claro y definido. Se palpaba que España era un país con un enorme vacío en cultura política, pero sin embargo el país ya había comenzado a normalizar hábitos de consumo y de cultura de masas. El anhelo que se respiraba era una vía política con garantías, vientos nuevos que no precisaran de una participación o militancia comprometida, pues el pueblo español no mostraba indicios de adhesiones en este sentido, bien por falta de costumbre o por el miedo que el régimen había inculcado en la población, y que aún se respiraba en el ambiente. España estaba a la expectativa, pero no quería correr riesgos ni alteraciones del orden, la paz y la prosperidad. Así transcurrió por tanto el camino de transición a esa anhelada democracia, con mucho del *franquismo* y también de pasividad política.

Con respecto a la pasividad política, hay que tener en cuenta que el aparato coercitivo y represivo del régimen, con sus instituciones de control y neutralización ideológica, fueron los instrumentos encargados de obtener absoluta obediencia pasiva de la gran mayoría de la sociedad. Esta obediencia pasiva del pueblo español se alcanzaría esencialmente bajo la amenaza del aparato coactivo y represivo del régimen con el apoyo de las demás instituciones, ejerciendo así una forma de dominación que consiguió perpetuarse durante un amplio período de tiempo. Los factores clave a la hora de conseguir la obediencia pasiva de la población fueron la neutralización ideológica ejercida, la difusión propagandística de “los logros del régimen” que alcanzaron bajo su administración, sobre todo los económicos de la última fase, las obras demagógicas, y las continuas invocaciones propagandísticas a la emotividad popular basadas en las “atrocidades” de la República y la Guerra Civil. Por estos motivos, se puede percibir que la movilización política es prácticamente inexistente, y se puede entender desde los planteamientos que aseguran que un alto nivel de movilización despierta miedos. Miedo a desordenes frente al *orden* establecido, pero una sociedad movilizada hubiera demostrado la debilidad del régimen. No hay duda de que el franquismo tuvo mucho éxito en sus políticas desmovilizadoras y despolitizadoras. Es muy significativo el hecho de que la propia muerte del dictador en 1975 no produjera ningún tipo de movilización política, para asombro de muchos.

La cuestión es que el franquismo permanece en el marco de un imparable cambio social, donde se estaban dando procesos como el despegue neocapitalista, el gran proceso de urbanización, las migraciones masivas del campo a la ciudad, y además cierta secularización fruto de la adoptada modernidad. Modernidad que poco a poco trajo consigo el arrinconamiento de los valores culturales de la sociedad tradicional, nuevas costumbres y formas de ver la vida, y una nueva moralidad. Ese reflejo se observa en estas palabras con las que se despachaba el fiscal del Tribunal Supremo en el año 1974:

“La sociedad española se está volviendo permisiva y comienza a confundir lo lícito y lo ilícito [...]. Existe una crisis del principio de autoridad de forma tal que lo que antes era repudiado

---

<sup>52</sup> Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político...*, *op. cit.*, p. 566.



por la sociedad encuentra hoy en ésta un embotamiento de la conciencia que muchas veces la lleva a inhibirse del reproche social. »<sup>53</sup>

A finales de 1975, ya con la muerte del dictador, se entra en una fase acelerada de descomposición y transformación, generada por los propios integrantes del régimen, que no pueden someterse a la presión democrática de la oposición, o a otros factores de presión como la coyuntura de la política internacional. La interpretación que a esto puede darse es que las clases dominantes habrían ido en cierto modo asimilando las nuevas fórmulas parlamentaristas y “relativamente” democráticas de gobierno, como soluciones más adecuadas para contrarrestar a una oposición quizá ya incontrolable, legitimándola y otorgándole ciertos espacios de poder subordinado. Así creían algunos, denominados “reformistas”, que podrían seguir manteniendo su hegemonía y su control de gobierno.

Por otra parte, algunos componentes menos “bunkerizados” del Estado franquista estaban permitiendo afloramientos de cierta autonomía que, inevitablemente llegarían a convertirse en plataformas de oposición. El propio *movimiento obrero*<sup>54</sup> surgido de sectores católicos, instituciones culturales, colegios profesionales, universidades, etc., estaba inevitablemente consolidándose como foco de oposición democrática. Tal fue así, que reprimirlo de un modo contundente hubiera sido más contraproducente para la continuación del régimen y el desarrollismo que la “semitolerancia” que se produjo para evitar asumir los costes políticos que una fuerte represión podría conllevar. Finalmente, el régimen no pudo controlar a las nuevas generaciones, que en muchos casos provenían de “familias afines”, y paulatinamente el número de personas con ciertas motivaciones políticas democráticas fue aumentando.

Al final de este proceso podemos intuir en las instituciones la presencia de ciertas concepciones democráticas, que el régimen “tolera”, con ciertas liberalizaciones que acaban minando su propia existencia. Era lógico pensar en el hecho de que la modernización que se estaba dando en el país requería necesariamente alguna forma de liberalización política. Quizá el ejemplo más claro de sus propias contradicciones doctrinales la hallaremos en su proclamación de la «democracia orgánica» como su modo de expresión política, la cual le llevaría a hacer concesiones antitéticas a su esencia autoritaria.

Entendemos que finalmente la transición a la democracia no llegó ni por la caída del propio Estado, ni de forma revolucionaria, sino por la transformación del Estado franquista.

---

<sup>53</sup> Memoria del fiscal del Tribunal Supremo, 15 de septiembre de 1974.

<sup>54</sup> El *movimiento obrero* estaba relacionado con organizaciones obreras ilegales que con posterioridad confluirían en la fundación de CCOO (Comisiones Obreras) y USO (Unión Sindical Obrera). Estas dos organizaciones eran las responsables de la convocatoria de huelgas.

## 2.1. Los procesos políticos y económicos del tardofranquismo

El régimen utilizó como principio legitimador la victoria militar en la contienda de 1936, imponiendo una dictadura de larga duración que utilizó el nacionalcatolicismo y sus estructuras para ejercer la coerción, favoreciendo un contexto de pobreza y miedo. Esos primeros años de aislamiento internacional de la dictadura se fraguaron económicamente en un sistema autárquico y mal llamado autosuficiente, con un fuerte freno al desarrollo y la expansión industrial. En el año 1939 se puso freno a la inversión extranjera con la publicación de la Ley de Ordenación y Defensa de la Industria Nacional.<sup>55</sup> En su exposición de motivos esta Ley dejaba claro su aspiración a crear *una economía industrial española grande y próspera, liberada de la dependencia extranjera*. Con ese fin la Ley determinaba un máximo de una cuarta parte en la participación de capital extranjero que formaría parte del capital social de las empresas españolas.<sup>56</sup> Este Ley produjo nefastas consecuencias. Así lo describe el economista Ramón Tamames:

“[...] paradójicamente, las restricciones de los intercambios con el extranjero también fueron el principal freno de la expansión industrial y, sin duda, el factor más importante de su escasa racionalización. [...] El objetivo central de la nueva política de industrialización fue la consecución de un elevado grado de autarquía económica. Se trataba de desarrollar los recursos económicos disponibles hasta alcanzar una amplia autosuficiencia económica frente al exterior.”<sup>57</sup>

Como apunta Villacañas, “una España pobre pero nuestra; esa fue la ideología de la llamada «autarquía»<sup>58</sup> [...]”,<sup>59</sup> cuya pretensión fundamental fue eliminar importaciones, llevando al país a un dirigismo e intervencionismo económico nada operativo, y que dejó una España de cartilla de racionamiento,<sup>60</sup> corrupción generalizada, fraude fiscal y mercado negro. Recurriendo de nuevo a Villacañas,

“la economía se deprimió ante la falta de demanda y las reducciones salariales, con lo que la política monetaria produjo una inflación de alrededor del 20 por ciento. Nadie hizo un seguimiento de los costes de esa política regresiva y arcaica que llevó a España a distanciarse de forma creciente de los países mediterráneos europeos. La conjunción de una inflación descontrolada y de salarios a la baja tuvo efectos letales”.<sup>61</sup>

Una economía limitada, acorde y coherente con los fundamentos ideológicos del régimen, que establecían la idea de España como un país abundante, autosuficiente y privilegiado, “por la

---

<sup>55</sup> Tamames, Ramón. “La autarquía española y las rémoras para el crecimiento económico posterior”. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, nº 826, 2005, p. 17.

<sup>56</sup> Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior del franquismo: del aislamiento a la apertura”. *Historia Contemporánea*, nº 30, 2005, p. 57.

<sup>57</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, p. 150.

<sup>58</sup> La principal aspiración del sistema autárquico implantado por el régimen fue la eliminación de las importaciones. Este hecho tuvo consecuencias nefastas, como el asfixiante intervencionismo en la economía. Entre los años 1935 y 1950 se dio un descenso alarmante de la renta media por habitante, hasta llegar a descender a un ritmo del 0.9 % anual. Esto supuso un impacto enorme en la sociedad española.

<sup>59</sup> Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político...*, *op. cit.*, p. 543.

<sup>60</sup> La eliminación de las cartillas de racionamiento se llevó a cabo en 1952.

<sup>61</sup> Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político...*, *op. cit.*, p. 550.

gracia de Dios”. Pero no era ésta la única razón que el franquismo utilizaba para justificar la autarquía, también ésta dignificaba la vida rural tanto en cuanto la propia iglesia decretaba la ciudad como foco laicista, alabando un medio rural que ya de por sí era fácilmente controlado a través del miedo y las presiones. De hecho, los mayores beneficiarios de ésta fueron grandes terratenientes, órdenes religiosas, élites católicas y militares de alta graduación, favorables al régimen y su proteccionismo. Así, la dictadura personalista de Franco estaba al servicio de determinados sectores sociales, oligarquías y poderes fácticos, vinculados a intereses económicos muy concretos y que en muchos casos acabaron en el propio gobierno, lo se ha venido denominando como “familias”<sup>62</sup> del franquismo.

Pero hemos de señalar que cuando hablamos de esta etapa económica del primer franquismo quizás estemos acostumbrados a una concepción de la autarquía vista desde un liberalismo demasiado ortodoxo. Hemos de relativizar para no caer en un error, pues la autarquía franquista no fue autarquía en el sentido más estricto, sino que se componía de un fuerte ideal que lo que pretendía era servir a las causas políticas nacionalcatólicas y al proyecto político del régimen. Franco pretendía redimir a España de su fracaso político anterior y para tal fin requería revertir el curso de la Historia a través de una independencia política asociada indefectiblemente a una independencia económica. La autarquía fue un ideal del régimen que cimentó muchos de los proyectos tecnológicos, industrializadores, energéticos y agrícolas, es decir, un pretendido nacionalismo económico.

Según un reciente estudio, los científicos y técnicos españoles vinculados al nacionalcatolicismo, y por tanto liberados de las purgas punitivas del régimen, trabajaron ya desde comienzos de los años 50 para promover una economía nacional comandada por la investigación científica y técnica al servicio del régimen y en pro de la autosuficiencia económica, energética y política. Sus investigaciones se entremezclaban con los proyectos político-económicos practicando un tipo de ciencia determinada por los intereses del nacionalcatolicismo. Todos estos científicos y técnicos redimidos de las purgas alcanzaron cotas altas de poder que les permitieron desarrollar proyectos nacionales “mediante el énfasis en la redención, la autarquía, la soberanía y la autoridad”.<sup>63</sup> “Los ingenieros de Franco buscaban redimir a España de la guerra fratricida, la pobreza y la descomposición de su unidad territorial”.<sup>64</sup> Como afirma Camprubí, “Los ingenieros del primer franquismo buscaban inscribir la redención en el paisaje español y restaurar una moralidad ideal pasada a través de la racionalización del territorio”.<sup>65</sup>

Por este motivo adoptaron la idea de autarquía desde un punto de vista amplio, entendida como una aspiración ideológica a la suficiencia política y económica de sectores clave. Esta era promovida desde la investigación por parte de sectores de ingenieros afines. Esta búsqueda de la autarquía ideológica ha sido una idea central en casi todos los países industrializados, pero en el caso español se le añadía el factor de aislamiento político tras la II Guerra Mundial y la falta de reconocimiento internacional, que conllevó, hasta cierto punto, un bloqueo económico. Y

---

<sup>62</sup> Fueron varios los grupos políticos que apoyaron la sublevación militar de 1936, mostrando un mapa ideológico amplio que tenía como nexo común el rechazo a la república. El factor ideológico que compartían era que todos ellos estaban vinculados a la derecha conservadora y a la confesionalidad católica del Estado.

<sup>63</sup> Camprubí, Lino. *Los ingenieros de Franco. Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el estado franquista*. Barcelona, Crítica, 2017, p. 222.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 222.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 223.

decimos hasta cierto punto porque hasta en los años más duros para España se dio la actividad comercial con potencias como Gran Bretaña, que se consideraba profundamente antifranquista. De hecho, los acuerdos que se firmarán en 1953 con EEUU, y de los que más adelante hablaremos, vienen a afianzar los créditos que ya se venían facilitando a España desde 1949.<sup>66</sup> En definitiva, lo que debemos tener claro es que el régimen creía profundamente en el ideal autárquico a modo de nacionalismo económico, aunque ese ideal fue más un proyecto de investigación científico-técnica que una realidad efectiva, como se ha creído en incontables ocasiones, y tampoco fue impuesto por factores externos de aislamiento aunque el régimen así lo expusiera como forma de propaganda.

Estamos de acuerdo entonces con Camprubí en su teoría de que la autarquía fue elegida por el régimen como proyecto económico que aportaría la ansiada autosuficiencia política, y con Fernández Navarrete al afirmar que:

“El calificativo de Autarquía fue introducido —y practicado— deliberadamente por el propio Régimen y cuyo mejor ejemplo lo constituye la creación del Instituto Nacional de Industria (INI) por Ley de 25 de septiembre de 1941. El artículo primero de dicha Ley expresa claramente sus objetivos: la creación del Instituto Nacional de Industria pretende propulsar y financiar la creación de industrias que tengan por fin principal servir a las necesidades de la defensa nacional y de la autarquía económica.”<sup>67</sup>

Los sectores de la sociedad que mantuvieron una ciega obediencia al general Franco estaban constituidos por una amplia alianza de derechas vencedora en la guerra, es decir, las clases altas burguesas y ciertos sectores tradicionales de las clases medias, muchos de ellos enriquecidos a través de monopolios personales obtenidos por recompensas de servicios. Tal era el caso del comercio exterior que en la fase autárquica,

“[...] se mantuvo en su más estricto bilateralismo y contingentación pasando, en su mayor parte, a ser comercio de Estado o estar fuertemente intervenido mediante un sistema de licencias previas que afectaban a toda exportación e importación de mercancías y que se concedía con carácter discrecional a los empresarios adictos al Régimen. Las dificultades del sector exterior se convirtieron en el principal estrangulamiento de la economía española durante la Autarquía.”<sup>68</sup>

El control se extendía desde instituciones económicas como el Servicio Nacional del Trigo, la Fiscalía de Tasas, el Instituto Nacional de Industria (INI), el Instituto Nacional de Colonización, Dirección General de Abastecimientos y Transportes, etc., manteniendo y favoreciendo así ciertos privilegios a las élites pagados con la fidelidad al régimen. Un ejemplo serían los grandes beneficios obtenidos por terratenientes gracias a las obras de infraestructura de regadíos y caminos realizadas por el Instituto Nacional de Colonización. Otro ejemplo sería el gran número de consultoras que se aprovechaban de sus proyectos obtenidos sistemáticamente de la Administración, a través de contratos con ministerios, diputaciones, ayuntamientos y organismos como RENFE o el INI<sup>69</sup>. Mientras esto sucedía, gran parte de la

---

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>67</sup> Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior del franquismo...”, *op. cit.*, p. 55.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>69</sup> En palabras de Ramón Tamames el INI fue “creado en 1941 para sustituir a la iniciativa privada cuando esta no existiese, bien por la importancia de las inversiones necesarias o bien por ser el margen de

población vivía en un serio estado de pobreza e incultura en contraste con altos niveles de renta y bienestar de las élites privilegiadas y afines al régimen.

“[...] el sacrificio soportado durante muchos años ha sido mucho menos útil de lo que se pensaba, puesto que el desarrollo industrial no ha mejorado la posición social de las clases inferiores, sino que, por el contrario, ha enriquecido aún más a los partícipes de los círculos monopolísticos del país a través del proceso de redistribución de la renta típica del mecanismo inflacionista.”<sup>70</sup>

Hemos de recordar que el régimen, tras imponerse por la fuerza, reclamó ser la alternativa más viable y coherente con las necesidades y peculiaridades del país, eliminando de la escena política cualquier movimiento e ideología que se situara fuera de los límites ideológicos que le servían como fundamento. Según Franco habían llegado para salvar al país del caos republicano y la anarquía. En los primeros años del régimen, Franco fundamentó una cohesión nacional basada en los elementos ideológicos fascistas de La Falange, y posteriormente utilizó el sentimiento nacionalista “agraviado” por el bloqueo internacional al que estaba sometido, todo era un constante ataque “antiespañol”. Abandonada posteriormente la línea fascista por la derrota del Eje, vino la superación del aislamiento internacional, todo ello en un ambiente de neutralización ideológica y represión sistemática a la población considerada como disidente.

Es sabido que Franco despreciaba en sus primera etapa del régimen, la economía liberal y sus formas modernas de riqueza, las cuales quedaban asociadas a judíos y masones, eternos perseguidos por el dictador. El régimen y su nacionalcatolicismo blandían la bandera de la unidad geográfica, ideológica, social, económica y política, como idea central para la concepción de las instituciones políticas y sociales, considerando como entidades “naturales” de representatividad a la familia, el municipio y los sindicatos verticales. Todo aquello que se saliera de esta línea representaba para el régimen algo inadmisibles que conllevaría la lucha de clases y la anarquía. De ahí surgiría con posterioridad la denominación de «democracia orgánica»,<sup>71</sup> bajo el supuesto de hermandad y órganos de decisión delegada, frente al liberalismo capitalista que traería un progreso técnico alejado de la moral, al igual que el comunismo.

Ideologías y medios productivos fueron transformándose conjuntamente y de forma asociada a medida que avanzaba el franquismo, convirtiendo la economía en un instrumento político. Aunque el franquismo fue el bando victorioso en la Guerra Civil, la sola violencia no le legitimaba y por tanto la legitimidad debía encontrarse a través de los organizadores de una sociedad industrial, técnicos e ingenieros que jugarían un importante papel usando la economía como instrumento político. No se puede entender el régimen como algo monolítico u ortodoxo en los aspectos económicos, ni que los proyectos llevados a cabo fueran políticamente neutros. Más bien debemos entender que determinados proyectos que se llevaron a cabo facultaron a

---

beneficio obtenible extremadamente reducido. Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, pp. 150-151.

<sup>70</sup> *Ibidem*, pp. 151-152.

<sup>71</sup> Los teóricos de la «democracia orgánica» la entienden como sistema donde la lucha de clases se sustituye, en gran parte, por la cooperación de los diferentes grupos que contribuyen en la producción. Diferentes grupos con distintas funciones surgen de la división del trabajo, que supuestamente produce una solidaridad orgánica. De un modo crítico se puede dudar de que ciertamente exista tanta solidaridad orgánica en la reglamentación estatal de las relaciones entre grupos sociales, y por tanto que esto pueda ser democrático.

ciertos ingenieros y científicos para transformarse en actores relevantes en las transformaciones del estado y de su territorio.

España comienza ya en los años 40 a ser un país tímidamente industrializado, y en la década de los 50 comienza a acumular capital que permitirá el posterior desarrollo de los años 60. Esa acumulación de capital se posibilita gracias a un enorme endeudamiento público y salarios miserables que no tenían réplica ya que el movimiento obrero o campesino se mantenía raya por parte del aparato represor del régimen. Pero por diversas razones –fundamentalmente el estrangulamiento en el comercio exterior– la autarquía se demuestra como irrealizable. Las metas buscadas se van distanciando cada vez más, hasta que renuncia definitivamente a alcanzarlas.

A medida que el recuerdo de la Guerra Civil y la reconstrucción del país iba quedando atrás el panorama internacional también fue cambiando, al igual que los proyectos científico-técnicos para desarrollar la economía nacional, apareciendo nuevas estrategias y nuevos actores que definirían una nueva identidad nacional ligada a lo económico, pues el desarrollo de la economía se convertiría en factor de legitimación del régimen.

Era imperiosa la necesidad de llevar a cabo un proceso de modernización<sup>72</sup> global controlado por las propias élites franquistas, convirtiéndose así en agente de la industrialización del país. El economista e historiador Ángel Viñas describe de este modo este proceso:

“La mentalidad cuartelera del jefe de Estado divisaba en una economía integrada en los mecanismos de la división internacional del trabajo una economía vulnerable. Pero la economía que él prefería no lo era menos y a finales de los años cincuenta se reveló en toda su devastadora crudeza. Aunque la posición de divisas se consideraba poco menos que un secreto de Estado, en la primavera de 1959 se había situado en números rojos granas. A las puertas de las Comunidades europeas nacieses revolotearon, inquietantes, los fantasmas del racionamiento o de la imposición de férreas medidas de economía de guerra. El gran conductor tiró la toalla y el resto fue ya historia subvertida. Franco se convirtió en el nuevo paladín que tras ganar la batalla de la neutralidad ganó también la batalla contra el subdesarrollo.”<sup>73</sup>

Aunque en los años 50 en España apenas se dio una modesta liberalización de la economía y un leve intento por atenuar el intervencionismo, estos años supusieron para España un primer intento de salir del aislamiento internacional en el que habíamos caído tras la Guerra Civil. Este proceso vino marcado por la progresiva inserción de España en las organizaciones internacionales, proceso del que hablaremos con detalle en el punto siguiente.

“La inclusión de España en el capitalismo europeo y el bloque occidental contra el comunismo hizo caducar los proyectos autárquicos. La economía del país se fue integrando en círculos más amplios mediante estándares internacionales, redes de protección medioambiental, organizaciones militares y rutas de comercio.”<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Por «modernización» entendemos el proceso complejo de alfabetización, tecnificación, industrialización y desruralización de la población.

<sup>73</sup> Viñas, Ángel. “Franco o la subversión de la memoria”, en Aróstegui, J. (ed.). *España en la memoria de tres generaciones: de la esperanza a la reparación*. Madrid, Editorial Complutense, 2007, p. 115.

<sup>74</sup> Camprubí, Lino. *Los ingenieros de Franco. Ciencia, catolicismo y Guerra Fría...*, op. cit., p. 225.

Se acercaba una nueva época, caracterizada por el reconocimiento de España por parte de organismos internacionales y por los pactos con EEUU, y con ella el fin de la autarquía y el comienzo de la liberalización de la economía española, bajo una estética de capitalismo católico moderno, que serviría para despolitizar a esas clases medias recién incorporadas al sustrato social, y mantendría la idiosincrasia de una sociedad católica. Esto requería nuevas mentalidades y formas que no eran compatibles con el Movimiento, y como afirma Villacañas:

“Entonces se vio que era el momento de aplicar, en su integridad, el proyecto de Ramiro de Maeztu: un capitalismo católico, hispánico, surgido de una admiración por Estados Unidos de América. Eso ofrecieron al régimen los hombres del Opus Dei, que mantuvieron durante décadas las ideas de *Acción Española*,<sup>75</sup> a partir de 1950 difundidas a través de la editorial Rialp.<sup>76</sup>”<sup>77</sup>

Este hecho lo refleja también el filósofo José Luis Abellán García en su artículo en la revista *Triunfo*,<sup>78</sup> publicado por el centenario del nacimiento de Ramiro de Maeztu en 1974.<sup>79</sup> En este artículo Abellán desglosa el pensamiento de Maeztu y su evolución de un socialismo muy personal al capitalismo católico que adoptarán con posterioridad los técnicos del desarrollismo vinculados al Opus Dei, significando el cambio de ministros más importante del régimen franquista. En 1956 se nombra al numerario de la congregación del Opus Dei Laureano López Rodó<sup>80</sup> para que ocupe el cargo de secretario general técnico de la presidencia, el cual pasará a ser el artífice de los Planes de Desarrollo de la dictadura franquista, propiciando un importante cambio de rumbo en la política económica. Pero estos cambios fueron fundamentalmente económicos ya que el inmovilismo político quedó patente en 1958 al aprobarse la sexta de las leyes fundamentales del régimen, la Ley de Principios del Movimiento Nacional, en la que se resumían de nuevo los arcaicos principios ideológicos del régimen, sin aportar ningún cambio o avance político significativo. De hecho, López Rodó recogió en sus memorias la suposición de que “las mejoras económicas harían olvidar la necesidad de los cambios sociopolíticos que desde dentro y desde fuera se consideraban ineludibles”.<sup>81</sup>

Por tanto, desde la década de los 50 hasta 1964, que surge el Primer Plan de desarrollo, se conforma una etapa de tránsito, para pasar del aislamiento nacional a la apertura hacia otros modelos más abiertos de cara a occidente, pero sin dejar de ser compatibles con la dogmática

---

<sup>75</sup> *Acción Española* fue una revista de carácter conservador editada en Madrid desde 1931 hasta 1936, en la cual, Ramiro de Maeztu asumió la dirección.

<sup>76</sup> Editorial española fundada en Madrid en 1949 por un grupo de profesores universitarios miembros del Opus Dei.

<sup>77</sup> Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político...*, op. cit., p. 547.

<sup>78</sup> *Triunfo* fue una revista española dedicada en sus inicios al mundo del espectáculo, deporte e información taurina, pero con posterioridad se fue convirtiendo en una revista con fondo político, económico y cultural. Surge en Valencia en 1946 por iniciativa de José Ángel Ezcurra, que fue su director hasta 1982. La revista se publicó en Valencia hasta el año 1948, trasladando posteriormente su sede a Madrid. En los años 60 y 70 se convirtió en una revista de información general y encarnó las ideas y la cultura de la izquierda de España, convirtiéndose en símbolo de la resistencia intelectual al franquismo. Se puede acceder a su hemeroteca digital a través de la web: [www.triunfodigital.com](http://www.triunfodigital.com).

<sup>79</sup> Abellán García, José Luis. “Ramiro de Maeztu o la voluntad de poder”. *Triunfo*, nº 592, 2 feb. 1974, pp. 23-26.

<sup>80</sup> López Rodó también fue uno de los creadores del Tribunal de Orden Público, como afirma Vicenç Navarro en su obra: Navarro, Vicenç. *El subdesarrollo social de España. Causas y Consecuencias*. Barcelona, Anagrama, 2015, p. 144.

<sup>81</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción y las influencias de la ‘Pacem in Terris’ en una sociedad en vías de desarrollo”. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, nº 42, 2013, p. 117.

del régimen. Se vislumbra en el país cierta modernización y compatibilidad con la comunidad internacional, de hecho España logra entrar en el FMI (Fondo Monetario Internacional) en septiembre de 1958. Un año después, comienza el Plan de Estabilización económica, diseñado y apoyado por el propio FMI, dejando atrás la autarquía para conducir a España por la vía irreversible de su modernización económica. Proceso que no elude la ayuda financiera y asesoramiento técnico de esta misma institución.<sup>82</sup> En ese mismo año 1959, tras garantizar el cumplimiento de las condiciones del programa económico del Plan de Estabilización, España ingresa como miembro de pleno derecho de la OECE (Organización Europea de Cooperación Económica).<sup>83</sup> Tanto el Plan de Estabilización como la entrada a la OECE tenían un nexo común, de hecho, la elaboración y aplicación de dicho Plan jugó una tarea fundamental para lograr la entrada en la organización, del mismo modo que la propia intervención de la OECE resultó decisiva en el cambio de la política económica. En definitiva, el proceso dio pie al abandono definitivo de los esquemas autárquicos y la política de sustitución de importaciones que se habían emprendido hasta entonces, y como veremos más adelante, el resultado fue un proceso dinámico de crecimiento económico y una considerable aceleración del desarrollo del país. Desarrollo que se llevó a cabo tras un éxodo rural en pro del auge urbano (ver tablas 7 y 8), sirviendo así de cimientos a un mercado nacional que ahora tendría un sistema de transportes y comunicaciones que romperían con el aislamiento de gran parte del territorio del país.

De todo lo anterior se deriva el cambio de la clase política del régimen, dejando atrás la demagogia de Falange, que perdió su capacidad directiva para dar paso a los técnicos del Opus Dei, no sin las consecuentes fricciones entre ambos grupos. Sirva como ejemplo lo acontecido en agosto del año 1969, cuando el propio Opus Dei promocionaba la candidatura de don Juan Carlos como príncipe de España y sucesor del dictador. Falange, absolutamente en contra de esta promoción, urdió su venganza haciendo estallar el escándalo del asunto Matesa y la estafa de los cobros de créditos a la exportación, que implicaba directamente a influyentes miembros del Opus.<sup>84</sup>

Este período del franquismo fue, desde el punto de vista económico y político, sumamente importante. Representó el despegue de un desarrollo económico y de modernización, procesos ambos dirigidos por el grupo de técnicos, vinculados a la organización religiosa secular Opus Dei, que pretendían conjugar valores como la eficacia, productividad y crecimiento económico, alejándose de la ideología del partido, para favorecer determinadas trayectorias de racionalidad técnica frente a otras más anquilosadas. Es el momento de la tecnocracia o gobierno de los técnicos, aunque si bien es cierto, y como apunta Lino Camprubí en su reciente publicación *Los ingenieros de Franco: Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista*, el Opus Dei y sus técnicos ya habían sido determinantes en la etapa autárquica anterior, empoderando al franquismo a golpe de obra pública y transformando el nacionalcatolicismo.<sup>85</sup>

Estos tecnócratas no aspiraban a una reforma radical del régimen franquista, sino que buscaban una nueva legitimación del régimen que no alterara su concentración de poder y su autoritarismo político. De hecho, con ellos aparece un nuevo estilo con cierto matiz supuestamente “apolítico”, ya que su discurso eludía la vía ideológica manifiesta, pero sin

---

<sup>82</sup> Muns, Joaquín. “España y el Fondo Monetario Internacional (FMI)”. *Economistas*, vol. XIX, nº 90, 2001, pp. 20-25.

<sup>83</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “El ingreso de España en la...”, *op. cit.*, pp. 147-180.

<sup>84</sup> Bailby, Edouard. *¿España hacia la democracia?*. Madrid, Argos-Vergara, 1977, p. 33

<sup>85</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*



cuestionarse la legitimación de origen del régimen.<sup>86</sup> Más bien la pretensión era la de concentrarse en un nuevo principio legitimador más pragmático, un principio legitimador de ejercicio, el desarrollismo.<sup>87</sup> Ahora la España católica impuesta por Franco estaba en condiciones de ofrecer a su pueblo un estado de bienestar nunca antes conocido, un estado de paz y progreso, en una especie de conjunción perfecta y funcional entre los valores espirituales del catolicismo nacional, el sistema político autoritario y el “modo de vida americano”. Así lo declaraba el Ministro López Rodó en 1971, en su obra *Política y Desarrollo*:

“Nuestra ilusión se cifra en contemplar a España desde ahora mismo en 1980 sin ninguna magia de adivinación, sino por el propio dinamismo planificador. Por ello es reconfortante pensar que en 1980 todas las familias españolas tendrán teléfono, televisor y vivienda, y que ocho de cada diez familias contarán con automóvil... la expansión de la economía, al ensanchar las posibilidades de elección de los españoles, habrá enriquecido su libertad, su seguridad frente al infortunio y su independencia frente a todo determinismo materialista.”<sup>88</sup>

Hay un hecho interesante que merece ser puntualizado, y es que el régimen llegó a tolerar cierto “pluralismo político”<sup>89</sup> entre los grupos de la clase dirigente que lo apoyaban. Linz en su estudio de los regímenes autoritarios describe cómo en ellos se reproduce un “pluralismo limitado”.<sup>90</sup> Este “pluralismo limitado” podría dar explicación al hecho de que habiendo un único partido, la Falange, existieron también otras tendencias que sin ser partidos políticos participaban del poder. La Falange nunca había dirigido toda la vida socioeconómica del país, de hecho, había asociaciones de intereses como las Cámaras de Industria y grupos de presión. Precisamente bajo esta tolerancia se encontraban colectivos desmarcados de Falange, como el Opus Dei, o los movimientos obreros católicos. Estos últimos con posterioridad se convirtieron en oposición al régimen, ya que la exigencia de libertades sindicales se coordinó con la exigencia de libertades políticas, y este hecho de cierta permisividad o pluralismo dentro de ciertas compatibilidades ideológicas puede haber contribuido a la erosión final del *franquismo*. Esta sería una muestra del fracaso del régimen para homogeneizar a todos los grupos de la clase dirigente con una ideología y programa económico y político únicos. Algunos grupos comenzaron a mostrar la necesidad de consolidar un capitalismo moderno y esto terminó dividiendo a la clase dirigente minando el consenso en torno al régimen.

---

<sup>86</sup> Aquí sería interesante añadir un matiz, porque aunque la élite burocrática y los propios tecnócratas creyeran y afirmaran que ellos eran “apolíticos” y que estaban simplemente aplicando los principios de la ciencia económica al campo político, críticamente esto sería discutible, ya que asumieron los principios autoritarios del régimen sin cuestionarlos. Incluso en algunos casos, como por ejemplo López Rodó, una de las figuras más relevantes del desarrollismo, estuvo implicado en la creación del Tribunal de Orden Público, cuya misión era reprimir aquellas conductas consideradas por la dictadura como delitos políticos, así como la eliminación de cualquier pensamiento crítico dentro de la Universidad.

<sup>87</sup> Saz Campos, Ismael. “Fascism, Fascistization and Developmentalism in Franco’s Dictatorship”. *Social History*, vol. 29, nº 3, 2004, pp. 352–353; Aguilar Fernández, Paloma. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid, Alianza Editorial, 1996; Linz, Juan. “Legitimacy of Democracy and the Socioeconomic System”, en Dogan, Mattei (ed.). *Comparing Pluralist Democracies. Strains on Legitimacy*. London, Westview Press, 1988, p. 92 y Fusi, Juan Pablo. “La cultura”, en García Delgado, José Luis (Coor.). *Franquismo. El juicio de la historia*. Madrid, Temas de hoy, 2000, p. 219-295.

<sup>88</sup> López Rodó, Laureano. *Política y desarrollo*. Madrid, Aguilar, 1971, p. 58.

<sup>89</sup> Habría que puntualizar que ese pluralismo estuvo limitado a la expresión política de los diversos segmentos de la burguesía.

<sup>90</sup> Linz, Juan J. “Totalitarian and authoritarian regimes”. *Handbook of political science*, vol. 3, 1975, pp. 175-411.

Las condiciones necesarias que debían darse para el desarrollo del libre mercado entraron en contradicción con algunos de los supuestos políticos e ideológicos del régimen, pues la mayor parte de los grupos dirigentes estaban más interesados en conseguir el ansiado desarrollo. Por este motivo, en los últimos años del régimen muchos de esos sectores afines, en pro de su supervivencia, empezaban a aceptar la idea de transformar el régimen en otro más compatible con las democracias occidentales. Estos “reformistas” fueron aumentando en número y por lo tanto se fue rompiendo la base consensual del franquismo.

El desarrollo económico llegó imparable con su fórmula de modernización “desde arriba” hasta el año 1973, quedando paralizado tras la crisis internacional del petróleo. No obstante, durante la década de los 60 se logró modernizar el sistema productivo que se nutría de mano de obra barata proveniente del campo, en ese éxodo rural que marcó definitivamente las estructuras del país, y que se representa en las siguientes tablas:

SALDOS DE MOVIMIENTO MIGRATORIO INTERIOR, POR ESTRATOS DE POBLACION, AÑOS 1961-1968				
AÑOS	SALDOS			Número de personas que se mueven
	MUNICIPIOS DE			
	Más de 100.000 habitantes	De 10.000 a 100.000 habitantes	Menos de 10.000 habitantes	
1961	+ 39.955	+ 11.928	- 51.883	175.340
1962	+ 93.118	+ 22.500	- 115.618	349.346
1963	+ 121.604	+ 31.091	- 154.696	444.587
1965	+ 136.585	+ 43.826	- 180.411	498.203
1964	+ 117.643	+ 39.391	- 157.034	448.126
1966	+ 61.160	+ 20.887	- 82.047	280.082
1967	+ 65.801	+ 35.918	- 101.719	383.259
1968	+ 51.655	+ 32.628	- 84.283	370.533
1969 (a)	+ 30.374	+ 18.239	- 52.286	236.675
TOTAL	+ 717.895	+ 262.078	- 979.976	3.186.141

Tabla 7: Saldos de movimiento migratorio interior

Fuente: Informe Foessa 1970<sup>91</sup>

<sup>91</sup> Fundación Foessa y Cáritas Española. *Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid, Euramérica, 1970, p. 578.

Provincias	Número	Población 1960
De emigración.....	34	17.570.202
De inmigración.....	16	12.860.496
	50	30.430.698

<u>EMIGRANTES</u>					
	1961	1962	1963	1964	1965
Total.....	175.340	349.346	444.587	498.203	448.126
Varones.....	93.800	186.500	237.700	265.300	235.900
Mujeres.....	81.500	162.800	206.800	232.800	212.200

FUENTE: "Las migraciones interiores en España" - Decenio 1960-1970  
Madrid, 1974 - I.N.E.

**Tabla 8:** Migraciones interiores

**Fuente:** INE<sup>92</sup>

La década de los 60 comportó lo que se denominó “milagro económico español”, del que el régimen sacó un indudable partido propagandístico. El régimen en su fase desarrollista siempre se proyectó de cara a la sociedad como un proyecto modernizador. Aunque no se debe olvidar que tal “milagro” tuvo también sus oscuras consecuencias, como el enriquecimiento y creación de grandes fortunas por parte de determinados grupos empresariales, a costa de desastres ecológicos y urbanísticos sin precedentes.<sup>93</sup> También produjo fuertes desigualdades regionales y sociales con grandes bolsas de subdesarrollo rural que no tuvieron otra opción que emigrar. Así lo describe Sánchez Jiménez:

“La década de los sesenta acusa monstruosas aglomeraciones urbanas, insuficiente dotación de servicios públicos, desde los de salud a los de cultura, destrozo del paisaje y del medio ambiente, ausencia de una reforma fiscal que pudo haber permitido un adecuado nivel de servicios públicos o un seguro de paro, etc.”<sup>94</sup>

<sup>92</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española y la educación permanente”. *Experiencias e Innovaciones en Educación*, nº 31, Paris, UNESCO, 1977, p. 94.

<sup>93</sup> Navarro, Vicenç. *El subdesarrollo social de España...*, op. cit., p. 148.

<sup>94</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción...”, op. cit., p. 119.

Por no hablar también de cómo se obvia o se oculta en innumerables ocasiones la enorme influencia y responsabilidad que tuvo para el desarrollo de España la política económica y cultural norteamericana. No obstante, y teniendo en cuenta todas las confluencias posibles en el proceso, se consolidó así el modo de producción capitalista que conllevó el despegue económico, la urbanización y desruralización de la población, el aumento y mejora de la educación, la creación de modernas infraestructuras, etc.

Nada despreciable fue también la entrada de divisas gracias a dos factores muy importantes, el primero el gran número de emigrantes que salieron del país en busca de una mejor vida y, el segundo, el creciente turismo extranjero que llegaba a España bajo el reclamo paradisiaco de playas y buen clima.

“La debilidad de la exportación de mercancías fue corregida en el frente de la balanza de pagos merced a la fortaleza de la exportación de servicios (turismo) y a la llegada de las transferencias de emigrantes e inversiones de capital extranjero. De esta forma la balanza de pagos española adquirió un carácter *dual* que contrastaba dos mundos: el claramente *deficitario* de la balanza comercial, cuyos números rojos convertían anualmente en negros los *superávits* de las partidas de la balanza de servicios y transferencias, a las que se añadían las inversiones exteriores en caso necesario.”<sup>95</sup>

En la siguiente tabla elaborada y publicada por Ramón Tamames podemos observar la entrada de divisas gracias al turismo exterior:

*Turismo exterior e ingresos y pagos en divisas*

	Turistas (en miles)		Millones de dólares (1)	
	Visitantes extranjeros	Españoles al extranjero	Ingresos	Pagos
1970 ... ..	24.105	4.682	1.680,8	113,1
1971 ... ..	26.758	5.391	2.054,5	136,2
1972 ... ..	32.506	5.997	2.486,3	190,2
1973 ... ..	34.559	7.377	3.091,2	270,6
1974 ... ..	30.343	6.419	3.187,9	325,6
1975 ... ..	30.122	5.970	3.404,3	385,4
1976 ... ..	30.014	7.433	3.083,3	404,5
1977 ... ..	34.259	9.757	3.973,0	532,3

Fuentes: Boletín Mensual de Estadística (INE) y Boletín Estadístico del Banco de España.  
(1) Turismo y viajes.

**Tabla 9:** Turismo y divisas

**Fuente:** Ramón Tamames<sup>96</sup>

<sup>95</sup> Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española en perspectiva”, en García Delgado, José Luis (dir.). *España* (vol. 2). Madrid, Espasa Calpe, 1988, p. 16.

<sup>96</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española*. Madrid, Alianza Editorial, 1967 [12ª ed. 1978], p. 351.

El régimen fue poco a poco comprobando que la combinación de capitalismo y franquismo estaba dando frutos. Un peculiar capitalismo católico que seguía manteniendo un proteccionismo sobre sectores afines políticamente, pero que al fin y al cabo se ajustaba a sus pretensiones. Estos eran los “logros del régimen”, que tras los procesos de alfabetización, industrialización y creación de infraestructuras produjeron inevitablemente un nuevo número de relaciones sociales que poco a poco escaparon al control del régimen. Es interesante la reflexión que hace Ángel viñas en este sentido:

“Gracias a las remesas de inmigrantes, ingresos turísticos y la inversión extranjera, la economía española contorneó sus dificultades estructurales en materia de desequilibrio externo. Se utilizó, creció y generó bienestar. Con ello creció una generación que, casi por primera vez después del final de la guerra, empezó a participar en los frutos, aunque modestos, del desarrollo económico. Franco, o el franquismo, crearon una nueva clase media, despolitizada, más atenta al futuro que al pasado. En definitiva, un factor de estabilidad. El problema es que nada de esto fue querido por el general Franco.”<sup>97</sup>

De este proceso y de la mutación en la estructura de clases sociales surge una nueva e importante clase media, relativamente adinerada, que constituiría posteriormente una base centrista en la política que quedaba por venir. Esta nueva clase media también motivó que se fraguaran nuevos tipos de relaciones de empresa con el propio empresariado o burguesía industrial. Este surgimiento de una clase media pudo funcionar como catalizador para el proceso democratizador, pues una pobreza generalizada hubiera dificultado sin duda el proceso. Una amplia clase media es indicador del desarrollo de una nación, por el interés que muestra a la existencia y asentamiento del propio sistema que se encargará de solventar las inestabilidades. Hay un hecho muy relevante y es que una sociedad de consumo no se interesa por los cambios radicales, y aunque esta clase media tuvo su especial protagonismo en el proceso de transición, no quiere decir que fuera el único factor determinante para el mismo. De hecho, las comodidades materiales que facilitó el desarrollismo franquista pudieron también representar una especie de “pacto de obediencia a cambio de tener acceso a bienes de consumo”.<sup>98</sup>

Vicenç Navarro se hace eco en su obra *El subdesarrollo social de España* de una entrevista para la revista del RACC<sup>99</sup> al profesor Fabián Estapé, rector de la Universidad de Barcelona nombrado por el gobierno franquista. En dicha entrevista Estapé señala que “la dictadura fue necesaria debido a la pobreza de la mayoría de la población”,<sup>100</sup> y de ese modo “el gran acierto de López Rodó fue el posibilitar a través de sus políticas públicas el desarrollo económico que nos trajo la democracia.” Estoy de acuerdo con Navarro en que se ignora en esta tesis algunos hechos importantes. Por ejemplo, que existían otros países con el mismo nivel de renta y pobreza que España y sin embargo disfrutaban de democracia, sin mostrar necesidad alguna de dictadura. También es importante entender que la dictadura favoreció los intereses de las élites y que las intervenciones económicas franquistas que llevaron al “milagro económico” requerían de políticas represivas hacia la clase trabajadora, que fue en realidad la responsable del desarrollo. Esa represión podía consistir en la negación al derecho de libre sindicalización, o en la utilización por parte de empresas de trabajadores en condiciones de explotación. Estas circunstancias afortunadamente fueron modificándose a través de las protestas de los

<sup>97</sup> Viñas, Ángel. “Franco o la subversión...”, *op. cit.*, p. 115.

<sup>98</sup> Camprubí, Lino. *Los ingenieros de Franco. Ciencia, catolicismo y Guerra Fría...*, *op. cit.*, p. 225.

<sup>99</sup> Revista del RACC, nº 381, 2001, pp. 14-16.

<sup>100</sup> Navarro, Vicenç. *El subdesarrollo social de España...*, *op. cit.*, p. 162.

movimientos obreros durante el proceso hacia la transición. Que una gran parte de la clase trabajadora tuviera que emigrar para evitar la pobreza y poder encontrar trabajo también ayudó al país gracias a la entrada de divisas.

Bajo este panorama y resumiendo lo andado, se puede intuir que la transición hacia la democracia no tuvo uno sino diversos desencadenantes. Uno de ellos sería la presión internacional hacia una de las últimas dictaduras europeas que no se terminaba de integrar en una Europa moderna. Otro desencadenante sería el crecimiento de lo público que deviene del proceso desarrollista y las transformaciones de la sociedad que se van produciendo con este proceso. La transformación de las estructuras del sector público hacia una estructura más civil y menos castrense hizo que el ejército y su antiguo poder en el gobierno fueran decreciendo, dando paso a otras mentalidades menos en consonancia con los valores iniciales del régimen. Así se va diferenciado el Estado del régimen franquista propiamente dicho, aunque teniendo en cuenta que se dio un mantenimiento de las estructuras administrativas franquistas.<sup>101</sup>

Todos los cambios anteriormente descritos se desarrollaron las más de las veces contra y a pesar del franquismo, facilitando de forma notable la erosión del marco sociopolítico de la dictadura.<sup>102</sup> El paso del tiempo y la progresiva llegada a la edad adulta de generaciones que no habían conocido la Guerra Civil, y que se vieron inmersas en una serie de transformaciones culturales, identitarias y políticas también propiciaron la erosión de las bases sociales del autoritarismo franquista. Las jóvenes generaciones de los años 60 y 70 se revelaron menos inmovilizados por el temor, más divididos de los parámetros culturales e identitarios de la dictadura y más proclives a la protesta que las generaciones anteriores.<sup>103</sup> La percepción del régimen se tornaba cada vez más como algo ajeno alejado de la Europa democrática y los EEUU, principales referentes culturales gracias a la ampliación de los contactos con el exterior.

## 2.2. El papel de la Iglesia Católica

La iglesia también fue desligándose poco a poco del régimen y de su inicial principio legitimador. Los movimientos apostólicos cristianos tenían reconocidos los derechos de reunión y asociación, derechos que eran negados al resto de la población. Así, bajo el propio amparo de la Iglesia crece el activismo sindical, celebrándose incluso asambleas clandestinas en algunos templos. Las voces y líneas críticas en el propio seno de la iglesia,<sup>104</sup> hicieron que el segundo pilar que sostenía el régimen (el primero era el ejército) se vinera abajo, actitud que los más inmovilistas no perdonaban, pues aquella Iglesia a la que Franco había agasajado con

---

<sup>101</sup> Santos Juliá desarrolla esta cuestión en: Juliá, Santos. “Transiciones a la democracia...”, *op. cit.*, p. 38.

<sup>102</sup> Townson, N. (coord.). *España en cambio. El segundo Franquismo, 1959-1975*. Madrid, Siglo XXI, 2009.

<sup>103</sup> Fuertes Muñoz, C. “Cambio generacional, familia y profesorado en la crisis de la educación política franquista”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5, nº 1, 2018, p. 120.

<sup>104</sup> Notable fue la línea crítica de la iglesia contra el régimen franquista por parte del Cardenal y Presidente de la Conferencia Episcopal Vicente Enrique y Tarancón. También fue parte del conflicto entre Iglesia y Gobierno la Pastoral del 24 de febrero de 1974 del Obispo de Bilbao, Monseñor Añoveros, reivindicando el derecho de los vascos a defender su propia identidad. Esta encíclica desató un conflicto tal que el régimen proponía expulsar a Añoveros del país. Tarancón preparó una excomunión para Arias Navarro y Franco que no llegó a término, pues el conflicto terminó resolviéndose pacíficamente gracias a que Pio Cabanillas persuadió a Arias Navarro para que diera marcha atrás al proceso.

privilegios a cambio de un respaldo moral traicionaba ahora al mismo régimen desmarcándose de él.

Hemos de entender el proceso de cambio en el seno de la Iglesia como una coexistencia de dos corrientes dentro de la misma, es decir, junto a la cultura religiosa dominante nacionalcatólica más fundamentalista surgió otro tipo de cultura religiosa de corte cristiano emancipatorio. Dicha cultura surgió fundamentalmente de movimientos apostólicos obreros como la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica, 1946) y la JOC (Juventud Obrera Cristiana, 1947). Frente al nacionalcatolicismo del régimen surgió y fue propagándose una “religiosidad de conversión con una orientación de ética intramundana revolucionaria, según la terminología de Weber”.<sup>105</sup> El surgimiento de esta nueva cultura religiosa vino influenciado por la conversión adulta al cristianismo de destacados militantes anarquistas, comunistas y socialistas, para los cuales esa conversión no comportó un abandono de sus principios revolucionarios. De este modo se dio una confluencia inédita en España entre cristianismo y tradiciones políticas de izquierda revolucionaria. En base a esta coyuntura y a otras variables de renovación interna del catolicismo en la década de los años 50 y 60, una nueva cultura cristiana transformó el espacio religioso y generó una cultura política de oposición a la dictadura e incluso produjo una nueva política de izquierdas.<sup>106</sup> Estos cambios también estuvieron influenciados por la teología de la liberación, el sindicalismo, los movimientos vecinales y el compromiso político de los cristianos.

Hemos de tener en cuenta que el recuerdo de la guerra y sus secuelas estaban siendo olvidados, incluso por parte de los gobiernos tecnócratas. Al mismo tiempo, afloraba la duda sobre la “catolicidad” de un régimen político que, volcado en una “modernización” puramente económica, no daba importancia, o hacía una interpretación sesgada de los textos de la doctrina social de la Iglesia, que sin embargo constituían un referente para los movimientos de Acción Católica.<sup>107</sup>

Entre los factores influyentes surge el Concilio Vaticano II, ya que después de la encíclica *Pacem in Terris*, de Juan XXIII, había impulsado la reconciliación de la Iglesia Católica con los valores de la democracia.

“En España, la encíclica primero y el concilio, que había cerrado sus puertas a finales de 1965, después, trastornaron por completo el sistema de ideas y creencias que desde el final de la guerra civil había regido la relación entre el Estado y la Iglesia.”<sup>108</sup>

Las encíclicas sociales fueron la forma de plantear respuestas a problemas sociales concretos desde la institución eclesiástica. La carta de Juan XXIII, *Sobre el reciente desarrollo de la cuestión social a la luz de la doctrina cristiana, Mater et Magistra*<sup>109</sup> (1961), produjo en

---

<sup>105</sup> Díaz-Salazar Martín, Rafael. “Política y religión en la España contemporánea”. *Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 52, 1990, p. 69.

<sup>106</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>107</sup> Ruiz Rico, Juan José. *El papel político de la Iglesia en la España de Franco (1936-1971)*. Madrid, Tecnos, 1974; Díaz-Salazar, Rafael y Giner, Salvador (edit.). *Religión y sociedad en España*. Madrid, CIS, 1993.

<sup>108</sup> Juliá, Santos. “España...”, *op. cit.*, p. 26.

<sup>109</sup> Juan XXIII. “*Carta Encíclica Mater et Magistra*”. 1961. Accesible en: [https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_15051961\\_mater.html](https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

España una gran reacción, coincidiendo con la puesta en escena del I Plan de Desarrollo. Esta encíclica trataba la “cuestión social” desde una perspectiva mundial, aportando nuevas concepciones frente a los problemas que acontecían. Resaltaba las desigualdades existentes entre países, sectores económicos y regiones. Denunciaba la problemática del subdesarrollo, así como la falta de solidaridad internacional que afectaba especialmente al “Tercer Mundo”.

La publicación de la *Pacem in Terris*<sup>110</sup> de 1963 es recibida en un clima más crítico, en el marco de la primera reunión conciliar de 1962. Esta encíclica sirvió para cuestionar con mayor insistencia los supuestos políticos del régimen autoritario y el apoyo jerárquico que le prestaban algunos obispos que, en expresión del obispo Tarancón, “confundían el Régimen con España”.<sup>111</sup> En el texto se realizaba una declaración solemne de derechos, aludiendo a una regulación concreta de relaciones basadas en la convivencia, ordenación de relaciones de la ciudadanía con las autoridades estatales, relaciones entre Estados, o la constitución de una comunidad mundial como exigencia del bien común universal. La encíclica consiguió una difusión universal que nunca antes se había dado en un documento de este tipo, las razones estarían acordes con lo oportuno de la aparición de misma en un contexto propicio, pero también por su lenguaje directo y claro, por el espíritu comprensivo que emanaba del texto, y por la situación de ansiada paz y evidente escepticismo respecto a los sistemas sociales y los gobernantes.<sup>112</sup> La narrativa de la encíclica llevaba implícita la aceptación de una sociedad más plural regida por un sistema democrático, chocando así con la versión modernizada del orden autoritario del régimen, planeada y practicada por los gobiernos tecnócratas.

Las tensiones entre los movimientos de Acción Católica y la propia Jerarquía eclesiástica fue subiendo de tono, y como señala W. J. Callahan, “la tensión entre la Iglesia y el gobierno”, se fue haciendo también más palpable.<sup>113</sup>

La puesta en marcha del proceso de ruptura entre la Iglesia y el Estado no siempre fue claramente evidente, pero las fricciones del Régimen con el Vaticano comienzan a ser más palpables cuando surgen los conflictos a la hora de elegir y nombrar obispos, debido a las intromisiones políticas del régimen en la designación. La ruptura práctica vendría a darse a comienzos de los años 70. Antes, ya en 1966, había tenido lugar la grave crisis de Acción Católica, cuando varios jefes eclesiásticos acusan a sus movimientos especializados de confundir su tarea apostólica con opciones políticas contrarias al Régimen. Estos movimientos reclamaban su autonomía en una línea progresista y próxima al pensamiento marxista.<sup>114</sup> Así describe el conflicto Sánchez Jiménez:

“Los movimientos especializados de Acción Católica, al igual que sus órganos de expresión y comunicación, seguidos de revistas como Fomento Social, Razón y Fe, Miscelánea Comillensis, etc., y sin olvidar el nacimiento en octubre de 1966 de Cuadernos para el Diálogo, entre otras muchas, son la más nítida manifestación, aunque minoritaria, de este conflictivo proceso que acabaría, en la desautorización de los movimientos, por parte de la Jerarquía, tan eficiente de

---

<sup>110</sup> Juan XXIII. “*Carta Encíclica Pacem in Terris*”. 1963. Accesible en: [http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_11041963\\_pacem.html](http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

<sup>111</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción...”, *op. cit.*, p. 126.

<sup>112</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción...”, *op. cit.*, p. 127.

<sup>113</sup> Callahan, W. J. *La Iglesia católica en España (1875-2002)*. Barcelona, Crítica, 2002, p. 393.

<sup>114</sup> Montero, Feliciano. *La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975): La oposición durante el franquismo/4*. Madrid, Encuentro, 2011, p. 229.



hecho que acabó llevando a los militantes a surtir los cuadros de los partidos políticos y de ciertos sindicatos, que bullían y se enraizaban desde la clandestinidad.”<sup>115</sup>

Creemos por tanto en el hecho de que los cambios económicos, sociales e ideológicos que se vivieron en la sociedad española en la década de los 60, y en el seno de la Iglesia, impulsaron voluntariamente o no, a una acción y un compromiso, inicialmente apostólico, que terminó convirtiéndose en social. Posteriormente, el compromiso se tornó político, en la búsqueda de una libertad en democracia y un cambio estructural en la propia Iglesia.

Tras la encíclica *Pacem in Terris* la Iglesia española tuvo que afrontar una disminución del apoyo al sistema político del régimen. Este empuje por desmoronar las ataduras del pasado terminó rompiendo lealtades, e impulsó un proceso de secularización a partir de entonces imparable.

En definitiva, y a la luz de todo lo anterior, queremos poner en valor la determinante influencia de las corrientes desarrollistas internacionales y el papel de algunos factores clave en el desarrollo económico que el franquismo disfrazó para venderlos propagandísticamente como “logros del régimen”. Estos factores clave serían: el aprovechamiento de las ayudas internacionales, la influencia de EEUU y los organismos internacionales, la evolución de la propia economía internacional, y sin duda el enorme esfuerzo de la población para llevarlo a cabo, incluyendo los procesos migratorios que en muchos casos se vieron obligados a efectuar, y que ayudaron con la introducción de divisas en el país, resultando fundamental para el equilibrio de la balanza de pagos. Sin olvidar la aparición de una nueva estructura de clases y de nuevas prácticas sociales imprescindibles para la economía, y que devinieron irremisiblemente con el desarrollo. Lo que sí se puede atribuir objetivamente al régimen franquista es la rectificación de su nefasta política económica autárquica inicial que había llevado a la más absoluta miseria al país, entendiéndolo que no lo hizo por gusto sino por estricta supervivencia, puesto que el régimen creía firmemente en la autosuficiencia económica autárquica y por ende política.

La aparición de organizaciones obreras y patronales motivadas por el crecimiento de la industria, y que se vieron obligadas a luchar por sus derechos laborales mediante presión y negociaciones en el marco de una dictadura, también fueron fundamentales tanto en cuanto acabaron convirtiéndose en desarrolladores de una reivindicación democrática. Sin olvidarnos de las divisiones propiamente dichas dentro del seno mismo de las “familias” políticas del franquismo y de la Iglesia.

Así la suma de todas estas circunstancias harían posible la transformación –que no supresión– del régimen franquista, para comenzar a trabajar en lo que se denominó proceso de transición hacia la democracia. Proceso que analizaremos con posterioridad también en este capítulo. Pero para terminar este punto se nos antoja significativa la reflexión del profesor Juan Manuel Matés Barco:

“Desde la perspectiva de la ciencia política existe una conexión entre desarrollo económico, educación, cultura ciudadana y democracia, puesto que ésta última, para su asentamiento, necesita que el país haya alcanzado determinado umbral de nivel de vida. A su vez la economía para

---

<sup>115</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción...”, *op. cit.*, p. 133.

avanzar y crecer necesita un régimen democrático estable que defienda las libertades públicas e individuales.”<sup>116</sup>

Por tanto, mucho camino quedaba aun por recorrer para conseguir la tan ansiada democracia, que tardaría en afianzarse pese al mantenimiento de las estructuras franquistas.

### 2.3. Los Planes de Desarrollo

La política económica del tardofranquismo está marcada por las medidas puestas en marcha por los tecnócratas, que aspiraban a llevar a cabo su proyecto modernizador desde arriba, es decir, desde el aparato del estado. Su estrategia consistía en una reforma técnico-administrativa y el estímulo al crecimiento económico. La consecución de sus objetivos se fraguó bajo el patrocinio del brazo derecho del dictador, Luis Carrero Blanco, que coincidía con Laureano López Rodó en “garantizar la continuidad del régimen mediante una monarquía católica, basada en la autoridad, la eficacia y el progreso económico”.<sup>117</sup>

Ese proyecto de desarrollo se llevaría a cabo, como hemos visto, de la mano de un “influyente padrino”, EEUU. De hecho, como ya previamente habíamos apuntado, el propio López Rodó,<sup>118</sup> partícipe del desarrollo de los Planes, había participado en el programa de formación norteamericano *Foreign Leader Program*, y por lo tanto había estado bajo las influencias expansivas de la economía neocapitalista y las corrientes desarrollistas internacionales.

Bajo una coyuntura de mundialización de la economía, de discursos desarrollistas y de planificación a gran escala, se fueron fraguando en España, bajo la tutela de los técnicos, los distintos planes para salir de la miseria que había acarreado la anterior política económica autárquica. De este contexto surgen tanto el Plan de Estabilización como los sucesivos Planes de Desarrollo, y por este motivo vemos necesario su análisis pormenorizado. Aunque si bien es cierto que estos planes han sido entendidos como los impulsores del crecimiento y el desarrollo del llamado “milagro económico español”, iremos viendo tras el análisis que esto sólo es cierto en parte. No debemos olvidar tampoco que en los años 60 la economía mundial, y Europa en concreto, también vivieron un rápido crecimiento sin precedentes, que se ha llegado a definirlo como “edad de oro” de la economía occidental. Por tanto, el caso español no debería ser tomado como único ejemplo sorprendente ni experiencia única de rápido crecimiento y desarrollo.<sup>119</sup> El ambiente internacional era propicio y además en España el crecimiento resultó más llamativo por el ya acumulado retraso del aislamiento autárquico.

Pero debemos entender que la malograda economía de los años 50, fruto del proceso autárquico no dejó otra solución sino emprender cambios de envergadura en las políticas fiscales y económicas, una vía que llevó finalmente a la aplicación en 1959 del Plan de

---

<sup>116</sup> Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo: la etapa del desarrollo (1960-1974)”, en González, Agustín y Matés, Juan Manuel (coord.). *Historia económica de España*, Barcelona, Ariel, 2013, p. 776.

<sup>117</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas...”, *op. cit.*, p. 120.

<sup>118</sup> Niño Rodríguez, Antonio. *La americanización de España...*, *op. cit.*, p. 135.

<sup>119</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 377.

Estabilización. Antes de que las reformas económicas que vamos a analizar tuvieran efecto, debemos entender que, la ayuda estadounidense tras los pactos del año 1953 había servido para prevenir el colapso financiero del Gobierno y para cubrir algunas de las más urgentes y elementales necesidades de la economía española.

### *Plan de Estabilización económica de 1959*

Se hace oportuno tener en cuenta la participación norteamericana, cuando menos indirecta, en el trascendental giro de política económica liberalizadora que supuso el Plan de Estabilización. Mucho se ha discutido si EEUU presionó suficientemente en favor de la liberalización de la economía española, o si por el contrario esperaron a que la situación fuera propicia como para que el cambio surgiera desde el propio régimen. Lo que parece claro es que EEUU estaba realmente interesado, como hemos visto con anterioridad, en acabar con el aislamiento económico del país, que los expertos norteamericanos enviados aconsejaron encarecidamente un cambio de rumbo económico, y que presionaron en ese sentido, pero quizá no tanto como para que fuera absolutamente condicionante su ayuda a la liberalización de la política económica. Esto podría ser precisamente una estrategia para evitar acusaciones de interferencia en los asuntos internos españoles, lo que podría haber determinado dificultades con respecto al mantenimiento de las bases norteamericanas en nuestro país. Por tanto, lo que se procuró es que las recomendaciones de reformas se hicieran bajo auspicios internacionales: el FMI, la OECE, etc., con amplios lazos con la potencia económica norteamericana. Las organizaciones internacionales transmitían el mismo mensaje que los asesores americanos y así el papel de estos quedaría difuminado eludiendo una responsabilidad directa.

“Los primeros en hablar de ‘estabilización’ en España fueron los responsables de la embajada estadounidense, y lo hicieron ante el ministro de Comercio Arburúa. Comenzó entonces el acercamiento al FMI, que culminó en 1958, y toda la orientación económica española iría, en lo sucesivo, por derroteros más acordes con las exigencias estadounidenses. El Plan de Estabilización, finalmente, se hizo inevitable cuando las reservas españolas de divisas se agotaron a comienzos de 1959.”<sup>120</sup>

Por lo tanto, podemos afirmar que aunque EEUU no llevó a cabo el diseño de las medidas concretas del Plan de Estabilización, secundaron las soluciones propuestas por el FMI, que curiosamente coincidían con las que habían estado proponiendo sus representantes con anterioridad a la administración del régimen. De hecho, antes de expedir oficialmente el texto definitivo del Plan de Estabilización a los organismos internacionales fue entregado para su revisión al Gobierno norteamericano, acogiéndolo favorablemente y dando apoyo financiero para su ejecución.

“El Plan se financió finalmente con recursos facilitados por la OECE, el FMI, los bancos privados estadounidenses y también 130 millones de dólares comprometidos por el Gobierno de los Estados Unidos —al margen de otros préstamos con fondos de contrapartida—.”<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> Niño Rodríguez, Antonio. *La americanización de España...*, op. cit., p. 60.

<sup>121</sup> *Ibidem*, p. 61.

Dicho lo anterior, se entiende que la primera medida de planificación tomada por el régimen de Franco, bajo las recomendaciones internacionales, para paliar los desastres producidos por su sistema económico fue la implantación del Plan de Estabilización económica de 1959.<sup>122</sup> Este programa económico supuso, como su propio nombre indica, un intento de estabilización de la malograda economía y la maniobra de mayor liberalización económica puesta en marcha por el régimen franquista, a la vez que una apuesta por una política de austeridad. El puro sentido de supervivencia de Franco, que no disponía de profundas convicciones económicas, se aferró al fin a las medidas del Plan de Estabilización ya que las medidas autárquicas que hasta el momento había practicado el régimen no habían dado los frutos esperados. Por otro lado, el ingreso de España en los organismos internacionales con el apoyo de EEUU, y su consecuente reconocimiento a nivel internacional, generó cierta “tolerancia” política exterior hacia el régimen, motivándolo a adoptar las medidas de estabilización y liberalización económicas, resultando estas últimas aun siendo moderadas, determinantes en el crecimiento de la economía.<sup>123</sup> De hecho, el Plan Nacional de Estabilización supuso un punto de inflexión en las relaciones financieras con el resto de países.

“El propio Memorándum, enviado el 30 de junio de 1959 al FMI y a la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE, convertida en 1961 en OCDE), indicaba claramente las intenciones del Plan: variar el rumbo de la política económica y establecer un sistema más abierto.”<sup>124</sup>

Mariano Rubio, el entonces gobernador del Banco de España, afirmaba que el objetivo que el Plan se planteaba era: “restablecer la estabilidad financiera interior y exterior y sentar las bases para la transformación de la economía española en una economía de mercado al estilo del neocapitalismo europeo.”<sup>125</sup>

La implantación de este Plan de Estabilización representó la ruptura definitiva del régimen con su política autárquica agotada y colapsada, en pro de un desarrollismo económico guiado por la planificación:

“[...] se caracterizaba por su obligatoriedad para el sector público, al mismo tiempo que se fijaba un cuadro general de previsiones, y se alentaban las actuaciones del sector privado. En esencia la planificación indicativa significaba la programación de todo el sector público, con una mejor información y previsión global, de modo que el empresariado pudiese adoptar decisiones coherentes con el conjunto previsto para la economía nacional.”<sup>126</sup>

Con esta planificación, las medidas iniciales del régimen planteaban la estabilización de la economía como objetivo principal de la política económica del país, y es por eso que con el inicio de la preparación del Plan de Estabilización se piensa en conceder mayores facilidades a la inversión extranjera. Esta apertura para la consecución de capital extranjero que se inicia en el

---

<sup>122</sup> Plan de Estabilización Económica. Decreto Ley 10/1959 de Ordenación económica. Publicado en: «BOE» nº 174, de 22 de julio de 1959, pp. 10005-10007.

<sup>123</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 373.

<sup>124</sup> Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo...”, *op. cit.*, p. 743.

<sup>125</sup> Rubio Jiménez, Mariano. “El Plan de Estabilización de 1959”. *Revista Moneda y Crédito*, nº 105, Madrid, Junio 1968.

<sup>126</sup> Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo...”, *op. cit.*, p. 764.

año 1959 puede observarse en el siguiente cuadro con información del Ministerio de Comercio que muestra Ramón Tamames en su obra *Introducción a la economía española*.<sup>127</sup>

**Cuadro 10-1**  
**Evolución de las inversiones extranjeras en España (\*)**

	1964		1965		1966		1967	
	I	P	I	P	I	P	I	P
Inversiones directas .....	79,3	1,1	122,5	6,6	134,2	5,6	192,0	6,0
Inversiones en cartera .....	68,7	(- 2,8)	54,6	1,3	58,5	3,8	56,0	6,0
Inversiones en inmuebles .....	38,0	(- 0,0)	59,2	0,2	54,3	0,5	51,0	1,0
Préstamos del Eximbank y DLF.	17,2	—	19,7	—	26,6	—	61,0	—
Préstamos a empresas .....	40,0	0,1	38,2	1,3	99,8	—	148,0	9,0
Creditos comerciales .....	22,5	9,3	21,9	(- 0,2)	30,5	60,8	25,0	16,0
Anticipos \$/buques en const. ...	10,2	—	15,3	—	—	30,8	3,0	—
<b>TOTALES</b> .....	<b>275,9</b>	<b>7,7</b>	<b>331,4</b>	<b>9,2</b>	<b>403,9</b>	<b>101,5</b>	<b>535,0</b>	<b>27,0</b>
Inversiones extranjeras netas ...	268,2		322,2		302,4		508,0	

(\*) En millones de dólares. I = Ingresos; P = Pagos.  
Fuente: Ministerio de Comercio.

**Tabla 10:** Evolución de las inversiones extranjeras en España

**Fuente:** Ministerio de Comercio<sup>128</sup>

Con el Plan se plantearon dos objetivos, el primero pretendía frenar la inflación y sanear las cuentas exteriores. Se aspiraba así a corregir el déficit de la balanza de pagos; el segundo, pretendía realizar reformas amplias sobre el modelo autárquico, para establecer un modelo de economía de mercado similar al europeo. Algunas de las medidas fueron: la contención del crédito, la no emisión de más Deuda Pública, el establecimiento de un tipo de cambio realista, la gradual liberalización de las importaciones protegidas, y una nueva legislación sobre inversiones extranjeras. Con estas medidas se reestableció el equilibrio de la economía del país, no sin poner un importante freno a la producción durante la segunda mitad de 1959 y principios de 1960. Se produjeron congelaciones salariales y fuertes descensos tanto del consumo como de la inversión, causando como consecuencia enormes pérdidas de empleo. Estos hechos provocaron el incremento de la emigración española en busca de trabajo, básicamente hacia Europa.

“A pesar de esto último, el Plan de Estabilización comportó un saneamiento de la economía española que ya había llegado al agotamiento de las posibilidades de su desarrollo autárquico. Por otra parte, en la preparación del Plan de Estabilización estuvo en la mente de todos que habría de ir

<sup>127</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, op. cit., p. 354.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 354.

seguido de un inmediato Plan de Desarrollo, para lo cual se solicitó al Banco Mundial un informe completo sobre las posibilidades de desenvolvimiento de la economía española.<sup>129</sup>

Hemos de puntualizar que algunos autores como Donato Fernández, afirman que la corriente migratoria que se produjo hacia los países europeos (unos 200.000 emigrantes de media anual entre 1961 y 1973), fue también una medida implícitamente prevista por el Plan de Estabilización.<sup>130</sup>

### *Emigración española total 1959-1976*

1959	55,130	41,309	13,821
1960	73,431	35,308	38,123
1961	115,372	7,815	107,557
1962	142,505	45,844	96,661
1963	134,541	52,230	82,311
1964	192,999	112,871	80,128
1965	181,278	120,678	60,600
1966	141,997	143,082	-1,085
1967	60,000	85,000	-25,000
1968	85,662	67,622	18,000
1969	112,205	43,336	68,869
1970	105,538	40,000	65,674
1971	120,984	60,000	70,348
1972	110,369	70,000	40,369
1973	100,992	110,000	-9,073
1974	55,347	140,000	-84,473
1975	24,477	70,000	-45,485
1976	15,642	70,000	-54,358

**Tabla 11:** Emigración española 1959-76

**Fuente:** Joseph Harrison<sup>131</sup>

En la tabla se observa cómo la emigración de españoles hacia otros países se incrementa a partir del año 1959 y perdura hasta mediados de la década de los años 60. Es muy llamativa la cifra del año 1961, donde las salidas de emigrantes son muy elevadas y apenas se producen regresos. Posteriormente, a partir del año 1968 vuelve a haber un repunte migratorio que perdurará hasta la crisis de 1973.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 457.

<sup>130</sup> Fernández Navarrete, Donato. "La política económica exterior del franquismo...", *op. cit.*, p. 71.

<sup>131</sup> Harrison, Joseph. *An economic history of modern Spain*. Manchester, University Press, 1978, p. 151.

En la tabla siguiente se observa la emigración exclusivamente dirigida hacia Europa y su diferenciación de cifras entre la emigración legal o asistida y la irregular o ilegal:

Emigración permantene a Europa (1961-1969)				
Años	A. según fuentes españolas	B. según fuentes de los países de acogida	Diferencia entre A y B	Emigración irregular (en %)
1960		63.113		
1961	41.935	120.064	78.129	65%
1962	65.336	163.697	98.361	60%
1963	83.728	157.592	73.864	46,8%
1964	102.146	186.310	84.164	45,1%
1965	74.539	164.584	90.045	54,7%
1966	56.795	117.855	61.060	51,8%
1967	25.911	58.397	32486	55,6%
1968	66.699	123.800	57.101	46,1%
1969	100.840	165.340	64.500	39%

**Tabla 12:** Emigración permanente a Europa (1961-69)

**Fuente:** Babiano y Fernández<sup>132</sup>

Llama la atención los bailes de números entre las diferentes estadísticas mostradas, denotando que no había suficiente control sobre las cifras migratorias. También se puede extraer como dato llamativo de Babiano y Fernández (tabla 12) la tasa de emigración irregular detectada, algo que el régimen ocultaba frente a las informaciones propagandísticas que solía mostrar sobre emigración. Los datos resultan llamativos en dos aspectos. Por un lado, las cifras de emigrantes presentadas anualmente por el régimen son sistemáticamente inferiores a las presentadas por los países de acogida, siendo la diferencia bastante considerable. De este modo, se observa cada año un volumen importante de emigración al margen de la intervención del IEE, sin contar con que la emigración clandestina era en realidad todavía mayor, debido a que en los países de destino muchos trabajadores tenían dificultades para regularizarse y por lo tanto quedaban al margen de las cifras oficiales registradas en los países receptores.

Cabría señalar sobre la emigración que en los años 40, apenas fue tolerada por el régimen, pero a partir de los años 50 acaba aceptándose para llegar incluso a impulsarse y potenciarse social y políticamente en la década de los 60. La emigración en muchos casos suponía una oportunidad para la subsistencia, o bien se llevaba a cabo de forma temporal con pretensiones de ahorro para llegar a alcanzar un mejor nivel de vida.<sup>133</sup>

En resumen, podemos afirmar que la excelente coyuntura económica que se estaba produciendo en los países de Europa Occidental y la implantación del Plan de Estabilización, posibilitaron que España aprovechara su situación de proximidad a la Europa desarrollada. El comercio exterior finalmente se abrió y diversificó, la mano de obra excedente emigró a Europa y España se fue convirtiendo en un país turístico por sus excelentes condiciones de riqueza cultural y bajos precios. Este panorama se completaba con la llegada de capitales extranjeros

<sup>132</sup> Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “En manos de los tratantes de seres humanos (notas sobre la emigración irregular durante el franquismo)”. *Historia Contemporánea*, nº 26, 2003, p. 51.

<sup>133</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción...”, *op. cit.*, p. 113.

que encontraban un terreno muy favorable, pues suponía un mercado por abastecer, escasa presión fiscal y una mano de obra barata y abundante, que no resultaría conflictiva al tener impedido legalmente el derecho de huelga.<sup>134</sup>

### ***Primer Plan de Desarrollo (1964-1967)***

Una vez conseguida la estabilización de la economía comienza el siguiente planteamiento, el desarrollo, y para eso los “técnicos” comienzan a diseñar una serie de medidas que darán lugar a los llamados Planes de desarrollo. Planes que curiosamente fueron vinculantes para el sector público y sólo indicativos para el sector privado.

“En España los Planes de Desarrollo tuvieron carácter indicativo para el sector privado, respetando la iniciativa empresarial. Sin embargo, al mismo tiempo, pretendían orientar a los distintos sectores económicos ‘indicando’ criterios generales y estimulando a las empresas mediante un sistema de incentivos. Por el contrario, para el sector público, el Plan era completamente vinculante.”<sup>135</sup>

Para comenzar este epígrafe debemos reseñar un hecho importante, el deterioro que se produjo en la balanza de pagos estadounidense, y que motivó en 1961 que “la administración Kennedy diera prácticamente por concluidos los programas de asistencia económica a España”,<sup>136</sup> aunque los créditos del *Export-Import Bank* continuaron más como fórmula comercial que de ayuda. En 1963 se renegociaron por primera vez los acuerdos bilaterales, y el agotamiento de las contraprestaciones se convirtió en un problema para el régimen franquista. Sin embargo la ayuda norteamericana no cesó, sino que se modificó, dejando de ser ayuda económica propiamente dicha para pasar a convertirse en ayuda técnica, plasmada en una serie de programas de formación y de intercambio de experiencias, que pretendían realizar transferencias de modelos de desarrollo y de técnicas, mediante la formación de capital humano. Esta ayuda técnica cumplió un papel importantísimo, pues España carecía de la tecnología necesaria para el desarrollo económico. De ahí se deduce la enorme importancia que suponía para el desarrollo del país las actividades de formación asociadas a esa ayuda técnica.<sup>137</sup>

Estos programas de formación fomentaron el contacto directo con empresas, asociaciones y universidades norteamericanas, convirtiéndose así en un medio para difundir los discursos del desarrollismo capitalista. Curiosamente concentraban su actuación en funcionarios españoles especialmente renovadores y que pudieran mostrarse más sensibles a la apertura económica. También disfrutaron de estos programas miembros del Opus Dei que acabaron siendo influyentes personalidades del gobierno franquista y en cuyas manos quedó encomendada la labor de la planificación de los Planes de Desarrollo. Como ya hemos apuntado con anterioridad, la Fundación Ford también estuvo detrás de estas iniciativas formativas, yendo de

---

<sup>134</sup> Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior del franquismo...”, *op. cit.*, p. 71.

<sup>135</sup> Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo...”, *op. cit.*, p. 765.

<sup>136</sup> Niño Rodríguez, Antonio. *La americanización de España...*, *op. cit.*, p. 61.

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 68.



la mano del Banco Urquijo y, sobre todo de la Sociedad de Estudios y Publicaciones, con cierta tendencia liberal.<sup>138</sup>

Es en este contexto en el que queremos enlazar el diseño y desarrollo de los Planes que se llevaron a cabo por el régimen franquista, con enormes influencias desarrollistas traídas del entorno económico del bloque occidental.

El Primer Plan de Desarrollo<sup>139</sup> entró en vigor en el año 1964 y los objetivos que se plantea son varios: la mejora agraria, mayor disciplina de las empresas nacionales, reestructuración de la industria, el desarrollo de la estadística, el desarrollo regional, y la expansión de las exportaciones. El Plan se dirigía esencialmente a las cuestiones macroeconómicas relacionadas con el crecimiento. Para ello se crearon los polos de desarrollo<sup>140</sup> y promoción industrial, atrayendo su instalación por medio de facilidades y concesiones de beneficios muy variados, como por ejemplo subvenciones a fondo perdido y preferencia en la obtención de créditos oficiales.

A pesar de estas intervenciones la realidad fue bien distinta a lo que cabría esperar, sobre todo a nivel de la mejora agraria cuyas actuaciones fueron las más decepcionantes. Los resultados tras su implantación de medidas no fueron tan significativos y de hecho el programa de inversiones públicas no se cumplió en ninguno de los años transcurridos.<sup>141</sup> Las consecuencias de esta política económica tuvieron sin embargo reflejo en las crisis de los años 70 y 80. Así lo describen Matés Barco y Ramón Tamames:

“No existió un verdadero control en cuanto a su ejecución. En buena medida, esta situación radicaba en el modo de ‘gestación’ del propio Plan, que era una amalgama de intereses, informes y programas parciales, sin excesiva coherencia, y con objetivos en ocasiones contradictorios. Otro de los aspectos negativos se debió a su falta de estabilidad.”<sup>142</sup>

“Institucionalmente, la referida falta de control del Plan también tiene su explicación. Ya la propia elaboración del Plan, más que la obra de un equipo que contara con una visión de conjunto –y con todos los asesoramientos y críticas que hubieran sido precisos– fue la obra de una ‘aglomeración’ de personas e intereses y el resultado de una yuxtaposición de pequeños planes e informes parciales, muchas veces sin coherencia entre sí, simplemente porque partían de hipótesis de crecimientos muy diversos. Con esta base de partida, el control había de resultar difícil ulteriormente.”<sup>143</sup>

---

<sup>138</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>139</sup> Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el periodo 1964/1967 y se dictan normas relativas a su ejecución. Publicado en: «BOE» nº 312, de 30 de diciembre de 1963, pp. 18190-18198.

<sup>140</sup> Venían a ser zonas geográficas relativamente reducidas en las que se incentivaba, por medio de beneficios, la instalación de ocupaciones industriales para que impulsaran la actividad económica en una demarcación geográfica de mayor expansión. Dentro de cada uno de estos Polos se establecieron polígonos industriales, donde el montaje de las diferentes industrias dentro de los mismos se hizo mediante concurso.

<sup>141</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, p. 467.

<sup>142</sup> Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo...”, *op. cit.*, p. 767.

<sup>143</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, pp. 470.

Además de la falta de control del propio Plan, como acabamos de comprobar, su aplicación no fue equilibradora, tanto en cuanto no fue capaz de estabilizar los precios. Por tanto, se puede afirmar que durante los años de aplicación del Primer Plan la economía del país y la que proponía dicho Plan no se ajustaban correctamente. Así Tamames sentencia que:

“[...] el rápido crecimiento económico iniciado en 1962 y 1963 y proseguido entre 1964 y 1966 no se debió en manera alguna al Plan, sino fundamentalmente a las fuerzas más dinámicas de la economía española, que siguieron operando con un ‘espontaneísmo’ prácticamente tan grande como el existente antes de la publicación del primer programa indicativo.”<sup>144</sup>

Tras la devaluación de la peseta en 1967 se toma la decisión de no implantar todavía el Segundo Plan, quedando por tanto en suspenso y prorrogando un año más el Primer Plan. El descontrol que se estaba llevando a cabo produjo una orientación de la economía hacia una expansión a cualquier precio, obviando los problemas que ésta podía generar.

Con respecto a la educación,<sup>145</sup> el Plan se muestra en exceso ambicioso, aunque da cuenta de la necesidad de mejoras del modo siguiente:

#### “POLÍTICA DE ENSEÑANZA

La educación en todo su amplio contenido constituye un vasto frente que se atenderá simultáneamente en sus diversos sectores, actuándose con mayor intensidad en aquellos cuyos niveles actuales sean menos satisfactorios con objeto de alcanzar pronto aquel estrato a partir del cual se podrá seguir sin interrupción una línea continua de armónico crecimiento.

En el orden de la enseñanza elemental se establecerá de inmediato la escolarización obligatoria hasta los catorce años, y a consecuencia de ésta y del crecimiento demográfico, se incrementará el ritmo de construcciones escolares hasta ofrecer los servicios mínimos de enseñanza a todos los españoles, garantizados para los habitantes de zonas rurales de población dispersa, con una bien estudiada red de transportes y de internados.”<sup>146</sup>

Como se observa en el texto, el Plan tiene en cuenta la educación como motor de crecimiento y por tanto, tales mejoras vendrán a justificar las necesidades de desarrollo que acontecen en la década de los 60, atendiendo por tanto a una visión economicista de la educación. Es también llamativa la propuesta que surge desde el Plan de ampliar la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los catorce años, propuesta que se verá hecha efectiva poco tiempo después con la publicación en 1964 de la Ley sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años.<sup>147</sup>

La dinámica de planificación de los Planes también afecta como vemos a la educación. El objetivo es económico y tiene como fin atender las necesidades de mano de obra que el país requiere, es decir “dar a las fuerzas productivas aquella preparación idónea que van a precisar

---

<sup>144</sup> *Ibidem*, pp. 471.

<sup>145</sup> En el texto de este Plan se usa mayoritariamente el término enseñanza para referirse al campo educativo.

<sup>146</sup> Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el *Plan de Desarrollo Económico y Social* para el periodo 1964/1967..., *op. cit.*, p. 1768.

<sup>147</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria..., *op. cit.*

para el desempeño de su misión.”<sup>148</sup> La justificación es que “El plan de educación debe proporcionar esa cualificación precisa para que no se produzca ningún estrangulamiento por falta de personal preparado”.<sup>149</sup>

Esta dinámica planificadora educativa queda descrita perfectamente en las siguientes palabras publicadas en el año 1963 en uno de los artículos de la Revista Educación, la cual se hace eco del Plan de Desarrollo de un modo bastante amplio:

“Para el futuro es conveniente planificar la educación a largo plazo y fijar una serie de etapas intermedias que puedan ir acercándonos a la situación deseable y que se ajusten a los sucesivos planes de desarrollo que se vayan elaborando. De esta forma se podrá adaptar el sistema escolar a la forma más idónea para servir las necesidades económicas del país, sin que ello suponga menosprecio de los demás fines que la educación ha de cumplir.

El Plan no trata de absorber para el Estado todo el futuro desarrollo de la educación; por el contrario, en él se prevé el coordinado esfuerzo de las iniciativas estatal y no estatal para alcanzar los objetivos propuestos. En el Programa de Inversiones Públicas se consignan importantes cantidades con las que el Estado subvencionará al sector privado para estimularle en la creación de nuevos puestos de estudio.”<sup>150</sup>

Servir a las “necesidades” económicas del país es como vemos el objetivo principal de las reformas y cambios que acontecen con respecto al sistema educativo, algo muy significativo que no debe pasarse por alto en una sociedad donde el analfabetismo arrastra cifras muy alarmantes. También es llamativo el destino de dinero público para con el sector privado educativo, en su mayor parte en manos de la iglesia, y crear así nuevos puestos educativos favoreciendo con dinero público este sector.

El Primer Plan de Desarrollo hace alusión a las características de la situación de la enseñanza en España con anterioridad a la implantación del Plan, por medio de un análisis de datos. Con respecto a la enseñanza primaria alerta de la falta de aulas, de ser la tasa más baja de Europa y una de las más bajas del mundo con respecto a la obligatoriedad, de la dispersión rural que afecta a las escuelas de “maestro único”, de la escasa retribución del Magisterio Nacional, y la insuficiencia de material pedagógico.<sup>151</sup>

Tras la detección de estas graves deficiencias, el Plan marca una serie de líneas de actuación legislativas y de financiación. Con respecto a las legislativas, advierte de la necesidad de establecer la escolaridad obligatoria de ocho grados, es decir desde los seis hasta los catorce años. Las medidas de financiación aluden a que la prioridad absoluta podría parecer que es la Enseñanza Primaria, “ya que sus deficiencias son la fuente de las limitaciones posteriores y no hay duda de que más importante que acabar con los casi tres millones de analfabetos adultos existentes, es eliminar las causas que los motivan”.<sup>152</sup> Pero realmente la prioridad que marca el Plan se centra en aquellas deficiencias que siendo urgentes estén directamente relacionadas con

---

<sup>148</sup> Así lo refleja también el artículo sobre el Plan de Desarrollo que publica la *Revista Educación* en el año 1963: “La enseñanza y la formación profesional en el Plan de Desarrollo Económico y Social. Años 1964-1967”. *Revista Educación*, vol. 54, nº 158, diciembre 1963, p. 113.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 113.

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 113.

<sup>151</sup> I Plan de Desarrollo Económico y Social (continuación). Publicado en: «BOE» nº 109, de 6 de Mayo de 1964, p. 5851.

<sup>152</sup> *Ibidem*, p. 5852.

el desarrollo económico. De este modo, el Plan marca un nexo indiscutible entre la nueva educación que requiere el país y las necesidades económicas que la requieren.

### ***Segundo Plan de Desarrollo (1968-1971)***

El Segundo Plan de Desarrollo<sup>153</sup> comienza a gestarse burocráticamente antes de llegar a implementar la segunda mitad del Primero, en el que no se introdujeron ningún tipo de revisiones pese a su fracaso técnico, y además se alargó un año más su implementación. Este segundo Plan pretendía una reestructuración más profunda de la economía y se proponía resolver la presión de los costes, la excesiva demanda y las graves deficiencias de la estructura económica del país. Modificar esta estructura era lo más complicado y se presentaba como un problema a largo plazo. También se encaminaba a resolver el embotellamiento que se había generado con el Plan anterior. La Administración pública se convierte ahora en protagonista y se busca la mejora de las condiciones sociales y la distribución de los frutos del desarrollo. En el programa de inversiones públicas aparecen la educación y la agricultura como sectores prioritarios.

Con respecto al diseño de mejoras para la agricultura en el Plan, el economista Tamames hace la siguiente valoración:

“Poco hay que decir sobre el programa agrario que se anuncia para el segundo Plan. En realidad, está integrado por una serie de sutilezas típicas sobre ‘economía de mercado’, ‘economía de la máxima rentabilidad’, que en la lógica capitalista y en las circunstancias de la agricultura de la Europa noroccidental pueden resultar en cierta medida razonables, pero que en España se esgrimen para ocultar la necesidad perentoria de acabar de una vez para siempre con la hoy absurda distribución de la propiedad de la tierra, en su mayor parte heredada de la Edad Media y de la Desamortización.”<sup>154</sup>

Esta reflexión nos lleva a entender el nivel de subdesarrollo que seguía existiendo con respecto a la agricultura, y sobre todo la tradición latifundista y de terratenientes que seguía promoviendo niveles altos de pobreza en zonas rurales. El campo español necesitaba una transformación que no llegaba y de ese modo la agricultura se convertía en uno de los más graves problemas estructurales del desarrollo económico. De nada servía aplicar reformas de economía de mercado modernas y de máxima rentabilidad si la coyuntura del campo no estaba preparada para implantarlas.

Con respecto a la educación, a la que se apunta como inversión pública prioritaria en el Plan, podemos encontrar las siguientes alusiones:

“Artículo cuarto.

Uno. La acción del Estado en materia de enseñanza y formación profesional tendrá como finalidad primordial dar plena efectividad al principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación y adiestramiento que les capacite, personal y socialmente, hasta el

---

<sup>153</sup> Ley 1/1969, de 11 de febrero, por la que se aprueba el II Plan de Desarrollo Económico y Social. Publicado en: «BOE» nº 37, de 12 de febrero de 1969, pp. 2137-2142.

<sup>154</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, pp. 474.

máximo de sus posibilidades intelectuales y profesionales con igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la prioridad que en todo caso corresponde a la enseñanza primaria. La educación especial destinada a la capacitación de los subnormales se atenderá debidamente, con el fin de obtener su máxima incorporación a la sociedad.

Dos. El Estado, además de proveer a las necesidades a largo plazo de la sociedad española, realizará las oportunas reformas del sistema educativo, entre otras, las encaminadas al logro de una educación permanente. En la planificación y desarrollo de estas reformas tendrá audiencia la familia española.

Dentro del plazo de vigencia del II Plan de Desarrollo, y con la participación de la Organización Sindical y de los Organismos correspondientes del Movimiento, se elaborará un Programa Nacional de Formación Profesional que, coordinando todos los medios, se oriente a elevar el nivel de capacitación de la población laboral, teniendo en cuenta las necesidades productivas y de empleo y la promoción de la mujer.

Tres. Será objeto de preferente atención el perfeccionamiento del actual régimen de ayudas, préstamos y estímulos a los estudiantes y trabajadores, en orden a facilitar la igualdad de oportunidades y la promoción social.

Cuatro. De igual modo, el Estado impulsará, conforme a lo previsto en el Plan, la utilización de las posibilidades que ofrecen los modernos medios de comunicación social para la extensión de la cultura y fomentará las actividades extraescolares y extralaborales de la juventud, concediendo la debida atención a la educación física y al deporte.”<sup>155</sup>

Como se observa en el Plan aquí se están sentando las bases de la futura reforma educativa, que vendrá a desarrollarse primero con la elaboración del *Libro Blanco* y posteriormente en la *Ley General de Educación* de 1970 (LGE).

Si hacemos un análisis pormenorizado del artículo del Plan, con respecto a la alusión al “derecho y deber de recibir educación y adiestramiento que les capacite, personal y socialmente”, encontramos su reflejo en los objetivos de la LGE de 1970 que establece que “el período de la Educación General Básica se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles.” También en el II Plan se recoge la responsabilidad del Estado con respecto a la educación, llevando a cabo las reformas educativas necesarias. Este hecho se materializa en la propia creación de la LGE y en la plena responsabilidad que adopta el Estado en estas cuestiones. Con respecto a la Formación Profesional atendiendo a las necesidades productivas el reflejo en la LGE se hace patente en sus objetivos al describir la necesidad de una “preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo”. También es llamativa la alusión repetida a la “igualdad de oportunidades” en el II Plan, principio básico que refleja también la LGE en el punto tercero de los fines de la educación publicados en su Título Preliminar, cuando alega que “el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades.”

Queda claro por tanto como la planificación que se estaba llevando a través del este Plan de Desarrollo tendría su inmediato reflejo en la reforma educativa que se fraguaría en un corto período de tiempo.

“Artículo sexto.

Uno. El Estado estimulará la investigación en todas sus modalidades, concentrando su esfuerzo, con criterio selectivo, en la investigación aplicada y de desarrollo. A estos efectos:

---

<sup>155</sup> Ley 1/1969, de 11 de febrero, por la que se aprueba el II Plan de Desarrollo Económico..., *op. cit.*, p. 2138.

a) Se concederá especial atención a los sectores considerados estratégicos para el desarrollo, intensificando la investigación de las ciencias humanas y sociales, en particular en materia de educación, economía, [...]”<sup>156</sup>

Este artículo también es muy interesante porque aquí se estaría dando carta blanca a las inversiones para la formación, que vendrían a llevarse a cabo como ya hemos visto, en forma de colaboración de instituciones españolas y fundaciones filantrópicas norteamericanas como la Ford, o instituciones internacionales. El artículo séptimo de este Segundo Plan de Desarrollo cobra especial relevancia también en este sentido, pues en él se apunta a la creación de fundaciones para tal fin, que aunque si bien es cierto ya se venía haciendo con anterioridad y de forma más o menos explícita, ahora se institucionalizaba la medida a nivel estatal. El artículo en cuestión reza así:

“Para la mayor extensión de la enseñanza, de la formación profesional y de la investigación científica y técnica, el Estado fomentará la creación de fundaciones de este carácter y se actualizará la legislación relativa a las mismas.”<sup>157</sup>

En definitivas cuentas, finalmente el balance general de la implantación de estas medidas de planificación económica del Plan había que hacerlo en función de sus resultados. Resultados que no serían los esperados, ya que este tipo de planificación es un instrumento de la política económica capitalista, que en España todavía no se encontraba lo suficientemente desarrollada. No se habían emprendido aún las necesarias transformaciones para hablar de una estructura capitalista estable, un moderno sistema productivo y una plena integración en la economía internacional.

España todavía adolecía de un gran entramado de pequeñas empresas y una grave deficiencia tecnológica, sin hablar de la ya nombrada poco eficiente y retrasada agricultura, bajo nivel educativo de la población, etc. Estas circunstancias hicieron que la planificación que se estaba llevando a cabo no terminara de cuajar.<sup>158</sup> De hecho, aquella planificación “no pasó de ser una mezcla de arbitrio y de captura de los agentes reguladores por los intereses de las grandes empresas, surgidas al calor de una política de invernadero.”<sup>159</sup>

### ***Tercer Plan de Desarrollo (1972-1975)***

Este Tercer Plan de Desarrollo<sup>160</sup> presenta algunas mejoras técnicas con respecto a los anteriores, aunque las propias vicisitudes del sistema monetario internacional en plena crisis del petróleo, y la elevación de los precios del mismo, impidieron una repercusión positiva en la economía española.

---

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 2139.

<sup>157</sup> *Ibidem*, p. 2139.

<sup>158</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, pp. 479.

<sup>159</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 388.

<sup>160</sup> Ley 22/1972, de 10 de mayo, de aprobación del III Plan de Desarrollo Económico y Social. Publicado en: «BOE» nº 113, de 11 de mayo de 1972, pp. 8239-8276.

Resumiendo los principios económicos generales que persigue el III Plan se puede hablar de: afán de promoción social, interés por seleccionar adecuadamente las inversiones, asignar recursos con mayor rigor, lograr un sistema económico más competitivo, y la plena integración económica en Europa.

Concretamente al respecto de la educación, el III Plan afirma que el proceso de desarrollo ha planteado exigencias importantes al sistema educativo, favoreciendo así su expansión. Según el Plan “El interés central de la educación surge con el nuevo enfoque que supone el considerar la educación como inversión y no como consumo”,<sup>161</sup> reforzando una visión centrada en la Teoría del Capital Humano. Reza también el texto: “La década de los 70 se va a caracterizar por una profunda transformación del sistema educativo español”,<sup>162</sup> aludiendo a la reciente promulgación de la LGE de 1970 y a la profunda reforma acometida del sistema educativo estatal. Si bien en el Primer Plan ya se empieza a conceder cierta importancia a la promoción y desarrollo de la educación, y en el Segundo Plan se anuncia la Reforma Educativa, en el Tercer Plan se describen algunas de las medidas de financiación para poder llevar a cabo la ambiciosa reforma del sistema educativo, no sin favorecer también al ámbito de la educación privada. Así se pronuncia el propio texto:

“Cinco. Para la consecución de los objetivos previstos en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, y a fin de potenciar las acciones para la reestructuración del sector de la enseñanza, se autoriza al Gobierno para aplicar a dicho sector, y de conformidad con la especial naturaleza de la actividad educativa, las exenciones, beneficios y procedimientos incluidos en las leyes de Asociaciones y Uniones de Empresas y de Industrias de Interés Preferente y en la legislación laboral y de interés social.

Seis. La creación de nuevos Centros por parte del Estado se planificará y coordinará con la correspondiente a la de los Centros de enseñanza privados, con objeto de lograr una extensión educativa más equilibrada tanto para evitar su duplicidad como para conseguir una mayor eficacia. Para ello, en la planificación educativa se considerará las localidades insuficientemente atendidas y se procederá a una urgente información pública de necesidades.”<sup>163</sup>

Este último Plan de Desarrollo también incluía información y estadísticas de la expansión y avances llevados a cabo por los Planes anteriores en el campo educativo. El Plan indica como en 1970 la población escolarizada supera los seis millones de alumnos, dos millones más que en 1960, informando de un crecimiento próximo al 50 %, gracias a un incremento en presupuesto que pasaba de los 5.800 millones de pesetas en 1960 a los 61.900 en 1970.

Díez Hochleitner y Tena Artigas aportan en un informe para la UNESCO los datos presupuestarios del Ministerio de Educación y Ciencia destinados a educación, que pueden observarse en la siguiente tabla:

---

<sup>161</sup> *Ibidem*, p. 8252.

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 8276.

<sup>163</sup> *Ibidem*, p. 8244.

PRESUPUESTO DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA EN RELACION CON EL TOTAL DEL ESTADO						
AÑOS	Presepeustos del Estado (En millones de pesetas) (1)	Presupuestos del Ministerio de Educación y Ciencia (En millones de pesetas) (2)	2/1 %	Numeros indice Año base 1951 = 100		
				Presupuestos generales del Estado	Presupuestos del MEC	
1951....	19.502,0	1.525,9	7,82	100,0	100,0	
1953....	24.357,0	1.989,5	8,17	124,9	130,4	
1955....	31.955,9	2.627,1	8,22	163,9	172,2	
1957....	43.080,8	4.016,4	9,39	220,9	265,2	
1959....	62.372,1	4.888,2	7,71	319,8	315,1	
1960....	65.566,9	5.613,7	8,57	336,2	368,2	
1961....	88.939,9	6.704,8	9,72	353,6	439,4	
1962....	86.737,9	8.376,7	9,65	445,0	549,0	
1963....	104.712,4	9.339,2	8,92	536,9	612,0	
1964....	120.843,5	13.792,5	11,41	619,6	903,8	
1965....	136.781,5	14.500,0	10,60	701,4	950,2	
1966....	166.801,1	21.520,4	12,75	865,6	1.410,3	
1967....	204.290,5	23.586,6	11,54	1.047,5	1.545,7	
1968....	237.800,0	28.358,6	11,90	1.279,3	1.858,4	
1969....	271.795,0	39.953,2	14,70	1.393,6	2.613,3	
1970....	309.757,7	45.247,0	14,60	1.588,3	2.967,0	
1971....	370.168,6	61.131,6	16,51	1.898,1	4.008,6	
1972....	419.280,0	63.740,3	15,20	2.149,9	4.520,6	
1973....	474.283,0	70.251,2	14,81	2.431,9	4.603,9	
1974....	551.698,0	86.847,2	15,74	2.628,9	5.691,5	
1975....	656.000,0	107.466,6	16,38	3.363,7	7.042,8	
1976....	785.000,0	140.753,5	17,93	4.025,3	9.224,3	

**Tabla 13:** Cifras presupuestarias de la Enseñanza en España **Fuente:** Díez Hochleitner y Tena Artigas <sup>164</sup>

Un aspecto interesante del Tercer Plan es que muestra un apartado llamado *Horizonte 1980*,<sup>165</sup> en el cual se pretende anticipar el porvenir, en un intento de ambiciosa planificación a más largo plazo, que se verá frustrado por la crisis económica internacional que estaba por venir, y por el deficiente apoyo económico que recibió la reforma educativa. En este apartado las alusiones a la Ley General de Educación de 1970 son constantes, siendo esta Ley la promotora de los cambios del sistema educativo que se preveían en dicho apartado.

Las directrices generales que se marcan dentro de la política de desarrollo en este Tercer Plan con respecto a la educación vendrían a ser las siguientes:

a) La Integración social como clave de la reforma educativa, consolidando la obligatoriedad y la gratuidad de la educación general básica durante la década de los años 70.

b) La educación concebida ahora como un proceso unitario donde todas las etapas de la formación deberán estar integradas bajo un único criterio y finalidad comunes, estableciéndose la debida coordinación entre todos los organismos involucrados en la enseñanza.

c) La interrelación entre los distintos niveles educativos constituye otra de las notas características del nuevo sistema educativo. La Formación Profesional dejará de ser una enseñanza especial al margen del sistema educativo para comunicarse, a través de vías de acceso en sus diversos grados, con los restantes niveles o ciclos académicos.

<sup>164</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. "La reforma educativa española...", *op. cit.*, p. 116.

<sup>165</sup> Ley 22/1972, de 10 de mayo, de aprobación del III Plan de Desarrollo Económico..., *op. cit.*, p. 8273.



d) Se atenderá también ahora a la mejora del rendimiento y calidad del sistema educativo. El contenido de la educación se orientará hacia los aspectos formativos y a capacitar al alumnado para aprender por sí mismo, mediante una profunda transformación didáctica y un nuevo sistema de control de rendimiento escolar basado en la evaluación continua. También se pretende establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea la vida moderna.<sup>166</sup>

Todas estas medidas que el Plan presenta como directrices generales están en consonancia con las reformas planteadas en la Ley General de Educación de 1970 y en ella quedan así contempladas, así que en realidad no estaría aportando nada nuevo.

Volviendo a un análisis general del Tercer Plan, este intentaba crear un ambiente de modernización, pero esto era imposible sin cambios políticos. El Plan no se derrumbó simplemente por cuestiones administrativas, también influyó la crisis energética internacional de 1973 y el asesinato del Presidente Carrero Blanco.

“En 1975 la inestabilidad económica se hizo patente provocando efectos muy negativos. La tardanza en la adopción de medidas correctoras y la incertidumbre generada con el previsible cambio político ante la lenta agonía del dictador, agravaron aún más la situación.”<sup>167</sup>

La subida de los precios del petróleo frenó el periodo de expansión de los años 60, debido a la enorme dependencia que tenía España con respecto al sector energético. Aunque es cierto que en España los efectos de la crisis se comenzaron a notar de forma más tardía que en otros países, por algunas medidas después contraproducentes como la de controlar por parte del Estado los precios de la abastecedora española de petróleo.

“El nuevo coste del petróleo no tuvo reflejo en los precios de venta de los productos de CAMPSA. Esta medida retrasó los efectos de la crisis pero redujo los ingresos del Estado y, en poco tiempo, generó una creciente inflación y un aumento imparable del desempleo.”<sup>168</sup>

Es en este momento crítico, no sólo para la economía del país sino también para su incierta situación política, cuando la planificación seguida a través del Plan de Estabilización y los Planes de Desarrollo pasa a un segundo plano.

En resumen, y como afirma Fuentes Quintana,<sup>169</sup>

“La era del desarrollo de los sesenta fue así un producto de la estabilización de 1959 y no – como parecía presumible– una consecuencia de los Planes de Desarrollo que se inician en 1964.”<sup>170</sup>

---

<sup>166</sup> *Ibidem*, p. 8337.

<sup>167</sup> Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo...”, *op. cit.*, p. 771.

<sup>168</sup> *Ibidem*, p. 744.

<sup>169</sup> Enrique Fuentes Quintana fue un economista de gran influencia académica y social, tanto en el campo de la hacienda pública como en el de la política. De hecho fue artífice de los Pactos de la Moncloa.

<sup>170</sup> Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española...”, *op. cit.*, p. 4.

Este hecho es muy significativo pues la creencia generalizada socialmente es que estos Planes de Desarrollo fueron la panacea salvadora de España bajo una halagada planificación económica cuyo probado efecto fue “desequilibrar el crecimiento y cercenar importantes oportunidades de expansión económica en la segunda mitad de la década”.<sup>171</sup> Muy significativa es la frase de Fuentes Quintana que resume a la perfección la situación: “los españoles logramos el desarrollo por un Plan de Estabilización y vimos frenado el crecimiento potencial de nuestra economía por los Planes de Desarrollo.”<sup>172</sup>

Haciendo por tanto balance de la política económica del tardofranquismo, nos hemos acostumbrado a creer que el desarrollo acometido en el país fue un “logro espectacular del régimen”, sin más consecuencias. Nada más lejos de la realidad, pues se pagaron con posterioridad las consecuencias de aquella gestión. Matés Barco así lo explica:

“En ocasiones, el ‘milagro económico español’ de los años 60 se ha explicado como un logro de la dictadura. Las investigaciones recientes interpretan este crecimiento económico como resultado del gran atraso experimentado durante la autarquía y la posterior recuperación del terreno perdido. El balance económico de la dictadura es negativo por dos motivos esenciales. En primer lugar, se obstaculizó el desarrollo económico, incluso en la época de máximo esplendor; y en segundo, los errores de la política económica fueron tan manifiestos que multiplicaron los efectos posteriores de la crisis.”<sup>173</sup>

Como observamos, los Planes de Desarrollo que vendrían a ser la adopción mal gestionada de las corrientes internacionales desarrollistas, no fueron una panacea pese a que el régimen franquista se empeñara en que así figurara en la memoria de muchos españoles. Así lo dejan claro Serrano y Pardos:

“Los planes fracasaron en su objetivo de promover el crecimiento económico por la insuficiencia de la inversión de los presupuestos del Estado, muy inferior a la prevista, por la desorientación de los mecanismos del mercado a causa de las distorsiones que se introducían en los precios mediante subvenciones, ayudas y exenciones, y, en ocasiones, por la corrupción y utilización fraudulenta de las múltiples ayudas. Algunos autores llegan a afirmar que el crecimiento económico tuvo lugar no gracias, sino a pesar de los planes de desarrollo.”<sup>174</sup>

Para resumir y a modo de reflexión, nos podríamos hacer la necesaria pregunta de cuáles fueron entonces los desencadenantes del intenso desarrollo en los años 60. Fuentes Quintana nos da algunas claves que desgranaremos a continuación.<sup>175</sup> a) el primer motivo y el más importante fue el enorme deseo de los españoles por conseguirlo, pues los propios ciudadanos pese al considerable coste de la inmigración, tanto externa como interna, buscaron la mejora de su situación laboral y económica a la par que la envidiada Europa. b) España acumulaba un enorme retraso que dio margen para ese salto en la aceleración del crecimiento. c) La liberalización de las importaciones fue un paso decisivo, ya que el aprovisionamiento de bienes

---

<sup>171</sup> *Ibidem.*

<sup>172</sup> *Ibidem.*

<sup>173</sup> Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo...”, *op. cit.*, p. 776.

<sup>174</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 388.

<sup>175</sup> Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española...”, *op. cit.*, p. 11.

de equipo difundió el progreso técnico. d) El crecimiento de la demanda fue también decisivo, tanto en cuanto se elevó el consumo familiar, la inversión privada y las exportaciones. e) la apertura iniciada al exterior logró conectar la economía del país con el comercio mundial en plena expansión. Aquí entraría en juego el llamativo ascenso del turismo en cuanto a exportación de servicios, así como la salida a Europa de españoles que no encontraban trabajo y que aportarían enormes cantidades de divisas que favorecerían la balanza de pagos. f) No podemos olvidar ciertos recursos productivos que fueron imprescindibles para el crecimiento. Entre ellos los recursos financieros provenientes del ahorro interno, las importantes inversiones extranjeras, y el excedente de mano de obra, tanto de la que provenía de la agricultura como la de la población femenina<sup>176</sup> que se unía a la esfera laboral. g) y para terminar debemos también tener en cuenta la favorable relación que se produjo de forma afortunada en cuanto a intercambio del comercio, que vino a beneficiar a la economía española tras la apertura del año 1959.

Todos estos factores ayudan a comprender el desarrollo producido en la década de los años 60, pero todos ellos están influidos por la decisiva liberalización económica producida en 1959 a través de su Plan Nacional de Estabilización y la ayuda extranjera, sin la cual nada hubiera hecho posible el avance.

Tras analizar las causas que favorecieron el desarrollo en España, podemos afirmar que tras la sustancial mejora de la estructura productiva de los años desarrollistas existía también el hándicap del retorno al proteccionismo autárquico y su desarrollo “hacia dentro”, que provocó el no haber llegado al crecimiento potencial que la liberación de 1959 permitía. El capitalismo corporativo del franquismo fue en gran medida responsable de limitar el crecimiento, con medidas proteccionistas contrarias a la liberación económica. Es importante no dejar de reseñar el estado de debilidad de la Hacienda pública que dejó el franquismo a la democracia, pues el régimen “prefirió convertirse en árbitro de la concesión de privilegios a través de la regulación, en lugar de llevar a la práctica una reforma fiscal, que habría incrementado la recaudación y, por consiguiente, los gastos económicos y sociales.”<sup>177</sup> Así es lógico pensar en que tal reforma fiscal era incompatible con los privilegios que el régimen venía otorgando a aquellos poderes fácticos que habían apoyado a Franco desde la misma Guerra Civil.

Las reformas que necesitaba la economía española también fueron frenadas desde la esfera política, ya que el régimen autoritario no estaba por la labor de arriesgar su propia continuidad o supervivencia llevando a cabo un aperturismo completo.<sup>178</sup> En definitiva, un cúmulo de acciones que supusieron límites al pleno desarrollo del país y a sus necesarios cambios estructurales globales, así como la instauración definitiva de la economía de mercado, creando de este modo una serie de debilidades que tendrían importantes consecuencias posteriores y agravarían la crisis de los años 70.<sup>179</sup>

Son muchos los analistas económicos que llegan a la conclusión de que para considerar a un país como “desarrollado” no basta únicamente el crecimiento económico, sino que además debe llevar añadido un cambio estructural de forma holística en la sociedad. Eso requería también de una evolución política que se venía retrasando y además su corporativismo seguía

---

<sup>176</sup> Entre 1960 y 1970 se estima que el aumento de empleo femenino superaba el millón de trabajadoras.

<sup>177</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 393.

<sup>178</sup> Fuentes Quintana desarrolla este tema en: Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española...”, *op. cit.*, p. 17.

<sup>179</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 369.

imponiendo una rigidez económica que impedía el desarrollo real. En realidad, detrás de todo este corporativismo intervencionista se encontraban muchos intereses sobre los que se apuntalaba el régimen franquista.

“Las limitaciones que para el funcionamiento de un sistema de economía de mercado suponía ese intervencionismo discrecional eran claras. Los ‘hombres del desarrollo’ de los sesenta impusieron los frenos al proceso de liberalización en todos los frentes en que fue necesario para maximizar su poder económico y político, tratando de conseguir siempre un desarrollo económico sin democracia política.”<sup>180</sup>

En definitiva, podemos afirmar que el aspecto brillante que engalanó el llamativo desarrollismo del “milagro económico español” de los años 60, traía consigo una amenaza oculta que hipotecaría los años sucesivos. Oscura hipoteca que venía de la mano de intereses partidistas de la burguesía franquista.

### 3. Contexto político, social y económico de la transición hacia la democracia

El periodo que se inicia con el fin del régimen franquista se conoce como la transición hacia la democracia, al que Huntington sitúa como parte de la ola democratizadora europea, iniciada con el fin de las dictaduras griega y portuguesa en 1974.<sup>181</sup>

En palabras de Raimundo Cuesta,

“la transición a la democracia, entre 1975 y 1982, ha constituido, sin género de dudas, un espacio de experiencias que ha marcado profundamente los estratos de la conciencia histórica de los españoles de entonces y de ahora. Fue sin duda, por emplear la expresión de J. Aróstegui, uno de los ‘momentos matrices’ en que se ha forjado nuestra conciencia, esa suerte de situaciones críticas que han edificado nuestras formas de vivir la política y de representarnos los fundamentos, virtudes y carencias de nuestra democracia actual.”<sup>182</sup>

Así, el caso español estuvo sujeto a fuertes tensiones y serios riesgos que, en algún momento, pusieron en peligro su propia viabilidad. El proceso español se caracterizó también por una extraordinaria complejidad, ya que el tránsito hacia la democracia se realizó paralelamente a lo que se ha denominado refundación del Estado español, ocurrida en una doble vertiente. Por un lado, la transformación del Estado autoritario en otro democrático y, al mismo tiempo, el desmantelamiento de un Estado rígidamente centralizado para dar lugar a otro modelo de organización territorial descentralizado.

---

<sup>180</sup> Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española...”, *op. cit.*, p. 19.

<sup>181</sup> Huntington, Samuel P. *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.

<sup>182</sup> Cuesta, Raimundo. “Aquella democracia a la que quisimos tanto”, en *Jornadas sobre La Transición política a debate*. Aula Cultural de Caja Duero, Salamanca, 13-15 marzo 2013, p. 1.

Aunque hay diferencias entre los autores, se pueden señalar tres etapas diferenciadas en el proceso de creación de la democracia española: transición, consolidación e institucionalización.<sup>183</sup> La transición hace referencia a la etapa en que, partiendo de la legalidad franquista, se establecen las nuevas reglas del juego político. Para algunos autores esta etapa finalizaría con la promulgación de la Constitución en 1978, sin embargo, para otros se extendería hasta 1982, año en que se produce el triunfo electoral del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), lo que indicaría la vigencia efectiva del orden constitucional. A partir de 1982 se podría hablar de una nueva fase en la que se aspira a la consolidación de la democracia. El PSOE comienza a gobernar en una democracia todavía débil —se habla de “democracia vigilada”—que se irá progresivamente asentando hasta que en 1996, con el triunfo del Partido Popular, se produce una nueva alternancia de partidos políticos de diferente signo en el gobierno sin que el régimen democrático sufra la menor alteración. A partir de este momento nos encontraríamos en el tiempo actual de definitiva institucionalización de la democracia.

Hay varias hipótesis que intentan dar explicación al proceso de transición. Algunas de esas hipótesis las define Santos Juliá del siguiente modo: La primera atiende a una explicación funcionalista por la que “a un determinado nivel de desarrollo económico corresponde un determinado nivel de desarrollo social y político”.<sup>184</sup> Este suele ser el argumento de los agentes desarrollistas del franquismo, que aseguran “que aquel proceso de crecimiento económico llevaba implícito el establecimiento de la democracia política.” La segunda hipótesis que Juliá define como marxista con razonamiento funcionalista, afirma que “la estructura económica determina la forma de la estructura política y tiende a adaptarla a sus necesidades.” Por tanto “la transición a la democracia obedecería a un mero cambio de estrategia de las clases dominantes.” La tercera hipótesis que se plantea es más política, y está asociada a la capacidad de liderazgo de los protagonistas del proceso. La lectura que se desprende de estas hipótesis es que la economía juega un papel bastante protagonista y de hecho dos de ellas se fundamentan en la misma.

En la primera etapa del proceso de transición hacia la democracia española el hito fue la promulgación de la Constitución del 78. En primer lugar, debemos pararnos a analizar el Preámbulo de la misma, donde dice lo siguiente:

“La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:  
Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.  
Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular.  
Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.  
Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida.  
Establecer una sociedad democrática avanzada, y  
Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra.

---

<sup>183</sup> Pérez Díaz, Víctor. *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*. Madrid, Alianza, 1993.

<sup>184</sup> Juliá, Santos. “Transiciones a la democracia...”, *op. cit.*, p. 35.

En consecuencia, las Cortes aprueban y el pueblo español ratifica la siguiente CONSTITUCIÓN.<sup>185</sup>

Es muy llamativa la frase “consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular”. La palabra “consolidar” tiene como significado el “convertir algo en definitivo y estable”,<sup>186</sup> y por tanto se puede entender que con anterioridad al texto constitucional existía ya un Estado de Derecho que con ella se consolidaba, pero el franquismo nunca fue un Estado de Derecho ni un Estado democrático.

La sucesión del líder carismático que representaba la figura del Caudillo representaba un serio problema, contando además con la larga permanencia de su figura en la dictadura. Este enorme problema sucesorio debería quedar resuelto antes de la muerte del dictador y por tales motivos Franco tomó una decisión. En 1947 Franco convirtió a España en una monarquía con la Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado,<sup>187</sup> pero su papel de Jefe de Estado quedaba asegurado hasta su muerte. Juan Carlos I fue definitivamente nombrado sucesor de Franco al quedar reflejado en la Ley Orgánica del Estado de 1977,<sup>188</sup> aprobada en 1966 por referéndum, por “mandato legítimo de los españoles”, con –en palabras de Franco– “el asentimiento de la nación”. La célebre frase de Franco “atado y bien atado” queda patente con estos hechos. De hecho, las propias palabras del monarca, pronunciadas tras la muerte de Franco en las Cortes el 22 de noviembre de 1975, sonaban a mantenimiento y continuidad. Aquellas palabras fueron “paz, trabajo y prosperidad, fruto del esfuerzo común y de la decidida voluntad colectiva”. Palabras que aludían al discurso propagandístico de los «25 años de paz» y al desarrollismo tardofranquista, que serían los cimientos que conformarían y sustentarían el proceso democrático.

La democratización comportó una serie de etapas, determinadas mayormente por el régimen, y que llevaron su tiempo y procesos. Así en 1976 el monarca nombra presidente del Gobierno a Adolfo Suárez, que había ostentado los cargos de vicesecretario general del Movimiento y posteriormente el de Ministro-Secretario general del Movimiento, tras reprobar públicamente al inmovilista Carlos Arias Navarro. Suárez formaba también parte del primer Gabinete de Arias Navarro que se creó tras la muerte del dictador. En el verano de ese mismo año, y como precedente a la posterior Ley de Amnistía de 1976, se produjo una amnistía parcial para algunos presos encarcelados por motivos políticos<sup>189</sup> para, como indica su texto, “promover la reconciliación de todos los miembros de la Nación”. En 1977 entra en juego la Ley para la Reforma Política,<sup>190</sup> proyecto de Suárez que no podría eludir la confianza del monarca, y que desembocaría en las elecciones del 15 de junio de 1977, dando lugar al primer gobierno elegido democráticamente. En una entrevista que Victoria Prego le hizo a Suárez en 1995, y que

---

<sup>185</sup> Constitución Española. Publicado en: «BOE» nº 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424.

<sup>186</sup> Definición extraída del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

<sup>187</sup> De este modo se establecía la constitución de España de nuevo como Reino y la sucesión de Francisco Franco como jefe del Estado español. En ella se dispone que el sucesor sería propuesto por el propio Caudillo a título de Rey o de Regente del Reino, pero debería previamente ser aprobada por las Cortes españolas. Fue así aprobada en la sesión del 7 de junio de 1947 y sometida posteriormente a referéndum el 6 de julio de 1947, entrando definitivamente en vigor el 26 de julio de 1947.

<sup>188</sup> Ley Orgánica del Estado, número 1/1967..., *op. cit.*, pp. 466-477.

<sup>189</sup> Real Decreto-ley 10/1976, de 30 de julio, sobre amnistía. Publicado en: «BOE» nº 186, de 4 de agosto de 1976, pp. 15097-15098.

<sup>190</sup> Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política. Publicado en: «BOE» nº 4, de 5 de enero de 1977, pp. 170-171.

recientemente ha salido a la luz, el expresidente confiesa que incluyeron la figura del Rey dentro de la Ley para la Reforma Política para legitimar la monarquía y evitar someter el asunto a una votación que se daba por perdida, ya que las encuestas<sup>191</sup> realizadas como sondeo apuntaban a que la ciudadanía no se mostraría a favor de la monarquía.<sup>192</sup> En definitiva, el Rey fue incluido dentro de la Ley para la Reforma Política de tal forma que al aprobar la ley se aprobaba la monarquía, negando así la oportunidad de convocar un referéndum monarquía-república.

Tan solo unos meses antes, el 9 de abril de 1977, se legalizaba el PCE, rompiéndose así con la tradición franquista que lo había demonizado hasta sus últimos coletazos. Este hecho focalizó las iras de los defensores del régimen franquista, ya que Suárez no supo exponer este hecho como un acto jurídico obligado y vinculante del referéndum, sino que lo hizo como si fuera voluntad de su propio gobierno, propiciando así muchos recelos. El 17 de octubre del intenso año político de 1977 entra en vigor la Ley de Amnistía,<sup>193</sup> que se convertiría en obstáculo infranqueable que impediría juzgar a las élites de la dictadura franquista, concediéndoles impunidad.

De todo este proceso se desprende que la Constitución del 78, la “Constitución Democrática” surge de la propia reforma de la constitución franquista y de sus Leyes fundamentales, es decir, surge desde las estructuras políticas autoritarias del régimen. Para entender el peculiar proceso de la transición española<sup>194</sup> del autoritarismo hacia la democracia es necesario recurrir al concepto de «Transición vía transacción», acuñado por Share y Mainwaring, que afirman muy acertadamente lo siguiente.

“El término «transiciones vía transacción» hace referencia a aquellos casos en los que un régimen autoritario inicia la transición estableciendo ciertos límites al cambio político y permaneciendo como una fuerza electoral relativamente significativa a lo largo de la transición. La noción de «transacción» implica una negociación (generalmente implícita) entre las élites del régimen autoritario y la oposición democrática. Pero esta negociación no tiene lugar entre iguales: el régimen autoritario toma la iniciativa de dar comienzo a la liberación y durante la mayor parte del proceso permanece en una posición que le permite ejercer una influencia significativa sobre el curso del cambio político. Sin embargo, es importante subrayar que este control es relativo. Existe

---

<sup>191</sup> La Fundación Foessa ya había elaborado en su *Informe Sociológico sobre la situación social de España 1970* una encuesta sobre sus preferencias para “después de Franco”. El abogado Joan Garcés rescata esta encuesta para su obra: Garcés, Joan E. *Soberanos e intervenidos. Estrategias globales, americanos y españoles*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2008.

<sup>192</sup> La prensa se hace eco de esta entrevista el 18 de noviembre de 2016. Sirvan algunos ejemplos: Anónimo. “Adolfo Suárez no sometió a referéndum la monarquía por si ‘perdíamos’”. *El Confidencial*, 18 de noviembre de 2016. Accesible en: [https://www.elconfidencial.com/espana/2016-11-18/adolfo-suarez-referendum-monarquia-republica-entrevista-antena-3-victoria-prego\\_1292158/](https://www.elconfidencial.com/espana/2016-11-18/adolfo-suarez-referendum-monarquia-republica-entrevista-antena-3-victoria-prego_1292158/) [Última consulta: 11 de mayo de 2018]; Anónimo. “Adolfo Suárez no sometió a referéndum la monarquía porque las encuestas le dijeron que perdería”. *El Diario.es*, 18 de noviembre de 2016. Accesible en: [http://www.eldiario.es/politica/Adolfo-Suarez-referendum-monarquia-encuestas\\_0\\_581642259.html](http://www.eldiario.es/politica/Adolfo-Suarez-referendum-monarquia-encuestas_0_581642259.html) [Última consulta: 11 de mayo de 2018]; Anónimo. “Adolfo Suárez admitió que la Monarquía habría perdido en un referéndum”. *El Periódico*, 18 de noviembre de 2016. Accesible en: <https://www.elperiodico.com/es/politica/20161118/entrevista-adolfo-suarez-referendum-monarquia-5637979> [Última consulta: 11 de mayo de 2018].

<sup>193</sup> Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía. Publicada en: «BOE» nº 248, de 17 de octubre de 1977, pp. 22765-22766

<sup>194</sup> Sobre la Transición española véase: Carr Raymond y Fusi, Juan Pablo. *Spain, Dictatorship to Democracy*. London, George Allen and Unwin, 1981; Share, Donald y Mainwaring, Scott. “Transiciones vía transacción: La democratización en Brasil y España”. *Revista de Estudios Políticos*, nº 49, 1986, pp. 87-136; Juliá, Santos. “Transiciones a la democracia...”, *op. cit.*, pp. 25-40; Cuesta, Raimundo. “Aquella democracia a la que quisimos...”, *op. cit.*

un verdadero proceso de negociación, dado que la oposición puede obtener victorias significativas que pueden llevar a redefinir la lucha política.”<sup>195</sup>

Como bien apuntan los autores, el caso español se ajusta perfectamente a este tipo de «transición por transacción». Es cierto que el régimen franquista no llegó a determinar por completo la naturaleza de la transición, sino que el propio procedimiento de liberación permitió a las fuerzas de oposición reunir cierto poder político, y así, el grado de control franquista fue decreciendo conforme avanzaba el proceso tras las elecciones de junio de 1977. Pese a eso, en el proceso político de transición fueron las élites las que controlaron los aspectos más importantes, excluyendo a determinados autores, obstruyendo cambios radicales y logrando la impunidad de los líderes franquistas.

La democracia como régimen político en el que existen elecciones libres mediante sufragio universal implica, que se haga posible una alternancia en el poder y la liberación de un régimen autoritario, es decir, que la represión disminuya y se restablezcan los derechos civiles y políticos. Esta liberación comenzó en España al concluir la década de los 50, coincidiendo con el inicio del periodo de estudio en esta investigación, y continuaría con el inicio de la “democratización”, marcada por la muerte de Franco y la asunción del trono por el monarca Juan Carlos I en el año 1975. Fue una transición no revolucionaria, que era lo que muchos temían, y este hecho permitió una considerable continuidad de las estructuras, prácticas y élites políticas. Se acometieron las reformas de forma gradual, como ya hemos apuntado anteriormente, hecho que reforzaba la idea de estabilidad y orden, eslogan muy coreado por el franquismo.

Como era de esperar, se evitaron también grandes cambios socioeconómicos estructurales, ya que en la propia Constitución del 78 se especifica la preservación de la economía capitalista, aunque con cierta intervención estatal. Una muestra puede ser el artículo 38 de la misma que reza así:

“Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.”<sup>196</sup>

En las «transiciones vía transacción», como recuerdan Share y Mainwaring, se produce también un fenómeno llamativo, el de la ausencia de castigo por las medidas represivas y atentados contra los derechos humanos del régimen dictatorial. De hecho, el líder autoritario que representó la figura de Franco, sigue disfrutando de cierto apoyo popular, y las élites del régimen han seguido ostentando grandes áreas de poder. Esas élites se encargaron de negociar un sistema y una Ley Electoral que favoreciera el bipartidismo, excluyendo así a las minorías políticas que quedan absolutamente desfavorecidas. Así se consumó con la ley D'Hondt, que favorece a las dos grandes fuerzas políticas y las listas cerradas bloqueadas. Esta ley pretendía resultados estabilizadores y continuistas y que a la larga ha confirmado tener funestas consecuencias políticas que han llegado a nuestros días.

---

<sup>195</sup> Share, Donald y Mainwaring, Scott. “Transiciones vía transacción...”, *op. cit.*, p. 88.

<sup>196</sup> Constitución Española..., *op. cit.*, p. 29319.



La figura de Suárez jugó un papel esencial, tanto en cuanto provenía del Movimiento y generaba confianza, porque representaba el orden y la continuidad pacífica tan deseada y a su vez alejada de la rama más radical y anquilosada. La clave podía encontrarse en que las estructuras franquistas al competir en unas elecciones libres acabarían “democratizándose”, sin desaparecer por completo al romper con el seno del autoritarismo de la línea más dura. Otro ejemplo es Manuel Fraga, que habiendo sido ministro franquista fue líder del segundo partido político en la era democrática. La formación de ese partido, Alianza Popular, es una muestra también del apoyo social del que disfrutaba el régimen, y muestra la confianza de los propios líderes franquistas más autoritarios en ese apoyo popular, pues las líneas más tolerantes se vincularon con el partido de Suárez, la UCD. La nueva ordenación territorial del Estado también traía de la mano el mantenimiento de las élites, puesto que diputaciones y ayuntamientos estaban controlados por oligarcas afines.

Tanto la figura de Suárez como la del propio monarca jugaron un doble papel en innumerables ocasiones, cultivando una doble imagen durante la Transición. Mostraron incansablemente su apoyo y respeto a las tradiciones y ordenamientos del régimen y a la vez eran adalides de la democratización. Un doble discurso en sus declaraciones públicas que buscaba quizá satisfacer a toda la sociedad y que ha servido para afianzar cierto consenso interpretativo en torno a las bondades de la transición y los mitos fundadores de la democracia.

Continuistas fueron también otras instituciones como las fuerzas armadas, tan importantes para el régimen franquista, puesto que su poder radicaba en el principio belicista del 18 de julio. La democratización necesitaba de un consenso entre el ejército y el Gobierno puesto que de lo contrario constituiría una seria amenaza, siendo el ejército el más importante baluarte del autoritarismo franquista y el mayor obstáculo a la democratización. Amenaza que quedó patente con el intento de golpe de Estado en el año 1981 por parte del general Tejero y sus seguidores, y que historiográficamente quedó solucionado con la participación del rey Juan Carlos I como jefe de Estado también continuista, ya que nunca se sometió a las urnas, sino que fue impuesto por Franco como su sucesor en 1969, como ya hemos visto. Esta participación del jefe de las fuerzas armadas contribuyó sin duda a elevar la popularidad del monarca, pero con el intento de golpe quedó claro que había que someter necesariamente al ejército al control civil.

A día de hoy seguimos, de hecho, en una lucha por la memoria histórica y el reconocimiento retrospectivo de los crímenes franquistas, donde tras aprobarse la Ley 52 en 2007,<sup>197</sup> se dirime en los juzgados casos de retirada de símbolos franquistas y la recuperación de los cuerpos de miles de fusilados. Esta ha sido una de las consecuencias de una «transición por transacción», ya que para convencer a las élites franquistas de la necesidad democratizadora se les aseguró sus propios intereses, a la par que se convencía a los sectores más moderados.

Si bien es cierto, el control del régimen fue en detrimento tras el curso de la democratización, marginando ciertas líneas duras, representadas por el llamado “bunker” franquista, y por la aparición de nuevas fuerzas políticas democráticas, a las que hubo que convencer para obtener apoyos y rápidas demandas. No quedó más que adaptarse al nuevo marco político “para no correr riesgos”, aunque esto conllevó sus consecuencias, como evitar ataques a la monarquía o incluso al pasado franquista. El proceso llamaba a la calma y la

---

<sup>197</sup> Se la conoce como Ley de Memoria Histórica: Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Publicado en: «BOE» n° 310, de 27 de diciembre de 2007, pp. 53410-53416.

moderación, y como comenta Cuesta, jugando con palabras de Torcuato Fernández Miranda, “pretendió ‘ir de la ley de la Dictadura a la ley de la Democracia a través de la ley votada por el pueblo’. Así fue y así se hizo: de la ley a la ley sin tocar para nada las estructuras profundas ni los asuntos ‘delicados’.”<sup>198</sup>

Otro conflicto que había que resolver era la relación Estado-Iglesia, ya que ésta había apoyado al régimen franquista desde sus comienzos, y el nacionalcatolicismo había sido la doctrina imperante durante los años más duros de la dictadura. Esto se quiso resolver con el artículo 16 de la Constitución del 78, garantizando la libertad de religión y rechazando la confesionalidad del Estado:

“Artículo 16

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.

2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.

3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.”<sup>199</sup>

Sin embargo, y como se puede observar en el propio texto, sí se reconoce la especial labor prestada por la Iglesia Católica.

Otro problema que había que resolver mediante el texto constitucional era la cuestión regionalista, sobre todo porque la cuestión vasca y catalana podría suponer un gran problema, y además habían surgido fuerzas políticas cuya aspiración era el reconocimiento político. La Constitución debía reconocer ciertos derechos ya existentes, pero debía expresamente actualizarlos y formalizarlos, y de ahí surge el modelo de la España de las autonomías. Lo que se hizo fue reconocer oficialmente el derecho a la autonomía, pero por otro lado se frenó el establecimiento de un sistema federal. La pluralidad de realidades quedó en cierto modo diluida en pro de una única realidad, la nación española.<sup>200</sup> Como muestra está el contradictorio artículo 2 de la Constitución:

“La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad de todas ellas.”<sup>201</sup>

No debemos olvidar que la redacción del texto constitucional fue a puerta cerrada y únicamente los partidos más representativos participaron en su elaboración. Por eso, no todas las organizaciones y partidos lograron satisfacer sus aspiraciones con respecto al texto constitucional, pero casi toda la ciudadanía lo aceptó como razonable.

---

<sup>198</sup> Cuesta, Raimundo. “Aquella democracia a la que quisimos...”, *op. cit.*, p. 5.

<sup>199</sup> Constitución Española..., *op. cit.*, p. 29317.

<sup>200</sup> Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político...*, *op. cit.*, p. 596.

<sup>201</sup> Constitución Española..., *op. cit.*, p. 29315.

Un nuevo problema aparece en escena complicando bastante la situación en España, la crisis económica internacional que vino asociada a la crisis del petróleo del año 1973.<sup>202</sup> La incertidumbre del cambio de régimen era palpable, incrementándose en cierta medida con la crítica situación económica de recesión, caracterizada por altas tasas de inflación y desempleo, inversión negativa y un crecimiento del PIB muy lento. Suárez dejó de lado los problemas económicos sin acometer una reforma económica, por miedo a que la reforma política quedara estancada o en el peor de los casos anulada. Pero era imposible seguir sin tomar posiciones en este asunto ya pasadas las primeras elecciones de 1977. España tenía una tasa de inflación del 26.4 % en 1977 y casi un millón de españoles se encontraba sin empleo. La derecha se negaba a cualquier reforma económica y la izquierda pedía a gritos una reforma económica progresista, y bajo esta situación se llegó a los llamados Pactos de la Moncloa.<sup>203</sup>

Todo este proceso logró modernizar el sistema de partidos y las perspectivas de la alternancia de poder, todo ello a costa de que la oposición moderara sus demandas y aceptara ciertos límites. Un claro ejemplo sería la profunda transformación del PSOE, que venía siendo uno de los partidos socialistas más radicales de la Europa occidental para convertirse en uno de los más templados.

A partir del año 1979 el partido de Adolfo Suárez, la UCD, actuó de una forma más vinculada a la socialdemocracia que a la propia derecha conservadora, registrando un giro de centro-izquierda. Tras la aprobación de la Constitución en 1978 el partido de Suárez quería disputar al PSOE parte de su electorado. Este hecho hizo que la derecha lo fuera aislando paulatinamente hasta llegar a la descomposición del partido, y aprovechando esta circunstancia AP, partido mucho más conservador y con raíces ancladas en el franquismo, ocupara su posición. Suárez disolvió las Cámaras y se convocaron nuevas elecciones para marzo de 1979, esta vez plenamente constitucionales.

El PSOE y su líder Felipe González creían que la Transición sería exitosa si se daba un sistema bipartidista y así se sintieron obligados a consolidar este proceso. Ese bipartidismo se lo iban a disputar dos significativos binomios, UCD y PCE por un lado y AP y PSOE por otro.<sup>204</sup> Suárez sufrió fuertes presiones por parte de la oposición, pero también de la Patronal y desde su propio partido. Tras ese panorama llegó la forzada dimisión de Suárez en 1981,<sup>205</sup> después de un proceso de acoso y derribo, de presión política, mediática y militar,<sup>206</sup> y posteriormente las elecciones de 1982 donde el PSOE obtuvo una mayoría absoluta tras una masiva concentración de votos, con la consiguiente caída y hundimiento de UCD y PCE. González se salía así con la

---

<sup>202</sup> El régimen logró ocultar durante un tiempo la inflación producida por la crisis del petróleo, vaciando las reservas de oro para disminuir el impacto de los precios del petróleo. Pero tras aplicarse con posterioridad los precios reales a la energía y el transporte la economía se vio afectada con grandes subidas de la inflación. El plan de ataque a la carrera de precios serían los Pactos de la Moncloa.

<sup>203</sup> Salas, Carlos. “40 años de los Pactos de La Moncloa, el acuerdo que salvó a España del desastre”. *Diario El Mundo-Economía*, 26 de octubre de 2017. Accesible en: <http://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2017/10/26/59f0de52e5fdeafc1b8b45d2.html> [última consulta el 5 de julio de 2018].

<sup>204</sup> Villacañas aclara y desarrolla este tema en: Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político...*, op. cit., p. 603.

<sup>205</sup> Leopoldo Calvo Sotelo se hizo cargo del Gobierno en sustitución de Suárez hasta las siguientes elecciones de 1982. Fue durante la votación de su investidura como presidente cuando acontece el intento de golpe de Estado del 23 F.

<sup>206</sup> El 23 de febrero del año 1981 se produce en el Congreso de los Diputados el intento de golpe de Estado por parte del Teniente Coronel Antonio Tejero.

suya y se instauraba el nuevo bloque bipartidista hegemónico entre PSOE y AP, que llegará hasta nuestros días con la transformación de este último en el Partido Popular (PP).

El proceso de transición llevado a cabo de este modo siguió manteniendo y casi perpetuando los bajos niveles de movilización política y participación popular,<sup>207</sup> haciendo bien poco por resolver esta cuestión y comprometer al pueblo español. Los bajos niveles de participación pueden sin duda afectar de un modo negativo a la calidad de la democracia, y esto se ha venido demostrando hasta la actualidad, donde encontramos un panorama ciertamente desolador en cuestiones democráticas y de cultura política. Por eso es importante reseñar la importancia de conocer la historia del poder, mecanismo irremplazable de responsabilidad política.

### 3.1. Contexto económico

El paso hacia la democracia en España iba a exigir importantes esfuerzos y sacrificios en la economía del país, debido a la herencia institucional y económica que, como ya hemos apuntado al comienzo de este capítulo, había dejado como herencia el franquismo. La economía requería ahora cambios profundos y sobre todo dejar atrás la arraigada “tradicición” de intervencionismo y proteccionismo.

Desde el año 1973 hasta 1985 España vive la crisis económica derivada de la crisis internacional del petróleo, que asociada al cambio de régimen agravaba aún más la situación. De hecho en un principio se confiaba en el carácter temporal de la crisis e incluso se pretendió que la ciudadanía no llegara a percibirla, aunque esto fue inevitable. Las altas tasas de inflación y desempleo, la falta de inversión y un crecimiento excesivamente lento del PIB marcaron esta etapa. La industria pierde el peso que había adquirido en la etapa desarrollista, produciéndose un proceso que ha sido denominado como “desindustrialización”.<sup>208</sup>

De este modo el proceso de transición política se vio afectado por una intensa recesión económica influida por los precios al alza del petróleo y de las materias primas. La economía española que ya venía desarrollándose con cierto retraso con respecto a los países europeos, demostró con la crisis que la dependiente, vieja y desfasada industria era ineficiente y poco competitiva, primando los sectores tradicionales. Pero el problema iba más allá pues España era profundamente dependiente del sistema energético exterior, y además no había superado el lastre de las dinámicas del anterior proteccionismo e intervencionismo. Esto produjo una seria elevación de los costes de producción y la consecuente reducción de las exportaciones, que hizo descender los ingresos externos y así la capacidad de compra. Como ejemplos sirvan el aumento de precios en un 20 % en 1975, y en un 40 % en 1977.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Barnes, Samuel H. y López Pina, Antonio. “*Political Mobilization in Old and New Democracies: Spain in Comparative Perspective*”. Presentación al Congreso anual de la American Political Science Association, Denver, 2-5 de septiembre de 1982.

<sup>208</sup> Martín-Aceña, Pablo. “Economía y política durante la Transición a la democracia en España, 1975-1985”. Working Papers, Universidad de Alcalá, 2010, p. 2.

[https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2\\_profesores/prof121788/publicaciones/Economia%20y%20politica%20durante%20la%20transicion.pdf](https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_profesores/prof121788/publicaciones/Economia%20y%20politica%20durante%20la%20transicion.pdf) [Último acceso 26 julio 2018].

<sup>209</sup> *Ibidem*, p. 3.

Pero la política económica se había relegado a un segundo plano subordinando los asuntos económicos a los políticos. Tras la muerte del dictador había comenzado el proceso de transición y el Gobierno se volcó más en los asuntos del cambio que en solucionar los urgentes problemas económicos. Este abandono de la economía a un segundo plano tuvo también sus consecuencias, haciéndose más acusados los desequilibrios de la balanza de pagos y el crecimiento de la inflación. El régimen franquista había dejado como legado para el proceso de transición a la democracia una economía con cierto grado de desarrollo, pero también grandes desequilibrios e instituciones decadentes que hacían imposible un buen resultado en la lucha contra la crisis de los 70.

Tras ganar las elecciones de 1977 y aprobar la Ley para la Reforma Política,<sup>210</sup> Suarez nombra a Fuentes Quintana para la Vicepresidencia Económica y a Francisco Fernández Ordóñez para la cartera de Hacienda. Fuentes Quintana apremia a Suárez para una reforma económica tras elaborar el documento “Programa de Saneamiento y reforma”, ya que era imposible seguir sin tomar posiciones en este asunto. Por fin en octubre se debate dicho programa en el Palacio de la Moncloa llegándose a un acuerdo, y así se firman, el 25 de octubre, los denominados “Pactos de la Moncloa”,<sup>211</sup> que serían aprobados el día 27 por el Congreso de los Diputados.

Este acuerdo, que constituía el primer esfuerzo importante para abordar la crisis económica tras las primeras elecciones generales democráticas, se basaba en un doble requerimiento, por un lado en el reconocimiento de responsabilidades en la lucha contra la crisis económica por parte de los agentes sociales, y por tanto en ciertos sacrificios; y por otro lado, las fuerzas políticas debían aceptar el consenso y la negociación por encima de la imposición de ideologías. La firma de este “programa de austeridad” podría definirse como un pacto social que comprometía al Gobierno a impulsar una reforma profunda del sistema fiscal, un incremento del gasto social y la transferencia de poder a las regiones y asociaciones sindicales. La oposición al dar su apoyo en estos pactos se resignó a marginar ciertos matices ideológicos y evitar así una involución. Por este motivo se incorporaron también ciertas reformas que pretendían el desmantelamiento de las instituciones corporativas franquistas, introduciendo en la toma de decisiones a los agentes sociales.

El principal objetivo de este programa era el ajuste de la economía en sus desequilibrios básicos, es decir, control de la inflación y el déficit de la balanza de pagos. Pero también pretendía abordar una batería de reformas muy ambiciosa que solucionara los problemas pendientes que venía acarreado la economía española, e instaurar un sistema de economía de mercado semejante al de los países occidentales. Paralelamente al tema económico, los Pactos de la Moncloa se desvelaron como un gran éxito desde el punto de vista político, tanto en cuanto se advierte la colaboración entre las diferentes visiones políticas de los participantes a la hora de abordar los desequilibrios económicos. El consenso político fue necesario para abordar la grave situación económica desde la responsabilidad de cada uno de los grupos, pues ninguna fuerza ideológica contaba con la fortaleza suficiente para imponerse al resto. Lo inesperado y quizá sorprendente fue que la economía de mercado y el sector privado terminaron por imponerse ideológicamente. Así y bajo este clima favorable se permitió el camino a la Constitución de 1978, cerrándose la primera fase de la transición.

---

<sup>210</sup> Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política..., *op. cit.*, pp. 170-171.

<sup>211</sup> Salas, Carlos. “40 años de los Pactos de La Moncloa...”, *op. cit.*

Una segunda fase del proceso de transición comenzaría en 1979 con la celebración de las segundas elecciones libres, donde Suarez y su partido UCD vuelven a formar gobierno. En esta ocasión la Vicepresidencia económica es ocupada por Fernando Abril Martorell. Esta etapa no resultará menos compleja que la anterior, pues los retos que se presentaban eran si cabe aún mayores por lo complejo. Había que enfrentarse ahora a la reconfiguración del Estado de las autonomías, al terrorismo que atacaba con fuerza, al nuevo marco sociolaboral que se había creado, e incluso a la asimilación de los cambios políticos por parte de las fuerzas armadas, que todavía no había sido digerido por algunos sectores.

Desafortunadamente en 1979 una nueva crisis golpea la economía española, complicando un panorama parlamentario que ya se había venido enrareciendo, y que Suarez corroboró en su discurso de investidura como presidente bajo el primer marco legal constitucional. Las palabras de Suárez en ese discurso fueron: “el consenso ha terminado”. Suárez quería decir con aquellas palabras que, “aprobada la Constitución y alcanzado un primer acuerdo para construir el marco del Estado de las autonomías, era preciso desarrollar una política de partido y no, como hasta entonces, la de un inexistente gobierno de concentración.”<sup>212</sup>

La crisis vino influenciada por la instauración del régimen iraní, cuya consecuencia inmediata fue la subida del precio del petróleo un 70 %. Esta situación precisó de un cambio de estrategia para poder hacer frente a la situación de empeoramiento de la economía, con una pérdida elevadísima de puestos de trabajo, y así surge el pesimista Programa económico de 1979. En dicho programa, y como lo recoge Martín-Aceña, uno de sus párrafos apunta lo siguiente:

“La sociedad tiene que comprender, y el Gobierno ha de insistir en ello, que las alzas de precios de los crudos del petróleo imponen un empobrecimiento real de los países importadores, que expresan una transferencia de recursos a favor de los países exportadores y todo ello en una reducción de la renta disponible en términos reales para el conjunto de los españoles.”<sup>213</sup>

El pesimismo se generaliza y a finales de 1980 Suárez hace pública la necesidad de llevar a cabo una política de ajustes, reconociendo las dificultades que aporta en este sentido el adverso panorama económico internacional. Abril Martorell y su equipo desarrollan una amplia legislación hasta el año 1982 para intentar paliar estos efectos.<sup>214</sup> Por su parte, el Banco de España se ocupó de impedir una subida desmesurada de los precios y la quiebra del sistema financiero. La presión y el desgaste fueron tan grandes que Abril Martorell decide abandonar en agosto de 1980, aunque el relevo tomado por Calvo Sotelo en la Vicepresidencia económica, y García Díez en el Ministerio de Economía y Hacienda, se ocupan de mantener las medidas de ajuste por él proyectadas. Leopoldo Calvo Sotelo acabará posteriormente sustituyendo a Suárez en la presidencia tras su dimisión.

Los resultados de todas estas medidas de ajuste fueron bastante modestos, y el paro llegó a representar un 20 % de la población en 1981. Resultaba entonces evidente la necesidad de una profunda reforma y de una nueva política, que llegaría en 1982 con el cambio de Gobierno al

---

<sup>212</sup> Palabras de Juliá reseñadas en: Martín-Aceña, Pablo. “Economía y política durante la Transición...”, *op. cit.*, p. 7.

<sup>213</sup> *Ibidem.*

<sup>214</sup> Algunos ejemplos serían: El Estatuto de los Trabajadores, el Plan Energético Nacional, la Ley Orgánica de Financiación de las Comunidades Autónomas o la Ley Básica del Empleo.

mando del PSOE. El partido socialista tuvo entonces que enfrentarse a una dura situación económica que se tradujo en reajustes a través de la moderación salarial, contención del déficit público, reconversión industrial, restricciones de la política monetaria, etc.

En 1982 la industria española seguía en crisis y la reconversión no había logrado subsanar completamente las deficiencias del sector, pese a los elevados recursos públicos empleados para tal fin. El Partido Socialista con su llegada al poder comienza a desarrollar la clásica política socialdemócrata de crecimiento con redistribución, no sin las costosas exigencias de una política de ajustes. Miguel Boyer se hace cargo de la cartera del Ministerio de Economía y Hacienda con el fin de controlar la inflación con instrumentos macroeconómicos y resolver también el problema de la competitividad de la industria. Carlos Solchaga es nombrado Ministro de Industria y se propone desarrollar un programa de reindustrialización que se plasmó en la Ley de Reconversión y Reindustrialización de julio de 1984.<sup>215</sup> Los principales objetivos de esta ley eran la modernización tecnológica y la reorientación de su especialización productiva, adecuar las capacidades de instalaciones y plantillas, detener la desviación de fondos públicos a empresas en crisis, y reducir la desindustrialización. Esta nueva política económica de reajuste resultaría costosa en términos de recursos públicos, siendo además determinante en términos de reducción del empleo en aquellos sectores deficitarios tras la reforma laboral de 1984. Esto provocó una fuerte oposición de los sectores afectados canalizada a través de los sindicatos que trataban por todos los medios de limitar las reducciones de plantilla, y que acabaría finalmente en el enfrentamiento directo entre el gobierno y los sindicatos, no sin consecuencias políticas para el gobierno socialista, desembocando en la huelga general de diciembre de 1988. El gobierno en pro de solucionar tales tensiones “hizo más costosa para los recursos públicos y más lenta la política de reconversión industrial”.<sup>216</sup> Pese a todo, los resultados fueron positivos para la estructura industrial.

Este período del gobierno socialista que comenzó con notables problemas económicos variará su rumbo hacia mitad de la década de los años 80, abriéndose una nueva etapa de crecimiento en la economía del país. La recuperación industrial comienza a ser tangible en 1985, con un ascenso de la inversión tras las políticas de reajuste macroeconómico y el saneamiento financiero de las empresas. Pero no debemos olvidar que a esta recuperación industrial también contribuyó la prosperidad de la economía americana y europea que ya empezó a gestarse a comienzos de los 80, y el efecto que produjo la adhesión de España a la Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986. España asumía tras el Tratado de Adhesión “unos compromisos de desprotección comercial que habría de cumplir en un periodo transitorio de siete años”.<sup>217</sup> Tras esta adhesión, España entró en un periodo de prosperidad económica, en el que durante cinco años consecutivos alcanzó el mayor índice de crecimiento de toda la Comunidad Económica Europea.

---

<sup>215</sup> Ley 27/1984, de 26 de julio, sobre Reconversión y Reindustrialización. Publicado en: «BOE» nº 180, de 28 de julio de 1984, pp. 22068-22073.

<sup>216</sup> Rojo, Luis Ángel. “La economía española en la democracia (1976-2000)”, en Comín, Francisco, Hernández, Mauro, y Llopis, Enrique (eds.). *Historia económica de España: siglos X-XX*. Barcelona, Crítica, 2003, p. 409.

<sup>217</sup> *Ibidem*, p. 413.

#### 4. “Climas emocionales”<sup>218</sup> de la sociedad española. Del tardofranquismo a la Transición

El régimen franquista desde sus comienzos mostró un ímpetu sin precedentes en la manipulación ideológica a través de la imposición, la fuerza y el miedo. El Movimiento y sus principios, junto con la moral de la Iglesia, cuya influencia llegaba incluso hasta las esferas más íntimas, llegó a influir sobremedida en la vida del país. Sin duda la escuela también se convirtió en un aparato manipulador del franquismo con su discurso nacionalcatólico y un fuerte adoctrinamiento de “amor a la madre patria”.

Un aspecto fundamental para que la propaganda del ideario tuviera éxito era la habilidad de la clase dominante para conectar sus mensajes con los sentimientos y creencias de sectores mayoritarios de la sociedad, y hacer ver a la población que el régimen contribuía eficazmente al desarrollo de la nación y se preocupaba de los sectores menos privilegiados.

La apatía y despolitización sobre los que se asentó el régimen autoritario franquista no pueden ser analizadas como datos carentes de sentido, al contrario, la represión y el miedo que el régimen autoritario produjo sirvieron para garantizar su persistencia. España era una sociedad de individuos manipulados a través de la propaganda y la coacción, generadoras de miedo. Miedo fundado que provenía de la dura represión y las feroces matanzas cometidas entre el año 1936 y 1944, cuyo máximo responsable, el general Franco, era el símbolo de un régimen inspirador de miedo por la crueldad que demostró en esos años, y que perduró en la memoria de muchos. En este aspecto no hay que menospreciar la capacidad que tiene el miedo para unir voluntades. No hay que olvidar que la dictadura nunca abandonó la represión ni en sus últimos años, aunque sí modulaba en cierta medida su intensidad para no complicar el panorama político frente a la inestabilidad política que representaba el debilitamiento físico y mental del dictador.

“Lo que indudablemente logró transmitir con éxito la dictadura fue el miedo al desorden, la desconfianza hacia nuestra propia capacidad para afrontar problemas de forma civilizada, e incluso el temor a las consecuencias del ejercicio de nuestra propia libertad, todo ello relacionado con el pánico que suscitaba la idea de que la Guerra Civil pudiera repetirse.”<sup>219</sup>

La culpa también era un sentimiento que forjó el régimen en las conciencias de la ciudadanía. La campaña de los “25 años de paz” franquista seguía recordando en su infinita propaganda el horror, pero ahora en sentido inverso. La Guerra y sus horrores seguía en las conciencias de los españoles y el régimen seguía sacando réditos de la tragedia. Así, un sentimiento de culpa por la brutalidad de la guerra era compartido socialmente, aunque no se puede decir lo mismo con respecto a las élites del franquismo ya que la responsabilidad de la misma sólo recaía en un bando.

---

<sup>218</sup> Término acuñado por Barbalet y Rivera en: Barbalet, Jack. *Emotion, Social Theory and Social Structure...*, *op. cit.*; De Rivera, Joseph. “Emotional Climate: Social structure and emotional dynamics”, en Strongman, K. T. (ed.). *International Review of Studies of Emotion*. Vol. 2, New York, Wiley, 1992; Páez, D.; Ruiz, J. I.; Gailly, O.; Kornblit, A. L.; Wiesenfeld, E. y Vidal, C. M. “Clima emocional: su concepto y medición mediante una investigación transcultural”. *Revista de Psicología Social*, vol. 12, nº 1, 1997, pp. 79-98.

<sup>219</sup> Aguilar Fernández, Paloma. “La evocación de la guerra y del franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas.”, en Juliá, Santos (dir.). *Memoria de la guerra y del franquismo*. Taurus Ediciones, 2006, p. 300.



Bajo este clima emocional fue transcurriendo el proceso de cambio social y político tras el agotamiento del régimen tras la muerte del dictador. Llegados los años de transición a la democracia las emociones compartidas socialmente se debatían entre el miedo al cambio y al “des-orden” por un lado, y cierta esperanza por otro. Esperanza de poder curar las heridas que seguían abiertas en una sociedad que necesitaba democracia.

Visto el proceso de cambio político de la Transición con perspectiva aún se sigue confiando de forma mayoritaria en la versión de la “Transición del consenso”, de la esperanza, del orgullo por haber logrado el cambio. Paloma Aguilar en uno de sus trabajos ofrece los datos de una encuesta realizada en el año 2000 donde un 86 % de los ciudadanos encuestados se mostraron orgullosos del proceso de cambio político en la Transición.<sup>220</sup>

Podemos por tanto afirmar que el proceso de transición hacia la democracia debe ser entendido bajo una esfera emocional complicada, que transitaba entre el miedo y la esperanza. Esto pudo determinar en gran medida los acontecimientos que forjaron la actual sociedad española.

---

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 303.

## **CAPÍTULO V**

### **MARCO CONTEXTUAL (II). CONTEXTO EDUCATIVO**

---

## CAPÍTULO V

### MARCO CONTEXTUAL (II). CONTEXTO EDUCATIVO.

Para entender todo el proceso de cambio educativo en la España del tardofranquismo, hemos de comenzar primero con un análisis del panorama internacional tras la II Guerra Mundial, pues afectó de forma determinante a los cambios económicos, sociales, políticos y educativos que se dieron en la década de los años 60 y 70 en España. Es relevante también hacer hincapié en que hasta ahora en la historiografía, se ha presentado la gran reforma educativa española en términos regeneracionistas, enclavados prácticamente en exclusiva en el territorio nacional.<sup>1</sup> Esta circunstancia puede resultar limitada tanto en cuanto la influencia extranjera, y sobre todo norteamericana, dejó una huella palpable en la reforma educativa de la que poco se ha hablado, y por tanto, hemos visto necesario introducir este contexto internacional para la mejor comprensión del proceso.

#### 1. Contexto internacional de la educación. El discurso economicista

Con las teorías del desarrollo surgidas tras la II Guerra mundial comienza a configurarse también un discurso de la “educación para el desarrollo”, es decir, la educación viene a convertirse en factor decisivo del desarrollo. Surge así una relación entre educación y economía que tiende a formalizarse a través de economistas como Solow y Schultz, entre otros, que percibieron relaciones existentes entre los sistemas educativos (formación profesional y técnica, la planificación de los recursos humanos...) y el cuerpo teórico de la disciplina económica.<sup>2</sup> Así comenzó a especularse sobre los vínculos entre factores educativos y el crecimiento económico, y por ende, se extendía la idea de la educación como factor de desarrollo. Se empezó a considerar la educación en relación a un potencial para el incremento de la productividad, visto desde una perspectiva facilitadora del progreso tecnológico mediante la formación de los individuos.

“[...] the importance of the skilled worker in the production process recently came to occupy the forefront of attention—when an acute shortage of scientists, engineers and technicians became evident. It was now realized that the labour market was in no position to provide the highly skilled manpower needed for accelerated industrial expansion at a moment's notice, and that wage increases no longer sufficed as a means of adjusting the growing demand for highly skilled personnel to the supply, which was limited in the last resort by the educational system.”<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Desde esta tesis vemos necesaria una mayor investigación sobre las consecuencias que tuvo la influencia externa en el proceso de reforma educativa y el diseño de la LGE.

<sup>2</sup> Solano Alpízar, José. *Educación y desarrollo en América Latina: Un análisis histórico-conceptual*. Costa Rica, Euna, 2001, p. 80.

<sup>3</sup> Debeauvais, Michel. “The concept of human capital”. *UNESCO, International Social Science Journal*, vol. 14, nº 4, 1962, p. 662.

Es aquí cuando surge el concepto de “capital humano” dentro de los discursos de desarrollo, como elemento fundamental a la hora de la consecución de objetivos. En una revista editada por la UNESCO en 1962 se debatía sobre dicho concepto en los siguientes términos:

“The term 'human capital' is of comparatively recent origin and relates to a concept which is still difficult to define scientifically or to analyse from the quantitative standpoint, for it associates two ideas which had hitherto been regarded as different in kind and had been studied under different disciplines.

As used by the economist, the word 'capital' covers a category of goods which are called 'productive' because they have the property of producing other goods; man, as the producer of these goods, plays his part as the 'manpower' factor which must be associated with the 'capital' factor in order to initiate the process whereby wealth is produced. Regarded from this angle, the two are independent variables.”<sup>4</sup>

El concepto fue extendiéndose hasta formalizarse en la “Teoría del Capital Humano”,<sup>5</sup> nuevo paradigma de la modernización económica. Este nuevo paradigma convertía a la educación en estrategia principal para salir del subdesarrollo. “As a result, educational systems, especially in the more “backward” countries, began to pursue objectives of a decidedly economic and social nature.”<sup>6</sup>

La Teoría del Capital Humano presentaba tres tendencias internas diferenciadas: a) La economía ortodoxa, que diferenciaba el capital, en capital físico y capital humano; b) La economía de la educación, que toma el concepto de “capital humano” como punto de partida para orientar la contribución de la educación al propio desarrollo económico, a los rendimientos de la inversión educativa y a los análisis de previsión de la fuerza de trabajo y la planeación educativa; c) El análisis costo-beneficio, que entiende la formación de recursos humanos como inversión.<sup>7</sup> En resumidas cuentas, se pretendía establecer relación entre educación y productividad, dentro de una lógica de entrenamiento para el trabajo que repercutiría también en los ingresos del trabajador, produciéndole a este una mayor capacidad económica en un futuro. Se convertía así la educación en instrumento principal para la transformación económica. Así lo describían en el año 1969 en el International Institute for Educational Planning:

“When someone receives education it fits him in a wide variety of ways for what can be called -to use the simplest term- a better life. He has greater access to culture, he can read newspapers and so on, and this represents an increase in his consumption possibilities. But also from this individual's point of view such education is an investment in that it provides him with better qualifications for employment or better capacity to absorb further training. In this way he can develop his future earning capacity and potentially his living standards as well. This is considering education only from the individual recipient's viewpoint, but investment in educational development is also very important from the national point of view for economic

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 660-675.

<sup>5</sup> Así se advierte en el ciclo de conferencias del International Institute for Educational Planning llevadas a cabo en 1969 y del que da cuenta el siguiente documento: Wheeler, Anthony Charles Roland. *Essential economic concepts for educational planning*. International Institute for Educational Planning, n° 40, 1969. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED112508.pdf> [Última consulta: 18 de julio de 2018].

<sup>6</sup> Ossenbach, Gabriela, y Alberto Martínez Boom. “Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970)”. *Paedagogica Historica*, vol. 47, n° 5, 2011, p. 679.

<sup>7</sup> Solano Alpízar, José. *Educación y desarrollo en América Latina ...*, op. cit., p. 81.

growth, mainly because of the possibility offered of increasing the supply of qualified manpower.”<sup>8</sup>

De éste contexto surgen las políticas de *planificación, organización y racionalización* educativa para los países subdesarrollados. H. M. Phillips describía en una revista de la UNESCO de 1962 el significado del concepto de *planificación*, así como las razones básicas de su necesidad en educación:

“Planning means the process of setting out in advance a pattern of action to bring about given over-all national policies by the closest possible articulation of means and ends.

[...] The need for planning arises from two basic reasons. First, that education is the main means in the hands of a society for influencing its future value system and its stock of knowledge and skills. Economic and social development requires certain basic values and attitudes, and an ever-increasing application of skills both productive and social. The extent to which these requirements are met depends greatly on the manner in which the educational system fulfils its role. Secondly, the operation of the educational system utilizes a large proportion of a country's existing stock of educated talent and, in developing countries, a major part of public expenditure. Since both the use of talent and the distribution of public expenditure are major problems of resource allocation, questions concerning the size of the educational system, as well as its nature, enter into the heart of over-all economic and social planning.”<sup>9</sup>

Llama especialmente la atención la primera razón que se aporta. Describe la educación como medio del que dispone la sociedad para influir en su sistema de *valores, habilidades y conocimientos*, y afirma que el desarrollo económico y social requiere de ciertos valores, actitudes y habilidades productivas y sociales. El cumplimiento de estos requisitos depende en gran medida de la manera en que el sistema educativo cumpla su función. Es aquí donde nos preguntamos y reflexionamos sobre cuáles de esos valores y actitudes son considerados óptimos para que se pueda llevar a cabo ese desarrollo económico y social. Mediante esta reflexión podríamos deducir que el sistema educativo puede convertirse en un instrumento al servicio del desarrollo, con una serie de connotaciones ideológicas vinculadas al poder económico y político dominante. Si como afirma Phillips “any plan must be economically and socially orientated”,<sup>10</sup> nos preguntamos, ¿cuál será esa orientación? y ¿de qué estructura o poder depende?, ¿qué o quien define esa orientación?

Tenemos por tanto en cuenta la importante relación que se establece entre la economía del desarrollo, la planificación y la Teoría del Capital Humano, que influyó enormemente en los países occidentales en las décadas de los años 50 y 60, articulando un discurso economicista en el ámbito educativo que respondía a las líneas del capitalismo de postguerra, y a su vez, a las exigencias de los procesos de industrialización. Desde el punto de vista del desarrollo económico se comenzó a distinguir dos tipos distintos de educación, aquella que aumentaba la capacidad productiva y la que no. Lewis describe a la primera como “*investment education*” y a la segunda como “*consumption education*”, afirmando también que, “From the standpoint of

---

<sup>8</sup> Wheeler, Anthony Charles Roland. *Essential economic concepts for educational...*, *op. cit.*

<sup>9</sup> Phillips, H. M. “Economic and social aspects of the planning of education”. *UNESCO, International Social Science Journal*, vol. 14, n° 4, 1962, p. 706.

<sup>10</sup> *Ibidem.*

economic development, investment education has a high priority, but consumption education is on a par with other forms of consumption.”<sup>11</sup>

La cooperación técnica internacional vigente en este contexto histórico creó infinidad de instituciones y organismos, cuyo objetivo era promover investigaciones, diagnósticos, fórmulas y soluciones, a la par que se consolidaba una red de asesores y expertos internacionales que generalizaron soluciones y que hicieron circular mundialmente los discursos de planificación y desarrollo.<sup>12</sup> Es en este punto cuando entendemos que la educación pasó de ser una problemática nacional a formar parte de un elemento esencialmente mundial, dentro de un *nuevo orden occidental*. Así este proceso de mundialización de la economía vio en la expansión de los sistemas educativos una solución a los procesos de modernización, resurgiendo de este modo nuevas teorías educativas donde el auge de la tecnología y la ciencia era un punto clave. Para llevar a cabo el proceso de planificación educativa había que crear ciertos mecanismos y planes para que los asesores y expertos se encargaran de diseñar y ejecutar las políticas y reformas necesarias. Este discurso de la planificación educativa formaba parte del discurso tecnocrático que también llegaría a España, aunque hemos de reconocer, como apuntan Ossenbach Sauter y Martínez Boom, que este proceso comienza antes en América Latina con la denominación de *planeación o planeamiento*.<sup>13</sup> Así lo reconocen también Díez Hochleitner, Tena Artigas y García Cuerpo:

“[...] habría que tener en cuenta, y de manera muy destacada, determinadas experiencias en América Latina, en particular el Plan Quinquenal de Colombia, la segunda Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima en Abril-Mayo de 1956, y el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (Washington, Junio 1958), verdaderos precedentes de las actividades de planeamiento de la Educación, generalizadas y apoyadas sistemáticamente por la UNESCO desde 1958, y por otras organizaciones internacionales, como la OCDE.”<sup>14</sup>

Organismos internacionales como UNESCO, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, etc., fueron incorporando las corrientes desarrollistas y la Teoría del Capital Humano en sus discursos y en sus prácticas. Estos discursos promovían ahora una amalgama que concentraba postulados relacionados con: crecimiento económico, productividad, transformación del sector servicios, progreso técnico, liderazgo empresarial, eficiencia técnica, modernización administrativa, equidad, movilidad social, eficiencia educativa, capital humano, aumento de niveles de ingreso, conciencia nacional, participación democrática y ciudadana, etc.

“[...] el papel que la educación puede desempeñar en el desarrollo económico es más evidente en relación con la formación de la mano de obra profesional y técnica, pero también es importante su influencia sobre la invención tecnológica, la difusión de innovaciones, la aptitud empresarial, los patrones de consumo, la propensión al ahorro, la adaptabilidad a cambios

---

<sup>11</sup> Lewis, W. Arthur. “Education and economic development”. *UNESCO, International Social Science Journal*, vol. 14, nº 4, 1962, p. 685.

<sup>12</sup> Ossenbach, Gabriela, y Alberto Martínez Boom. “Itineraries of the discourses...”, *op. cit.*, p. 686.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 680.

<sup>14</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española y la educación permanente”. *Experiencias e Innovaciones en Educación*, nº 31, Paris, UNESCO, 1977, p. 36. Estudio preparado por el *Instituto de la UNESCO para la Educación* en colaboración con el Servicio Internacional de Información sobre las Innovaciones Educativas (IERS).

económicos y la participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo”.<sup>15</sup>

Añadiendo a todo lo anterior, la educación también se veía como forma de contrarrestar conflictos sociales, y además, como espacio importante y necesario para formar a los sectores dirigentes e intermedios que promoverían así los postulados desarrollistas y los valores capaces de conducir a la modernidad deseada, rompiendo con los valores atrasados de la sociedad tradicional. Ejemplo de esta dinámica serían los programas de formación de la Fundación Ford, o las Becas Fulbright, entre otros. De este modo se estaban llevando a cabo procesos de mundialización de la economía y con ellos el diseño de sistemas de escolarización de masas. Como observamos con anterioridad, los sistemas educativos occidentales se estaban revisando bajo el prisma de las Teorías del Capital Humano y la planificación educativa, y España no sería menos en este sentido como reciente aliada del eje occidental tras los acuerdos en 1953 con EEUU. La cultura de masas se planteaba ahora como un signo de calidad de vida, propia del ascenso de las clases medias y de la participación democrática. Este hecho atendía a una estrategia silenciosa de occidente marcada por la guerra fría contra el comunismo y donde las teorías económicas liberales y del Capital Humano jugaban un papel fundamental, también como defensa de un mismo sistema de valores.

Pero en el polo opuesto a estas dinámicas, la URSS también se proponía impulsar sus políticas a través de su particular visión del marxismo-leninismo, que influiría también en la creación de su sistema educativo confrontado con el occidental. Como afirma Bowen,

“su metafísica era una forma de realismo materialista, su epistemología una versión de la teoría de la verdad de la correspondencia, sus valores manifiestos estaban centrados en la solidaridad entre los pueblos y la autoridad de la voluntad colectiva”.<sup>16</sup>

Así, el sistema educativo de la URSS buscaba promover estos valores y las ideas de educadores como Makarenko. El materialismo histórico fue adoptado por las formas tradicionales de la educación soviética, así como los ideales de la conciencia colectiva común de Makarenko. La escuela soviética se entendía como agente principal de lucha contra el capitalismo reaccionario. La tensión política entre los dos bloques, países comunistas versus países capitalistas, también se extendió a la esfera educativa. Los avances del conocimiento de uno de los bloques no podían quedar por encima del otro bloque, y se entendía que la superioridad tecnológica y por ende la educativa era vital. Cuando en 1957 la URSS logró lanzar al espacio el *Sputnik*,<sup>17</sup> se atribuyó este logro a la materialización de la mayor preparación educativa de la era soviética, otorgando gran éxito a su política educativa. Occidente se vio en la necesidad de contrarrestar los éxitos comunistas para que no sirvieran de atractivo y motivación

---

<sup>15</sup> CEPAL. “Desarrollo económico y educación en América Latina”. *Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina*. 5-9 Marzo. Santiago, CEPAL, UNESCO, OIT, OEA, FAO, 1962, p. 63.

<sup>16</sup> Bowen, James. *Historia de la educación occidental...*, op. cit., p. 647.

<sup>17</sup> El éxito del lanzamiento del Sputnik por parte de la URSS sorprendió a EEUU que se vio forzado a crear la Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (NASA). Así lo atestigua la propia NASA en el documento “Dawn of the Space Age” publicado a propósito de los 50 años del lanzamiento del Sputnik. Documento accesible en: <https://history.nasa.gov/sputnik/> [Última consulta: 20 de julio de 2018].

a movimientos revolucionarios.<sup>18</sup> En la reñida carrera espacial EEUU terminó destacando, ya que en 1969 Neil Armstrong logró pisar la luna. Tras este acontecimiento EEUU no tardó en hacer alarde de sus logros tecnológicos e industriales.

A través del contraataque de occidente a los éxitos soviéticos, surge una nueva ola de investigación sociológica respecto al papel de la educación en la nueva sociedad moderna, y el concepto de educación para el desarrollo nacional adquirió especial relevancia.

“On the national scale, the supply of scientists, engineers and technicians is recognized as an essential element of economic power. The competition between East and West, especially since the conquest of space, has underscored the decisive part played by the production of such highly skilled personnel, and the 'challenge' is no longer confined to the volume of output or to the rate of investment. Numerous studies have accordingly been made, particularly in the United States and by OECD, with a view to estimating national requirements in scientific and technical personnel. They serve the useful purpose of perfecting the existing methods of forecasting manpower requirements and showing the necessity of adapting educational systems to those requirements [...]”<sup>19</sup>

Se entendía ahora la *educación como modelo de inversión* y plataforma para la aplicación de innovaciones tecnológicas, técnicas y científicas, así como desafío también al reto comunista. En 1964 el presidente estadounidense Lyndon Johnson firmó la segunda Carta de los derechos civiles, con carácter de ley, como respuesta al reto comunista y para proyectar el ideal de “la gran sociedad”,

“que construiría a partir del concepto de educar a todo el mundo para entrar, de modo productivo, en la economía de libre mercado; este era el punto esencial: libertad, democracia y capitalismo, cómodamente unidos, necesariamente prosperarán en el grado en que la educación haga a las personas capaces de usar sus capacidades de modo productivo”.<sup>20</sup>

Debemos también destacar que durante los años 60 el desarrollo general de Occidente y sus dinámicas de planificación educativas encontraron también crítica y resistencia. Nuevas generaciones de estudiantes consideraban la educación desarrollista como brazo extensible de la explotación capitalista de masas del siglo XIX. Una nueva ola de pensamiento marxista y de izquierdas apareció en escena reclamando nuevas formas de educación, y rechazando la nueva cultura tecnológica capitalista. “Esta exigencias constituyeron una segunda corriente alternativa para el desarrollo educativo, que se oponía a la corriente principal del positivismo científico aplicado a la educación.”<sup>21</sup> Se produjo por tanto cierta polarización mundial a la hora de entender la educación. Esta última corriente tenía como antecedentes los movimientos socialistas del siglo XIX, aunque no dependía de esta tradición por completo, siendo la diversidad de fuentes tan amplia que comprendió también incluso la cristiana, liberal, y movimientos democráticos dentro del sistema capitalista.

---

<sup>18</sup> Bowen, James. *Historia de la educación occidental...*, op. cit., p. 650.

<sup>19</sup> Debeauvais, Michel. “The concept of human...”, op. cit., p. 663.

<sup>20</sup> Bowen, James. *Historia de la educación occidental...*, op. cit., p. 656.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 661.



Pero finalmente, la visión economicista occidental de la educación y las corrientes desarrollistas también afectaron a España, que estaba considerada como país en vías de desarrollo, y por tal motivo sería destinataria de estrategias de cooperación y desarrollo similares a las que se aplicaron en América Latina. Desde los pactos bilaterales de 1953 con EEUU, que suponían una alianza contra el eje comunista, los dirigentes norteamericanos fueron conscientes de la problemática que suponía colaborar con la dictadura franquista y, al mismo tiempo, preparar al país para el declive del régimen. En la década posterior la convergencia de intereses fue más allá de las bases militares y se centró en la modernización y el desarrollo, permitiéndose así la colaboración en el ámbito de la política educativa. EEUU no perdería la oportunidad de influir en la evolución de la sociedad y en las nuevas generaciones de españoles, acorde con sus intereses políticos a largo plazo, atenuando así en cierta medida la indeseable identificación con el régimen. De este modo se llevó a cabo el respaldo a la reforma educativa y la Ley General de Educación como objetivo estratégico, al reconocer la educación como factor determinante para el crecimiento económico. La difusión de este discurso de la teoría de la modernización y del Capital Humano fue asumida por las élites tecnocráticas españolas, aplicando las recetas propagadas por la *International Development Community* cuyo principal inspirador era EEUU.<sup>22</sup> De este modo, ya sea de forma indirecta o directa, EEUU se transformó en un apoyo esencial de la reforma educativa, suministrando formación, financiación, expertos y material para su aplicación.<sup>23</sup> Creemos que a este hecho la historiografía de la educación en España no le ha prestado la merecida atención y por tanto queremos trabajar en esta investigación para poner este aspecto en valor.

Como ya hemos mencionado, entre el final de la década de 50 y el comienzo de los años 60 se inician las políticas desarrollistas en España, de la mano de los organismos internacionales con el apoyo de EEUU, cobrando especial relevancia ciertos expertos formados en las corrientes liberales norteamericanas, que proponían recetas concretas para conseguir el desarrollo y la modernización. A este respecto, la UNESCO fue creada en el seno de la ONU para llevar a cabo políticas educativas específicas, aunque hay que añadir que las teorías del desarrollo y del capital humano dieron lugar a que muchos otros organismos internacionales terminaran también adoptando estas estrategias en el campo educativo. Por ejemplo la OCDE, que comenzó también a llevar a cabo políticas de cooperación en este sentido como parte de su objetivo de expansión del comercio mundial, de ahí su *Proyecto Regional Mediterráneo*<sup>24</sup> del año 1963 en el que estaba incluida España, y que estudiaba las necesidades de preparación de recursos humanos en el horizonte de 1975. Ya en la versión del informe que se publicó en España se mencionaba que el equipo que realizó la tarea de estudiar las necesidades de formación estaba formado por estadistas y economistas.<sup>25</sup> De hecho, Joaquín Tena Artigas, director del equipo español que formaba parte del Proyecto, había dirigido la *División de Estadística de la UNESCO* entre 1954 y 1956.

En 1960 la UNESCO ya había constatado la necesidad de extender de forma internacional la planificación educativa en su *11ª Conferencia Internacional* celebrada en París, donde se instaba a los Estados miembros a que dedicaran especial atención a la planificación integral y a

---

<sup>22</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas...”, *op. cit.*, p. 123.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 138.

<sup>24</sup> Formaban parte de este proyecto, además de España, Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia. El objetivo del proyecto era estudiar las necesidades educativas de cada país, tomando como referencia el año 1975. El informe aludía a la situación de la educación en ese momento, a las necesidades futuras de la educación y a su propio desarrollo y solución de necesidades.

<sup>25</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Las necesidades de educación y el desarrollo...*, *op. cit.*, pp. 8-9.

la administración de la educación, estableciendo relación con los planes nacionales de desarrollo económico y social.<sup>26</sup> También el Banco Mundial creó en 1963 un *Departamento de Inversiones en Educación*, y es aquí donde entra en juego uno de los expertos al que más tarde aludiremos, Ricardo Díez Hochleitner, el cual promulgó en el organismo internacional las ideas de la planificación educativa que con anterioridad había desarrollado en América Latina. También en 1963 se creó en París por parte de la UNESCO, el Banco Mundial y la aportación económica de la Fundación Ford, el *Instituto Internacional para la Planificación de la Educación (IIPE)*,<sup>27</sup> con el fin de ayudar a los Estados miembros a buscar los métodos a aplicar en los Ministerios de Educación, en relación con los servicios de planificación económica, a la vez que se pretendía la formación de expertos internacionales en planificación educativa.<sup>28</sup>

La planificación educativa se hacía por tanto necesaria también para el desarrollo económico español y para configurar un tipo de sociedad conectada a los “valores occidentales” y al futuro, mediante la racionalidad científico-objetiva. Entendemos que esto presuponía que las transformaciones sociales podrían ser dirigidas y controladas mediante una política de desarrollo que debía poner en marcha el Estado. En consecuencia surgieron los “Planes nacionales de desarrollo” y España no fue ajena a este hecho que se extendió mundialmente, convirtiendo a su vez la planificación en prerrequisito indispensable para conseguir financiación por parte de los organismos de cooperación internacional.

“Los informes que emitían los organismos internacionales sobre España reproducían los esquemas de la teoría de la modernización que también justificaban la política norteamericana. El cambio educativo se justificaba porque «el proceso de una sociedad industrial implica romper los esquemas estereotipados de una mentalidad excesivamente apegada a lo tradicional». La recomendación de establecer una planificación educativa que contemplase las expectativas de mano de obra cualificada se trasladó a los Planes de Desarrollo, incluyéndose apartados sobre la educación y formación de recursos humanos como parte de la política indicativa de modernización socio-económica. Si tal proceder expresaba muchas analogías con el conjunto de países de la OCDE, no ocurría lo mismo con otro de los objetivos marcados por esta organización: promover la democratización de la enseñanza y fomentar la igualdad en el acceso a la instrucción.”<sup>29</sup>

A través del contexto internacional aquí descrito queremos destacar la importancia de la influencia internacional en la gestación de las modificaciones del sistema educativo español en los años 60 y la posterior gran reforma educativa, así como la evolución social producida en el país. Consideramos que este tema ha sido insuficientemente analizado y tenido en cuenta, y sin embargo para esta investigación supone un punto de inflexión determinante, ya que por este motivo y en consonancia a este contexto anteriormente descrito, entendemos que los aparatos y mecanismos del Estado español comenzaron a evolucionar para ofrecer una resolución a la dinámica social y económica de un país atrasado, atendiendo no solo a las demandas nacionales sino también a las internacionales del eje occidental anticomunista liderado por EEUU.

---

<sup>26</sup> Ossenbach, Gabriela, y Alberto Martínez Boom. “Itineraries of the discourses...”, *op. cit.*, p. 691.

<sup>27</sup> Como ejemplo de interés por la planificación educativa y su relación con la economía y la Teoría del Capital Humano, tenemos los ciclos de conferencias realizadas en este organismo. Se pueden consultar a través del siguiente documento: Wheeler, Anthony Charles Roland. *Essential economic concepts for educationa...*, *op. cit.*

<sup>28</sup> Ossenbach, Gabriela, y Alberto Martínez Boom. “Itineraries of the discourses...”, *op. cit.*, p. 692.

<sup>29</sup> Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. “Modernizadores y tecnócratas...”, *op. cit.*, p. 132.

## 2. La corriente educativa desarrollista previa a la gran reforma

Durante la década de los 60 España fue sufriendo enormes transformaciones y fue convirtiéndose también en un país más complejo y dinámico. Apareció una clase media que adquirió cierta relevancia, y la educación quiso integrar los nuevos criterios emanados de la racionalidad tecnológica. Por todo lo anterior se produjo un choque con los valores tradicionales del régimen. Aunque los cimientos ideológicos y políticos que sustentaban el sistema no se modificaron, los cambios económicos, culturales y de mentalidad, agudizaron algunas llamativas contradicciones latentes en la sociedad española, que impulsarían sin remisión ciertos cambios imparables.

La educación jugaba un papel esencial en la modernización y el desarrollo y por ese motivo en España se llevaron a cabo medidas relacionadas con la ordenación de las enseñanzas que atenderían a las demandas del desarrollo industrial. Esas medidas estaban vinculadas con la formación de mano de obra cualificada y con la adopción de valores y aptitudes acordes a las sociedades industrializadas por parte de la ciudadanía. Esto situaría a España dentro del modelo desarrollista y dentro también de la dinámica capitalista, promoviendo movilidad social y transformando la mentalidad ciudadana para adaptarla a las determinaciones del mercado, por medio de la modificación de valores, creencias y costumbres. Algunas de estas nuevas medidas en relación con los postulados desarrollistas se materializaron en leyes o reformas legislativas como las que expondremos a continuación, aunque en el apartado siguiente de este capítulo, que versa específicamente sobre el contexto de la educación primaria anterior a la reforma educativa nos detendremos más ampliamente en el análisis de aquellas leyes que eran específicas de la educación primaria.

Con el impulso de la Ley de 22 de diciembre de 1953,<sup>30</sup> que regulaba el sistema de construcciones escolares y que sería modificada posteriormente por decreto ley en 1964, surgió la responsabilidad y el reto de que en 1968 todo niño de seis a catorce años tuviera un puesto escolar.<sup>31</sup> Esta ley pretendía atender al grave problema de analfabetismo que arrastraba el país y que lastraba el desarrollo adecuado que posibilitaría la salida de una sociedad agraria y atrasada.

A continuación mostramos una tabla con datos registrados de analfabetismo por grupos de edades:

---

<sup>30</sup> Citada en: De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010, [5ª edición], p. 310.

<sup>31</sup> Decreto-ley 11/1964, de 2 de julio, por el que se reforma la de construcciones escolares de 22 de diciembre de 1953. Publicado en: «BOE» nº 161, de 6 de julio de 1964, pp. 8678-8679.

Grupos de edad	Total población	Analfabetos	%
Año 1950			
10 a 24	7.685.647	1.001.646	13,0
25 a 44	8.009.158	979.792	12,2
45 a 64	5.238.747	1.226.554	23,2
Más de 65	2.022.533	772.110	38,1
Año 1960			
10 a 24	7.292.262	528.395	7,2
25 a 44	7.856.096	776.753	9,8
45 a 64	6.134.682	1.028.789	16,7
Más de 65	2.518.539	824.914	32,7
Año 1970			
10 a 24	8.257.520	117.127	1,4
25 a 44	9.044.314	539.105	5,9
45 a 64	6.976.166	849.474	12,1
Más de 65	3.298.466	936.687	28,4

**Tabla 14:** “Datos y Cifras de la Enseñanza en España” (1971 y 1974). **Fuente:** Ministerio de Educación y Ciencia.<sup>32</sup>

En el mismo año se había aprobado la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, que establecía que “el Estado creará y sostendrá, en la medida que lo requiera el bien común de la nación, los centros de enseñanza media que sean necesarios para la educación de los españoles”.<sup>33</sup> Esta ley supuso un primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años, que vendrá a materializarse definitivamente en el año 1964.

Por otro lado, la enseñanza profesional tuvo un claro papel en el desarrollo del país y algunas de estas reformas se dedicaron, como veremos a continuación, a la formación de mano de obra que facilitaría el proceso de industrialización. En 1946 las escuelas profesionales en territorio español tan sólo eran 96, y únicamente 40 ofrecían estudios para maestro industrial, lo que vendría a ser oficial de primera. Los problemas estaban relacionados con la falta de profesorado con adecuada formación, planes de estudio inexistentes, falta de instalaciones apropiadas, y falta de recursos económicos. En 1951 las escuelas elementales de trabajo se encontraban en un completo abandono.<sup>34</sup>

El franquismo comenzaba a ser consciente de la necesidad de liquidar definitivamente aquella larga situación de abandono en la que se encontraban los estudios profesionales. Se

<sup>32</sup> Extraído de: Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española...”, *op. cit.*, p. 99.

<sup>33</sup> Este texto pertenece al art. 7 de la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Publicado en: «BOE» nº 58, de 27 de febrero de 1953, p. 1120.

<sup>34</sup> Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional en España”. *Revista de Educación*, nº 196, 1968, p. 75.

hacía evidente por tanto la necesidad de dar un impulso a este tipo de formación para sacar un posterior rendimiento que se materializara en medidas promotoras del impulso del país, y como afirma Manuel de Puelles, “las necesidades del proceso de industrialización exigían un cambio sustancial en la ordenación de estas enseñanzas”.<sup>35</sup> Así, en el ámbito de la formación profesional surgió la Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial, redefiniendo el concepto de formación profesional. Esta Ley estaba en clara relación con el proceso de industrialización de España y así lo reconoció en su preámbulo:

“Ante el creciente desarrollo de la industria y del perfeccionamiento de la legislación social en materia laboral, se encontraban con una escasez de mano de obra concedora de las múltiples exigencias de la técnica moderna.”<sup>36</sup>

La citada Ley se proponía introducir profundas modificaciones para adecuar el Estatuto de 1928, tanto en lo relativo a los órganos rectores de la formación profesional, centros docentes y sistemas de enseñanza, como a la participación directa de la industria en la orientación y sostenimiento de esta etapa de la educación.<sup>37</sup> Podemos considerar que la evolución de la formación profesional industrial ha sido considerada como un elemento fundamental en el éxito de los procesos de industrialización y modernización en España, por su labor en la formación de una mano de obra cualificada.

Con la implementación de la Ley, la nueva Formación Profesional Industrial se dividió en tres etapas: a) *El Preaprendizaje*, que se llevaba a cabo para las edades entre 12 y 14 años. Esta etapa tenía el objetivo de proporcionar al alumnado los conocimientos elementales y las prácticas propias para su ingreso en la siguiente etapa; b) *El Aprendizaje*, que cubría el tramo de edad de los 14 a los 18. Suponía una etapa obligatoria para todos aquellos alumnos que estuvieran contratados por las empresas en concepto de aprendices; y *La Maestría*, que consistía en la formación del aprendiz, del oficial y del Maestro industrial y será obligatorio para los operarios que aspiren a obtener los certificados laborales de aptitud exigibles para el desempeño de dichas categorías profesionales. c) *La Especialización y el Perfeccionamiento* únicamente se aplicaban para determinadas técnicas o profesiones, con objeto de optimizar los conocimientos y rendimientos del oficial y del maestro que hubieran ejercido en centros de trabajo con dichas categorías, por un tiempo mínimo de dos años.<sup>38</sup>

Las vicisitudes y el porvenir del país exigían ese interés que comenzaba a surgir por la Enseñanza Laboral. El franquismo alentaba el progreso que a partir de su última fase dependería de los hombres y de su educación. “Si cada español es un especialista, es un profesional y logra entusiasmarse con su trabajo, la reconstrucción y el perfeccionamiento del país están asegurados.”<sup>39</sup> Comienza entonces a verse en los entornos educativos también un discurso que atribuía el bajo nivel económico y el atraso industrial a la ausencia de una verdadera educación

---

<sup>35</sup> De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología...*, *op. cit.*, p. 314.

<sup>36</sup> Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial. Publicado en: «BOE» nº 202, de 21 de julio de 1955, p. 4443.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 4443.

<sup>38</sup> Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María y Murua Cartón, Hilario. “La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones”. *Historia de la Educación*, nº 33, 2014, p. 53.

<sup>39</sup> Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional...”, *op. cit.*, p. 76.

profesional, que debía guiar la expansión económica y la promoción social, y se entendía como necesidad inaplazable el establecer definitivamente esas enseñanzas profesionales.

Para paliar la falta de formación del profesorado laboral se habilitaron diversos centros de formación con el fin de instruir al profesorado para tal fin. Sirvan de ejemplo los pabellones de la Ciudad Universitaria de Madrid donde trabajaba el organismo técnico-pedagógico, asesorando a la Dirección General de Enseñanza Laboral localizada en el Ministerio de Educación y Ciencia. En estos pabellones se suministraba a los profesores cursos de perfeccionamiento, servicios de biblioteca, etc. En la Casa de Campo de Madrid funcionaba también el Centro Nacional de Formación de Monitores para la *Formación Profesional Acelerada*.<sup>40</sup>

La Ley imponía a cada provincia una escuela de aprendizaje, otra de maestría y un laboratorio de psicotecnia para la orientación profesional. Estas se dividían en oficiales y no oficiales, siendo las no oficiales pertenecientes a la Iglesia, el Movimiento, sindicatos o directamente privadas. Esto atendía al artículo 26 de la Ley, que decía:

“El Estado, además de crear y sostener sus Centros propios en la medida que aconsejen sus posibilidades y las necesidades industriales de la nación, facilitará el establecimiento de Centros no oficiales y estimulará especialmente los que se funden por la industria privada [...]”<sup>41</sup>

La Formación Profesional Industrial tendía todavía a estar imbuida en un halo de religiosidad asociada al nacionalcatolicismo del régimen, que se fundamentaba en el principio de una formación integral de la persona donde el laicismo no tenía cabida. Así, el 14 de julio de 1955 en las Cortes españolas, el ministro de Educación Nacional Jesús Rubio proclamaba en su discurso, cargado de un espíritu cristiano y patriótico, que la justicia conmutativa y la justicia social no quedarían satisfechas mientras no se suministrara al trabajador medios suficientes para adquirir la competencia indispensable. De este discurso se hace eco un artículo de la *Revista de Educación* que versa sobre las enseñanzas profesionales:

“Y como la empresa con su salario y otras contribuciones anejas no podrá por sí sola cubrir todas las exigencias de esa formación profesional, es necesario que intervengan el Estado y las entidades sociales. Además, para sobreponerse el hombre a la máquina y dirigirla como inteligente hijo de Dios hasta conseguir la paz y el bienestar humano necesita una preparación «alta, consciente y firme».

Otras razones intervienen: de la masa informe debemos hacer pueblo cuyas minorías rectoras, dotadas de creencias y sentimientos compartidos en comunidad, se extraigan de la corriente del trabajo. La formación profesional dará acceso a la propiedad privada. La propiedad del saber es la primera de todas. Dueño de sus conocimientos, el trabajador será también propietario de sí mismo y de los frutos crecientes de sus esfuerzos. Equipado de esa forma podrá abrirse camino hacia su independencia económica, y por ahí al ejercicio de la virtud y al disfrute de la verdadera libertad.

Forjado así «el carácter y el espíritu de los futuros oficiales y maestros», ellos serán al mismo tiempo «alféreces de una más cristiana y justa España», pues nuestra Ley considera a los estudios profesionales «como una rama muy principal de la educación»; y los inserta por eso «en

---

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 79. De la Formación Profesional Acelerada hablaremos con posterioridad en este mismo capítulo.

<sup>41</sup> Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial..., *op. cit.*, p. 4447.

el tronco vivificante de los valores y principios: de la fe cristiana y de las orientaciones fundamentales del Movimiento nacional».<sup>42</sup>

El discurso de promoción de las enseñanzas profesionales como necesidad para el país todavía alberga la justificación de la paz franquista, asociada al necesario bienestar humano que llegaría también por medio del sacrificio en el trabajo. Un trabajo que produce independencia económica, virtud y libertad, valores estos últimos en consonancia con la doctrina del régimen. El Ministro no cesa tampoco en aludir en su discurso a una religiosidad que remite a los valores y principios de la fe cristiana, pero también a las orientaciones del Movimiento Nacional. El trabajo se promovía como algo racional y consciente que permitiera al obrero sentirse elevado en su condición social, y también ennoblecido como sujeto, para poder ejercer mejor su papel de servidor del país en cuanto fuente de riqueza, y a la vez ser un buen cristiano. Pocos años después, el Concilio Vaticano II también exigiría trabajar por la nivelación de las diferencias de clase para tender a la unidad, no sólo en el orden económico, sino también en el de la educación, las relaciones sociales y la ciudadanía:

“Por primera vez en la historia todos los pueblos están convencidos de que los beneficios de la cultura pueden y deben extenderse realmente a todas las naciones”.<sup>43</sup>

Por ese motivo, la educación profesional no podía ser considerada en el país nacionalcatólico que era España, como algo aislado de los valores religiosos. Algunos sectores entendían que era un error considerarla destinada exclusivamente al crecimiento industrial y económico del país, pues debía también ser considerada como formadora integral de la juventud trabajadora, y que constituyera así fuente de progreso, orgullo, abundancia, bienestar y estímulo para el mismo trabajador.<sup>44</sup>

Si bien es cierto que con posterioridad a esta Ley la formación profesional duplicó su actividad, los resultados fueron insuficientes para responder a la fuerte demanda económica y social de cualificación de la población activa.<sup>45</sup>

También en 1955 se crean las Universidades Laborales,<sup>46</sup> constituyendo un sistema de cobertura educativa para sectores sociales desfavorecidos, con el objetivo de facilitar el derecho a la educación a la población trabajadora. Las Universidades Laborales se crearon al amparo del Mutualismo Laboral que provenía de los Sindicatos Verticales. Se entendían bajo un ideal de Justicia Social, de acuerdo con los postulados del Movimiento Nacional.<sup>47</sup>

Los tipos de estudios que impartían estas instituciones eran dos: profesionales y técnicos. Su objetivo era el que ya señaló en 1950 su promotor, José Antonio Girón: la importancia de,

---

<sup>42</sup> El discurso se encuentra reseñado en: Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional...”, *op. cit.*, p. 76.

<sup>43</sup> *Constitución Pastoral Gaudium et Spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual*. Concilio Vaticano II, 1965. Accesible en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

<sup>44</sup> Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional...”, *op. cit.*, p. 78.

<sup>45</sup> Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María y Murua Cartón, Hilario. “La formación profesional en la España contemporánea...”, *op. cit.*, p. 57.

<sup>46</sup> Delgado Granados, Patricia. “El franquismo y las universidades laborales”. *Cuestiones Pedagógicas*, n° 17, 2005, pp. 247-263.

<sup>47</sup> Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María y Murua Cartón, Hilario. “La formación profesional en la España contemporánea...”, *op. cit.*, p. 52.

“crear centros enormes donde se formen, además de hombres técnicamente mejores, hombres de arriba abajo, capacitados para todas las contiendas de la inteligencia, entrenados para todas las batallas del espíritu, de la política, del arte, del mando y del poder.”<sup>48</sup>

Se podría decir que las Universidades laborales constituyeron la culminación de las escuelas profesionales. La de Zaragoza era destinada para alumnas hijas de trabajadores. De la educación femenina profesional ya se ocupaban también las llamadas escuelas del hogar y granjas escuelas para la instrucción doméstica y agrícola, y la explotación de pequeñas industrias zootécnicas.

Un par de años más tarde se establecía la Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las enseñanzas técnicas, en cuyo preámbulo reza lo siguiente:

“Un amplio programa de industrialización y una adecuada ordenación económica y social, sitúan a nuestro país en una excepcional coyuntura de evolución y progreso, y exigen, para su realización, el concurso de aquel número de técnicos dotados de la sólida formación profesional que el ejercicio de la moderna tecnología requiere. Ello obliga a revisar la organización y los métodos de enseñanza, con el fin de lograr que un número mayor de técnicos pueda incorporarse en plazo breve a sus puestos de trabajo, para rendir allí el máximo esfuerzo para el bien común.”<sup>49</sup>

Por tanto se entiende que la nueva ordenación de este tipo de enseñanzas se basaba en las crecientes necesidades de industrialización del país. Con anterioridad habían sido concebidas “como un reducto profesional extremadamente minoritario, fruto del maltusianismo gremial”.<sup>50</sup> Con la nueva Ley las escuelas de ingenieros y arquitectos fueron incorporadas al Ministerio de Educación y al contexto universitario, disponiendo de dos grados de enseñanza: las escuelas técnicas de grado medio (título de perito o aparejador) y las escuelas técnicas superiores (título de arquitecto o ingeniero).<sup>51</sup>

En 1957 también comenzaron los Cursos de Formación Profesional Acelerada,<sup>52</sup> para suplir el exceso de obreros agrícolas y destinarlos a actividades industriales y servicios. La Formación Acelerada no dependía de la Dirección General de Enseñanza Laboral, sino de la Obra de Formación Profesional, adscrita a la Delegación Nacional de Sindicatos.

Este modelo educativo se llevó a cabo en Centros pertenecientes a las Universidades Laborales, donde se desarrollaron enseñanzas regladas propias de esta modalidad formativa y cursos de formación profesional para adultos, además de cursos de perfeccionamiento y de readaptación.<sup>53</sup> El objetivo de la Formación Profesional Acelerada era,

---

<sup>48</sup> Ministerio de Trabajo. *Las Universidades Laborales de España*. Madrid, Secretaría General Técnica, Gráficas Canales, S. L., 1959, p. 51.

<sup>49</sup> Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las enseñanzas técnicas. Publicado en: «BOE» nº 187, de 22 de julio de 1957, p. 607.

<sup>50</sup> De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología...*, *op. cit.*, p. 314.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 315.

<sup>52</sup> Bunes, M. “Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada en la Organización Sindical, (1957-1972)”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2000, pp. 359-374.

<sup>53</sup> Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María y Murua Cartón, Hilario. “La formación profesional en la España contemporánea...”, *op. cit.*, p. 71.



“formar en seis meses obreros especializados, dejándoles ejecutar obras racionalmente seleccionadas, bajo la vigilancia de profesores-monitores especialmente formados a este fin, y a quienes se confía un número limitadísimo de alumnos (de 10 a 15) que han de compenetrarse con su profesor para que el método pedagógico sea eficaz.”<sup>54</sup>

Este tipo de formación tenía como objetivo capacitar, a través de cursos breves, al mayor número de trabajadores procedentes de sectores insuficientemente desarrollados. Los grupos de enseñanzas se disponían en relación con las diferentes especialidades: Grupo Primero: Torno, Fresa, Maquinaria Agrícola, Ajuste Mecánico y Mecánica del Automóvil; Grupo Segundo: Electromecánica, Instaladores Electricistas y Electricidad del Automóvil; Grupo Tercero: Soldadura Oxiacetilénica, Soldadura Eléctrica por Arco, Cerrajería, Chapistería y Forja; Grupo Cuarto: Calefacción Central y Fontanería; Grupo Quinto: Albañilería, Carpintería de Armar, Carpintería-Ebanistería y Encofrador-ferrallista, y Grupo Sexto: Pintura, Enlucido y Solado.<sup>55</sup>

El nivel de cualificación mínimo con el que salían los alumnos formados por el sistema de Formación Profesional Acelerada era el de oficial de tercera. Los centros destinados a este tipo de formación acelerada disponían también de asesores religiosos. El curso duraba veinticinco semanas y eran retribuidos por suponer para el estudiante el abandono de su puesto laboral. También se le suministraba al alumnado una comida, asistencia médica, ropa de trabajo y el importe de los seguros sociales.<sup>56</sup>

Para la mujer existían también escuelas de Formación Profesional Acelerada para la rama textil, escuelas de secretariado y de turismo, de peluquería y estética, de modistería y de alta costura, de decoración y escapatismo, de ayas y profesores de Educación Física; y el Bachillerato laboral en su modalidad administrativa. A los cursos asistirían muchachas de humilde clase social. Estos Centros de formación femenina dependían casi todos de la Sección Femenina y eran sostenidos por el Ministerio de Educación y el de Trabajo.<sup>57</sup>

También en el año 1957, la jerarquía eclesiástica creó el Secretariado Nacional de Formación Profesional de la Iglesia, dentro de la Comisión Episcopal de Enseñanza. Este Secretariado se interesó por el fomento de la formación profesional obrera.<sup>58</sup>

Posteriormente, en el año 1963, el Ministerio de Educación Nacional organiza una Campaña nacional de alfabetización<sup>59</sup> para obtener la certificación de estudios primarios. Esta

---

<sup>54</sup> Centro de Estudios Sindicales. *Selecciones de la serie monográfica: La Formación Profesional en España*. Madrid, Organización Sindical de FET y de las JONS, 1958, p. 104.

<sup>55</sup> Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María y Murua Cartón, Hilario. “La formación profesional en la España contemporánea...”, *op. cit.*, p. 73.

<sup>56</sup> Bascuñán Cortés, Javier. “A cada uno su oficio... Educación y promoción profesional”, en Mayordomo, Alejandro (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Universitat de València, 1999, p. 230.

<sup>57</sup> Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional...”, *op. cit.*, p. 82.

<sup>58</sup> Bunes, M. “Instituciones y programas de formación profesional de adultos...”, *op. cit.*, p. 361.

<sup>59</sup> Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca la adjudicación de cuarenta y cinco mil ayudas de la clase a), lotes de continuación, de la Campaña Nacional de Alfabetización, con cargo al Plan de Inversiones para 1963 del Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. Publicado en: «BOE» nº 256, de 25 de octubre de 1963, p. 15218. Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se organizan los servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización. Publicado en: «BOE» nº 258, de 28 de octubre de 1963, p. 15295.

campaña se publica también en la *Revista Escuela Española*,<sup>60</sup> y se complementa con ayudas con cargo al Plan de Inversiones para 1963 del Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Con la definitiva llegada de la planificación educativa a España y las corrientes de desarrollo, se elaboran los Planes de Desarrollo Económico. El Primer Plan de desarrollo del año 1964, que venía precedido por un informe y por recomendaciones del Banco Mundial, incluía entre otras medidas un programa de inversión en educación. El Plan de Desarrollo destinó 2.861.550.000 pesetas a la formación profesional. Era ese el momento clave para considerar la ampliación de la educación obligatoria dos cursos más, y para ello se presenta la Ley de 29 de abril de 1964 sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los 14 años. Ley a la que dedicaremos posteriormente nuestra atención y que ya anunciaba en su preámbulo potentes connotaciones socioeconómicas vinculadas al primer Plan de Desarrollo:

“El Plan de Desarrollo Económico-Social vigente incorpora a su programación el mayor esfuerzo realizado hasta el presente en nuestra patria para lograr una proyección más amplia de las actividades educativas en beneficio de todos los españoles”.<sup>61</sup>

Como cumplimiento de los objetivos del I Plan de Desarrollo (1964-1967) surge en 1964 el Plan Nacional de Promoción Profesional de Adultos. Éste nace de la consideración en el Plan de la “política de promoción social y acceso a la enseñanza y formación profesional”,<sup>62</sup> y tiene como objetivos la promoción social de los trabajadores y la satisfacción de la demanda de mano de obra cualificada. Se pretendía cubrir así las nuevas necesidades de formación profesional de los trabajadores y hacer posible el cambio de modelo productivo.<sup>63</sup>

Un año después entrará en vigor la Ley de 21 de diciembre de 1965, sobre reforma de la enseñanza primaria, “cuya innovación fundamental reside en la elevación de los estudios de magisterio, exigiéndose ahora el título de bachiller superior para el ingreso en la escuela normal”.<sup>64</sup> Hemos de tener en cuenta también que una adecuada formación del profesorado se hacía necesaria, puesto que ellos serían también responsables de inculcar los valores del desarrollo, promoviendo una mentalidad positiva en favor del modelo social industrial y de desarrollo. Así, el profesorado formado profesionalmente generaría mejoras en el proceso educativo y contribuiría a los fines del desarrollo. A este precepto se deben las mejoras y el interés por profesionalizar la tarea docente, dentro de una ideología acorde con los procesos de desarrollo y en concordancia con la mentalidad capitalista.<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> “Se organizan los servicios de la Campaña de Alfabetización”. *Escuela Española*, nº 1202, 1963, p. 684.

<sup>61</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria..., *op. cit.*, p. 5696.

<sup>62</sup> Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el periodo 1964/1967..., *op. cit.*, pp. 18190-18198. (artículo 23. d)

<sup>63</sup> Ministerio de Empleo y Seguridad Social. *Programa de promoción profesional obrera (1964-1978): Historia Institucional*. Disponible en:

[http://www.empleo.gob.es/es/sec\\_bep/ArchivoCentral/contenidos/Historia\\_Institucional\\_PPO\\_web.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/sec_bep/ArchivoCentral/contenidos/Historia_Institucional_PPO_web.pdf) [Última consulta: 28 de julio de 2018].

<sup>64</sup> De Puellas Benítez, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos, 2010, [5ª edición], p. 319.

<sup>65</sup> Solano Alpízar, José. *Educación y desarrollo en América Latina...*, *op. cit.*, p. 119.

Posteriormente, en 1966, el Ministerio de Trabajo inició también la promoción profesional obrera celebrando cursos para trabajadores, peones en su mayoría, que se capacitaron para ejercer un oficio. Este programa pretendía adaptar y preparar rápidamente peones y braceros a las necesidades industriales y agrícolas de cada región. Los cursos duraban de cuatro a seis meses.

Existían también otras enseñanzas no regladas para la promoción profesional que no se acomodaban a los planes oficiales, como por ejemplo las escuelas de aprendices de RENFE y de ciertas fábricas o empresas privadas. Su funcionamiento y planes de estudio serían reconocidos más tarde por el Ministerio de Educación e incorporados a la Dirección General de Enseñanza Profesional.

En definitiva, y como se observa en el recorrido que hemos realizado a través de las reformas vinculadas a la promoción de la formación profesional, esta era gestionada por diferentes agentes sociales: órdenes y congregaciones religiosas, sindicatos, patronatos, empresas, etc. No será hasta la aprobación de la Ley General de Educación cuando se logre una inserción definitiva de la formación profesional en el sistema educativo, pero todo lo anterior nos da idea de cómo fueron modificándose los mecanismos de la educación vinculada al mundo laboral para adaptar el país al proceso de desarrollo.

Todas estas reformas que acabamos de exponer en cierta medida no fueron más que meros parches que no solucionaban un problema estructural que ya venía gestándose a nivel social y educacional en España.

La planificación educativa termina cuajando también finalmente en España de la mano de los tecnócratas, que se plantean la necesidad de abarcar cambios en todo el proceso educativo. Estos cambios debían ser más amplios de lo que supusieron las anteriores modificaciones del sistema educativo, ya que estas habían sido aplicadas de forma aislada en los distintos sectores, suponiendo cierto fracaso. Surgía por tanto la necesidad de definir objetivos comunes en política educativa para conformar una visión integradora de conjunto. Era conveniente entonces difundir este punto de vista entre especialistas de la educación, administradores y docentes, y a tal fin contribuyó un acontecimiento determinante. Para introducir las corrientes de planificación y la idea de una reforma estructural del sistema educativo español se llevó a cabo el Seminario de 1962 sobre *Planeamiento Integral de la Educación*,<sup>66</sup> que fue organizado por el Ministerio de Educación con la colaboración de la UNESCO. En la organización de dicho evento participó el experto Ricardo Díez Hochleitner en calidad de Jefe de la División de Planeamiento de la UNESCO, el cual también elaboró las conclusiones.<sup>67</sup> Joaquín Tena Artigas fue el director del Curso, que en esos momentos estaba al cargo de la Dirección General de Enseñanza primaria, aunque con anterioridad había ejercido de funcionario en la División de Estadística de la UNESCO, y había trabajado también como director del equipo español que trabajó en el Proyecto Regional Mediterráneo. Otros medios para la difusión de las ideas

---

<sup>66</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española...”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>67</sup> Como resultado del citado curso-coloquio se elaboró un estudio que puede ser considerado como el primero en España que versó sobre el planeamiento integral de la educación. Este estudio llevaba por título: *La Educación y el Desarrollo Económico-social. Planeamiento integral de la Educación. Objetivos de España para 1970*. Madrid, 1962.

planificadoras fueron también los cursos de formación de planificadores, llevados a cabo en la Comisaría del Plan de Desarrollo (Presidencia del Gobierno)<sup>68</sup>.

En 1968 es nombrado Ministro de educación y Ciencia José Luis Villar Palasí. Palasí será el encargado de afrontar la gran reforma estructural de todo el sistema educativo. Curiosamente Villar Palasí formó parte, junto con otras personalidades de la élite franquista como López Rodó o Lora Tamayo, de los programas formativos de intercambio con EEUU *Foreign Leaders Program* que se llevaron a cabo a partir de 1952 y, que bajo una imagen de cooperación desinteresada brindó el país americano. Estos programas de capacitación cumplían una función, puesto que

“los funcionarios norteamericanos daban por supuesto que una inmersión en la sociedad norteamericana creaba necesariamente sentimientos de admiración y deseos de emulación y que de ello se derivarían actitudes de apoyo a la política internacional estadounidense”.<sup>69</sup>

El haber sido beneficiarios de este tipo de becas tuvo consecuencias que serían palpables en el diseño e implantación de medidas en la *planificación* y reforma educativa. Un hecho relevante sobre la influencia norteamericana en la reforma y *planificación* del sistema educativo español se produce también en 1968 y se recoge en los informes internos de la Fundación Ford:

“El nuevo programa, colocado esta vez bajo la dirección del Departamento de Educación Superior de Investigación de la Fundación a partir de 1968, supuso una acción combinada de formación, investigación y planificación para incidir en la modernización de la economía española, su desarrollo y la mejora de su sistema educativo para que condujera al país hacia un sistema más democrático.”<sup>70</sup>

El ministro Villar Palasí reclama la ayuda en la *planificación* de ciertas personalidades que habían trabajado intensamente en el panorama internacional por medio de organizaciones como la UNESCO. Este era el caso de Ricardo Díez Hochleitner, en cuya extensa trayectoria llegó a desempeñar los siguientes cargos: Especialista en Planificación y Administración de la Educación de la UNESCO en París, de 1958 a 1962; Durante 1961-1962 simultanea dicho cargo en la UNESCO con el de Secretario Ejecutivo de la Comisión de Educación (Task Force) de la Alianza para el Progreso OEA, con sede en Washington D.C; Fue también Primer Director del Departamento de Inversiones en Educación del Banco Mundial (1962-1964, en Washington D.C.) y Director del Departamento de Planificación y Financiación de la Educación de la UNESCO, de 1965 a 1968.<sup>71</sup> Villar Palasí le nombra en 1968 Secretario General Técnico, cargo que ocupará hasta 1969. Un año después toma posesión como Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia de España hasta el año 1972. Es en estos años donde coordina la

---

<sup>68</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española...”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>69</sup> Niño Rodríguez, Antonio. *La americanización de España...*, *op. cit.*, p. 135.

<sup>70</sup> De Santisteban Fernández, Fabiola. “El Desembarco De La Fundación Ford...”, *op. cit.*, p. 180.

<sup>71</sup> Información extraída de su currículum profesional. Disponible en: <https://racef.es/es/academicos/numerario/excmo-sr-dr-d-ricardo-diez-hochleitner> [Última consulta: 15 de julio de 2018].

elaboración del Libro Blanco y del Proyecto de Ley General de Educación de 1970. A partir de este año vuelve a la UNESCO como Miembro electo del Consejo Ejecutivo hasta 1976.<sup>72</sup>

## 2.1 El papel de la Iglesia

Como previamente se ha mencionado, el primer franquismo mantuvo un estrecho vínculo con la Iglesia, con la que en cierto modo compartió el poder, otorgándole áreas como la Educación. El primer objetivo del nacionalcatolicismo del régimen consistió en dismantelar el sistema educativo de la II República, para construir un nuevo modelo fundamentado en la pedagogía tradicionalista de base católica.

En el año 1953 el régimen consigue consolidar su posición internacional por medio del Concordato con la Iglesia de Roma, suponiendo el reconocimiento de la Santa Sede y una legitimación exterior, suministrada por la Iglesia como organización internacional. Pero también supuso la confirmación del papel predominante de la Iglesia en materia de educación. Se ratificaba también en el ordenamiento jurídico “el principio de la educación conforme al dogma católico y la enseñanza de la religión en todas las escuelas, públicas y privadas, y en todos los niveles”.<sup>73</sup> Esta concordia estatal y eclesiástica vendrá a mantenerse parcialmente hasta algunos años después del Concilio Vaticano II, celebrado en 1962.

La Doctrina social de la Iglesia tuvo una enorme influencia en la España de los años 60, cuyo panorama era una sociedad en vías de desarrollo. Por un lado, favoreció la vía educativa y el desarrollo comunitario, y por otro lado, abrió una puerta a la disidencia política. Un ejemplo es la legitimación de Juan XXIII al compromiso socioeducativo de los colectivos emergentes de la Iglesia en España. El espíritu de la encíclica *Mater et Magistra* (1961), tuvo buena acogida entre los sectores católicos más comprometidos socialmente, que se sintieron reforzados en sus planteamientos educativos y sociales, y sus apuestas salieron fortalecidas del Concilio Vaticano II.

La segunda encíclica de Juan XXIII, *Pacem in Terris* (1963), estaba dirigida a todos los hombres de “buena voluntad”, y llegaba a España en un contexto de sociedad repleta de cambios, también en el contexto eclesial, dando un impulso y sentido optimista que pretendía reducir el “miedo al futuro”, con esperanza, fe en el diálogo, y preocupación por el bienestar y la paz. En el sentido educativo, las enseñanzas de la Iglesia aludían en su discurso a la necesidad de alumbrar los talentos latentes en el fondo de los espíritus, viendo necesario movilizar y desarrollar las disposiciones intelectuales y corporales para un mejor rendimiento del hombre. Un sentido humano y cristiano lo exigía. El Papa Juan XXIII<sup>74</sup> afirmó en plena era desarrollista a través de la Encíclica *Pacem in Terris* (1963):

---

<sup>72</sup> Información extraída de su currículum profesional.

<sup>73</sup> De Puellas Benítez, Manuel. *Educación e ideología...*, op. cit., p. 312.

<sup>74</sup> Su papado transcurre desde el 28 de octubre de 1958 al 3 de junio de 1963, siendo artífice de las encíclicas *Mater et Magistra* (1961) y *Pacem in Terris* (1963), esta última escrita en plena *guerra fría*. Ambos documentos marcaron profundamente el papel de la Iglesia católica en el mundo actual. Pero el punto culminante de su iniciativa como pontífice fue convocar el *Concilio Vaticano II* (1962-1965), que renovarían la orientación pastoral de la Iglesia católica.

“Es un derecho natural del hombre el acceso a los bienes de la cultura. Por eso es igualmente necesario que reciba una instrucción fundamental común y una formación técnica y profesional de acuerdo con el progreso de la cultura en su propio país. Este fin exige esfuerzo para que los ciudadanos puedan subir, si su capacidad intelectual lo permite, a los más altos grados de los estudios, de tal forma que dentro de lo posible alcancen en la sociedad los cargos y responsabilidades adecuados a su talento y a la experiencia que hayan adquirido.”<sup>75</sup>

Posteriormente Pablo VI, pontífice sucesor de Juan XXIII, en activo desde 1963 hasta 1978, fue el encargado de la publicación de la encíclica *Populorum progressio* de 1967. Esta encíclica surgía en el contexto propio del desarrollismo español, como propuesta para una nueva comprensión del desarrollo, desde la doble perspectiva del desarrollo integral del hombre y el desarrollo solidario de la humanidad. La educación por tanto era considerada factor esencial:

“Decir desarrollo es, efectivamente, preocuparse tanto por el progreso social como por el crecimiento económico. Este depende, en primer lugar, del progreso social. Por eso, el primer objetivo de un plan de desarrollo es la educación básica. El hambre, en efecto, de instrucción no es menos deprimente que el hambre de alimento: un analfabeto es un espíritu subalimentado. Saber leer y escribir, adquirir una formación profesional, es recobrar la confianza en sí mismo y descubrir que se puede progresar al mismo tiempo que los demás... La alfabetización es para el hombre un factor primordial de integración social, no menos que de enriquecimiento personal, y para la sociedad es un instrumento privilegiado de progreso económico y de desarrollo.”<sup>76</sup>

Esto demuestra que la Iglesia como institución también se hacía partícipe de la promoción de las corrientes desarrollistas, destacando la educación como instrumento de progreso económico y desarrollo. De hecho, la encíclica *Populorum progressio* está dedicada a la cooperación entre los pueblos y a la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos considerados en vías de desarrollo.

El sacerdote jesuita Pedro Arrupe decía al respecto de los Planes de Desarrollo en relación con la educación lo siguiente:

“Lo más necesario en un plan de desarrollo es la formación de los hombres; no solamente la formación escolar y literaria, sino la formación de la persona misma, su carácter, su personalidad. Hoy lo más necesario en el mundo, y sobre todo en los países en desarrollo, son hombres que sepan valorar el trabajo, que tengan principios sanos y una voluntad eficaz para reducirlos a la práctica.”<sup>77</sup>

En este contexto educativo desarrollista, los valores religiosos no se consideran como meros conocimientos especulativos en la enseñanza profesional que serviría para fomentar la industrialización del país, sino que se entendían como espíritu vital que movilizaba todo el plan

---

<sup>75</sup> Juan XXIII. “*Carta Encíclica Pacem in Terris...*”, *op. cit.* Esta encíclica es una invocación del sumo pontífice a todas las naciones para luchar por la consecución de la paz en medio del clima hostil generado por la guerra fría.

<sup>76</sup> Pablo VI. “*Carta Encíclica Populorum progressio*”. 1967. Accesible en: [http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

<sup>77</sup> Citado en: Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional...”, *op. cit.*, p. 76.

de estudios. Este hecho podemos comprobarlo en el artículo 4, del capítulo 1, de la Ley de Formación Profesional promulgada el 20 de julio de 1955.

“La formación profesional industrial ajustará sus enseñanzas a las normas del dogma y de la moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento nacional. El Estado reconoce y garantiza los derechos docentes de la Iglesia conforme al derecho canónico y a lo concordado entre ambas potestades”.<sup>78</sup>

Y el artículo 145 del Reglamento de las Escuelas de Formación Profesional Industrial, aprobado el 20 de noviembre de 1959, asigna al profesor de religión y moral no sólo las clases, sino,

“la dirección espiritual del Centro, a cuyo objeto organizará, dentro de las posibilidades del horario y previa aprobación del director, las prácticas diarias de piedad y la celebración de las festividades religiosas, y cuidará, asimismo, de la formación moral y del carácter de los alumnos preparándolos para el recto ejercicio de sus futuras tareas profesionales”.<sup>79</sup>

El papel de la Iglesia en la labor educativa desarrollista tiende a un enfoque que considera necesario preservar a toda costa los valores católicos, para formar integralmente a las personas, preservando así a la sociedad de una ideología laicista acorde con los principios marxistas. Este hecho se hacía palpable en palabras no sólo de los pontífices y sus encíclicas, sino de personas como el sacerdote español Pedro Arrupe<sup>80</sup> o el Cardenal Herrera Oria. En sus declaraciones referentes a los países del tercer mundo el sacerdote Arrupe afirmaba que:

“Sería una desgracia incalculable que el bienestar material se convirtiese en fuente de debilidad moral, llevase a la concepción materialista de la vida e hiciera perder... los valores espirituales, negando con ello la aspiración más profunda del ser humano.”<sup>81</sup>

También el cardenal Herrera Oria, en su carta a la Semana Social de Málaga en abril de 1967, alega que,

“Resultaría peligrosísimo levantar el nivel cultural y profesional de los trabajadores sin darles al mismo tiempo una sólida formación social católica. El día de mañana, el ambiente de la fábrica, las irritantes injusticias sociales, cierta prensa más o menos clandestina, las organizaciones más o menos secretas del mundo obrero, vendrán a llenar el vacío que hay en la conciencia de estos hombres con una ideología que no es ciertamente la formulada por los Papas.”<sup>82</sup>

Esta estrategia bien puede estar relacionada con una reacción defensiva ante una posible revolución social que se desvinculara de los postulados católicos y que ya se estaba llevando a

---

<sup>78</sup> Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial..., *op. cit.*, p. 4443.

<sup>79</sup> Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional...”, *op. cit.*, p. 79.

<sup>80</sup> Perteneciente a la Compañía de Jesús, se le consideró responsable del viraje de la Compañía hacia corrientes modernistas.

<sup>81</sup> Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional...”, *op. cit.*, p. 79.

<sup>82</sup> *Ibidem.*

cabo en algunos lugares del mundo. En cierta medida, este apoyo de la iglesia a éstas iniciativas educativas desarrollistas se podrían plantear a la vez como procesos de recristianización para hacer frente a un proceso secularizador y procesos de control social. Este hecho no sería la primera vez que se produciría, pues ya en el siglo XIX se dieron procesos similares donde la defensa social y la defensa católica se dan la mano para un sostenimiento del sistema capitalista.<sup>83</sup> Frances Lannon lo describía en los siguientes términos:

“Capitalistas y congregaciones religiosas se esforzaban al unísono en un objetivo común: la formación de una mano de obra competente y cristiana para dotar la creciente industria pesada en la ciudad.”<sup>84</sup>

Pero en la década de los años 50 ya comenzaron a aflorar algunas divergencias de los sectores populares católicos con el franquismo y con la institución eclesiástica.<sup>85</sup> Como consecuencia de las transformaciones económicas y sociales que se fueron produciendo en España con la implantación de las medidas desarrollistas, apareció una nueva generación que aspiraba a convertir la acción social católica en instrumento de transformación social y en factor de cambio cívico y político. Así lo describe Fullana:

“Actores relevantes de la educación y la acción pasaron a liderar la nueva pastoral, críticos con el modelo de cristiandad, convirtiéndose en sujetos contrahegemónicos, en la medida que cuestionaban, parcial o totalmente, las estructuras sociales, económicas y políticas que sustentaban el Estado y los esquemas de poder de la Iglesia, anclados en el paradigma medieval. La educación popular crece en el ambiente, cristaliza en muchas parroquias de la periferia urbana, cuenta con un número relevante de centros educativos de las congregaciones religiosas, muchas de las cuales ampliaron su radio pastoral en barrios y zonas populares de las grandes ciudades, y madura en el marco de los movimientos especializados de Acción Católica (AC), especialmente juveniles, y colectivos cristianos diversos que, a partir de la década de 1960, apostaron de forma natural por nuevos modelos pedagógicos y nuevas opciones sociales y políticas.”<sup>86</sup>

El movimiento social católico acabó consolidándose como alternativa que se sumó a proyectos sociales y políticos comprometidos con el cambio.<sup>87</sup> La Iglesia se redimiría mediante ese compromiso social de su pasado asociado a la dictadura.

El Concilio Vaticano II predicaba un nuevo modelo de espiritualidad desde abajo, asociado a cierta afinidad con el socialcristianismo europeo y la socialdemocracia, pero también mostraba síntomas de apertura que la Iglesia española experimentó en algunas de sus parcelas.

---

<sup>83</sup> Montero, Feliciano. “La relación Iglesia-Sociedad en la España de la segunda mitad del siglo XIX”. *Revista de Historia Contemporánea*, nº 3, 1984, p. 91.

<sup>84</sup> Lannon, Frances. “Proletarios competentes y cristianos. La religión y el desarrollo del capitalismo. El caso de Bilbao”. *Historia 16*, nº 36, 1979, pp. 61-66.

<sup>85</sup> Montero, F. y Louzao, J. (coord.). *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 2015.

<sup>86</sup> Fullana Puigserver, Pere. “La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953-1967)”. *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 18, 2017, p. 79.

<sup>87</sup> Townson, N. (coord.). *España en cambio. El segundo Franquismo, 1959-1975*. Madrid, Siglo XXI, 2009; Montero, Feliciano. “El catolicismo social durante el Franquismo”. *Sociedad y Utopía: Revista de Ciencias Sociales*, nº 17, 2001, pp. 115-134.



La teología popular tuvo un importante impacto y la educación popular creció a manos de la Iglesia con el fomento de los proyectos sociales del Secretariado de Caridad. Esta dinámica continuó con los planes de construcción de viviendas sociales, en base a una estrategia político-pastoral para establecer un nuevo entramado parroquial en los suburbios que se habían formado en las grandes ciudades tras el fenómeno migratorio del campo a la ciudad. La parroquia y su vínculo con la ciudadanía cobraron en ese momento un nuevo sentido. Las grandes ciudades se urbanizaron alrededor de esa trama parroquial, integrada y amparada por colegios confesionales, guarderías, centros asistenciales, centros sociales, hogares para mayores, etc. La educación y la formación ciudadana tuvieron un papel esencial en la acción misionera en los barrios obreros.<sup>88</sup> En el campo de la educación, la educación popular se convierte en un espacio de diálogo entre un nuevo joven clero y nuevos docentes, donde comenzó a aparecer cierta diversidad y pluralismo a pequeña escala. Esta labor de la Iglesia en la periferia de las grandes ciudades hizo posible cierta conversión del catolicismo por la vía de la acción social. La propia institución eclesiástica fomentó el desarrollo de la vía de la pedagogía, de tal manera que en 1960, Juan XXIII afirmó que el pastor de almas había de ser maestro, educador y psicólogo, y los excluidos pasaban a ser los elegidos.<sup>89</sup>

La Iglesia española había recibido del régimen un trato de favor y protección, que se había materializado en el monopolio de la educación. Este hecho favoreció una cierta libertad de movimiento para la institución, que acabó derivando en ciertos cambios en la base de la Iglesia que condujeron al acercamiento al sector obrero y desfavorecido, tanto en el ámbito educativo con la construcción de escuelas, como en el movimiento vecinal. “Los movimientos de renovación pedagógica en algunos casos también tuvieron su punto de partida en círculos católicos, no siempre directamente en sintonía con la jerarquía”.<sup>90</sup> Esto supondría la llegada a la Iglesia española de un pensamiento crítico que contrastaba con la anterior escuela tradicionalista nacionalcatólica, convirtiéndose durante los años 60 en introductores del desarrollo comunitario.<sup>91</sup> Autores como Illich y Paulo Freire ejercieron gran influencia dentro de estos sectores.

A la luz de lo anterior podemos deducir que durante los 60 se produce cierta división en el seno de la Iglesia, donde un sector sigue apoyando al franquismo y sus principios ideológicos y otro muy distinto comienza a cuestionarse la identificación absoluta entre el factor católico y el factor nacional, materializándose en rupturas con el nacionalcatolicismo.<sup>92</sup>

“Acabaron cuestionados los principios que inspiraban la organización social y política; y la no siempre comprendida ni interpretada relación entre Iglesia y Estado, traducida cada día en reciprocidad, a veces conflictiva, entre Gobierno y Jerarquía eclesiástica -el “nacionalcatolicismo-, comenzó a derivar, y cada vez con más frecuencia, en críticas, choques, conflictos en definitiva,

---

<sup>88</sup> Fullana Puigserver, Pere. “La educación popular católica...”, *op. cit.* 80.

<sup>89</sup> Juan XXIII. “A los Cuaresmeros de Roma”. *Discorsi, Messaggi, Colloqui*, vol. II, 1960. Disponible en: [https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/speeches/1960/documents/hf\\_j-xxiii\\_spe\\_19600219\\_quaresimalisti.html](https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/speeches/1960/documents/hf_j-xxiii_spe_19600219_quaresimalisti.html) [Última consulta: 2 de julio de 2018].

<sup>90</sup> Fullana Puigserver, Pere. “La educación popular católica...”, *op. cit.* 88.

<sup>91</sup> Grup de Recerca d’Etnohistòria del Barraquisme. Institut Català d’Antropologia. “El barraquisme a la ciutat de Barcelona. Can Valero, La Perona i el Carmel”. *Revista d’Etnologia de Catalunya*, nº 33, 2008, p. 179.

<sup>92</sup> Roig López, Olga. *La institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y tecnología*. Barcelona, UAB, 2002, p. 121.

sobre todo porque se comenzaron a utilizar los propios mensajes y textos pontificios, como nueva ‘arma de choque’”.<sup>93</sup>

Por tanto, éste es el contexto dicotómico que va confluyendo bajo la perspectiva educativa vinculada a la institución religiosa, y que será muy influyente en los procesos políticos y sociales.

### 3. Contexto de la educación primaria anterior a la reforma educativa

El objetivo educativo del franquismo, junto con el desmantelamiento y destrucción de la obra republicana, supuso un intento de forjar al “hombre nuevo” que el régimen necesitaba. La pretensión era conseguirlo por medio de la inculcación de ciertos valores ideológicos que impregnaban los discurso de los manuales escolares.<sup>94</sup> Este hecho se mantendrá durante los primeros años del régimen y convivirá, hasta mediados de la década de los 60, con los nuevos manuales surgidos del boom editorial.

El franquismo en su fase inicial impuso a la par un modelo político y educativo autoritario, con una exaltación sectaria de los valores culturales nacionales y católicos, y un exacerbado tradicionalismo. La intolerancia al adversario y el culto a la figura del caudillo impregnaba absolutamente las instituciones educativas que servían como instrumento ideológico y adoctrinador. Este modelo ideológico y cultural es el que conocemos como nacionalcatolicismo, y estaba a su vez embebido de un sentido claramente elitista, donde la enseñanza privada, sobre todo la religiosa, llegó a copar un amplio espectro.

Desde el año 1936 hasta 1945, que surge la Ley de Instrucción primaria, el control de la educación se encuentra en manos de Falange. Pero a la Iglesia Católica, que durante el franquismo jugó un papel muy importante apoyando al régimen<sup>95</sup> y sirviéndole como legitimación en su papel de “cruzada” frente al comunismo, se le hace entrega del sistema educativo en 1945, gozando así de total libertad en la vida intelectual y moral. Así, La Ley de Instrucción Primaria del 17 de julio de 1945 colocaba bajo el control de la Iglesia la educación primaria, reconociendo también que el derecho docente primario correspondía también a la familia.<sup>96</sup> Las materias de religión y “formación del espíritu nacional” eran obligatorias,

---

<sup>93</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción y las influencias de la ‘Pacem in Terris’ en una sociedad en vías de desarrollo”. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, nº 42, 2013, p. 116.

<sup>94</sup> Manuela López mantiene que el discurso de la manualística franquista no proviene originariamente del régimen sino que se apropia del discurso de los valores impulsados por la dictadura de Primo de Rivera y el Antiguo Régimen. Por otro lado, la responsabilidad del discurso nacionalcatólico que promueven los manuales franquistas también recae sobre los autores, siendo entendible tras la depuración ideológica republicana. López Marcos, Manuela. *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. Madrid, UNED, 2001.

<sup>95</sup> El régimen franquista fue refrendado por el Vaticano en el Concordato español de 1953. Tras este Concordato Franco se aseguró el control del nombramiento de los obispos y el apoyo de la Iglesia. A cambio la Iglesia católica obtendría en España importantes privilegios legales, económicos, fiscales y políticos, así como la importante concesión educativa.

<sup>96</sup> Escolano Benito, Agustín. *La educación en la España contemporánea*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 164.

promoviendo así el ideario del régimen. Esta Ley nacionalcatólica impulsaba un sistema educativo segregador y elitista. La grave discriminación de acceso a la educación que promovía la Ley tenía como consecuencia la difícil integración social, que se derivaba de una segregación temprana.<sup>97</sup> Podríamos constatar incluso la coexistencia de dos sistemas educativos, uno para los hijos de familias acomodadas y otro para los sectores más desfavorecidos.

La educación primaria quedaba dividida en dos períodos, uno de ellos “elemental” que cubría las edades desde los seis a los diez años, el otro, de “perfeccionamiento” iba desde los diez hasta los doce. A partir de los doce años se podía comenzar un período de “iniciación profesional” que llegaría hasta los quince años y que desembocaba en el mercado de trabajo a edades muy tempranas. El problema de este sistema es que la segunda enseñanza (Bachillerato) no se integraba adecuadamente con la primaria, puesto que comenzada a los diez años mediante un examen de ingreso, quedando así la primaria relegada a una vía muerta destinada a las clases populares. La secundaria por el contrario terminaba vinculándose a las clases más acomodadas, formulándose una grave discriminación de clases. Así lo expone Manuel de Puelles:

“[...] la ley de 17 de julio de 1945 divide la enseñanza primaria en dos etapas perfectamente diferenciadas: una, general, desde los seis a los diez años, y otra, de carácter especial, de los diez a los doce años. De este modo, la población escolar sufre una grave discriminación, estableciéndose dos clases de alumnos, los que a los diez años ingresan en el bachillerato como paso previo hacia la Universidad y los que prosiguen la enseñanza primaria hacia el mercado de trabajo. Es, de otra parte, un sistema acorde con un país subdesarrollado de estructura preindustrial, donde no se necesita aún una clase trabajadora cualificada, siendo suficiente la posesión de unos conocimientos elementales para ingresar al mundo laboral”.<sup>98</sup>

Así describe el “Libro Blanco” (1969) la situación educativa española y la problemática del sistema educativo:

“En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes en educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de Enseñanza Media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce”.<sup>99</sup>

Los exámenes suponían también una herramienta segregadora a modo de criba que iba dejando fuera del sistema a parte del alumnado.

En relación a la regulación curricular, hay que esperar a la publicación en 1953 de los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* para obtener la primera reglamentación de contenidos en la etapa franquista. Los contenidos del primer franquismo se presentaban de una forma acientífica y con una marcada manipulación ideológica, que se suavizará con la apertura internacional del régimen y el abandono de la autarquía. También tendrá que ver esta transformación con la necesidad de mayores cotas de cualificación educativa y profesional del conjunto de la población relacionada con el desarrollismo y el despegue industrial del país. Los

---

<sup>97</sup> Lerena, Carlos. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores, 1986, pp. 265-374.

<sup>98</sup> De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e Ideología...*, op. cit., p. 317.

<sup>99</sup> *La educación en España. Bases para una política educativa*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969, p. 17. Este documento será comúnmente conocido como *Libro Blanco*.

*Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953* aspirarán a introducir cierta racionalidad dentro de un marcado espectro de elementos ideológicos.<sup>100</sup>

La fundación en 1958 del *Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria* (CEDODEP) significó una transformación del concepto de currículum desde una perspectiva más moderna y actualizada. El CEDODEP y la posterior publicación de los nuevos *Cuestionarios Nacionales* de 1965 impulsaron cierta innovación en los contenidos de los manuales escolares, ya que aspiraban a llevar a cabo una renovación pedagógica a todos los niveles.

Como hemos apuntado, este sistema educativo franquista ampliamente ideologizado y adoctrinador, ya no atendía las demandas de la nueva economía desarrollista de los años 60, y por tanto, surge en España una nueva concepción de la educación, superando el concepto clásico de educación como formación personal. Ya no se veía a la educación como proceso de desarrollo humano y fin en sí mismo, sino que entraba en juego una nueva dimensión que llevaba a considerarla como instrumento indispensable para el desarrollo económico y social, además de elemento de formación integral. En estos años la educación tomó un rumbo diferente en el país, aspirando a convertirse en instrumento capaz de modelar a la sociedad en un nuevo orden económico y social de la mano de la Teoría del Capital Humano. La esfera de lo cultural también queda tocada por el orden económico, aludiendo así a lo que Pérez-Rioja describía como humanismo económico, técnico o científico.<sup>101</sup> Y no sólo eso, en relación a la educación de esos años afirma que se presenta como “una especie de gran industria o empresa espiritual, capaz de producir y distribuir conocimiento y técnicas en serie y de una manera planificada”.<sup>102</sup> A nuestro entender, todo este proceso de transformación de la educación estaba sujeto a las corrientes e influencias de la planificación internacional y se supeditaba además a otros objetivos político-económicos más globales que habían sido casi impuestos por la comunidad internacional.

En julio de 1962 Lora Tamayo, miembro del Opus Dei, se convierte en Ministro de Educación y ostentará el cargo hasta 1968, coincidiendo con el inicio de la reforma educativa en España. Esta etapa de Lora Tamayo coincide con la implantación del modelo tecnocrático y los Planes de Desarrollo económico y social, que supondría el intento de modernización del país y su sistema de producción. Hemos de recordar aquí que Lora Tamayo, como ya hemos apuntado previamente, fue beneficiario de los programas formativos de intercambio con EEUU, los *Foreign Leaders Program*. Las influencias que ejercieran sobre él este tipo de programas formativos podrían traducirse en su labor al frente del Ministerio, que se orientó hacia nuevos criterios de racionalidad tecnológica y económica, y a la Teoría del Capital Humano. Esto supuso un conflicto entre los valores tradicionales del régimen y los nuevos valores que requería una sociedad en pleno cambio. Así lo expresa el economista Ramón Tamames:

“La educación es el instrumento con el cual, a partir de una sociedad dada y teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones, es posible llegar a otra sociedad que se concibe como mejor. Hablando en puros términos económicos, la educación permite la formación de un capital social que posibilita, junto con el capital real, el aumento de la productividad. Por tanto, está fuera

---

<sup>100</sup> Beltrán Llavador, F. *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València, 1991, p. 127.

<sup>101</sup> Pérez-Rioja, José Antonio. “Educación y desarrollo económico”. *Revista de Educación*, vol. 54, nº 158, diciembre 1963, p. 123.

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 123.

de toda duda que una política de desarrollo económico implica necesariamente una atención especialísima al sistema de educación y de reeducación.”<sup>103</sup>

La *Revista de Educación* en su número 158 del año 1963 publica varios artículos en referencia a la conexión de la educación con el primer plan de desarrollo. En la sección de *Enseñanza* se publica un artículo sin autoría donde se hace un análisis de los datos sobre educación tomados directamente del Primer Plan de Desarrollo (1964-1967). El artículo en cuestión comienza del modo siguiente:

“La educación es un factor condicionado por la vida económica y condicionante de ella. La «cantidad» de educación que se puede impartir depende del volumen de recursos con que cuenta el país, y a su vez este volumen, es decir, la mayor o menor prosperidad económica de una sociedad, está determinado por el grado de educación alcanzado por la misma.

Su carácter productivo se refleja al medir el crecimiento material de algunos países en determinadas épocas y comprobar que una parte de este crecimiento se debe a un factor que podría llamarse de «organización», y que, a fin de cuentas, está predeterminado por el grado de educación.”<sup>104</sup>

La necesidad de cambiar las estructuras del sistema educativo del país en aras del desarrollo se hace patente en toda la sociedad, partiendo del propio contexto mundial, apoyado por el Primer Plan de Desarrollo, las Teorías del Capital Humano y continuando por revistas educativas como la mencionada, donde como se observa justifica la educación como factor condicionante del desarrollo económico. Esta postura es muy habitual en estos años, donde la Teoría del Capital Humano promovida por los organismos internacionales llega a calar profundamente en la esfera económica y educativa.

La enseñanza primaria en España adolecía de una grave problemática que el propio Plan de Desarrollo especifica, haciendo hincapié como ya hemos visto anteriormente en el analfabetismo, la falta de aulas, una obligatoriedad de escolarización muy reducida, insuficiencia de material pedagógico, etc.<sup>105</sup>

El sistema educativo de primer franquismo estaba desfasado y debía resolver el grave problema de la reproducción del sistema de dominación de clase, para hacerlo compatible con la dinámica económica del desarrollismo capitalista imperante, ahora el nuevo principio legitimador del régimen.<sup>106</sup> Había que dejar atrás ese sistema educativo elitista para poder abastecer de mano de obra las industrias españolas en pleno desarrollo. De esta necesidad surge la adopción de la Teoría del Capital Humano, que tienen claro que es fundamental para el desarrollo y la economía la inversión en capital humano para con posterioridad obtener sus frutos. Para ello se llevan a cabo entre 1953 y 1970 una serie de reformas, ya descritas en el apartado anterior, tanto en educación primaria, profesional y secundaria, que sirvieron para ampliar gradualmente el acceso a la enseñanza.

---

<sup>103</sup> Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española...*, *op. cit.*, p. 449.

<sup>104</sup> “La enseñanza y la formación profesional en el Plan de Desarrollo Económico y Social. Años 1964-1967”. *Revista de Educación*, Vol. 54, nº 158, diciembre 1963, p. 113.

<sup>105</sup> I Plan de Desarrollo Económico y Social (continuación)..., *op. cit.*, p. 5851.

<sup>106</sup> Saz Campos, Ismael. “Fascism, Fascistization and Developmentalism...”, *op. cit.*, pp. 352-353; Aguilar Fernández, Paloma. *Memoria y olvido...*, *op. cit.*; Linz, Juan. “Legitimacy of Democracy and the Socioeconomic...”, *op. cit.*, p. 92. Fusi, Juan Pablo. “La cultura...”, *op. cit.*, p. 219-295.

Así en 1964 la Ley de ampliación del periodo de escolaridad obligatoria,<sup>107</sup> que amplía hasta los catorce años la obligatoriedad de la escolarización, añadiendo los cursos de 7º y 8º en la primaria. Esta medida venía ya preconizada en el Primer Plan de Desarrollo y poco después se diseñó la Ley para tal fin. La ley surge debido a la necesidad de contar cada vez más con una población cualificada y atender las demandas del desarrollo del país en plena fase desarrollista, lo que conlleva un fenómeno de expansión escolar, aunque la respuesta ofrecida por parte de la Administración será claramente insuficiente.<sup>108</sup>

La trascendencia principal de esta Ley se basa en el hecho de que prorroga la enseñanza obligatoria hasta los catorce años de edad y de ese modo posibilita la incorporación del alumnado al tercer año de bachillerato general o laboral, con requisito previo de poseer el certificado de estudios primarios.

La Ley sobre ampliación del periodo de escolarización obligatoria se complementará con la Ley de 21 de diciembre de 1965, de reforma de la enseñanza primaria, que se encargará de elevar el nivel de exigencia académica para el ingreso a los estudios de magisterio. Con estas leyes se consigue eliminar el *principio de subsidiariedad* que imponía la ley de 1945,<sup>109</sup> al restablecer el deber del Estado de asegurar la educación pública.<sup>110</sup>

A partir de este nuevo panorama legal surgen los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1965, que definieron un nuevo marco curricular.<sup>111</sup> Los nuevos Cuestionarios regirán todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias. La autoría colectiva de los Cuestionarios de 1965 corresponde al CEDODEP.<sup>112</sup> Para los cursos que competen a esta investigación los Cuestionarios comenzaron a desempeñar su función en Septiembre de 1967. La estructura y contenido renovador de estos Cuestionarios radicaba en el interés por el educando y su evolución psicológica, el impulso de una didáctica mucho más activa, así como la introducción de gran cantidad de contenidos asociados al ámbito económico y productivo.

Por tanto, en vista de las necesidades que se van viendo en la fase desarrollista de los años 60 se produjo como observamos una fase de gran interés en el proceso de construcción de las nuevas estructuras pedagógicas. Comienza la época de la *planificación* moderna de la educación en nuestro país dentro de las líneas de Planificación extendidas de forma internacional.

Es en el año 1969 cuando se presentó el llamado “Libro Blanco” sobre *La Educación en España. Bases para una política educativa*, en cuya elaboración como hemos visto tiene un papel importantísimo Díez Hochleitner. En él se hace un complejo análisis sobre la situación educativa de España y se plantea una nueva orientación del propio sistema educativo en

---

<sup>107</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria..., *op. cit.*, p. 5696.

<sup>108</sup> De Puelles Benítez, Manuel de. *Educación e Ideología...*, *op. cit.*, pp. 330-331.

<sup>109</sup> Este principio de subsidiariedad inhibía prácticamente al Estado de la responsabilidad en materia educativa, dejando en manos de la Iglesia Católica esta responsabilidad: De Puelles Benítez, Manuel. “Evolución de la educación en España durante el franquismo”, en Tiana Ferrer, A; Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. *Historia de la Educación (Edad contemporánea)*. Madrid, UNED, 2002, p. 337.

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 342.

<sup>111</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias. Publicado en: «BOE» nº 229 de 24 de septiembre de 1965.

<sup>112</sup> Beltrán Llavador, F. *Política y reformas...*, *op. cit.*, p. 152.

términos de eficiencia y justicia, y que a su vez debía dar una respuesta a las enormes transformaciones socio-económicas del país. Aunque si bien es cierto el “Libro Blanco” inició un proceso de consulta planteado como crítico, solamente algunos organismos, asociaciones e instituciones emitieron los datos para dicho informe, eliminándose por tanto una verdadera participación democrática en su diagnóstico y elaboración. Los participantes fueron según De Puelles, el Consejo Nacional del Movimiento, Organización Sindical, Instituto de Estudios Políticos, Comisión Episcopal de Enseñanza, asociaciones de profesores, hermandades de inspectores, universidades y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.<sup>113</sup> Sin embargo es llamativa la conformación de un Comité Internacional de expertos que en marzo y noviembre de 1969 se reunieron para exponer sus puntos de vista sobre el “Libro Blanco”. En ese Comité internacional de cooperación que fue aprobado por la Conferencia General de la UNESCO de 1968 participaron, como señalan Ossenbach Sauter y Martínez Boom, diversos expertos en planificación que habían sido compañeros de Díez Hochleitner:

“Estuvo presidido por Gabriel Betancur (Colombia), Phillip H. Coombs (EE.UU.) como relator, H. Becker (R.F. de Alemania), A. Bienaymé (Francia), M. Coulon (Bélgica), C. Chagas (Brasil), El-Koussy (Egipto), G. Gozzer (Italia), V. Lipatti (Rumanía), J. Perkins (EE.UU.), y J. Vaizey (Reino Unido).”<sup>114</sup>

Al respecto, Díez Hochleitner, Tena Artigas y García Cuerpo comentan en un informe de la UNESCO que en los trabajos preparatorios para el diseño de la reforma hubo,

“[...] una acción sistemática de recogida de documentación en educación comparada, estadísticas y conclusiones y recomendaciones de asambleas internacionales sobre educación; asistencia de personal seleccionado a reuniones políticas y técnicas en temas de interés para las actividades de la Reforma; obtención de asistencia de organismos internacionales<sup>115</sup> (de la Unesco principalmente) para la realización de reuniones científicas, seminarios, grupos de trabajo y actividades de formación de personal, así como para asesoramiento en proyectos nuevos o experimentales, e incluso preparación de una negociación para obtener ayuda financiera extranjera a invertir en proyectos experimentales, de valor principalmente demostrativo o de estímulo (construcciones, equipos, becas, formación de personal en el extranjero)<sup>116</sup>”<sup>117</sup>

---

<sup>113</sup> Escolano Benito, Agustín. *La educación en la España...*, op. cit., p. 171; De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología...*, op. cit., p. 332.

<sup>114</sup> Ossenbach, Gabriela, y Alberto Martínez Boom. “Itineraries of the discourses...”, op. cit., p. 697.

<sup>115</sup> En el documento se refiere expresamente a: “el *Comité de Cooperación Internacional para la reforma, de la educación en España*, constituido en colaboración con la UNESCO, en el marco de su Programa de Participación y a solicitud del Gobierno Español. Este Comité se reunió en Marzo y Noviembre de 1969. Los miembros de dicho Comité fueron los señores: H. Becker; G. Betancur; A. Bienaymé; P. H. Coombs; M. Coulon; C. Chagas; El-Koussy; G. Gozzer; V. Lipatti; J. Perkins y J. Vaizey.

<sup>116</sup> Estas ayudas se concretaron en el Convenio de 30 de Junio de 1970 entre España y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (publicado en el BOE de 23 de Octubre de 1970). La firma del Convenio fue autorizada por Decreto-Ley 11/1970, de 28 de Julio (BOE de 3 de Agosto). Las condiciones generales aplicables a este convenio se publicaron en el BOE de 11 de Noviembre de 1970. El Convenio fue finalmente ratificado por el Ministro de Hacienda en nombre del Gobierno español por Orden de 12 de Enero de 1971 (BOE de 19 de Enero). Debe citarse también en este orden de cosas la cooperación establecida con el *United Nations Development Program* y con la Fundación Ford.

<sup>117</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española...”, op. cit., p. 20.

Reconoce también que:

“Para su elaboración se solicitaron colaboraciones sobre temas específicos a acreditados especialistas, así como a instituciones de investigación educativa y a asociaciones de profesores. Se consideró a este respecto que tales contribuciones son sin duda provechosas no sólo por sus contenidos, sino principalmente porque con ello cabe esperar la implicación de sus autores en el empeño de la reforma.

Paralelamente se desarrolló un programa de reuniones, por niveles educativos, de pequeños grupos de destacados profesionales, incluidos expertos extranjeros invitados y representantes de la UNESCO, la OCDE, CEE, Banco Mundial, etc., para someter a discusión los más importantes temas relativos a la reforma, para una definición de problemas y de soluciones alternativas.”<sup>118</sup>

Acreditamos por tanto que con la elaboración del libro blanco se iniciaba en España una reforma educativa mediante un procedimiento prácticamente inusitado, al estar determinado por influencias internacionales en su elaboración, e incluso financiación extranjera proveniente de entidades como la Fundación Ford.

El “Libro blanco” desplegaba dos fases de actuación distintas. Por un lado un estudio previo de la situación del sistema educativo y su problemática, y por otro lanzaba propuestas de soluciones a las deficiencias y problemáticas. El documento reconocía que la organización de la educación en España suscitaba serios inconvenientes y denunciaba claramente el tradicionalismo de la escuela, difícilmente conciliable con una sociedad en pleno proceso de industrialización, modernización y desarrollo.<sup>119</sup> Pero quizá lo más importante y significativo era que reconocía la grave discriminación que se producía en la base del sistema, criticando la educación del régimen.

“En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población.”<sup>120</sup>

Fue tal la proyección que incluso los medios de comunicación se hicieron eco del “Libro Blanco”, que fue generosamente repartido a organismos y entidades, así como puesto a disposición del público a un precio reducido. El propio Ministerio de Educación editó posteriormente algunos de los informes emitidos sobre el documento por una serie de corporaciones y organismos públicos y privados. La prensa y otras entidades interesadas en la política educativa también realizaron encuestas e informes sobre los temas discutidos en el propio “Libro blanco”.<sup>121</sup>

---

<sup>118</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española...”, *op. cit.*, p. 20.

<sup>119</sup> Escolano Benito, Agustín. *La educación en la España...*, *op. cit.*, pp. 168-169.

<sup>120</sup> *La educación en España. Bases para una política educativa...*, *op. cit.*, p. 17.

<sup>121</sup> Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española...”, *op. cit.*, p. 21.



Por otras vías algo posteriores, también el reconocido *Informe Foessa* de 1970 alertó de las graves deficiencias educativas en España, superando incluso las malas cifras del Libro Blanco. Así lo expresa el Informe:

“Para el curso 1966-67 el *Libro Blanco* declara una cifra de 560.928 niños que no están matriculados en enseñanza primaria debiendo estarlo. La cifra empieza a ser problemática si tenemos en cuenta que en el curso 1965-66, según nuestros cálculos, existía más de un millón de niños entre seis y trece años en la misma situación.”<sup>122</sup>

Como se observa, el *Informe Foessa* llega a tachar al Libro Blanco incluso de excesivamente optimista.

A este sistema educativo clásico y tradicionalista se le habían ido añadiendo parches, pero la mezcla resultante de esa amalgama seguía sin ser eficaz con respecto a la estructura económica y social de la nueva sociedad desarrollista de la época, y tampoco garantizaba los criterios de globalidad e interrelación requeridos por la pedagogía moderna. Por lo tanto, se requería una reforma profunda de todo el sistema educativo español que vendría a estar enormemente influenciada por factores externos.

#### **4. Contexto de la educación primaria posterior a la reforma educativa**

Entramos en la década de los años 70 con un retraso educativo de décadas a nivel estructural, legal y pedagógico, con un incremento de la demanda educativa marcado por las necesidades sociales. Este panorama convierte al sistema educativo español en un permanente campo de conflicto.

El acontecimiento más renombrable a nivel educativo en la recta final del régimen fue la aprobación de una nueva ley de enseñanza por parte del Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí. La Ley General de Educación de 1970 pretendía modernizar de forma profunda todo el sistema educativo español. Si bien se planteó de forma muy ambiciosa, su pretensión era afrontar la necesaria “reconceptualización global del sistema educativo”.<sup>123</sup> Su promotor la definió como una ley educativa “técnico pedagógica y sin ninguna pretensión política”,<sup>124</sup> aunque autores como Gracia García y Ruiz Carnicer no están de acuerdo en este planteamiento, ya que consideran que no fue ni tan novedosa, ni tan moderna, puesto que asumía gran parte de la investigación y reflexión realizada en Europa en los años 50 y 60 sobre temas educativos.<sup>125</sup>

El objetivo de la LGE era ajustar la educación a la nueva realidad social de esa España que se encaminaba de forma irreversible hacia un proceso de transición a la democracia. Promovía en sus argumentos la modernización del sistema educativo, adecuándolo a la nueva

---

<sup>122</sup> Fundación Foessa y Cáritas Española. *Informe FOESSA...*, *op. cit.*, p. 851.

<sup>123</sup> Boyd, Carolyn P. *Historia patria. Política, historia...*, *op. cit.*, p. 244.

<sup>124</sup> Cita de Villar Palasí recogida en: De Puelles Benítez, Manuel. “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”, en Escolano, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 49-71.

<sup>125</sup> Gracia García, Jordi y Ruiz Carnicer, Miguel A. *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid, Síntesis, 2001, p. 325 y ss.

realidad social que ya se intuía de forma clara.<sup>126</sup> Como propósito tenía el reducir el carácter clasista del acceso a las enseñanzas medias, ya que en su preámbulo señalaba que con la nueva Ley:

“se trata de construir un sistema educativo permanente no concebido como una criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar al máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”.<sup>127</sup>

Otro de sus propósitos era mejorar cualitativa y cuantitativamente la enseñanza en general. Es con esta Ley cuando se modifica la terminología de la educación primaria, pasándose a llamarse Educación General Básica (EGB).

Es cierto que la LGE se presentó con unas buenas intenciones que se vieron frustradas en sus comienzos. Por un lado, los sectores más duros e inmovilistas del franquismo, ya en decadencia, mostraron una férrea oposición al proyecto, por considerarlo promotor de la desaparición del régimen. Por otro lado, la crisis económica por la que atravesaba el país hacía muy complicado su implementación. El giro inmovilista que promovió el gobierno de Arias Navarro no puso las cosas nada fáciles, y mucho menos tras la destitución del ministro Julio Rodríguez Martínez. Esto supuso en gran medida un estancamiento de algunas de las medidas propuestas, tras la “contrarreforma educativa” que se llevó a cabo por parte del ministro de educación Martínez Esteruelas, para volver a la educación tradicional y doctrinaria del nacionalcatolicismo. Posteriormente, el gobierno de Suarez retomó la implementación de la Ley educativa tal y como Villar Palasí la había concebido.

Hemos de reseñar la profunda guerra abierta que produjo la LGE entre las distintas fuerzas que entraron en juego con los cambios políticos. Todas ellas tenían como pretensión apropiarse en cierto modo del sistema educativo, pues este podía suponer un canal nada desdeñable de socialización política, donde inculcar ciertos valores y principios acordes a las diferentes ideologías participantes en el proceso. La iglesia no podía quedar atrás en esta pugna, pues hasta ahora había ejercido cierto monopolio sobre el mundo educativo, y de hecho fue la institución religiosa la que acuñó el término de “guerra escolar”.<sup>128</sup> También esgrimíó su principio de “libertad de enseñanza”, que pretendía defender el derecho a recibir educación religiosa, presuponiendo que toda la ciudadanía española era católica y por tanto cualquier otra fórmula de enseñanza atentaría a la libertad moral y alejaría al alumnado de los valores cristianos, oponiéndose así en cierto modo a la estatalización de la enseñanza.<sup>129</sup> La iglesia pretendía eludir una escolarización plural o neutra, pues consideraba obligación del Estado garantizar las clases de religión católica en los centros públicos. Este conflicto se basaba en el papel que se le permitiría jugar a la institución eclesial en una nueva España democrática, que tras la Constitución del 78 se definiría como aconfesional, aunque con reconocimiento explícito de la religión católica.

---

<sup>126</sup> *Ibidem*.

<sup>127</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento..., *op. cit.*, p. 12526.

<sup>128</sup> Este término aparece de forma literal en: VV.AA. *Educación y democracia. XXXI Semana Social de España*. Madrid, Secretariado de la Junta Nacional de Semanas Sociales, 1978, p. 25.

<sup>129</sup> Mayoral, Victorino. “Dualismo escuela pública/escuela privada en España”, en Paniagua, Xavier y San Martín, Ángel (eds.). *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia, Diputación de Valencia, 1989, pp. 43-55.

Debía en estos años de cambio disputarse el control sobre la educación, y la izquierda y sobre todo el PSOE no iban a cejar en ese empeño. La izquierda siempre se había vinculado a los planteamientos de la *Institución Libre de Enseñanza*, considerando fundamental la libertad de conciencia basada en una desideologización de la educación que se sustentara en unos valores universales y en una actuación más práctica en las aulas. Este pragmatismo se asociaba también a una nueva formación de la ciudadanía con el fin de desarrollar un trabajo productivo dentro de la nueva sociedad. En palabras de Llorente y Mayoral, “La escuela nacional no puede separarse de una concepción general del orden social”.<sup>130</sup>

Pero esta profunda reforma del sistema educativo español que culminaba en la Ley General de Educación de 1970, requería de una importante inversión difícil de conseguir y que chocó frontalmente con las restricciones que establecieron las propias Cortes al discutir el proyecto, naciendo así sin los recursos necesarios, debido a que los más fieles celadores del régimen franquista entendían esta Ley como excesivamente modernizadora y que por tanto podía desestabilizar determinados aspectos políticos del régimen. Esto demuestra una vez más la existencia de tensiones entre las *familias* internas del franquismo, pues la propia Ley llevaba aparejada una reforma fiscal que hubiera posibilitado la implantación de la misma. De hecho la Ley se denominaba *Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa*, es decir, contemplaba un financiamiento que no pudo llevarse a cabo.<sup>131</sup>

El régimen iniciaba una reforma contradictoria en cuanto a su formulación, pues a la vez buscaba unas difíciles compatibilidades entre los viejos y arcaicos postulados ideológicos del sistema y las expectativas económicas, de modernidad y cambio exigidas por la sociedad. Este hecho podría tener una interesante lectura al analizar críticamente el propio discurso de la Ley del 70. En su Título Preliminar nos encontramos con los fines que debe alcanzar la educación con la nueva reforma en todos sus niveles y modalidades:

“1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.”<sup>132</sup>

Si se hace una lectura entre líneas de este texto extraído de la Ley se puede intuir dos tipos de discurso y de lenguaje muy distintos. Por un lado se advierte una retórica moderna y progresista de un espíritu de convivencia que contrasta con otra que destila visos nacional-católicos, en alusión al concepto cristiano de la vida y la tradición y cultura patrias, así como a la conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino. Este hecho es muy llamativo ya que se está conjugando la planificación moderna educativa con rasgos educativos arcaicos e ideológicos del régimen.

Asimismo, en el Título Preliminar de la Ley se describen los fines que debe alcanzar la educación, haciendo alusiones al impulso económico y social que requería el país:

---

<sup>130</sup> Gómez Llorente, Luis y Mayoral, Victorino. *La escuela pública comunitaria*. Barcelona, Laia, 1981, p. 20.

<sup>131</sup> De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología...*, *op. cit.*, p. 334.

<sup>132</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento..., *op. cit.*, p. 12527.

“2. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país”.<sup>133</sup>

Este modelo heterogéneo, viene a demostrar también las contradicciones en las que había caído un régimen que trataba de hacer compatible el autoritarismo político, el desarrollo económico y social, y la introducción de modernidad en su sistema educativo. Por tanto, era evidente que la demandada reforma y la nueva Ley de Educación seguían en cierta medida ancladas en los valores sustentadores del régimen, el concepto de vida cristiana y los principios del llamado Movimiento Nacional.<sup>134</sup> Esto no resta que debemos reconocer la función renovadora y modernizadora que esta reforma confería al sistema educativo español. Mérito que no podemos despreciar y que aquí reconocemos aludiendo a los principales logros de esta reforma, que podríamos resumirlos del siguiente modo:

a) Estimuló de forma contundente la demanda escolar de educación. b) Abordó el enorme problema del déficit crónico de puestos escolares. c) Sentó las bases para la gratuidad de la educación general básica. d) Estimuló el papel del Estado como agente responsable de la educación. e) Homologó el sistema educativo español con los sistemas educativos europeos. f) Rompió definitivamente la estructura bipolar y discriminatoria del anterior sistema educativo tradicional del primer franquismo. g) Eliminó las barreras selectivas de exámenes de ingreso y reválidas. h) Introdujo la evaluación continua (aunque este hecho quedó en cierta medida desvirtuado por la propia cultura profesional de los docentes que acabaron pervirtiendo el sistema por medio de controles) i) Se introdujo la enseñanza comprensiva.

Esta enseñanza comprensiva, de la que prácticamente nadie hablaba, introduce el modelo de organización escolar para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, terminando así con la educación motivadora de privilegios. Este principio de igualdad de oportunidades ya lo especificaba el Segundo Plan de Desarrollo,<sup>135</sup> como ya hemos visto con anterioridad, y que queda plasmado en la Ley del 70. Ahora la educación debía ser igual para todos, no en el sentido de una enseñanza uniforme, sino que debía tener en cuenta el nivel medio del alumnado y atender a la diversidad. Esto se observa en el artículo 15 de la Ley del 70:

“15. 1. La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

2. Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y estará dividido en dos etapas:

a) En la primera, para niños de seis a diez años, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.

b) En la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo”.<sup>136</sup>

Como vemos, los principios generales que promovía la reforma abogaban por reconocer el derecho fundamental de la ciudadanía a una educación general básica gratuita y obligatoria,

---

<sup>133</sup> *Ibidem*, pp. 12527.

<sup>134</sup> *Ibidem*.

<sup>135</sup> Ley 1/1969, de 11 de febrero, por la que se aprueba el II plan de Desarrollo..., *op. cit.*, p. 2138.

<sup>136</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento..., *op. cit.*, p. 12529.

empresa que también había tenido reflejo con anterioridad en los Planes de Desarrollo y la Ley de 1964 sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Este es un hecho de gran significación para el nuevo sistema educativo que surge de esta reforma modernizadora. Además, la educación ahora debía plantearse como un proceso permanente y continuo, adaptado a las etapas psicoevolutivas del alumnado. Pero tendremos presente también las alusiones que la Ley del 70 hace a los contenidos de la enseñanza y a los métodos, donde se intenta conjugar en algunos aspectos tradición y modernidad, ideología y eficientismo.

Definitivamente, en la última fase del franquismo se van observando enormes cambios tanto a nivel sistémico, como en orientación pedagógica y en modos de educación, pero es cierto que se siguen manteniendo la mayor parte de los rasgos que otorgan unidad al sistema. Así, se van incorporando al modelo pedagógico por prescripción de los Planes de Desarrollo, nuevas valoraciones asociadas a los acontecimientos de la dinámica de desarrollo económico del país. Resulta entonces comprensible que la pedagogía de este periodo del régimen asumiera en cierto modo las contribuciones del positivismo y funcionalismo internacionales que aportaban criterios de racionalidad tecnológica y de productividad o eficacia en las estructuras educativas y en los procesos y métodos pedagógicos. Las prácticas pedagógicas se encaminaron de forma más clara hacia una educación activa y una formación integral, dejando atrás algunos aspectos más arcaicos que hasta ahora habían sido empleados en el proceder educativo. Si bien es cierto que esto había comenzado ya a ponerse en práctica en la década anterior, ahora se añadía el fomento de la creatividad en el alumnado, la evaluación continua y la educación personalizada.<sup>137</sup> Hay que tener en cuenta que ya desde principios de los 70 grupos de enseñantes y Movimientos de Renovación pedagógica, marcaron nuevas pautas para la tarea educativa en una nueva sociedad.<sup>138</sup>

Cabe también apuntar que la Ley General de Educación de 1970 estableció la enseñanza de iniciación a las Ciencias Sociales, recogiendo las orientaciones educativas que los países desarrollados tenían en los denominados "Estudios Sociales". Esta ley consagró, asimismo, un currículum de Área basado en el estudio de la Geografía e Historia como ciencias referentes, aunque aglutinaba, además, contenidos de otras disciplinas sociales del campo de la Economía, la Sociología, las Ciencias Políticas, la Antropología, y manifestaciones artísticas y literarias.<sup>139</sup> Estos contenidos, como veremos en capítulos posteriores, se vendrán a implementar en los manuales escolares de Ciencias Sociales.

Así, el programa de estudio que ofrecen las *Orientaciones pedagógicas* para la EGB, publicadas en la revista *Vida Escolar*, establece el área de experiencia para la segunda etapa denominada Área Social y Cultural. Esta área "tiene como objeto el estudio del hombre: formas

---

<sup>137</sup> La educación personalizada fue propuesta por Pierre Faure, como forma de enseñanza caracterizada por el hecho de que el alumno sea quien tome la iniciativa de su trabajo. Faure basó su método de educación personalizada en una visión especial de la persona y de sus rasgos esenciales. Entre esos rasgos esenciales destacó tres que conforman los principios que una pedagogía debía considerar: el principio de singularidad, el principio de autonomía y el principio de apertura. La educación personalizada fue introducida en España por el Catedrático de Pedagogía Víctor García Hoz. Para más información consultar: Monográfico Educación personalizada. *Revista de Educación*, nº 247, 1976; García Hoz, Víctor. *Educación Personalizada*. Valladolid, Miñón, 1972; García Hoz, Víctor. *La práctica de la Educación Personalizada*. Madrid, Rialp, 1988; Mounier, E. M. *El personalismo*. Buenos Aires, Eudeba, 1970.

<sup>138</sup> Viñao, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 87-89.

<sup>139</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB*, publicadas en: Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*, nº 124-126, Diciembre-febrero 1970-71, p. 40.

de vida, agrupación, relaciones económicas, políticas y sociales, inquietudes ideológicas y expresión cultural”.<sup>140</sup>

Las orientaciones también apuntan sobre el área lo siguiente:

“Favorece la formación de actitudes cívicas que estimulen el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional y debe llegar a poner al alumno en condiciones de asumir una función y de participar en la realización del bien común de los distintos grupos sociales en que se inserte”.<sup>141</sup>

Resulta significativo que se reconociera, aún en plena dictadura, aunque en su última fase, la necesidad de fomentar las actitudes cívicas que estimularan el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional, y de poner al alumnado en condiciones de participar en la sociedad, sentando así ciertas bases que se pueden intuir como de participación democrática.

Con posterioridad, en 1971, se publican las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de la EGB* también en la revista *Vida Escolar*.<sup>142</sup> Referido a los contenidos a impartir durante la Segunda Etapa de EGB se estructura el Área en dos partes, en función de la lógica disciplinar. Por un lado se atiende a la disciplina de la Geografía y por otro lado a la Historia, aunque en el octavo curso esta distinción no se observa. En los temas dedicados al estudio de la Historia, se proponen algunas pinceladas sobre aspectos coyunturales de las situaciones económicas del pasado, y en el apartado de Geografía se dedican algunos temas a la Geografía Económica. En definitiva, se observa una potente entrada de contenidos económicos que inundan tanto los procesos históricos como los geográficos.

Como se observa, con la reforma educativa se produjo una actualización de los contenidos en el campo de la Geografía y de la Historia escolar. En el caso de la Historia se observa una transformación donde los contenidos se tornan menos adoctrinantes, para evolucionar hacia una historia más socioeconómica, con cierta influencia de la escuela francesa de los Annales y del marxismo. En la disciplina de la Geografía se pasa de la geografía tradicional meramente descriptiva a otra que pone más énfasis en diversificaciones como la geografía humana o socioeconómica, que atendía a aspectos tales como el estudio de la población, el trabajo, o el desarrollo y subdesarrollo.

Con posterioridad, el conjunto de los problemas que van surgiendo en el proceso de transición política, en gran medida por la interdependencia de la economía mundial y las crisis económicas del año 73 y de la década de los años 80, provocaron la búsqueda de cambios y soluciones en el campo educativo, ya que, siendo como es la educación el sistema encargado de reproducir las ideas, valores y proyectos de cada sociedad, sabemos que ha mantenido y sostiene una estrecha relación con la economía. Los distintos gobiernos, dependiendo de su programa electoral, dictaron la política educativa a seguir en cada momento histórico. Las relaciones que se establecieron entre el sistema económico y el educativo fueron de orden complejo, pues

---

<sup>140</sup> *Ibidem*.

<sup>141</sup> *Ibidem*.

<sup>142</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de la EGB*, publicadas en: Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, nº 128-130, Abril-junio 1971.

entendemos que dependen ante todo de aspectos ideológicos y políticos que provienen de las estructuras de poder de cada momento histórico.

## 5. Las nuevas editoriales de la Transición

Es a partir de la reforma de 1965 y la publicación de los *Cuestionarios Nacionales para la Educación Primaria* cuando se comienza a gestar un nuevo modo de producción de libros escolares, que dará lugar a un enorme desarrollo editorial. Todo este proceso se llevará a cabo en paralelo a los esfuerzos de expansión de la escolarización y la renovación didáctica que se produce en España en esta época. La transformación radical del sector se afianza tras la publicación de la LGE de 1970, finiquitando el modelo arcaico de producción cultural enciclopédico y surgiendo un nuevo proceder a la hora de concebir el manual escolar. Todo este cambio se engloba en un contexto de transición política, cultural, social y económica.

La liberalización del sector editorial y el enorme incremento de la producción de manuales escolares para cubrir las nuevas necesidades educativas de la extensión de la enseñanza obligatoria a los 14 años, hicieron surgir a grupos empresariales de inspiración aperturista, sensibilizados con los cambios pedagógicos que se presentaban, frente a otras de carácter más tradicional que seguían estando asociadas al Estado o a órdenes religiosas. Las concepciones empresariales y comerciales de unas y otras eran en ocasiones bien distintas.

Las editoriales de carácter más tradicional seguían manteniendo en muchos casos un discurso que todavía estaba cargado de espiritualidad y adoctrinamiento asociado al régimen. Estas editoriales mantenían un modo de producción que quedó antiguo y desfasado conforme las nuevas necesidades se fueron haciendo más evidentes. Se caracterizaban en la mayoría de los casos por su diseño de autor o editor individual, en contraposición a los trabajos de equipo.

Muchas de estas editoriales provenían de una tradición familiar que se venían dando de generación en generación, como fue el caso de Hijos de Santiago Rodríguez. Otras terminaron desapareciendo al no poder adaptarse a las nuevas demandas del sector o fueron absorbidas. Las que sobreviven, siendo pequeñas o medianas empresas, lo hacen cubriendo los circuitos corporativos de congregaciones religiosas, como es el caso de Bruño, SM o Edelvives. Al tener el mercado asegurado en sus centros religiosos no corrieron grandes riesgos a la hora de modernizar su sistema empresarial.<sup>143</sup>

La modernización de las editoriales de libros de texto arranca con un proceso que abarca diversos ámbitos, desde el propio aparato financiero y comercial, renovación de equipos de diseño y maquetación, nuevas técnicas de encuadernación e impresión, etc.

Las nuevas editoriales surgidas al calor de los nuevos tiempos y más sensibles a la renovación didáctica y técnica incluyeron novedades sustanciales, incluso en los comportamientos económicos y financieros que llevarían a cabo, al imponer modernos criterios de funcionamiento empresarial. Estamos hablando de un fenómeno que se produciría por primera vez en nuestro país, y es el de la aproximación de estas nuevas editoriales escolares al

---

<sup>143</sup> Beas Miranda, Miguel. “El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, p. 96.

mundo de las empresas mediáticas o de la industria de la cultura. Factor que se advierte significativo y que facilita la comprensión de la metamorfosis del mundo editorial del manual escolar y su entramado comercial hasta llegar a nuestros días.

Algunas de esas nuevas editoriales surgidas con el estallido del mundo de la edición escolar liderarían desde ese momento la edición escolar hasta tal punto de llegar a nuestros días con similar nivel de liderazgo. Algunas de esas editoriales serían Anaya, Santillana, Vicens vives, Everest, SM, siendo Anaya y Santillana las que más altas cotas de mercado consiguen. Anaya y Santillana acabarán consolidándose como empresas dominantes con la implantación de la democracia.

“Una encuesta aparecida en 1976 atribuía una cuota del 41 por ciento de las ventas de textos a las editoras Anaya y Santillana, y un 21 por ciento al bloque SM-Edelvives. Un 10 por ciento era aún cubierto por Miñón, editora castellana que recogió el mercado de las *Enciclopedias* Álvarez. Las antiguas editoriales, como Hijos de Santiago Rodríguez y Magisterio Español, se habían quedado en cuotas de mercado próximas al 5 por ciento, y pequeñas nuevas empresas como Teide, Casals, Vicens Vives, Prima Luce y Narcea, apenas cubrían entre el 1 y el 3 por ciento.”<sup>144</sup>

Las nuevas editoriales se plantean un modo de producción más asociado a los tiempos de desarrollo técnico, donde se potenciarán los equipos editoriales, desdibujando así la figura del autor único para reafirmar la marca comercial de la editorial.<sup>145</sup> Las modernas técnicas de impresión que llegaron con el desarrollo de la industria también jugaron un importante papel en la evolución de las editoriales. Ahora la edición de un libro de texto requerirá un esfuerzo de equipo, donde aparecerán los equipos de autores, editores, correctores, pedagogos, diseñadores, maquetistas, encuadernadores, etc. Como afirma Petrus “la historia del libro de texto sería difícil de entender sin recurrir al conocimiento de los avances tecnológicos”.<sup>146</sup>

Estas modernas editoriales terminarán funcionando con un trabajo diversificado que distingue: a) la gestión económica, financiera y administrativa; b) la gestión editorial; c) la gestión de producción y d) la gestión comercial. Todo un entramado empresarial moderno que deberá trabajar codo a codo con la administración pública.

Pero algo que no se modificó en sus estructuras esenciales, ni en la reforma de 1970 ni en la de 1990, y que Manuel de Puelles ha manifestado en incontables ocasiones, era el requisito de aprobación previa de los libros de texto, aunque es cierto que el control ideológico no será ya el mismo que en la época franquista. En sus propias palabras, “me temo que el poder político ha sucumbido, una vez más, a la oscura atracción que ejerce siempre el control previo de los manuales escolares.”<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> Silva D. (dir.). *Los textos escolares de EGB. Encuesta al profesorado*. Madrid, INCIE, 1976, pp. 66-67. Citado en: Escolano Benito, Agustín. “La segunda generación de manuales escolares”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, p. 34.

<sup>145</sup> Beas Miranda, Miguel. “El boom de la edición escolar...”, *op. cit.*, p. 95.

<sup>146</sup> Petrus Rotger, Antonio. “Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición de manuales escolares”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, p. 104.

<sup>147</sup> De Puelles Benítez, Manuel. “La política del libro escolar...”, *op. cit.*, p. 69.



Con la Ley del 70 se acaba con la censura del Movimiento, la eclesiástica, que en este caso se convierte en voluntaria, y la del Ministerio de Información y Turismo, que eran los encargados en el franquismo de asegurar el control total sobre el manual escolar. El Ministro Cruz Martínez Esteruelas dio paso entonces a un endurecimiento de “control político de los libros de texto lo que provocó un malestar y un enfrentamiento con el sector editorial”.<sup>148</sup> En palabras de Mauricio Santos,

“hacia finales del franquismo y los primeros años de la Transición había un frente político duro con el sector editorial ya que éste generaba una gran desconfianza. De hecho, incluso las propias editoriales religiosas eran vistas con mucha prevención por la administración pues consideraban que eran más bien progresistas en aquella época.”<sup>149</sup>

Más adelante, en nuestros capítulos sobre análisis de manuales observaremos este hecho significativo, donde algunos de los contenidos publicados por ciertas editoriales religiosas se observan críticos y progresistas en algunos aspectos.

También hay que añadir que con la publicación de la Constitución de 1978, como afirma Beas,

“ha de considerarse ahora que la libertad genérica de expresión se predica de cualquier ciudadano. Por tanto, cualquier editor puede sacar a la luz obras que contengan ideas y convicciones científicas sin más limitaciones que las que se derivan de la Constitución y de las leyes que la desarrollan. [...] los libros de texto necesitan la aprobación de las administraciones competentes para poder ser utilizados en los centros docentes, pues de este modo se pretende garantizar los derechos y bienes constitucionales. Ésta es la razón fundamental que posibilita el control al que es sometida la actividad académica de los profesores y de los materiales didácticos.”<sup>150</sup>

Pero en ocasiones, y con el velado interés de la administración por el control, pero con el pretexto de custodiar la mejora del manual, podemos encontrarnos políticas favorecedoras de estereotipos, nacionalismos o intereses partidistas. En ese control está basada la afirmación de que el manual se constituye como instrumento político por su carácter socializante en sí mismo, pero también se ha de tener en cuenta que el alumnado cuenta también con influencias externas al mismo, igualmente socializantes, y de las que no nos ocuparemos en este estudio.

Otro hecho reseñable en el panorama editorial fue que con la aprobación en 1978 de la Constitución Española se modifica el modelo de Estado para dar paso a las comunidades autónomas. Este hecho propició la aparición de editoriales de ámbito autonómico que producirán textos específicos para aquellas comunidades denominadas históricas: Cataluña, País Vasco y Galicia. El sector editorial del manual debe adaptarse experimentando cambios, no sólo en la edición, sino en sus propias estructuras internas y asociativas para sobrellevar el cambio que disminuye el volumen de edición a nivel nacional para diseccionarlo en parcelas más

---

<sup>148</sup> Palabras de Mauricio Santos, Director de ANELE, publicadas en: Beas Miranda, Miguel. “La asociación nacional de editores de libros de texto: desde la Transición hasta el siglo XXI. Entrevista a Don Mauricio Santos”. *Historia de la Educación*, nº 19, 2000, p. 155.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 163.

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 149.

restringidas. Hemos de tener presente que las editoriales, como empresas privadas, buscan la rentabilidad de sus productos comerciales (los manuales).

## 6. La producción de nuevos manuales escolares

Con la aparición de lo que Agustín Escolano denominó la *segunda generación de manuales escolares*<sup>151</sup> se da luz a un nuevo tipo de edición didáctica moderna, que coincide con las reformas iniciadas en 1965 y que fueron consolidándose hasta la LGE de 1970. Se da entonces un proceso que abarca nuevos formatos, diseños, y géneros, que ahora aparecerán imbricados por un sinfín de material iconográfico así como por una renovada concepción pedagógica. Esto diversifica y dinamiza el propio manual escolar que sufre una enorme transformación en todos sus aspectos.

El 28 de octubre de 1965 aparece una nueva Orden Ministerial por la que se dan normas para la aprobación de libros con destino a enseñanza primaria.<sup>152</sup> Esa orden “estableció después la normativa a la que debían ajustarse los textos adaptados al nuevo plan, que se dispondrían por cursos y materias”.<sup>153</sup> Por tanto, al amparo de la reforma y de los *Cuestionarios Nacionales para la Educación Primaria* de 1965 se acentúa una mejora técnica y pedagógica de los manuales.

La *enciclopedia* queda atrás y el diseño del manual se moderniza con una distribución de contenidos mucho más pedagógica y de corte tendente a lo científico. Estos contenidos a impartir se recogen en los mencionados *Cuestionarios Nacionales*, y dichos libros reestructurados ya por cursos y materias llenan sus páginas de ilustraciones de alta calidad, que llegan a ocupar en muchos casos hasta el 50% del espacio. El tránsito de la *enciclopedia* a los manuales por áreas o asignaturas fue acelerado, aunque los primeros años del proceso de cambio se produce una confluencia en las aulas de los manuales tradicionales con los modernos. Editoriales tradicionales como Hijos de Santiago Rodríguez o Miñón siguen editando sus *enciclopedias*, aunque a partir de 1970 con la LGE se puede considerar la desaparición definitiva de la misma, consolidándose definitivamente el libro por áreas o materias.

La década de los 70 marca un antes y un después en los procesos de edición, que introducen los sistemas de fotocomposición con ordenador y modifican absolutamente la estética del manual para desgranarlo en diferentes unidades textuales, afectando así al modo de presentación de los contenidos con una nueva textualidad muy distinta a los modelos tradicionales.

“El establecimiento, en 1963 del curso como unidad organizativa distinta a la de ciclo rompió con los manuales clásicos. La fijación en 1964, de los niveles mínimos de evaluación y promoción reforzó la asociación texto-año. El reflejo de estas innovaciones en los Cuestionarios de 1965, que daría origen más tarde a los Programas básicos y diferenciales para Colegios

---

<sup>151</sup> Escolano Benito, Agustín. “La segunda generación de manuales...”, *op. cit.*, pp. 19-47.

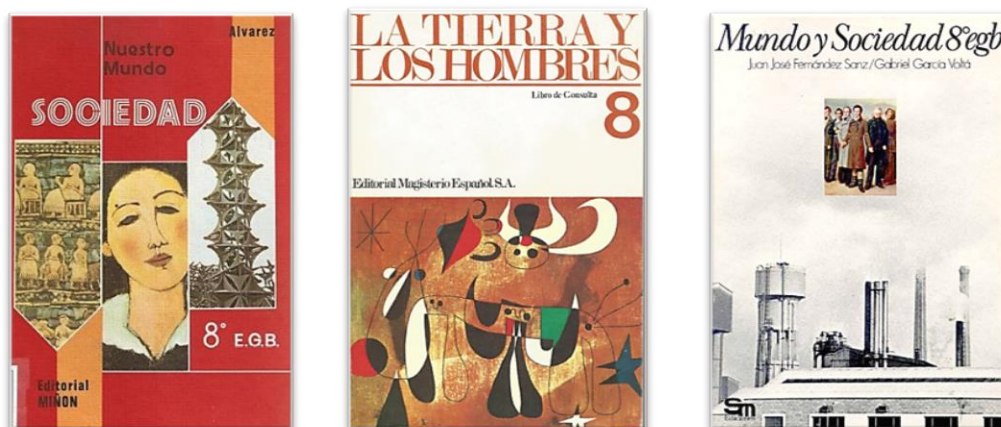
<sup>152</sup> Orden de 28 de octubre de 1965 por la que se dan normas para la aprobación de libros con destino a enseñanza primaria. Publicado en: «BOE» nº 275, de 17 de noviembre de 1965, pp. 15551-15552.

<sup>153</sup> Escolano Benito, Agustín. “La segunda generación de manuales...”, *op. cit.*, p. 31.

Nacionales, derivó en la exigencia de nuevos manuales para cada una de las materias del currículo y para los ocho cursos en que quedaba establecida la obligatoriedad escolar<sup>154</sup>

Los nuevos libros por materias, que serán elaborados por autores especialistas, van a intercalar ahora a lo largo de la exposición temática diversos ejercicios para intentar facilitar la asimilación y reflexión de los contenidos. La materia se subdivide también en notas paralelas a los conocimientos principales, imágenes, comentarios, lecturas, vocabulario, encuestas, cartografía, gráficos, esquemas, en un intento de hacer una exposición razonada y secuenciada, con refuerzo de material iconográfico. Los propios títulos de los manuales de Ciencias Sociales dan ya una visión de modos globalizados e interdisciplinarios de entender la materia de Ciencias Sociales: *Mundo y Sociedad*, *Ciencias Sociales*, *La Tierra y los hombres*, *Sociedad. Nuestro Mundo...*

Mostramos a continuación algunas de esas portadas:



**Ilustraciones 4, 5 y 6:** *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*<sup>155</sup>; *La Tierra y los hombres 8º*<sup>156</sup> y *Mundo y Sociedad 8º egb*<sup>157</sup>

La innovación y modernización de contenidos en algunos casos vino de la mano de los *Movimientos de renovación pedagógica* (MRP). Hemos de apuntar que estos se distinguieron por seguir una doble tendencia, por un lado “apostaron por la reforma de los materiales curriculares, en el marco de las corrientes pedagógicas más en boga, como aquellas que utilizaban metodología activa, aunque manteniendo los libros de texto, y otros se decantaron por su desaparición.<sup>158</sup> Conviene subrayar que en ocasiones los centros educativos resultaron verdaderas “escuelas de democracia” de los jóvenes del tardofranquismo. En un contexto de

<sup>154</sup> Escolano Benito, Agustín. “Del imperio a la disolución de la enciclopedia”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, p. 275-302.

<sup>155</sup> López, José, Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Miñón, 1974.

<sup>156</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974.

<sup>157</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981.

<sup>158</sup> Beas Miranda, Miguel. “El boom de la edición escolar...”, *op. cit.*, p. 95.

trascendente expansión de la enseñanza, se asistió a un manifiesto incremento de profesorado antifranquistas nacidos después de la guerra civil. Este colectivo había sido formado en una universidad marcada por acciones de lucha y represión.<sup>159</sup> En ocasiones, la combinación de compromiso político y la aplicación de las corrientes de renovación pedagógica se hacían habituales. Este factor, ligado a la creciente pérdida emocional del miedo al régimen y al aumento de actitudes y corrientes más críticas, pudo contribuir a crear espacios de socialización alejados de los iniciales valores del franquismo. El mismo hecho se podría estar produciendo en la factura de manuales por parte de sus autores, con aparición de contenidos menos acordes con la ideología del régimen.

Las ilustraciones jugarán ahora un papel muy importante, ya que las imágenes utilizadas presentarán gran profusión de cromatismos y realismo aportando al discurso un nuevo enfoque. El empleo de la fotografía refuerza el sentido de realismo, dejando atrás aquellas imágenes alegóricas del pasado en forma de grabados o dibujos. A partir de los años 70 lo icónico tiene gran presencialidad en los textos escolares, pero además se observa casi una invasión de los espacios sobre los que se reconfiguran las estructuras de las propias páginas. En ocasiones son los textos los que se adecuan en su colocación a la presencia de las propias imágenes, induciendo así un cambio sistémico en el diseño del manual y en los procesos cognitivos del alumnado, que ahora observa un discurso menos compacto y más desestructurado a modo de hipertexto, que le obliga a no seguir un único camino en el proceso de lectura y comprensión. Un proceso de construcción y deconstrucción del discurso que rompe las tradiciones de lectura que se establecieron en los textos tradicionales a través de los usos de los “espacios legibles” definidos por Roger Chartier.<sup>160</sup> Este hecho podría estar asociado también a los nuevos enfoques del mundo de la comunicación, ya que en ocasiones las páginas de los manuales se asemejan a la tipología periodística con nuevas formas de yuxtaposición con respecto al texto y a la imagen.

Mostramos a continuación un ejemplo de nuevos diseños y nuevas reestructuraciones de contenidos en los manuales escolares:

---

<sup>159</sup> Groves, Tamar. *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013; Fuertes Muñoz, Carlos. “Cambio educativo y actitudes sociales: el impacto de la transformación de la Universidad en la Valencia del franquismo”. *Historia Actual Online*, nº 36, 2015, pp. 133-147.

<sup>160</sup> Chartier, Roger. *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa, 1994, pp. 24-25.



**Ilustración 7:** Diseño y estructuración de contenidos en la editorial Anaya<sup>161</sup>

En este ejemplo de manual observamos una composición que entremezcla texto e imagen de forma aparentemente desestructurada, incorporando nuevas secciones como la de vocabulario y síntesis. También aporta títulos y subtítulos, a la vez que una entradilla a modo de introducción textual.

Sin embargo, hemos de afirmar que en ocasiones muchas de estas imágenes siguieron sin ser fieles a la realidad en cuanto a coherencia intratextual, tanto en cuanto los pies que las acompañaban sugerían interpretaciones fuera de contexto. Hemos de tener en cuenta lo que comunican las imágenes de los manuales ya que pueden presentarse en ocasiones de forma dogmática transmitiendo mensajes potentemente ideológicos, conformando el imaginario social. También puede darse el caso en que se presenten imágenes con una doble intencionalidad, la del adoctrinamiento y la de socialización cultural o política por medio de estereotipos. Por otro lado, también podrían favorecer cambios en los modos de relación social y cultural, promoviendo nuevos valores democráticos o de pluralismo cultural.

En el siguiente ejemplo que mostraremos a continuación observamos cómo la imagen utiliza un paisaje donde se observa el desarrollo industrial de los años 60, mientras el pie que la acompaña reza “La cambiante paz de España”. Esa paz es utilizada por el franquismo como legitimación tras ganar la Guerra Civil, y sigue siendo la excusa para adoctrinar mediante el mensaje ideológico que configura el imaginario social.

<sup>161</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Anaya, 1977, pp. 176-177.



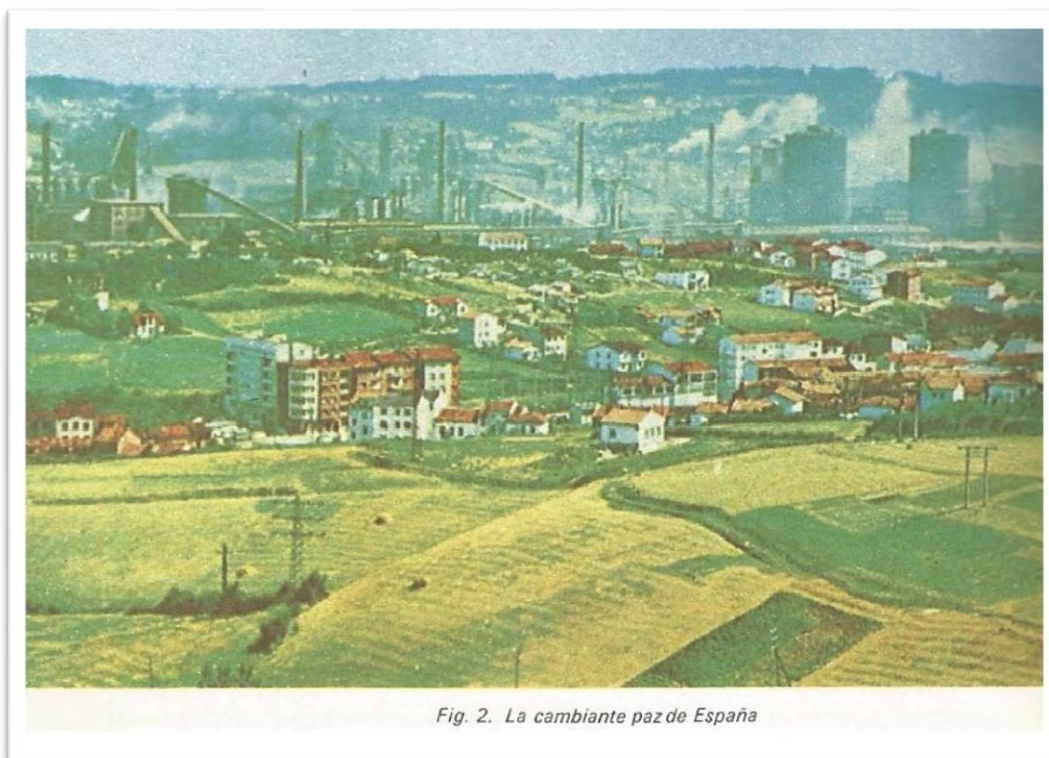


Fig. 2. La cambiante paz de España

**Figura 8:** La cambiante paz de España<sup>162</sup>

Después de las enormes mejoras técnicas implementadas en los manuales escolares a mediados de los años 60 y principios de los 70, en el periodo de transición no se introdujeron ya grandes cambios, pese a la aparición de nuevas disposiciones legales que obligaban a ciertos cambios estructurales. Los manuales mantuvieron un similar formato en forma y contenido en sus reediciones.

Una vez aprobada la Constitución de 1978 se comienza a trabajar sobre la fórmula que promueve el Artículo II. Los manuales quieren reflejar la nueva unidad de España con su diversidad autonómica, y los nuevos programas de Ciencias Sociales contemplaban el estudio de lo local y regional. A la vez que se diseñaban temas específicos para tratar el tema de la nación, donde se mostraban las nuevas leyes y todo lo referente al nuevo gobierno, sus instituciones y sus estructuras administrativas. Así, la división territorial por Comunidades Autónomas no quedó reflejada en los manuales hasta el inicio de la década de los 80. Se mostraban como unidades regionales con cierta autonomía, pero al mismo tiempo, se dejaba claro que eran dependientes entre sí a la hora de formar la nación española como esencia única. Esta división por comunidades no se mostraba como algo aleatorio, sino que se pretendía mostrar como algo que había surgido tras una tradición consolidada por esencialidades regionales a través de elementos historicistas y organicistas, que habían servido con anterioridad al fin de la construcción de la nación. Es decir, las regiones históricas daban origen a las

---

<sup>162</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 254.

Comunidades Autónomas. Se buscaba de este modo hacer que el estudiante comprendiera las relaciones entre la comunidad regional y nacional, y así suscitar lealtades hacia la comunidad de mayor relevancia, la nacional.

Los manuales de Ciencias Sociales comenzaron a orientarse a la trasmisión de valores éticos como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, pero también observamos cómo en algunos casos se busca la participación activa en la nueva sociedad democrática. Los alumnos que estaban siendo educados en esta nueva etapa democrática debían convertirse en ciudadanos responsables, solidarios y activos socialmente.

Respecto al material iconográfico que presentan los manuales analizados, destinados a los últimos cursos de la EGB, su fuente principal es la fotografía, que induce a un lenguaje más realista y aparentemente objetivo que el de las ilustraciones usadas con anterioridad. A la hora de ilustrar los temas de la “España actual” o educación cívica, también se añadían fotografías de prensa, que resultaba un material muy rico desde el que analizar el proceso de Transición, pues reflejan de manera verosímil la sociedad del momento.

La Historia se presentaba ahora con un discurso moral más acorde con los tiempos y los valores que se pretendía promover y con el giro social y cultural de la historiografía, pero no debemos nunca olvidar que el manual escolar es un producto editorial comercializable y comercializado. Una cita de Bourdieu es muy representativa de esta reflexión. En cualquier caso el manual escolar es un libro:

“Objeto de doble faz, económica y simbólica, es a la vez mercancía y significación, el editor es también un *personaje doble*, que debe saber conciliar el arte y el dinero, el amor a la literatura y la búsqueda de beneficio.”<sup>163</sup>

---

<sup>163</sup> Bourdieu, Pierre. “Una revolución conservadora en la edición”, en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, 1999, p. 242.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Análisis empírico de las diferentes unidades textuales**

---



**CAPÍTULO VI**  
**LOS PRELIMINARES DE LOS MANUALES**

---

## CAPÍTULO VI

### LOS PRELIMINARES DE LOS MANUALES

Llegados a este punto de la tesis toca asomarse directamente a las fuentes primarias, es decir, a los manuales escolares. Para comenzar su análisis no hemos querido perder la oportunidad de abordarlos desde sus páginas iniciales, esas que conforman la carta de presentación del propio manual. Si bien lo habitual en las investigaciones sobre manuales escolares es centrarse en su corpus instructivo, en nuestro caso hemos querido complementar el análisis con los preliminares, al considerarlos también relevantes, como ya demostró Kira Mahamud en su tesis doctoral sobre los manuales escolares del primer franquismo, dentro del conjunto del discurso que ofrece el manual, pues es desde estas páginas donde el propio manual se define y se presenta. Volviendo al marco metodológico, recordemos que se había planteado una disección de la fuente primaria en unidades textuales diferenciadas, considerando a los preliminares como una de ellas. Somos conscientes de que el manual escolar mantiene una estructura en la que se establecen diversos niveles de organización, que va más allá del hilo de oraciones, frases o palabras que lo constituyen.<sup>1</sup> De este modo, los preliminares estarían cumpliendo su función dentro del manual, de forma independiente al discurso que conforman los contenidos propiamente dichos.

Nos venimos refiriendo a los preliminares, pero ¿qué suponen esos preliminares en un manual escolar? Gérard Genette en su libro *Palimpsestes. La littérature au second degré*,<sup>2</sup> publicado en 1982, aborda el concepto de *paratexto*, y posteriormente lo desarrolla en *Seuils*<sup>3</sup> (1987). Genette define *paratexto* como el elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura facilitando las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. Para Genette sería una especie de elemento auxiliar y accesorio del texto que funciona como puerta de entrada, pero también hay que reseñar que ocupan un lugar privilegiado y que ejercen una acción sobre el lector para conseguir una buena acogida del texto y una lectura más adecuada a los ojos del autor. Dentro de estos paratextos Genette incluye los preliminares, cuya finalidad puede ser facilitar determinadas claves para el uso del manual, o destacar algunas cualidades didácticas, metodológicas o ideológicas del texto.

En esta investigación adoptamos la concepción de Genette sobre el prólogo como paratexto,<sup>4</sup> pues actúa como introducción de los contenidos del manual y funciona como puerta de entrada, ayudando al lector a adquirir una idea previa de los objetivos y contenidos del libro. Es en este sentido que defendemos la postura adoptada en nuestro capítulo sobre la metodología otorgando a esta unidad paratextual una relevancia que deriva de la entidad propia que adquiere dentro del manual. Por este motivo se ha procedido a darle un tratamiento diferenciado en el análisis que se ha llevado a cabo en este capítulo.

Las denominaciones que adquieren estos preliminares en los manuales escolares son diversas. Si bien nos hemos referido de forma general a ellos como preliminares, también se les

---

<sup>1</sup> Eco, Umberto. *Lector in fábula...*, op. cit., pp. 87-89.

<sup>2</sup> Genette, Gérard. *Palimpsestes. La littérature en segundo grado*. Madrid, Taurus, 1987.

<sup>3</sup> Genette, Gérard. *Seuils*. París, Éditions du Seuil, 1987.

<sup>4</sup> Genette, Gérard. *Palimpsestes...*, op. cit., p. 18.

califica como prólogo, nota, noticia preliminar, introducción, advertencias, recomendaciones (a maestros y maestras, padres, alumnado), etc.

Como elemento constitutivo del manual, y al observar la información proporcionada en estos preliminares, nos dimos cuenta que merecían una consideración propia, pues en algunos casos expresaban más de lo que explícitamente decían. De este modo, regresamos a nuestro marco teórico para hacer referencia a los estudios del lenguaje y en concreto a la Teoría de los actos del habla de John Austin.<sup>5</sup> Recordemos que en dicha teoría se distinguen los actos ilocucionarios de los perlocucionarios, es decir, los actos ilocucionarios serían el acto de decir algo con una determinada intención, y los actos perlocucionarios, los que son emitidos para obtener una determinada respuesta en forma de conducta. Así, los preliminares estarían ejerciendo ambos actos del habla, pues muestran ciertas intencionalidades pero también la pretensión de obtener una determinada respuesta o conducta. Desde esta perspectiva, los preliminares agradecen, muestran propósitos y aspiraciones, recomiendan, pero también advierten con la intencionalidad de convencer, prescribir, persuadir...

El preliminar se conforma como texto específico que establece un inicial contacto con el posible lector del manual, siendo éste una especie de presentación de los contenidos y formas de abordarlos. Este tipo de texto puede tener la pretensión de aumentar el interés de los lectores, ofrecer pautas metodológicas o también en algunos casos presentar al autor. Se encuentra al comienzo del manual, aunque no siempre aparece. Puede ser creado por el autor de la obra explicando los motivos que tuvo para su creación o señalando aspectos importantes a tomar en cuenta durante la lectura. También puede ofrecer ciertas claves para interpretar la obra. En otras ocasiones el preliminar puede ser escrito por un especialista o autor de reconocido prestigio que presenta la obra, o ser firmado por la propia editorial.

El preliminar que más se generaliza en los manuales escolares analizados es el prólogo. El prefijo de la palabra “prólogo” alude a su significado. “Pro” significa “antes” y de ese modo el prólogo se presenta como un texto breve que precede a la parte principal de un libro. En el prólogo, el autor (generalmente) habla cara a cara con el lector.

Tal es la relevancia de los prólogos que podemos encontrar estudios específicos sobre los mismos, como el de Alberto Porqueras Mayo. El autor hace un estudio a través de la literatura del Siglo de Oro español en su obra *El prólogo como género literario: su estudio en el Siglo de Oro español*. En ella el autor explora el terreno de los géneros literarios y persiste en demostrar que el prólogo es un género literario en sí mismo, con tradición, leyes, fisonomía, estilo y características propias.<sup>6</sup>

En orden a lo anterior, hemos encontrado relevante el análisis de estos preliminares como parte integrante de la estructura de los manuales. El análisis se ha efectuado de forma cronológica con el fin de observar las permanencias y cambios en los mismos. Entendemos que puede resultar revelador observar si estas permanencias o cambios están en consonancia con los importantes cambios sociales, políticos, educativos y económicos que se estaban produciendo en los contextos.

---

<sup>5</sup> Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras...*, op. cit.

<sup>6</sup> Porqueras Mayo, Alberto. *El prólogo como género literario: su estudio en el Siglo de Oro español*. Madrid, CSIC, 1957.

## 1. Los preliminares de los manuales de la década de los 60

Hemos de comenzar afirmando que los manuales de la década de los 60 son física y sustancialmente muy distintos a los que analizaremos en las décadas posteriores. Este hecho podrá observarse según vaya avanzando la exposición de esta investigación. También vemos relevante apuntar que casi la totalidad de manuales de la década de los años 60 analizados contienen preliminares (82 %).

Con el fin de comenzar el análisis de los preliminares de los años 60 nos parece relevante lanzar algunos interrogantes previos. ¿Quién escribe el preliminar?, ¿A quién van dirigidos los preliminares? ¿Cuál es su interés? Otras cuestiones que se nos plantean es si estos preliminares se ajustan o no a los *Cuestionarios Nacionales* y si en ellos comienzan a aparecer referencias explícitas a una “nueva didáctica”. También nos interesar revisar las permanencias y cambios que pudieran darse de acuerdo a los contextos de cambio social, educativo, político y económico que se estaban dando en esta década.

Para poder responder a estas cuestiones con mayor rigor nos vemos en la tesitura de tener que diferenciar las dos tipologías de manuales que han conformado nuestras fuentes primarias en la década de los años 60. Por un lado hemos analizado los libros de lecturas formativas y por otro los de formación específica, es decir, los dedicados en exclusiva a las disciplinas de Geografía e Historia. Las enciclopedias, que todavía perviven en esta década, serán analizadas dentro de la tipología de formación específica, puesto que los contenidos revisados dentro de las mismas son concretamente los de estas disciplinas.

Una vez apuntado lo anterior, abordemos desde el análisis empírico las cuestiones planteadas sobre estos preliminares.

### 1.1. Los contenidos de los preliminares de los libros de lecturas formativas

Comenzaremos nuestro análisis con los manuales de lecturas formativas, que se presentará de forma cronológica en base al tipo de autoría que se exhibe en los preliminares. De este modo encontramos preliminares con firmante distinto al autor de la obra, preliminares firmados por el propio autor o autores, y preliminares sin firma expresa.

Al respecto del primer tipo, no ha sido habitual encontrar en nuestro caso manuales prologados por otro firmante distinto del autor de la obra. Como bien afirma Lacruz Alcocer,

“Los prefacios e introducciones no siempre son escritos por los autores, en algunos casos este honor corresponde a otras personas, generalmente de superior rango profesional que el de aquellos, pero que compiten con los mismos en dejar clara la intencionalidad de los textos.”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Lacruz Alcocer, Miguel. “Inculcación ideológica en los manuales escolares de lengua española en la Ley de Educación Primaria de 1945”, en Tiana Ferrer, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, pp. 105.

Este es el caso que detallaremos a continuación. Nos referimos al manual de lecturas de 1963 de la editorial Paraninfo, *Mirando a España*.<sup>8</sup> El autor del manual es el renombrado Inspector Agustín Serrano de Haro, pero el firmante del prólogo es el también Inspector Central de Enseñanza Primaria Leónides Gonzalo Calavia. Hemos de apuntar que erramos al usar el término prólogo en este caso, pues el propio autor lo califica como “Pórtico”, en base a la retórica poética que utiliza en el texto. El término pórtico se refiere en forma metafórica a la antesala que precede a los templos. Una vez más el autor utiliza el recurso de la metáfora para definir al manual de forma grandilocuente, catalogándolo como “templo”.

El hecho de que aparezca como firmante un autor que pertenece a una institución de prestigio, como la Inspección Educativa, le aporta al manual una naturaleza distinta al texto, al que se le confiere el aval y apoyo de una opinión experta. La autoridad del autor del prólogo se convierte en instrumento validador de la obra. Estaríamos frente al quinto tipo de prólogo al que Porqueras, en función de su estructura, denomina como prólogo ajeno,<sup>9</sup> y del que afirma estar “contaminado en su intencionalidad por los versos laudatorios. Se trata de los llamados *elogios*”.<sup>10</sup>

El texto de este prólogo es un ejemplo de un estilo cargado de alabanzas y elogios al autor del manual, pero también de lenguaje metafórico.

“Este libro es casi como un templo, un palacio, fabricado no con piedras, sino con nobles y hermosas palabras. Y su autor me ha pedido que yo le construya un pórtico en esta primera página. Lo que pasa es que yo no soy tan buen arquitecto como él.”<sup>11</sup>

El discurso del texto da muestras ideológicas acordes a los principios del régimen, que promovía un amor a la patria basado en un nacionalismo exacerbado. Gonzalo Calavia muestra en el texto la pretensión de “encender en vosotros el amor a España”.<sup>12</sup> Esto no hace más que reforzar el mensaje nacionalcatólico que promueve en el corpus Serrano de Haro, a través de la instrumentalización emocional. Los valores católicos también impregnan el texto, que de hecho concluye con un “qué Dios os bendiga”.

En este caso el prólogo está destinado al alumnado, al que pretende convencer, persuadir o convencer de ciertos patrones ideológicos y religiosos, es decir, busca obtener del alumnado ciertas conductas acordes con el ideario franquista, a través del adoctrinamiento ideológico y emocional.

En lo que podríamos considerar una variante del tipo anterior, encontramos el caso de los libros de lecturas formativas donde cada lectura está firmada por un autor y el manual se compila bajo una dirección única. Este es el caso del libro de lecturas formativas editado por Paraninfo en el año 1963, y que lleva el título *Ahora*.<sup>13</sup> Su prólogo está firmado también, como

---

<sup>8</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963].

<sup>9</sup> Las cuatro clasificaciones restantes son: Prólogo en verso, epístola-prólogo, prólogo dirigido al libro y prólogo dedicatoria.

<sup>10</sup> Porqueras Mayo, Alberto. *El prólogo como género literario...*, *op. cit.*, p. 112. La cursiva es del original.

<sup>11</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 7.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>13</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963.

en el caso del ejemplo anterior, por el Inspector Leónidas Gonzalo Calavia, hecho que refrenda nuevamente con su autoridad el prestigio del manual. Dicho manual fue presentado al Concurso del Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. En su prólogo Gonzalo Calavia afirma que el libro “no es una ventana abierta al pasado, sino al presente e incluso al futuro”.<sup>14</sup> En orden a mostrar las “nuevas realidades” de la sociedad cambiante de esa década.

El lenguaje que se emplea en la redacción de su prólogo está edulcorado y revestido de una retórica pomposa con el fin de afectar a la estructura emocional del alumnado: “El paisaje divisado desde AHORA es tan bello y alucinante que no cede en interés a la más antigua y misteriosa leyenda.”<sup>15</sup> El receptor del mensaje de este prólogo es, como en el caso del manual anterior, el alumnado, al que el autor también muestra sus pretensiones, entre las cuales se encuentran:

- “[...] - Mostrar figuras o acontecimiento actuales que os inclinen a participar con ímpetu nuevo en la vida de la Iglesia;
- Desplegar ante vosotros problemas capaces de interesaros en el porvenir de España y del mundo, con noble espíritu de generosidad y comprensión; [...]
- Acercar a vosotros los progresos de la técnica y los descubrimientos científicos que permiten adivinar el próximo establecimiento de nuevas formas de existencia en el mundo;
- Proporcionaros información destinada a facilitar vuestra alegre entrega al trabajo y al estudio;
- Destacar la ejemplaridad de altas figuras españolas de hoy en las cuales pueda inspirarse vuestra conducta;”<sup>16</sup>

Como se observa, en este caso el autor también pretende obtener del alumnado ciertas conductas como la participación “con ímpetu nuevo” en la vida de la Iglesia, el interés por el porvenir de España, entrega al trabajo y al estudio, inspirar una conducta ejemplar acorde con “figuras españolas”, etc.

El autor pretende mostrar una visión de futuro que no deja de seguir enclavada en un pasado asociado a los valores tradicionales del régimen. Una llamativa ambigüedad que mezcla la motivación por “participar con ímpetu en la vida de la Iglesia”, con los nuevos progresos de la técnica y los descubrimientos científicos que apelan a “nuevas formas de existencia en el mundo”. No sin apelar a la “ejemplaridad de altas figuras españolas” como Franco o Juan March, a las que se profesa en el corpus innumerables halagos.

Un hecho que resulta relevante es la pretensión de interesar al lector en el porvenir de España y el mundo, “con noble espíritu de generosidad y comprensión”. Este discurso estaría en consonancia con los nuevos cambios de la política internacional, en orden a la aceptación de España por parte de la comunidad internacional y por tanto en favor de la convivencia.

Por otro lado, también se apela a la “alegre entrega al trabajo y al estudio” que debe cultivar el lector, en un claro guiño a la necesidad de volcar a la población en el esfuerzo y entrega al trabajo, para llevar a cabo el desarrollo del país y lograr el tan aclamado “milagro económico español”. El esfuerzo en el trabajo es uno de los valores que promueve el

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>15</sup> *Ibidem*. La mayúscula es del original.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 6.

franquismo, en base a una abnegación (había que hacerlo con alegría) que correspondería a un sistema corporativista católico que negaba la lucha de clases y legitimaba la desigualdad social.

Otra alternativa que presentan los manuales de lecturas formativas son los preliminares firmados por el propio autor o autores. Al respecto, Porqueras afirma que el prólogo a una obra propia “es un instrumento en manos del autor, que él mismo, valientemente, debe emplear”.<sup>17</sup> En esa tesitura nos encontramos con un manual de lecturas geográfico-históricas del año 1962, que lleva el título *Viaje por España*. El autor del prólogo es Federico Torres, el mismo autor del manual. Este manual es la primera edición B, es decir, con letra de imprenta, pues la edición A es con letra manuscrita. La obra tiene su origen en los años 40, y se confirma en sus páginas iniciales donde queda registrado que fue “Aprobado para texto escolar por la Dirección General de Enseñanza Primaria (13-4-1940)”.<sup>18</sup> Esto estaría en consonancia con el tipo de discurso que emplea el autor y en los rasgos ideológicos que promueve, propios de los manuales del primer franquismo.

En su prólogo, Torres parece establecer un discurso que alaba el éxito de su propio trabajo, añadiendo una nota de agradecimiento al Magisterio por la confianza depositada en esta obra en concreto. Pero este proceder escribiendo un prólogo de agradecimiento al Magisterio no es exclusivo de este manual del autor, pues ya Kira Mahamud en su Tesis doctoral lo advierte de otros manuales escritos por él, concretamente en manuales de lecturas para niñas.<sup>19</sup>

Observemos este extracto textual del prólogo de Torres del manual *Viaje por España*:

“[...] como página de agradecimiento hacia el profesorado español, urdo estas líneas.

El Magisterio ha acogido la publicación de VIAJES POR ESPAÑA con un favor que jamás podré corresponder. Por eso quiero que estas palabras preliminares sean para demostrarle públicamente mi agradecimiento. De todos mis libros escolares es este el más querido, porque es el que más agrada a los maestros. Otros los he escrito con más cuidado; ninguno con más veneración. Y quizás sea esto último la causa de su éxito. Yo, por mi parte, no hubiera podido proceder de otro modo, al tratarse de una reseña de los valores hispanos. Sin duda, el Magisterio ha comprendido mi amor acendrado hacia España, y ha querido premiarlo con su solicitud para con mi libro.

Trato en VIAJES POR ESPAÑA de mostrar a los niños el corazón de su país, el espíritu inmortal de una España magnífica y ésto con sencillez, con amenidad y con emoción.”<sup>20</sup>

El tipo de lenguaje discursivo empleado es propio de los manuales de lectura del primer franquismo. Como se percibe, se recurre a la emotividad como instrumento de alabanza a su propio manual, del que asegura que de entre todos los escritos por él mismo es “el más querido, porque es el que más agrada a los maestros”. Asegura haberlo escrito con “veneración” y quizás, asevera, sea esa “la causa de su éxito”. Justifica entonces que “al tratarse de una reseña de los valores hispanos” no ha podido actuar sin esa veneración. Este discurso denota la marca ideológica promovida por el primer franquismo, donde se observa una exaltación del nacionalismo a través de lo que denomina “valores hispanos”. España queda representada como patria mitificada a través de la emocionalidad. Una emocionalidad que no se esconde, sino más

<sup>17</sup> Porqueras Mayo, Alberto. *El prólogo como género literario...*, op. cit., p. 112.

<sup>18</sup> Torres, Federico. *Viaje por España. Libro de lecturas geográfico-históricas*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1962, [1ª edición B], p. 5.

<sup>19</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política...*, op. cit., p. 237.

<sup>20</sup> Torres, Federico. *Viaje por España. Libro de lecturas geográfico-históricas*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1962, [1ª edición B], p. 7. Las mayúsculas son del original.

bien se manifiesta como síntoma digno de ser premiado. Las alabanzas a España pasan por catalogarla de “inmortal” y “magnífica”, en una muestra de reconocimiento de los valores ideológicos tradicionales asociados a una concepción imperialista. Es claramente un lenguaje de exaltación emocional patriótica propio de los manuales del primer franquismo, donde el mito de la España “inmortal” estaría en consonancia con el concepto de grandeza imperial que el primer franquismo pretendía rescatar.

En los libros de lectura de los años 60 todavía persiste la instrumentación emocional manifiesta que promueve un amor reverencial a la patria. Esto se percibe también en el manual *Lecturas Históricas* de 1964, editado por SM. Si bien es cierto que en los manuales de lectura de los 60 desciende el nivel de adoctrinamiento belicista, en consonancia con el principio legitimador inicial del régimen, se observan ahora ciertos cambios más en consonancia con “la paz franquista” y la promoción del trabajo para conseguir una España “GRANDE Y LIBRE” y el resurgir económico.

“[...] finalmente, desear que los relatos que integran este libro despierten en los jóvenes lectores un más acendrado y consciente patriotismo que dejando definitivamente de lado los hechos bélicos en que tan pródiga es la historia, se oriente hacia un porvenir de paz y de trabajo para conseguir la España GRANDE Y LIBRE que todos anhelamos.”<sup>21</sup>

La inculcación ideológica del nacionalcatolicismo a través del fomento del amor a la patria o el ideario organicista se observa de forma ingenua en el lenguaje pero a la vez contundente.

Por último, debemos reseñar que también hemos encontrado preliminares sin firma expresa. Tal es el caso de un manual de lecturas sociales y formativas del año 1966, cuyo título es *Ventana Abierta*. En este manual nos encontramos con un preliminar que se denomina “Este libro”, y que no contiene firma alguna. El texto comienza relatando a quien va dirigido el manual y las pretensiones que se desean obtener con dichas lecturas. El manual se dedica a los “alumnos de los últimos cursos de nuestras Escuelas”. Nótese el uso del adjetivo posesivo “nuestras” a modo de requerir la implicación del lector. Por otro lado, las pretensiones mostradas en el preliminar serían:

“fomentar el amor al trabajo, el conocimiento de la vida del campo, de la industria y otras actividades humanas, así como intensificar el amor a la Patria y la idea de servicio.”<sup>22</sup>

El reflejo de estas pretensiones resulta muy revelador, tanto en cuanto se introducen los factores productivos asociados en este caso a las “actividades humanas” (agricultura, industria...), como rasgo propio del desarrollismo económico que se estaba llevando a cabo en la década de los 60. Este factor socioeconómico se estaría mezclando con la emotividad del primer franquismo, que se dilucida en la pretensión del fomento del “amor al trabajo” y la intensificación del “amor a la Patria y la idea de servicio”. Confluencias que denotan valores asociados al nacionalcatolicismo y su idea de sociedad organicista, con rasgos nacionalistas

---

<sup>21</sup> Hernando, Vicente y Fernández Larrea, Víctor. *Lecturas históricas*. Madrid, SM, 1964, prólogo.

<sup>22</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, SA, 1966, p. 7. Las mayúsculas son del original.



exacerbados,<sup>23</sup> pero mezclados con la promoción del “amor al trabajo” como valor de una cultura económica desarrollista que necesita de obreros que encumbren al país en su despegue económico.

El resto del prólogo está dedicado a enumerar las instrucciones que deben ser tenidas en cuenta para el óptimo uso del manual. Llama la atención que se reclame explícitamente tener en cuenta “los pensamientos” que se aportan al final de cada lectura, donde, como afirma el texto, “se halla contenida la enseñanza que aquélla encierra”. Esto denota un dirigismo a la hora de potenciar determinados idearios relacionados con las lecturas, extrayendo lo que el autor consideraba fundamental. Pues como se argumenta, “Leerlos y penetrar en su contenidos, es fundamental para lograr el fin propuesto con este libro”.<sup>24</sup>

## 1.2. Los contenidos de los preliminares de los manuales de formación específica

Continuamos nuestro análisis de los preliminares con los manuales de formación específica de la década de los 60, que se efectuará también en base al tipo de autoría que exhiben. Dentro de esa clasificación el análisis se presenta también desde una perspectiva cronológica. De este modo podemos adelantar que los preliminares de los manuales de formación específica que hemos encontrado y analizado, y que mostraremos a continuación, han sido preliminares firmados por el propio autor o autores, preliminares sin firma expresa o preliminares firmados por la editorial. En este caso no se han encontrado preliminares prologados por autores distintos a los del manual.

Comenzamos con los preliminares firmados por el autor o autores. Este es el caso de los manuales analizados de la editorial Miñón. La editorial Miñón, comparte el mismo preliminar, definido como prólogo en los manuales de Geografía e Historia para séptimo y octavo curso. Ambos manuales son sacados al mercado en el año 1968. En dichos prólogos se hace mención expresa a las adaptaciones que se han llevado a cabo en el manual, en base a las prescripciones de los nuevos *Cuestionarios Nacionales* (1965). De este modo el preliminar afirma:

“[...] intentamos suscitar el interés del niño dándole los alicientes precisos para provocar una actitud de trabajo personal, búsqueda e investigación, que lo conviertan en sujeto activo de su aprendizaje.”<sup>25</sup>

Las menciones sobre el “aprendizaje activo”<sup>26</sup> que prescribían los nuevos *Cuestionarios Nacionales* de 1965 adquieren protagonismo, como se observa, en el relato de los prólogos. Los

---

<sup>23</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hesperia, 1984, p. 300.

<sup>24</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, SA, 1966, p. 8.

<sup>25</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. prólogo; Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. prólogo.

<sup>26</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias. Publicado en: «BOE» nº 229, de 24 de septiembre de 1965, p. 13066.

autores explicitan la pretensión, a través del texto, de conseguir provocar una actitud determinada por parte del lector.

Las disciplinas de la Geografía y la Historia se presentan en este prólogo desde una nueva concepción, más cercana a la esfera económica que conllevaba el desarrollismo, complementando a la anterior concepción nacionalista que ya apuntaba la revista *Bordón* en su monográfico de 1953 sobre la enseñanza de la Ciencias Sociales. En uno de sus artículos, titulado *Metodología y técnica de la enseñanza de la Geografía*, su autor, Pedro Chico y Rello,<sup>27</sup> apuntaba que las disciplinas de la Geografía y la Historia se configuraban como enseñanzas “insoslayables en la formación del sentimiento y el espíritu nacionales, al mostrar lo que fuimos y lo que somos, de donde podemos inferir nuestra misión universal”.<sup>28</sup> De la disciplina de la Geografía resaltaba el “valor que debe dejar su huella en los programas, para fomentar el orgullo indeclinable de haber nacido españoles”<sup>29</sup>.

De este modo, se comienza a tener en cuenta, ya desde los prólogos, a la naturaleza como recurso disponible para el humano, es decir, la monetarización de los recursos y su control por parte de los humanos para su beneficio propio. Este hecho estaría en consonancia con la necesaria conceptualización monetaria de los recursos que requería el desarrollo y el despegue económico. La actividad humana por tanto entra en los contenidos geográficos del modo siguiente:

“En la Geografía, [...] hemos querido que España surja viva, vibrante y palpable; que sus distintos hechos geográficos no aparezcan aislados, sino encadenados por una relación de causa-efecto y, en algunos casos, condicionados por la actividad de los hombres.”<sup>30</sup>

Mientras que sobre la “Historia Universal”, el prólogo apunta:

“Procuramos que [el alumno] no la contemple como algo definitivamente pasado, sino que penetre en ella y aprecie lo que otros hombres aportaron al desenvolvimiento de la Humanidad, suscitando una actitud de comprensión y cooperación mundial, necesaria siempre y hoy prácticamente imprescindible.”<sup>31</sup>

En este discurso se detecta consonancia con el ambiente de integración que por fin había conseguido España tras la salida de su aislamiento internacional. Este discurso estaría alejándose del papel de la Historia como disciplina instrumentalizada ideológica y emocionalmente, para motivar el amor a la patria en exclusiva. Esta versión de la Historia que se difundía en el primer franquismo estaba fundamentada en hechos protagonizados por héroes nacionales de extraordinaria virtud, como símbolos que habrían de ser imitados. Pero esta dinámica se va dejando de lado para ofrecer una Historia más cultural y globalizada.

---

<sup>27</sup> Pedro Chico y Rello (1893-1985) fue profesor de Geografía de las Escuelas de Magisterio de Madrid.

<sup>28</sup> Chico y Rello, Pedro. “Metodología y técnica de la enseñanza de la Geografía”. *Bordón*, nº 39, Noviembre, 1953, p. 660.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. prólogo; Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. prólogo.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

Pasemos ahora a analizar los preliminares firmados por la editorial. El primer caso se presenta es un manual de *Historia Universal y de España* editado en 1961 por SM, cuyo prólogo comienza alegando “ligeras sugerencias didácticas” sobre la enseñanza de la Historia. Los editores aseguran haber elaborado el manual con “ilusión”, “animación”, “colorido” y “alegría” para atraer así la buena predisposición del alumnado frente a la disciplina de la Historia, a la que denomina “Maestra de la Vida”. Lenguaje que denota el uso emotivo en sus formas y en el fondo. Pero esa emotividad no concluye aquí, sino que además se asocia a la propia disciplina del modo siguiente:

“[...] la Historia es una de las materias de estudio que más se mete en la entraña vital de nuestro ser. Nos afecta y nos toca en lo íntimo de nuestros sentimientos y convicciones. Por eso se presta más a interpretaciones subjetivas y a visiones deformadas y apasionadas; a que los mismos hechos aparezcan completamente diferentes, según la persona o la nación desde las cuales se miran. La objetividad es difícil en la Historia, y no es infrecuente denigrar lo ajeno porque es ajeno y aplaudir lo nuestro, aunque sea censurable, porque es nuestro.”<sup>32</sup>

Resulta revelador cómo se asocia la Historia y su objetividad con la emocionalidad con la que ésta se viva, alertando de “visiones deformadas y apasionadas”. Sobre todo cuando con posterioridad se refleja su concepto de historia confesional, en la que sus autores aconsejan el olvido de una parte del pasado.<sup>33</sup>

“[...] el profesor de Historia debe esforzarse por ser objetivo. Y discreto, para no atizar las rencillas o enemistades de otros tiempos, bañadas tal vez en sangre, sino para cubrirlas con un discreto velo de superación y olvido y, mejor, con la túnica de la solidaridad y fraternidad cristianas.

Pero esto no quiere decir que no destaquemos y pongamos muy arriba y muy de relieve, hechos ejemplares de nuestros antepasados en la fe o en la común nacionalidad. El estudio de la Historia debe ser una escuela de patriotismo auténtico, puesto al servicio de la comunidad nacional, que no atiende a intereses particulares de grupo o de clase.”<sup>34</sup>

Como el texto desvela, se demanda el olvido como superación de determinados hechos, apelando a la “solidaridad y fraternidad cristianas”. Somos conscientes de la confesionalidad de la editorial SM, pero resulta desconcertante que se alerte de procedimientos que la propia editorial lleva a cabo. De hecho, recae en la acción de destacar y poner “muy de relieve” lo que denomina “hechos ejemplares de nuestros antepasados en la fe o en la común nacionalidad”. Es cuando explícitamente se llega al reconocimiento de que “la Historia debe ser una escuela de patriotismo auténtico, puesto al servicio de la comunidad nacional”, en un claro ejemplo de instrumentalización de la disciplina de la Historia con fines ideológicos, en este caso asociados al nacionalcatolicismo. Como bien señala Manuel de Puelles, la Ley de Educación Primaria de

<sup>32</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. prólogo. El mismo prólogo aparece también en la edición de 1965: Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. prólogo.

<sup>33</sup> Abós Santabábara, Ángel Luis. *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid, Foca, 2003, p. 67.

<sup>34</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. prólogo. Este prólogo se mantiene en la edición de 1965: Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1965, p. prólogo.

1945 “recoge todos los grandes temas propios del nacionalcatolicismo”,<sup>35</sup> y de este modo encontramos los preceptos claramente expuestos en la Ley donde se advierte que “se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria”.<sup>36</sup> La Ley propone como uno de los objetivos “Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento”.<sup>37</sup> Podemos aseverar por tanto la evidencia de un adoctrinamiento ideológico promovido desde la propia legislación educativa, que se manifiesta todavía de forma expresa en este y otros prólogos de los manuales de la década de los 60.

En otro manual de Geografía de SM editado en 1962 observamos que en su prólogo, firmado por la propia editorial, habla de eliminar de los contenidos “todo lo que tenga apariencia de farrago” y hacer una exposición de contenidos “breve y sencilla, tal vez demasiado escueta para el parecer de algunos”.<sup>38</sup> Esto estaría en consonancia con los *Cuestionarios Nacionales* de 1953, tanto en cuanto prescribían un tipo de enseñanza “concreta, viva y activa”.<sup>39</sup> El prólogo justifica esta acción supliendo tales contenidos “farragosos” con “abundante ilustración”.

“Las numerosas fotos insertadas y los abundantes grabados en color, se encaminan a visualizar lo más posible el contenidos del libro y a ampliar los datos informativos en la forma más asequible a la mentalidad de los muchachos de hoy.”<sup>40</sup>

Este hecho denota la renovación técnica de los manuales dentro del desarrollo de la industria gráfica, donde las imágenes cobran especial importancia. Este manual es una muestra de la introducción temprana de lo que Agustín Escolano denominó la *segunda generación de manuales escolares*,<sup>41</sup> con un nuevo tipo de edición moderna donde los contenidos aparecen solapados con una gran cantidad de imágenes.

Lo que resulta muy revelador es la introducción del turismo como justificación al aprendizaje geográfico, afirmando que el manual asegurará “una buena cultura geográfica elemental, tan necesaria para toda clase de personas, dadas las aficiones turísticas de nuestro tiempo [...]”.<sup>42</sup> Recordemos que el turismo suponía para el régimen una fuente importantísima de ingresos y actuaba como motor de la economía.

En la misma línea de discurso encontramos el manual *Apto* de la editorial Teide, del año 1964. Este manual, aunque sigue presentando los contenidos en forma de Enciclopedia compendiando todos los saberes, muestra una renovación técnica que se advierte por la gran cantidad de ilustraciones a color que implementa en sus páginas.

---

<sup>35</sup> De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e Ideología...*, *op. cit.*, p. 315.

<sup>36</sup> Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Publicado en: «BOE» nº 199, de 18 de julio de 1945, p. 386.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 387.

<sup>38</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. prólogo.

<sup>39</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953, p. 10.

<sup>40</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. prólogo.

<sup>41</sup> Escolano Benito, Agustín. “La segunda generación de manuales...”, *op. cit.*, pp. 19-47.

<sup>42</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. prólogo.

El texto inicial con el que se presenta el manual queda definido como “Nota preliminar”, y en ella se comienza afirmando que el manual “es una auténtica novedad entre los libros españoles de Enseñanza primaria”. Sobre el método que utiliza el manual, asevera lo siguiente:

“El método seguido es una coordinación de los sistemas tradicionales con el moderno concepto de la enseñanza activa e intuitiva.

Para ello se ha recurrido a todos los medios gráficos que permiten resumir de modo inmediato los conocimientos fundamentales: variedad tipográfica, fotografías, dibujos, mapas y esquemas.

[...] El texto de APTO se ha redactado en lenguaje claro [...].

[...] Las fotografías, en color o en negro, los mapas y los dibujos a todo color no son un simple adorno, sino un complemento y una aclaración del texto. Los pies de grabados resultan así una exposición breve e intuitiva de los conceptos fundamentales.”<sup>43</sup>

Como se observa, el prólogo advierte de las medidas que prescriben los *Cuestionarios Nacionales* de 1953, promoviendo una enseñanza “activa” e intuitiva, pero huyendo del excesivo “verbalismo”.<sup>44</sup> Recordemos que los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953 marcaron el origen de un proceso de renovación de los textos escolares y de la didáctica de las diferentes materias.<sup>45</sup>

Una novedad que aporta este libro de texto, y que ya lo reseña en el preliminar, es la edición conjunta por parte de un equipo de autores, especialistas en cada una de las materias que presenta el manual con formato enciclopédico.

“APTO ha sido llevado a cabo por un equipo de colaboradores que han trabajado siguiendo un plan cuidadosamente establecido. Los autores del texto han sido escogidos preferentemente entre profesores de Segunda Enseñanza con gran experiencia en los primeros cursos de Bachillerato y en los exámenes de Ingreso. Los asesores y el equipo técnico de Editorial Teide han reelaborado el material y dado unidad a la obra.”<sup>46</sup>

También en la misma línea adaptativa a los *Cuestionarios Nacionales*, pero sin renovar tanto el diseño gráfico, encontramos la *Enciclopedia Estudio*, editada por Dalmau Carles Pla en el año 1963. En su prólogo, firmado por la editorial con la fórmula DCP, se afirma que sus Enciclopedias están,

“dentro del marco que fijan y precisan los Cuestionarios Nacionales, [...] no se trata de simples adaptaciones de textos antiguos; la vida escolar, enfocada bajo las modernas orientaciones pedagógicas, creemos que no es conveniente apoyarla en bibliografía adaptada; orientaciones tan loablemente ambiciosas requieren, a nuestro parecer, bibliografía especial y de nuevo cuño.

---

<sup>43</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. prólogo. Las mayúsculas son del original.

<sup>44</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales...*, *op. cit.*, p. 10.

<sup>45</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política...*, *op. cit.*, p. 208.

<sup>46</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. prólogo. Las mayúsculas son del original.

[...] Se ha procurado también que el texto resulte muy conciso y perfectamente claro.”<sup>47</sup>

La *Nueva Enciclopedia Escolar*<sup>48</sup> del año 1965, editada por HSR, es una 45ª edición, y por tal motivo podemos catalogarla como un *longseller*. Su prólogo, firmado por los editores, está destinado “A LOS SEÑORES MAESTROS”, y en su texto se hace también mención expresa a las modificaciones implementadas en la nueva edición, señalando que “ofrece contestaciones completas a cuanto exigen los *Cuestionarios Nacionales* en el período de perfeccionamiento”.<sup>49</sup> Las modificaciones a las que se refiere son varias: renovación y aumento del número de dibujos y rotulación adecuada para una mejor comprensión, revisión “cuidadosísima” del texto, aumento considerable de ejercicios e inclusión de un atlas de Geografía a todo color, así como grabados y fotografías. Esto revela el interés de la editorial en mostrar al profesorado la introducción de mejoras técnicas que venían implementándose en los manuales de la década de los 60. Recordemos que en esta década se produce un gran desarrollo de la industria gráfica en España.

El lenguaje que emplea en su discurso mantiene rasgos de despersonalización, pero no es de extrañar cuando la autoría del preliminar es institucional. Podría calificarse como un mero texto informativo basado en una enumeración de mejoras técnicas y pedagógicas que justifican la nueva edición. En este caso no existe un lenguaje afectivo ni ideológico, sino meramente informativo, dirigido al colectivo específico del profesorado. Una peculiaridad que se presenta es la de “rogar” al propio profesorado una opinión sobre la obra, solicitando un *feedback* participativo del colectivo:

“Y nada más, sino rogar a los señores maestros, como siempre, que nos comuniquen la impresión que les produce este volumen, para tener en cuenta sus valiosas sugerencias en ediciones sucesivas.”<sup>50</sup>

Pese a que las enciclopedias pervivían en esta década y como se observa, se esforzaban por adaptarse y renovarse, terminarían desapareciendo tras la LGE de 1970.

En el manual de *Geografía Universal* Editado por SM en 1968 encontramos un prólogo que también comienza advirtiendo de su renovación y acomodación a los “Cuestionarios actuales”, es decir a los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1965.<sup>51</sup> Este hecho se detecta en el siguiente extracto textual donde se afirma haber dejado de lado erudiciones para ser sustituidas por nueva información gráfica:

“[...] dejando de lado erudiciones más propias para la galería y para personas mayores que para muchachos de doce años, se ha reducido el texto a sus ideas fundamentales y se han utilizado los huecos que este sistema proporciona, para incrementar la información gráfica.”<sup>52</sup>

---

<sup>47</sup> *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963, p. prólogo.

<sup>48</sup> Sin Autor. *Nueva Enciclopedia Escolar. Período de perfeccionamiento*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1965, [45ª edición].

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, pp. 13006-13065.

<sup>52</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. prólogo.

Si reparamos en el texto de los *Cuestionarios Nacionales* de 1965 podemos leer:

“De acuerdo con la auténtica concepción de los fines de la educación, se apartan en todo momento del excesivo intelectualismo, y mirando con profundidad al educando, procuran ante todo cubrir con éxito la plenitud de su formación integral y la adaptación a las necesidades de la sociedad española actual.”<sup>53</sup>

Como se subraya, son los *Cuestionarios Nacionales* los que alertan que la educación debe alejarse del excesivo intelectualismo para cubrir una formación del educando que se adapte a las necesidades de la sociedad, es decir, las necesidades desarrollistas de la década de los 60.

El prólogo también motiva a que se utilicen todos los medios gráficos que estén al alcance del profesorado y del alumnado como medio “para establecer contacto afectivo” con los hechos geográficos:

“Naturalmente, la información gráfica, tan esencial en materias como la Geografía, tiene que ser mucho más amplia que la que puede ofrecer el libro de texto y debe ser de continuo completada por todos los medios al alcance del profesor y de los alumnos. Desde las esferas y mapas murales clásicos, hasta la proyección de películas de tipo geográfico y turístico, pasando por la proyección de diapositivas en color, que tanto se van generalizando en nuestros días, por las vistas en relieve utilizando estereoscopios muy manejables y discos de fotos diminutas tipo View Master. Y sin olvidar las colecciones de tarjetas, los folletos que profusamente facilitan las agencias de turismo, los sellos de correo, los álbumes geográficos, etc.

Todos los medios que entusiasman a los chicos y establecen un clima de estímulo y hasta de pugna, que les lleva a establecer contacto afectivo con los hechos geográficos, deben ser utilizados gozosamente por los profesores.”<sup>54</sup>

En este prólogo se observa la ambivalencia de, por un lado, ofrecer un material gráfico y moderno adscrito a las nuevas tecnologías de la época, y por otro lado, mantener la esfera afectiva con los hechos geográficos, medida que podría ser entendida como potenciadora del amor a la patria en base al ideario nacionalista del franquismo.

Nótese que algunos de los medios gráficos a los que se alude son las películas de tipo turístico y los folletos que facilitan las agencias de turismo. Aquí emerge de nuevo este potente motor económico, el turismo, que tantos réditos produjo al régimen.

Veamos el siguiente extracto textual:

“[...] nuestros libros están hechos para servir a las mil formas que ofrecen los métodos activos. No valen para sustituir al profesor; lo exigen. Le ofrecen abundante material de trabajo para evitar la monotonía de las repeticiones monocordes. Le ayudan, le sugieren una actividad variada, pero el contacto directo, afectivo, vital que arrastra y entusiasma a los chicos está siempre en la actuación del profesor.”<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, p. 13066.

<sup>54</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. prólogo.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

El prólogo alerta de que “sus manuales” evitan el uso de la enseñanza repetitiva al estar adaptados a los métodos activos, en alusión al requerimiento de los *Cuestionarios Nacionales* de 1965. Veamos el texto de los *Cuestionarios* al respecto:

“Sobre la base de una mayor comprensión del escolar y del proceso de adquisición de conocimientos, como consecuencia de los avances en Psicología y Pedagogía, se utilizarán al máximo el «criterio activo», tanto en la formulación de los contenidos de aprendizaje cuanto en los procedimientos recomendados para su desarrollo e integración.”<sup>56</sup>

Lo que resulta revelador es cómo el prólogo sigue apelando a la figura del profesor como elemento para establecer un contacto afectivo, que arrastre y entusiasme al alumnado. Es decir, se apela a su figura para la utilización de la emotividad. Pero la emotividad se sigue reclamando asociada también al elemento religioso que sigue presente:

“Por último, el estudio de la Geografía Universal debe hacerse bajo el signo de la fraternidad cristiana, creando un clima afectivo hacia todos los países del mundo, tan distintos y variados en su geografía y en la vida y costumbres de sus habitantes, pero tan idénticos en los valores humanos esenciales de los mismos, en sus tendencias trascendentes y, sobre todo, en su destino eterno, del que debemos sentirnos cristianamente solidarios.”<sup>57</sup>

El texto apela a la fraternidad cristiana para crear un clima afectivo de solidaridad con el resto de países. Se observa en este discurso el clima de aceptación internacional acorde con el contexto histórico y la promoción de valores acordes con el bloque occidental y sus “tendencias trascendentes”.

Para concluir mostraremos el único manual de formación específica que no muestra firma alguna en su preliminar. Este sería el manual de *Geografía e Historia 6º* editado por Prima Luce en 1967. En sus primeras páginas nos encontramos con un preliminar sin firma denominado “Notas”, que describe la estructura del manual definiendo los contenidos de cada una de sus partes. Así,

“comprende en su primera parte la descripción geográfica y estudio general de las cinco partes del Mundo, en sus diversos aspectos físico, económico y humano que las diferencia.”<sup>58</sup>

En el preliminar, se incluyen expresamente los aspectos económicos integrados en la disciplina de Geografía, hecho que estaría en consonancia con el contexto socioeconómico de desarrollo del país. Los aspectos económicos estaban siendo determinantes en la nueva sociedad del desarrollo, y por tanto fueron introducidos en los nuevos contenidos, pero también en los preliminares de los manuales. De hecho, el motor económico que supuso para España el turismo también queda reflejado en el preliminar de este manual, al igual que el comercio, a los que se les dedica temas completos en el corpus instructivo.

---

<sup>56</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, p. 13066.

<sup>57</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. prólogo.

<sup>58</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 6.



“Dos de los temas de la parte geográfica están referidos a España, en sus relaciones comerciales y de turismo con otros países [...]”<sup>59</sup>

Este extracto textual referido a la propia estructura de contenidos que ofrece el manual es muy significativo, pues engloba aspectos muy importantes asociados al desarrollo económico y de integración internacional de España. Por un lado, se integra en la parte correspondiente de los contenidos de la disciplina de la Geografía el sector turístico, como potente motor económico y de desarrollo del país, y por otro lado, el comercio con otros países, dando muestras de la normalización de las relaciones con el exterior desde una perspectiva política y económica. Estos factores inducen a observar los cambios acontecidos en los contextos, y que han sido descritos en nuestro marco contextual, es decir, cómo a través de estas unidades textuales que conforman los preliminares se puede establecer relación con hechos importantes que estaban aconteciendo en la sociedad española, y que serían determinantes en la economía y el desarrollo del país.

## 2. Los preliminares de los manuales de la década de los 70 y 80

Antes de comenzar el análisis de los preliminares de la década de los 70 y 80 cabe hacer un inciso. El motivo de este inciso es recordar la gran diferencia entre los manuales de lo que denominaríamos primera generación de los de segunda generación.<sup>60</sup> Con anterioridad ya hemos definido esta diferencia y por lo tanto no nos detendremos aquí en repetirnos. Tan sólo recordar que es a partir del *boom* editorial cuando se establece como dinámica habitual la autoría compartida por equipos de autores.<sup>61</sup> Por este motivo, es interesante resaltar que en la década de los años 70 y 80 encontraremos la peculiaridad de que la autoría de los manuales será compartida por equipos de autores.

Las editoriales anteriores al *boom* editorial solían mostrar una autoría individual o en algunos casos se tendía a ocultar al autor para mostrar la firma de la editorial. Con la llegada de la segunda generación de manual escolar se advierte cómo

“la división del trabajo capitalista y el prestigio del especialista rescatan a los autores del anonimato. Los equipos didácticos con que suelen contar desde los setenta las editoriales son un reflejo de esa especialización y división del trabajo”.<sup>62</sup>

También resulta interesante reseñar que los manuales de los años 70 y 80, abandonan en muchos casos la dinámica de aportar preliminares. Este tipo de unidades textuales son más difíciles de encontrar, aunque no desaparecen por completo. De hecho, del total de manuales analizados de la década de los años 70, un 50 % de ellos presentan preliminares. En la década siguiente el porcentaje desciende a un 45 %.

---

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> Escolano Benito, Agustín. “La segunda generación de manuales...”, *op. cit.*, pp. 19-47.

<sup>61</sup> Beas Miranda, Miguel. “El boom de la edición escolar...”, *op. cit.*, pp. 73-101.

<sup>62</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico...”, *op. cit.*, p. 49.

Veamos a continuación que permanencias y cambios se presentan en los preliminares surgidos de los manuales producidos al amparo de la nueva ley educativa de 1970.

## 2.1. Los contenidos de los preliminares de la década de los 70

Las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* del año 1971<sup>63</sup> definieron las claves del Área Social, donde se englobaban las disciplinas de Geografía e Historia desde una visión multidisciplinar, para “comprender mejor la realidad social del mundo presente y del futuro, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana”.<sup>64</sup>

En ellas el Ministerio de Educación actualizó los contenidos de la enseñanza de los anteriores *Cuestionarios Nacionales*, sustituyéndolos por las llamadas *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica*, promulgadas en diciembre de 1970<sup>65</sup> y prorrogadas y completadas en agosto del año 1971.<sup>66</sup> Lo más novedoso de esta propuesta no fueron los contenidos en sí mismos a modo de índice de temas, objetivos y actividades, sino su presentación con carácter orientativo, permitiendo así al cuerpo de maestros adaptar su trabajo a las condiciones del alumnado y del entorno en que vive y se desarrolla. Con respecto a las innovaciones que aportan, una de las más notables que se introducen es la aplicación del concepto de “educación personalizada”,

“que implica una individualización del tratamiento educativo; un desarrollo de los aspectos sociales de la personalidad a través del trabajo en equipo y de efectivas relaciones en la vida comunitaria del centro; agrupaciones flexibles de los alumnos que faciliten su participación en actividades de grupo; y promoción del estudiante respetando el principio de un programa continuo.”<sup>67</sup>

Es interesante reseñar también los objetivos concretos que muestran las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* para el Área Social, puesto que quedarían, como veremos a continuación, plasmados en muchos de los preliminares de los manuales de los 70.

“A continuación se enuncian algunos objetivos concretos cuya lista puede prolongar el propio docente:

- Capacidad para localizar los hechos en el espacio y en el tiempo.
- Conocimiento y utilización de técnicas para interpretar datos y documentos.
- Adquisición de un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social.
- Capacidad de juzgar el valor de las instituciones y leyes que informan nuestra vida.

---

<sup>63</sup> Nos referimos en exclusiva a las de 1971 puesto que las de 1970 apenas fueron puestas en marcha, al ser sustituidas por las del año 1971. *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*; Orden Ministerial del 6 de agosto de 1971. Orden por la que se prorrogan y completan las orientaciones..., *op. cit.*, pp. 13805-13805.

<sup>64</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, p. 27.

<sup>65</sup> Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 293, de 8 de diciembre de 1970, p. 19966.

<sup>66</sup> Orden Ministerial del 6 de agosto de 1971. Orden por la que se prorrogan y completan las orientaciones..., *op. cit.*, pp. 13805-13805.

<sup>67</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, p. 7.

- Capacidad para distinguir en cualquier información lo verdadero de lo falso, lo probable de lo improbable, lo verosímil de lo inverosímil.
- Un sentido de la sucesividad y del tiempo.
- Aprender a estimar los valores positivos que le son familiares y los de cualquier época y cultura.”<sup>68</sup>

Tras haber realizado esta aclaración nos disponemos a ilustrar empíricamente los cambios que se produjeron en las formas discursivas de los preliminares. Esta vez no vamos a diferenciar tipológicamente los preliminares por su autoría, pues la única diferencia que los caracteriza es la de ser firmados por los autores o por la propia editorial. Lo que sí es relevante es ofrecer cronológicamente el análisis para observar la evolución y los cambios más representativos.

El manual *España y el mundo 7º*, editado por Luis Vives en 1973, muestra un prólogo firmado por los autores donde expone los nuevos planteamientos pedagógicos de la LGE y las *Orientaciones Pedagógicas* en su discurso.

“Este no es un libro para memorizar, sino un libro de trabajo lleno de abundantes datos, contenidos y referencias, que el alumno puede seleccionar según sus posibilidades, y que le induce a meditar sobre la verdad y la falsedad; lo absoluto y lo relativo; lo cierto y lo incierto; lo probable y lo improbable.”<sup>69</sup>

El texto afirma que el manual no está diseñado para una educación memorística sino para que el alumnado selecciones “según sus posibilidades”, es decir, se hace alusión a la educación personalizada que se reflejan en las *Orientaciones Pedagógicas*. Es reveladora la afirmación que hace el texto en cuanto a que éste “induce a meditar sobre la verdad y la falsedad”, teniendo en cuenta la anterior función adoctrinadora de la disciplina de la Historia en el franquismo. Pues como afirma Abós,

“En los regímenes con fuerte carga nacionalista, la historia ha sido manipulada haciéndola coincidir con los intereses de aquellas ideologías que se desean inculcar a las poblaciones de un determinado territorio.”<sup>70</sup>

La emocionalidad en los años 70 se muestra como motor motivador del aprendizaje, alegando la necesidad de establecer con el manual

“una relación viva, no fría; que no mecanice el trabajo, sino que entusiasme, al calor de estas realidades -seguramente inéditas para el alumno- pero que son parte sustancial de la trama de nuestra existencia.”<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>69</sup> Campoy García, Carlos y Gutiérrez Ruiz, M<sup>a</sup> Carmen. *España y el mundo 7º*. Zaragoza, Edelvives (Editorial Luis Vives), 1973, p. 5.

<sup>70</sup> Abós Santabárbara, Ángel Luis. *La historia que nos enseñaron...*, op. cit., p. 7.

<sup>71</sup> Campoy García, Carlos y Gutiérrez Ruiz, M<sup>a</sup> Carmen. *España y el mundo 7º*. Zaragoza, Edelvives (Editorial Luis Vives), 1973, pp. 5-6.

Posteriormente el texto hace una exposición de objetivos, de los cuales es interesante resaltar cómo de nuevo se apela a “el afianzamiento de la verdad”. También expone como objetivo “el estudio de la sociedad” y “las instituciones”, para concluir con “el gusto por el saber activo”. Como se observa estos objetivos están en consonancia con los objetivos concretos para el Área Social que se plantean en las *Orientaciones Pedagógicas* y que han sido reseñados con anterioridad.<sup>72</sup>

La editorial SM en sus manuales *Geografía e Historia 6º egb* de los años 1974 y 1975, aportan un preliminar denominado “A modo de prólogo”. El texto es el mismo para ambas ediciones y está firmado por “Ediciones SM”. En él se vuelve a observar la influencia de las *Orientaciones Pedagógicas* de 1971 en su alusión a la necesidad de fomentar una enseñanza “clara, activa, personalizada”.<sup>73</sup> También reseña la necesidad del trabajo en equipo, tal y como lo prescriben las *Orientaciones Pedagógicas* en su sección metodológica.<sup>74</sup>

“No conviene, sin embargo, desdeñar ni descuidar el trabajo en equipo, en grupos de cinco a seis alumnos. Trabajo personal y trabajo en equipo deben complementarse.”<sup>75</sup>

Pero lo más significativo de este prólogo son las alusiones a los procesos económicos desarrollistas y su adaptación en los contenidos:

“**Fundamental:** Ni en Geografía ni en Historia interesa lo menudo, lo anecdótico, sino lo esencial, las grandes líneas de conocimiento y de cultura. ¿Muchos nombres de ríos, por ejemplo? ¿Para qué? Preferible es conocer los grandes cursos de agua, cómo se explica su formación y su influencia en la agricultura y en la producción de energía que transforman el medio humano y social.”<sup>76</sup>

Nótese cómo se destaca con negrita la palabra “Fundamental” para dar importancia al texto que se reseña. De este modo, se considera preferible en el ejemplo que propone la aplicación práctica de algunos contenidos hacia su visión económica (influencia en la agricultura, es decir, en la producción agrícola gracias a los pantanos que proveían de energía y riego transformando el medio humano y social). Este ejemplo completo es muy significativo, ya que atiende a uno de los símbolos desarrollistas promovidos por el franquismo, los pantanos.

En el preliminar del manual *Geografía e Historia. Orbe 6º* de la editorial Vicens Vives de 1975, se aporta una “presentación” del mismo sin firma expresa. Este preliminar especifica de nuevo algunos de los objetivos concretos para el Área Social que se plantean en las *Orientaciones Pedagógicas*,<sup>77</sup> asegurando que forman parte de las pretensiones del propio texto.

---

<sup>72</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, op. cit., p. 27.

<sup>73</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1974, p. prólogo; Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1975, p. prólogo.

<sup>74</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, op. cit., p. 7.

<sup>75</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1974, p. prólogo; Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1975, p. prólogo.

<sup>76</sup> *Ibidem*. La negrita es del original.

<sup>77</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, op. cit., p. 27.

Lo hace, como veremos, mediante alusiones a “la capacidad de localización en el tiempo y el espacio” y al “aumento del vocabulario”.<sup>78</sup>

“[...] pretendemos lograr un acrecentamiento de la capacidad de localización en el tiempo y el espacio.

[...] Al mismo tiempo, el aumento de vocabulario permite una comprensión mayor de los hechos históricos y las realidades geográficas.

Todo ello precisa, sin embargo, un acercamiento a la realidad, un palpar el momento y los vestigios de los hechos históricos. Un apreciar visualmente el relieve o los cultivos de la tierra.

De ahí la enorme importancia de las visitas, de las excursiones, del material audiovisual. Esta es la senda que nos aparta del verbalismo improductivo y nos conduce hacia un pensar riguroso y objetivo.”<sup>79</sup>

Este preliminar es una exposición de pretensiones extraídas casi de forma textual de las *Orientaciones pedagógicas*. Observemos algunas de las cuestiones metodológicas que se plantean en las *Orientaciones pedagógicas* para el Área Social, y comprenderemos el porqué de esta afirmación.

“Nuestra meta debe ser en último término que el alumno descubra y asimile la estructura y el progreso de pensar con rigor científico en este campo. Que pueda dejar el pensar ingenuo por otro riguroso y objetivo, evitando la simplicidad y comprendiendo la complejidad de los hechos sociales y humanos en toda su significación y matices.

El conocimiento debe abarcar la mayor riqueza posible de matices, lo que no quiere decir mayor número de datos a memorizar. Debe huirse de un verbalismo ajeno a la realidad. En este sentido debe haber un equilibrio entre conocimiento de hechos concretos y la adquisición de una terminología. [...]

Los conocimientos por necesidad, tendrán que basarse en lo conocido y cercano: programar visitas, organizar excursiones, utilizar materiales audiovisuales.”<sup>80</sup>

También del año 1975 y de la editorial Vicens Vives observamos como preliminar una “presentación” escueta y sin firma. En este caso en dos ediciones distintas del mismo manual para las que se mantienen el mismo texto. Hablamos del libro de *Geografía e Historia 7º. Orbe* en su segunda y tercera reedición. En este preliminar se vuelve a abordar la necesidad de abandonar los sistemas de aprendizaje memorísticos, en una clara ruptura con la enseñanza del primer franquismo: “En el fondo deseáramos superar los viejos y exclusivos sistemas memorísticos que podían convertir estas dos materias en insoportables para los alumnos”.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Pons Granja, José y Ortega Canadell, Rosa. *Geografía e Historia. Orbe. 6º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [3ª reedición, 1ª edición 1972], p. prólogo.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, p. 31.

<sup>81</sup> Llorens, M.; Roig, J. y Fernández A. *Geografía e Historia 7º. Orbe*. Barcelona, Vicens-Vives, 1975, [2ª reedición, 1ª edición 1973], p. 3; Llorens, M.; Roig, J. y Fernández A. *Geografía e Historia 7º. Orbe*. Barcelona, Vicens-Vives, 1975, [3ª reedición, 1ª edición 1973], p. 3.

Este patrón queda reseñado en la metodología que se prescribe en las *Orientaciones Pedagógicas* para el Área Social: “[...] debe evitar someter a los alumnos a un ejercicio de simple memoria, que entraría en contradicción con la metodología de la enseñanza.”<sup>82</sup>

Como puede comprobarse a través de los ejemplos, la dinámica generalizada que llevan a cabo los manuales escolares de los años 70 es la de aportar menciones explícitas a las adaptaciones realizadas conforme a las prescripciones de las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* de 1971. Sobre todo se refleja el nuevo enfoque didáctico de la educación primaria, menos memorístico, más práctico.

El siguiente prólogo del manual *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB* editado por Vicens Vives en el año 1975, y reeditado en 1977 y 1978, narra en tercera persona (ellos, refiriéndose a los autores) los acuerdos a los que se llegaron para el diseño de los contenidos del manual, aunque no se encuentra firma expresa. Veamos el primer acuerdo que se presenta:

“En primer lugar les pareció apropiado el cuestionario. Una Historia contemporánea y actual de España y el mundo es siempre apasionada y apasionante. Interesará a todos los que vivimos el momento histórico actual más que pudiera hacerlo la historia de Roma o de los pueblos de la Edad Media. Existe, sin embargo, el peligro de que los acontecimientos sean tan actuales que el autor se sienta comprometido y no pueda evitar mostrar sus simpatías hacia una u otra interpretación de los hechos. Pero éste es un factor educativo muy importante en Historia. El alumno debe darse cuenta de que la Historia no es una ciencia necesariamente exacta como pueden serlo las Matemáticas, y que los hechos, aún con ser ciertos, son interpretables de distintas maneras. Creemos que ello le ayudará a despertar su espíritu lógico y crítico, y comprender mejor, y por lo tanto amar, a su país.”<sup>83</sup>

Observemos como describe la “Historia contemporánea y actual de España y el mundo” como apasionada y apasionante, considerando de forma implícita la esfera emocional. En clara alusión al clima de incertidumbre y cambio político que vivía España en 1975 y años sucesivos, observamos que el prólogo motiva a poner el interés en ellos: “Interesará a todos los que vivimos el momento histórico actual”. Pero también alerta del peligro de comprometerse y mostrar ciertas simpatías hacia una u otra interpretación de los hechos. Sin embargo, se considera que “éste es un factor educativo muy importante en Historia”, ya que esta disciplina “no es una ciencia necesariamente exacta” y por tanto es interpretable de distintas maneras. Este hecho es considerado en el prólogo como factor que ayuda a despertar “el espíritu lógico y crítico”. La reflexión concluye con que gracias a lo anterior el alumnado amará a su país. Este prólogo rompe, respecto a lo emocional, la dinámica generalizada en los 70 de disminuir el tono afectivo, expresando abiertamente ese sentimiento de amor al país, potenciado en anteriores épocas. Aunque es cierto que ahora se sustituye el concepto de patria por país.

---

<sup>82</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, p. 31.

<sup>83</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 2ª reedición], p. 3; Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1977, [3ª edición], p. 3; Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 3.

En segundo lugar, el preliminar narra explícitamente la relación directa entre los aspectos sociales, económicos y políticos a la hora de estudiar la Historia, y lo hace también desde la perspectiva del acuerdo entre los autores:

“Así se han interesado particularmente por los aspectos sociales y económicos, porque en ellos se encuentra gran parte de la explicación de los hechos políticos, más tradicionalmente conocidos.”<sup>84</sup>

El hacer explícita esta relación entre los aspectos sociales, económicos y políticos resulta muy reveladora, pues denota la adecuación de los contenidos a una nueva forma de entender los hechos históricos, teniendo en cuenta otras disciplinas que ahora entran a formar parte de las Ciencias Sociales, entre ellas la economía.

Las alusiones a las adaptaciones de los textos a las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* continúan en editoriales como Santiago Rodríguez. En su manual *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual* de 1975, así como en la edición de 1977, encontramos un preliminar dedicado explícitamente “Al profesorado” que está firmado por los autores.

Veamos el prólogo completo a través de la ilustración 9, donde como se observa, en el recuadro superior se copia de forma literal los objetivos generales del Área Social especificados en las nuevas *Orientaciones Pedagógicas*. El resto del preliminar es una ampliación de los objetivos concretos del área que refuerzan la “nueva” educación surgida al amparo de la LGE.

Resulta revelador el recuadro que resalta el punto 1, y que no se corresponde con los objetivos concretos del área, donde se observa cómo el componente económico pasa a formar parte de los contenidos de la Historia de forma interdisciplinar:

“[...] entendemos que el tratamiento de la HISTORIA, a nivel del curso 8º, debe facilitar la adquisición de los siguientes objetivos, fundamentalmente:

1. – Suscitar un espíritu abierto, bien dispuesto, capaz de establecer correctas comparaciones y referencias constantes entre aspectos de la realidad social, económica y científica de los problemas estudiados y su posible implicación con nuestra realidad contemporánea.”<sup>85</sup>

Como se observa, se alude de forma explícita a la relación de la Historia con la realidad social y la economía, en ajuste con la modernidad y la tendencia desarrollista. La LGE de 1970 ejerce su influencia en estos prólogos ya que pretendía modificar las prácticas pedagógicas para que se encaminaran hacia una educación más activa y una formación integral del individuo, más en consonancia con la realidad social del momento, dejando atrás la educación memorística impuesta por el primer franquismo. Ahora se habla de interpretar, de pensar, y no de memorizar y asumir conceptos de forma tradicional.

---

<sup>84</sup> *Ibidem.*

<sup>85</sup> *Ibidem.*

## AL PROFESORADO

LA HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO, a nivel de 8.º curso, se constituye en el núcleo esencial para el tratamiento del Area Social.

Como nos recuerdan las Orientaciones Pedagógicas (O. M. 6 agosto 1971), las ciencias sociales, como estudio de las realidades humanas y sociales, suponen un tratamiento interdisciplinar que engloba diversas ciencias: Geografía, Historia, Antropología, Derecho, Sociología, etc. Su primer objetivo debe ser, a través de un estudio de los conceptos y estructuras más fundamentales de estas ciencias, entender mejor y comprender la realidad social del mundo pasado, presente y futuro, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana.

Además de tender a crear estas capacidades de comprensión y hábitos de pensar, las ciencias sociales deben cumplir la misión de suministrar los conocimientos indispensables que abran al alumno a un mundo más amplio, a otros hombres y modos de vivir, que ayuden, a la vez, a comprender y mejorar la propia sociedad en sus niveles local, nacional o internacional y fomenten las actividades de convivencia y de activa participación social.

De acuerdo con estos supuestos, entendemos que el tratamiento de la HISTORIA, a nivel del curso 8.º, debe facilitar la adquisición de los siguientes objetivos, fundamentalmente:

- 1.—Suscitar un espíritu abierto, bien dispuesto, capaz de establecer correctas comparaciones y referencias constantes entre aspectos de la realidad social, económica y científica de los problemas estudiados y su posible implicación con nuestra realidad contemporánea.
- 2.—Conocer y utilizar técnicas para interpretar datos y documentos (mapas, textos, gráficos, etc.).
- 3.—Adquirir un vocabulario amplio y preciso referido al mundo histórico contemporáneo.
- 4.—Desarrollar una buena capacidad para localizar, situar e interpretar los hechos históricos, valorando lo que es propiamente original de los mismos, estimando lo que deben al pasado —comprendiendo y valorando los condicionamientos que los han hecho posibles—, así como las consecuencias posteriores, algunas de las cuales se dejarán sentir, seguramente, hasta nuestros días.  
Es decir, alcanzar un buen sentido en la *sucesión* de los hechos históricos y en su *localización* temporal.
- 5.—Suscitar y promover la capacidad de estimar, juzgar y valorar las instituciones y leyes que informan la vida moderna, para comprender más fácilmente las causas y los efectos que condicionan o impulsan a ciertos países de la Europa moderna a una política exterior o interior determinada.

Ilustración 9: Prólogo 1977<sup>86</sup>

También es necesario resaltar el último recuadro de la ilustración 9, en cuyo punto número 5 se manifiesta como objetivo la necesidad de

<sup>86</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], p. 3; Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1977, [4ª edición], p. 3.



“Suscitar y promover la capacidad de estimar, juzgar y valorar las instituciones y leyes que informan la vida moderna, para comprender más fácilmente las causas y los efectos que condicionan o impulsan a ciertos países de la Europa moderna a una política exterior o interior determinada.”<sup>87</sup>

En este punto se combina uno de los objetivos concretos del Área Social que se especifican en las nuevas *Orientaciones pedagógicas*, es decir, la “Capacidad de juzgar el valor de las instituciones y leyes que informan nuestra vida”,<sup>88</sup> pero se completa y personaliza para introducir el ambiente europeo de división y de Guerra Fría entre los países europeos socialistas y capitalistas, aunque no se hace de forma expresa.

Prácticamente igual, salvo por ligeras variaciones que atienden a las especificidades de sexto curso, se presenta el preliminar del manual *Vida Social. Geografía e Historia 6* de 1978.<sup>89</sup> Esto nos revela que las editoriales solían recurrir a la repetición del mismo preliminar, bien dentro de sucesivas ediciones o incluso para distintos cursos. En este último caso implementando ligeras variaciones que se adecuan a las concreciones del curso en cuestión.

Esta dinámica de presentar los manuales desde los preliminares de un modo técnico y adscrito a la legislación educativa se rompe con el manual *Historia Universal y de España 8*, editado por SM en 1977 y 1978, que supone toda una excepción por su lenguaje metafórico.<sup>90</sup>

Como se puede comprobar en la ilustración 10, el preliminar, denominado en este caso “A guisa de prólogo” hace un recorrido cronológico por los hechos más relevantes de la disciplina de Historia, mediante un discurso más literario que técnico, y donde al conglomerado de hechos históricos reseñables se le denomina “caleidoscopio actual”.

Es significativa la cita donde se muestra la dualidad opuesta de los dos sistemas económicos dominadores del mundo: “socialismo y capitalismo se reparten el imperio del globo”.<sup>91</sup>

---

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, p. 27.

<sup>89</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 3.

<sup>90</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. prólogo. El mismo prólogo se mantiene en la edición del año siguiente: Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1978, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. prólogo.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

## A GUISA DE PROLOGO

### «La escritura es la memoria de la humanidad»

*Desde el grabado rupestre del hombre primitivo a los arabescos que dibujan en el aire los últimos ingenios de la técnica, hay un largo camino recorrido por la huella del hombre. Es la mágica senda de la Historia.*

*Esta senda que empieza en la caverna y pretende llegar a las estrellas, ofrece en su andadura unos hitos señeros de las diversas civilizaciones. La antorcha de la cultura va pasando de unos pueblos a otros.*

*Brilla intensamente en Grecia y Roma. Parece que se eclipsa en la Edad Media, pero el monje la salva. Reaviva la llama en el Renacimiento. América conoce su fulgor.*

*Modernamente, esta antorcha que ilumina la senda del progreso, multiplica el color y sus destellos, en policroma luz universal.*

*La Revolución francesa grita al pueblo: Libertad, igualdad, fraternidad. Y los pueblos del mundo, lentamente, despiertan a la nueva luminaria.*

*En España se jalona la marcha de la Historia con luces y con sombras. Este tronco rugoso se resiste a ser sólo recuerdo, al ver cómo reviven sus tallos verdecidos.*

*La máquina y la técnica pregonan el mundo anglosajón; el mundo negro, pureza de las razas primitivas; oriente misterioso se despoja de velos milenarios; el mundo musulmán con su riqueza vital del «oro negro»; las ideas de Marx tiñen de rojo las estepas de Rusia; socialismo y capitalismo se reparten el imperio del globo; la vieja Europa sueña con la unión de sus Estados; Iberoamérica efervescente...*

*Este es el calidoscopio actual, arco iris de luces y colores, donde pueblos y razas dejan huella en el libro dorado de la Historia.*

*La Historia, ese largo camino que empezó en la caverna y pretende llegar a las estrellas.*

**Ilustración 10:** Prólogo 1977 y 1978<sup>92</sup>

## 2.2. Los contenidos de los preliminares de la década de los 80

Los manuales de la década de los 80 presentan una reducción importante de la presencia de preliminares. Algunas editoriales como SM los siguen manteniendo a modo de presentación formal, explicativa y técnica de los textos. Otras editoriales como Anaya prescinden por completo de ellos.

Los preliminares de los manuales de comienzos de los 80 siguen en la línea adaptativa a las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* del año 1971.<sup>93</sup> Esto se observa en el manual *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1981, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. prólogo; Rastrilla Pérez, Juan; Zubia

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1981, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. prólogo; Rastrilla Pérez, Juan; Zubia

e *Historia 7º* de la editorial SM en sus ediciones de 1981 y 1982. Estos preliminares firmados por “Ediciones SM” y denominados “A modo de prólogo” mantienen la misma línea argumental que sus manuales de los años 70, donde se asevera que “Siempre hemos buscado y perseguido una enseñanza fundamental, clara, activa, personalizada”, donde “Trabajo personal y el trabajo en equipo deben completarse” en clara referencia a las *Orientaciones Pedagógicas*.<sup>94</sup>

También ofrece correlaciones con el concepto moderno de la enseñanza de las disciplinas de la Geografía y la Historia, atendiendo menos a lo anecdótico por no ejercer influencia en la sociedad, dando así paso a “La cultura, la civilización, los grandes movimientos de ideas” por considerarlos “mucho más formativos”.<sup>95</sup>

La editorial SM también presenta en otra línea de edición el manual *Mundo y Sociedad* como serie de tres libros para los cursos sexto, séptimo y octavo.<sup>96</sup> En dicha serie se comparte el mismo preliminar denominado “A modo de presentación”, firmado por “Los autores”. El preliminar es una muestra de presentación técnica y formal que versa sobre las líneas maestras que han presidido la realización de estos textos. Por este motivo se comparte el mismo preliminar en los tres textos, pues las líneas de actuación son similares en los tres. Únicamente queda diferenciado el octavo curso en su distribución de la sección de actividades.

En la descripción que aportan estos preliminares del desarrollo de los temas afirma:

“En el **desarrollo de los Temas** de carácter geográfico, histórico, o de educación ética, cívica y vial se ha procurado tener en cuenta las últimas aportaciones de la ciencia geográfica, histórica, etc., así como las orientaciones más actuales en materia pedagógica. Al mismo tiempo se ha atendido a la necesaria interdisciplinariedad, en unas ciencias que versan, esencialmente, sobre el hombre y su entorno. Creemos que el alumno, analizando el pasado, comprenderá mejor la sociedad presente y podrá colaborar en la construcción del mundo nuevo que la humanidad -y en especial la juventud- ansía y necesita.”<sup>97</sup>

Como se observa, se apela a tener en cuenta las últimas aportaciones de las disciplinas, así como las orientaciones en materia pedagógica más actuales. Pero lo que consideramos más relevante es que afirma hacerlo desde la “necesaria interdisciplinariedad”. Esto aclara la visión que observamos en el interior de los contenidos, donde la esfera económica adopta un papel esencial.

Los autores catalogan al manual como

---

Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1982, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. prólogo.

<sup>94</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, pp. 5-11.

<sup>95</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1981, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. prólogo; Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1982, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. prólogo.

<sup>96</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, SM, 1984, pp. 5-6; Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 7º egb*. Madrid, SM, 1983, [Aprobado en 1980 por el ME], p. 5; Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 5.

<sup>97</sup> *Ibidem*.

“instrumento que pretende colaborar con el profesor y el alumno: para indagar y valorar la trayectoria de la Humanidad, y la compleja situación del mundo actual; para comprender las oportunidades que la Tierra brinda al hombre, y el modo cómo éste la utiliza y transforma; para conocer mejor el fundamento democrático de nuestra sociedad, y la manera de insertarse en ella con un talante crítico a la vez que participativo.”<sup>98</sup>

Además de hacer referencia a “la compleja situación del mundo actual”, ya que la situación del momento era la que marcaba la Guerra Fría, el texto aporta un matiz muy revelador, pues incide en “comprender las oportunidades que la Tierra brinda al hombre, y el modo cómo éste la utiliza y transforma”, en alusión a la producción de los recursos naturales, es decir, se está aportando un importante componente económico a los contenidos.

También es importante reseñar el objetivo de “conocer mejor el fundamento democrático de nuestra sociedad”, al que apostilla una necesidad de insertarse socialmente a través de un talante crítico y participativo. Tras este discurso se parapetan las nuevas pretensiones democráticas del país y de la educación, así como la necesidad de transformar una sociedad que carecía de valores democráticos tras vivir cuatro décadas de dictadura. Pues como bien afirma Manuel de Puelles,

“[...] la democratización de la educación era, quizá, uno de los problemas más urgentes y prioritarios de la Transición. Ello suponía, en primer lugar, la democratización de los contenidos de la enseñanza. El ejercicio de la democracia exige por parte del ciudadano la adquisición de unos saberes determinados acerca de la cosa pública. La educación debe proporcionar al futuro ciudadano los elementos suficientes y la preparación necesaria para que pueda enjuiciar los acontecimientos políticos, económicos, sindicales, etc., y, en consecuencia, pueda decidir plenamente sobre los asuntos diversos de la comunidad en la que vive.”<sup>99</sup>

Estas pretensiones democráticas quedan así reflejadas en los preliminares, dando a entender la necesaria implicación de la educación en la socialización política democrática, y por ende de las Ciencias Sociales.

El preliminar también ofrece una visión de la integración de nuevos microtextos en la estructura del corpus del manual, que ahora rompe su continuidad para ofrecer “Una atención a las ideas fundamentales de cada tema, una cuidada selección de cuadros estadísticos e ilustraciones, y un vocabulario básico seleccionado”.<sup>100</sup> El conjunto de estos microtextos conforma en los nuevos manuales una estructuración acorde con fórmulas más modernas similares al estilo periodístico. Esto se complementaría con las secciones de actividades que también aportaban, como bien indica el preliminar, recapitulaciones, aportación de documentación histórica, diálogos y debates sobre materiales complementarios, etc.

En el manual de Vicens Vives *Orbe-País 7. Geografía e Historia*, editado en 1982, nos encontramos con un preliminar que nos llama especialmente la atención por la crítica que aporta

---

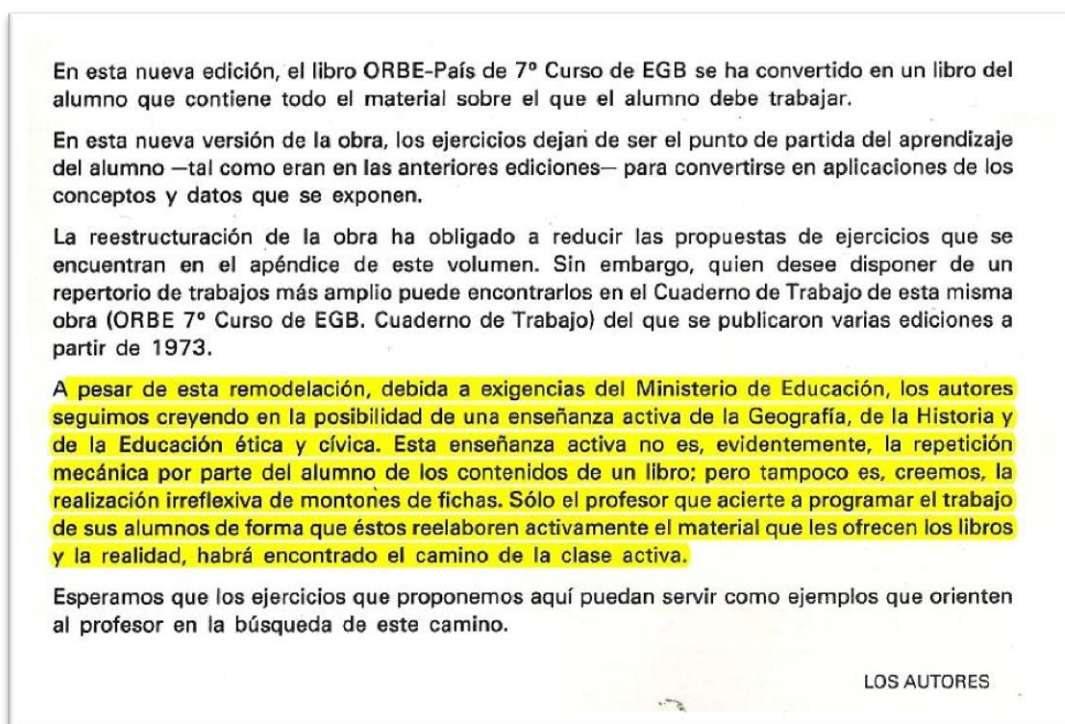
<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología...*, op. cit., pp. 373-374.

<sup>100</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, SM, 1984, pp. 5-6; Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 7º egb*. Madrid, SM, 1983, [Aprobado en 1980 por el ME], pp. 5-6; Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 5.

a las exigencias del Ministerio de Educación. El preliminar está firmado por “Los autores” y se denomina “Presentación”.

El preliminar es el siguiente:



**Ilustración 11:** Preliminar en contra de las exigencias del Ministerio de Educación<sup>101</sup>

Como se observa en la ilustración 11, reproduce la presentación de dicho manual en su octava edición, se observa una dura crítica de los autores a las nuevas exigencias del Ministerio de Educación. Los autores destacan que en esta edición los “los ejercicios dejan de ser el punto de partida del aprendizaje del alumno -tal como eran en las anteriores ediciones- para convertirse en aplicaciones de los conceptos y datos que se exponen”.<sup>102</sup> Es decir, se informa de una reestructuración del manual que obliga a reducir las propuestas de ejercicios que se mostraban en ediciones anteriores, y que suponían el punto de partida y “los centros de interés desde los cuales, individualmente y en conjunto, la clase estudi[a] unos temas determinados”.<sup>103</sup>

Es revelador cómo los autores expresan su malestar ante la renovación de los programas por parte del Ministerio de Educación, expresando que

<sup>101</sup> Llorens, M.; Roig, J.; Fernández A. y Viver, C. *Orbe-País 7. Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens-Vives, 1982, p. prólogo.

<sup>102</sup> *Ibidem*.

<sup>103</sup> Llorens, M.; Roig, J. y Fernández A. *Geografía e Historia 7º. Orbe*. Barcelona, Vicens-Vives, 1975, [2ª reedición, 1ª edición 1973], p. 3.

“los autores seguimos creyendo en la posibilidad de una enseñanza activa de la Geografía, de la Historia y de la Educación ética y cívica. Esta enseñanza activa no es, evidentemente, la repetición mecánica por parte del alumno de los contenidos de un libro; pero tampoco es, creemos, la realización irreflexiva de montones de fichas. Sólo el profesor que acierte a programar el trabajo de sus alumnos de forma que éstos reelaboren activamente el material que les ofrecen los libros y la realidad, habrá encontrado el camino de la clase activa.”<sup>104</sup>

Es inusual encontrar una presentación así en un manual, donde entendemos se discrepa con los nuevos programas renovados para el ciclo superior de la EGB,<sup>105</sup> y su concepción de las técnicas de trabajo prescritas.<sup>106</sup> Este preliminar resulta indicador de un nuevo uso de los prólogos, de un espacio ocupado ahora, al menos en esta ocasión, por voces discrepantes que desean hacer pública su disconformidad. Las enseñanzas mínimas del ciclo superior de EGB venían fijadas por el Real decreto 3087/1982 del 12 de noviembre de 1982,<sup>107</sup> y fueron desarrolladas en la Orden de 25 de noviembre de 1982.<sup>108</sup> Finalmente, y tras ciertas controversias<sup>109</sup> surgidas al respecto, el Real Decreto 3087/1982 fue derogado por el nuevo gobierno socialista mediante el Real Decreto 607/1983,<sup>110</sup> lo que tuvo como resultado que en estos niveles se siguiera manteniendo el currículo franquista hasta el curso 1995-1996.

En 1984 la editorial SM presentó uno de sus manuales también de forma técnica y formal mediante su preliminar, el cual manifestaba un ideario pedagógico que casaba una vez más con las *Orientaciones Pedagógicas* de 1971. Formalmente se describe como “Presentación” y aparece firmado por “Los autores”.

Como solía hacer la editorial SM, el preliminar presentaba al libro como herramienta auxiliar de trabajo,

“para desarrollar las situaciones de aprendizaje en que tienen que convertirse el medio natural y el ambiente social de cada contexto escolar, pues el aprendizaje debe partir de la realidad concreta que a diario observa y experimenta el niño. El libro, pues, viene a ser un complemento estructurado y universalizado de esa realidad que no debe suplantar.”<sup>111</sup>

En el extracto textual se alude a las sugerencias metodológicas que aportan las *Orientaciones Pedagógicas* para el Área Social donde se advierte que “Los conocimientos por

---

<sup>104</sup> Llorens, M.; Roig, J.; Fernández A. y Viver, C. *Orbe-País 7. Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens-Vives, 1982, p. prólogo.

<sup>105</sup> Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 291, de 4 de diciembre de 1982, pp. 33446-33466.

<sup>106</sup> *Ibidem*, pp. 33462.

<sup>107</sup> Real decreto 3087/1982, 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 280, de 22 de noviembre de 1982, pp. 32011- 32017.

<sup>108</sup> Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior... *op. cit.*, pp. 33446-33466. Este decreto pertenecía todavía al Gobierno en funciones de Calvo-Sotelo (UCD).

<sup>109</sup> Medina Alonso, Evaristo Ángel. “Parón al ciclo superior”. *Escuela española*, nº 2.670, 1983, p. 12.

<sup>110</sup> Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 70, de 23 de marzo de 1983, pp. 8389- 8389.

<sup>111</sup> Seco, Eduardo M.; Martínez, Hernando y Rozas, Antón. *Ciencias Sociales 7 EGB*. Madrid, SM, 1984, p. prólogo.

necesidad, tendrán que basarse en lo conocido y cercano”,<sup>112</sup> es decir, como afirma el texto, de la realidad concreta que a diario observa y experimenta el niño”.<sup>113</sup>

El texto apunta también que cada tema de Ciencias Sociales debería englobar diversos aspectos de la realidad: “antropológicos, sociales, económicos, políticos, culturales...”. De este modo observamos de nuevo cómo los aspectos económicos tienen dentro de las Ciencias Sociales un papel determinante que se aporta de un modo interdisciplinar.

Se resalta también en el texto del preliminar la importancia didáctica de la parte gráfica que aporta el corpus del manual, afirmando que “pueden hacerse dos lecturas paralelas y complementarias: a través del texto y de las ilustraciones”.<sup>114</sup> Las pretensiones de los autores al respecto del manual serían:

“Servir a una enseñanza útil y práctica, que convierta las Ciencias Sociales en una disciplina viva, potenciando el estudio integral del medio y permitiendo comprender el espacio próximo mediante el análisis de las relaciones hombre-naturaleza.

Fomentar una actitud crítica frente a los múltiples problemas de la sociedad actual: urbanos, ecológicos, técnicos, agrarios...

Potenciar la creatividad y originalidad de los escolares.”<sup>115</sup>

Resulta revelador que una de las pretensiones sea la de convertir las Ciencias Sociales en una enseñanza práctica que permita comprender las relaciones hombre-naturaleza. A nuestro modo de ver esa “visión práctica” mantiene relación con el hecho de convertir la naturaleza en instrumento económico en manos del hombre, es decir, utilizar los recursos naturales para la estricta satisfacción de las necesidades humanas, en una visión economicista de las Ciencias Sociales, donde el ser humano está por encima de lo natural.

Esta tendencia se pretendería compensar con el siguiente objetivo, el de fomentar una actitud crítica frente a los problemas sociales. Esta parte es la que trabajan los contenidos en la sección específica de Educación Ética y Cívica, contenida normalmente al final de los manuales.

### 3. Continuidades y rupturas

La importancia del análisis de estas unidades textuales integradas en la estructura global del manual radica en los discursos que presentan, ya que: (1) son muy ilustrativos de cómo los autores y editores presentan sus libros, sus objetivos, su forma “óptima” de ser utilizados en el aula, etc., aunque en ocasiones la realidad no se corresponda con las idealistas aspiraciones por diferentes causas; (2) se observa en ellos presencia de nuestros indicadores; (3) se vinculan con el contexto social, político, económico y educativo, pues estos contextos entran a formar parte del discurso de los preliminares.

---

<sup>112</sup> *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, op. cit., pp. 31-31.

<sup>113</sup> Seco, Eduardo M.; Martínez, Hernando y Rozas, Antón. *Ciencias Sociales 7 EGB*. Madrid, SM, 1984, p. prólogo.

<sup>114</sup> *Ibidem*.

<sup>115</sup> *Ibidem*.

El recorrido cronológico que hemos realizado por los preliminares de los manuales escolares incluidos en la muestra nos permite observar cómo se van modificando y van evolucionando las formas y contenidos de estos preliminares, así como las pautas metodológicas y legislativas. De este modo es posible observar las permanencias respecto a los manuales de épocas anteriores (primer franquismo en nuestro caso), pero sobre todo, los cambios que se van produciendo en torno a sus discursos. Estos cambios son los que nos ponen en el camino para poder dilucidar hasta qué punto los manuales, y en concreto los preliminares, están influenciados por el poder y las ideologías, cumpliendo así una función dentro de los procesos de socialización política y creación de identidades.<sup>116</sup>

En orden a reseñar las continuidades (en cuanto al discurso ideológico de los manuales del primer franquismo) y cambios detectados tras la revisión de los preliminares, comenzaremos poniendo la vista en los preliminares de los libros de lecturas formativas de la década de los 60 para hacer así una recapitulación.

En base a lo anterior, podemos afirmar que en sus preliminares se mantienen rasgos atribuibles a la instrumentalización de las emociones que hizo el franquismo en los manuales escolares de su primera etapa. Esto se observa a través de los indicadores de emocionalidad explícita y a través del tipo de lenguaje edulcorado y metafórico, que fomenta afectar a la estructura emocional del lector. Los preliminares de estos manuales de lecturas formativas e históricas son los más vehementes y apasionados a la hora de redactar sus prólogos, predominando la proyección de indicadores emocionales positivos. Este hecho formaría parte de una estrategia para movilizar al lector ideológicamente, sobre todo en el “amor a la patria” y el sentimiento de orgullo nacional que potenciaría la adscripción identitaria. En palabras de Porqueras, “lo ideológico, incluso para un sencillo inciso, encuentra en el prólogo un vehículo expresivo aptísimo”.<sup>117</sup>

Este componente emocional y afectivo tiene una relevante presencia, y se muestra en base al nacionalismo exacerbado que promulgaba el régimen.<sup>118</sup> También mantienen un fuerte componente ideológico en la dinámica del discurso que reclama explícitamente la abnegación, el esfuerzo en el trabajo y la idea de servicio, propios de la sociedad organicista y jerarquizada promovida por el franquismo. El componente religioso también tiene una importante presencia en sus preliminares, como reflejo del ideario católico y tradicionalista impulsado por el régimen.

Entendemos que, potenciar estos valores estaba en consonancia con un adoctrinamiento ideológico cuyo fin último era el favorecimiento de actitudes que hicieran posible el desarrollo económico del país y el mantenimiento de las estructuras políticas del régimen, así como su legitimación en base a nuevos principios alejados del inicial belicismo surgido de la contienda del 36.

Los preliminares de las lecturas analizados no hacen mención expresa a un ajuste de los textos a los *Cuestionarios Nacionales*. Tampoco se detienen en hacer referencias explícitas a los métodos didácticos que debían emplearse en el uso de las lecturas. Este hecho resulta revelador, tanto en cuanto entendemos que podría deberse a un uso de estas lecturas más cercano a la

---

<sup>116</sup> Atienza Cerezo, Encarna. “Discurso e ideología en los libros...”, *op. cit.*, pp. 542-574; Atienza Cerezo, Encarna y Van Dijk, Teun A. “Identidad social e ideología en libros...”, *op. cit.*, pp. 67-106.

<sup>117</sup> Porqueras Mayo, Alberto. *El prólogo como género literario...*, *op. cit.*, p. 116.

<sup>118</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, *op. cit.*, p. 300.



instrumentalización emocional y a la propaganda ideológica del régimen, que a la promoción del conocimiento.

Sin embargo, los manuales de formación específica de los años 60 sí expresan en sus preliminares la adaptación de los manuales a los *Cuestionarios Nacionales* de 1953 y 1965. Los cambios de método pedagógico quedan expuestos en base al fomento de una educación “activa”.<sup>119</sup> También se observa como novedad la introducción del componente económico y la normalización en el discurso de las relaciones internacionales. Percibimos también que tanto los cambios técnicos como contextuales que acontecen en la sociedad española de la década de los 60 se van implementando paulatinamente en los manuales escolares de formación específica y pueden advertirse desde los mismos preliminares.

Las continuidades en los preliminares de los manuales de formación específica estarían relacionadas con el componente emocional y afectivo y el componente religioso. Este último se advierte en las apelaciones a la fraternidad cristiana y la solidaridad que muestran muchos de ellos.

En definitiva, los contenidos y orientaciones que muestran los preliminares de la década de los años 60 ofrecen información sobre el clima emocional y los cambios en los contextos (económicos, educativos, políticos...), pudiéndose así ser considerados como parte importante de la estructura de la fuente.

La característica más llamativa de los preliminares de la década de los 60 analizados es la transparencia con que relatan las emociones (sobre todo en los manuales de lecturas formativas) y las tendencias ideológicas, mediante una retórica y estilo particulares, acordes al lenguaje empleado en el discurso del régimen franquista.

En cuanto al avance de la década de los 60 a la del 70, uno de los cambios detectados con respecto a los preliminares es que, como dinámica generalizada, se va reduciendo su aparición. De hecho, la editorial Anaya los descarta por completo desde la década de los 70.

En los años 70 y 80 la autoría única de los preliminares se suprime con la irrupción en las editoriales de los equipos de autores, dejando atrás la firma personalizada o incluso el preliminar realizado por un autor distinto al firmante del manual, para dar paso a la autoría colectiva o institucional. En estos casos se observa una despersonalización del discurso y una desafección emocional, que estaría en consonancia con estas autorías múltiples o institucionales, que usan un lenguaje formal, formativo y directo para manifestar un ideario pedagógico adscrito a las prescripciones legislativas.

El componente emocional queda relegado a la década de los 60, abandonándose en las décadas de los 70 y 80, aunque en algún manual de los años 70 se ha venido observando algún vestigio de apelación a la emocionalidad. Esa emocionalidad se muestra en los 70 como motor motivador del aprendizaje. Por ejemplo, cuando se demanda motivación a la hora de demostrar entusiasmo por la cultura. También es posible encontrar en los preliminares de la década de los 70 alguna alusión al componente religioso, que desaparece por completo en los preliminares de los años 80.

---

<sup>119</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales...*, *op. cit.*, p. 10; Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, p. 13066.

La reducción casi completa de la intensidad emocional, daría paso a una línea discursiva de presentación técnica y formal de los manuales, aportando información sobre las pretensiones de los autores en cuanto a la metodología o las adaptaciones a la prescripción legislativa. La prescripción legislativa queda plasmada sobre todo en alusiones a la educación personalizada, al trabajo en equipo, a la educación activa, etc., que regían las nuevas *Orientaciones Pedagógicas*. Se fomenta desde el discurso un conocimiento más reflexivo y crítico, acorde con las nuevas líneas de actuación educativa surgidas con la nueva reforma.

El tono y el lenguaje utilizados en los manuales de finales de los 70 y sobre todo en los 80 pasan a ser más neutros, con la pretensión de cumplir una función informativa. Su discurso se torna más técnico y menos metafórico, gracias a su lenguaje directo y despersonalizado que en ocasiones podría calificarse de mera enumeración de propósitos e instrucciones que justificaban los contenidos del manual y el ideario pedagógico que prescribía la reforma educativa. Los preliminares van cambiando de naturaleza y objetivos.

La introducción de factores políticos y económicos acordes con la sociedad del momento también tiene presencia en estos textos. Esto se observa en las referencias que aluden al estudio de los factores económicos de forma transversal dentro de las Ciencias Sociales, a las nuevas instituciones, y a la adaptación a las demandas de una nueva educación democrática. Entran así los contextos también a formar parte de estas unidades textuales, aunque de forma menos adoctrinadora que en la década de los años 60.

## **CAPÍTULO VII**

### **EL CORPUS INSTRUCTIVO (I). LAS CULTURAS ECONÓMICAS EN LOS MANUALES DEL DESARROLLISMO**

---

## CAPÍTULO VII

### EL CORPUS INSTRUCTIVO (I). LAS CULTURAS ECONÓMICAS EN LOS MANUALES DEL DESARROLLISMO

En este trabajo consideraremos que la institución escolar es un aparato de reproducción social,<sup>1</sup> pues promueve aquellos valores, creencias y patrones de conducta de la cultura imperante en una sociedad determinada, y por ende también los manuales escolares a los que la institución recurre como material didáctico. En el análisis acertado que hacen Brunet y Morell de la *teoría de la legitimación cultural* de Bourdieu detectan que,

“la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social como sistema de posiciones sociales donde se definen unas en relación a otras. Las dos dimensiones y/o principios de diferenciación fundamentales del espacio social son el capital económico y el capital cultural.”<sup>2</sup>

Esto se debe a que según Bourdieu, al capital económico y al capital cultural le corresponden:

“dos conjuntos de mecanismos de reproducción diferentes cuya combinación define el modo de reproducción y que hacen que el capital vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse (no sin experimentar unas deformaciones más o menos importantes). La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar.”<sup>3</sup>

Se parte de la base que la institución escolar es vehículo transmisor de culturas económicas que se expresan a través de un imaginario colectivo, es decir,

“un ámbito imaginario presente en los procesos de percepción del mundo social y natural que, al mismo tiempo, participa en la construcción de la subjetividad de los agentes sociales”.<sup>4</sup>

Por este motivo se desvela la importancia de descubrir los significados sociales que permanecen implícitos en ese imaginario transmitido, y que pueden llegar a condicionar las visiones e ideologías de los individuos. Por tanto, se ha hecho necesario entender y analizar esas culturas económicas transmitidas por los manuales escolares que están vinculadas con los

---

<sup>1</sup> Giroux, H. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. *Cuadernos políticos*, nº 44, 1985, pp. 36-65.

<sup>2</sup> Brunet, Ignasi, y Morell, Antonio. *Clases, educación y trabajo*. Madrid, Trotta, 1998, p. 288.

<sup>3</sup> Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997, p. 33.

<sup>4</sup> Somoza Rodríguez, Miguel. “Ideología, Mentalidades e Imaginarios Sociales”. *Documento de Trabajo para el Curso: Cultura Escolar, Currículo y Disciplinas escolares*, 2010, p. 1.

procesos de cambio social, en un proceso sociopolítico de transformación de una dictadura a una democracia.

En definitiva, entendemos que esas culturas económicas son un producto colectivo, fruto de un proceso histórico, cultural y social, con un fuerte carácter simbólico, y en continuo proceso de cambio. Podemos entender también que las culturas económicas actúan como un aparato que atenúa la complejidad y la reflexión, pudiendo orientar y unificar el pensamiento hacia posiciones concretas. Ese sistema de significados compartidos que se generan podría motivar que los sujetos pensarán y actuarán de una manera predeterminada, aunque no será este el aspecto analizado por su complejidad metodológica. Lo que nos resulta trascendente analizar en esta sección es la carga ideológica del conocimiento económico que aporta la institución escolar a través de los manuales escolares y sus contenidos.

La adopción de una cultura económica determinada por un grupo podría dar acceso a algunos beneficios tanto prácticos como emocionales (aceptación, seguridad...), derivados de su propia pertenencia a dicho grupo. Éstos beneficios dependerían del grado de cumplimiento de lo establecido por dicha cultura. Hay que tener en cuenta también que podría restringir el margen de libertad de los sujetos, por ejemplo el propio pensamiento, las actitudes, las emociones, la acción, etc. En este sentido, podríamos decir que la cultura económica podría tener carácter normativo o prescriptivo de la conducta social, aunque esto no signifique que puedan existir posturas disidentes.

Al igual que en cualquier cultura organizacional, a medida que sus miembros construyen una cultura determinada, ésta se encarga de orientar acciones y socializar a sus miembros para que sigan esa corriente de pensamiento y patrón de conducta, a cambio de ciertos beneficios de su integración en el grupo. Así una determinada cultura económica puede incluir una serie de significados comunes, contruidos y compartidos, desde los que interpretar el mundo, ahorrándoles incertidumbre y menguando los márgenes de su autonomía personal, por lo tanto, podría ser un importante mecanismo de cohesión e identidad. Como cualquier tipo de cultura, la económica también puede reclamar identificación y, una vez que se dé ésta, ya no necesitaría una estructura manifiesta de normas y sanciones que recuerde de continuo a los sujetos cómo deben proceder, quedando así interiorizada. Al construirse ésta sobre la socialización educacional y al requerir consenso educativo formal, la cultura cohesionada de forma natural a todos aquellos que se identifican con ella, pudiendo dar pie a procesos identitarios. Pero no vamos a obviar que donde hay cohesión también puede haber fragmentación.

Todo lo anterior nos surge de la idea de la escuela como institución que puede llegar a desarrollar, mantener o reafirmar sistemas ideológicos, para defender los intereses de los mecanismos del poder. Un sistema ideológico representa el germen de una cultura y por tanto entendemos que se pueden transmitir ciertas culturas económicas en la institución escolar. Por tanto, en el presente capítulo pretendemos esclarecer la línea ideológica económica del tardofranquismo, así como los valores que se transmitieron a través de los contenidos de los manuales acordes a esta temática, en torno a los cuales se articuló una socialización política, económica e ideológica concreta.

## 1. De la autarquía al desarrollismo: una nueva cultura económica en los manuales. La transformación de la patria espiritual a la nación productiva

España con su sistema económico autárquico, adoptado por el régimen franquista en su primera etapa se encontraba en una situación de profundo atraso, y con una base económica profundamente agraria. La autarquía limitaba las importaciones, siendo estas imprescindibles para la mejora tecnológica y productiva de la atrasada industria. Además, el régimen carecía de las necesarias divisas para poder pagar esas importaciones. El país se encontraba en una fase económica y social decadente que no podía alargarse más en el tiempo, pues ese modelo se mostraba ya insostenible.

El modelo tecnocrático internacional de desarrollo se venía implantando en los años 50 de forma generalizada por los gobiernos occidentales y España adoptó también este modelo a partir del año 1957 con el primer gobierno tecnocrático.<sup>5</sup> Dos años después el régimen inició una apertura económica con el Plan de Estabilización Económica,<sup>6</sup> que permitió la llegada de divisas, a través de la inversión extranjera, el turismo y las remesas enviadas por los emigrantes españoles desde Europa. “Hasta 1973 las entradas de divisas por turismo, inversión extranjera y remesas de emigrantes superaron a los ingresos por exportaciones.”<sup>7</sup>

Siguiendo los patrones tecnocráticos y de desarrollo internacionales se comenzó a implantar también en España la política de Planes de Desarrollo Económico desde el año 1962, como ya hemos evidenciado en el marco contextual. Empieza a fraguarse en el país una serie de importantes cambios a nivel económico, cultural y social. El sistema productivo en los años 60 sufrió considerables transformaciones, siendo la década del llamado “milagro económico español” o “desarrollismo”.

“La economía y la sociedad españolas atravesaban un proceso de profunda y acelerada transformación: el fin de la agricultura tradicional, el éxodo rural, una urbanización desbocada, el crecimiento industrial, la elevación del nivel educativo, la llegada de mujeres al mercado de trabajo, un rápido proceso de secularización, la palpable mejora en las comunicaciones, las salidas al extranjero: todo advertía del surgimiento de una sociedad civil en pleno dinamismo y que, en amplios sectores de sus nuevas clases obrera y media, comenzaba a sentir como una camisa de fuerza la pervivencia de un sistema político que no reconocía los derechos fundamentales de libertad de reunión o de expresión.”<sup>8</sup>

¿Reflejaban los manuales de los años 60 esos importantes cambios? Si es así, ¿Cómo los reflejaban? ¿Qué hace posible que un sistema político-económico como el desarrollismo, determinado por un orden social dictatorial, sea sentido como legítimo? Peter Berger señala que “la manera más eficaz de legitimar un orden institucional es interpretarlo de modo que oculte su

---

<sup>5</sup> Tröhler, Daniel. “The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results”. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, nº 2, 2013, pp. 1-19.

<sup>6</sup> Plan de Estabilización Económica. Decreto Ley 10/1959..., *op. cit.*, pp. 10005-10007.

<sup>7</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 375.

<sup>8</sup> Juliá, Santos. “España...”, *op. cit.*, p. 20.

carácter de algo construido.”<sup>9</sup> De este modo ese orden social se legitimaría a través de la vigencia o práctica.

En tiempos de cambios como el que estamos analizando, del paso de la autarquía al desarrollismo, surge este cuestionamiento de la legitimidad del régimen. Ahora la legitimidad obtenida tras ganar la guerra, legitimidad de origen, ha quedado desvirtuada para dar paso a la legitimidad de ejercicio,<sup>10</sup> el desarrollismo económico, que sacaría a España del profundo fracaso económico y político con respecto al aislamiento autárquico. Así encontramos muy adecuada la siguiente afirmación de Berger,

“Cuando las tradiciones se debilitan a consecuencia, por ejemplo, de procesos acelerados de modernización, surge inevitablemente la necesidad de validar prácticas e instituciones apelando a algo más que al hecho de que existen y representan el *statu quo*.”<sup>11</sup>

En el ámbito social comenzaron a intuirse ciertos cambios en la mentalidad colectiva de la ciudadanía. También la institución escolar y los propios manuales escolares comenzaron a adoptar cambios que se fueron haciendo patentes, y poco a poco se fueron consolidando. Vamos por tanto a observar y analizar este proceso de cambio y nueva legitimación del régimen a través de la cultura económica que los manuales escolares transmitieron. Lo haremos a través de un desarrollo sistemático en función de los indicadores que fueron estructurados en el aparato metodológico descrito en el capítulo I y que mostraremos a continuación.

### 1.1. La visión de la autarquía

El régimen creía verdaderamente en un proyecto autárquico para España que le permitiera la autosuficiencia económica y por tanto, también política.<sup>12</sup> Este fue el proyecto del primer franquismo como ideario que fue perviviendo hasta que a finales de los años 50 se volvió insostenible. Así queda reflejado el proyecto autárquico inicial en un manual del año 1943 cuyo título es *Flora. La educación de una niña*, de la editorial Paluzie:

“España está actualmente regida por un gobierno totalitario, siendo jefe del *Estado* el general Franco que la liberó del marxismo, quien nombra sus ministros, así como los cien miembros del Consejo Nacional, que es un cuerpo deliberador, y los cincuenta de la Junta Política, especie de *Senado* asesor, en cuya alta corporación tienen sus representantes las fuerzas vivas del país y las que tomaron parte en el movimiento, formando la *Falange Española Tradicionalista de las J.O.N.S.*, o sea las *Juventudes Obreras Nacional Sindicalistas*.

El jefe del Estado es, además de tal, generalísimo de las fuerzas de tierra, mar y aire. La religión Católica vuelve a ocupar el alto lugar que le corresponde por su misión histórica y civilizadora, y España se halla de nuevo en la senda imperialista que nunca debía haber

---

<sup>9</sup> Berger, Peter. “Observaciones acerca de la cultura...”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>10</sup> Saz Campos, Ismael. “Fascism, Fascistization and Developmentalism...”, *op. cit.*, pp. 352–353; Aguilar Fernández, Paloma. *Memoria y olvido...*, *op. cit.*; Linz, Juan. “Legitimacy of Democracy and the Socioeconomic...”, *op. cit.*, p. 92. Fusi, Juan Pablo. “La cultura...”, *op. cit.*, p. 219-295.

<sup>11</sup> Berger, Peter. “Observaciones acerca de la cultura...”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>12</sup> Campubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*

abandonado, esperando hacerse fuerte y dueña de sus destinos, gracias a una patriótica autarquía y a la unión de todos los españoles.”<sup>13</sup>

*Flora* es una obra de largo recorrido, o *longseller*, pues su primera edición fue aprobada por Real Decreto en mayo de 1888, dándose innumerables ediciones que se iban actualizando progresivamente.

En este otro ejemplo de un manual de 1960 se observa este mismo discurso, aunque hemos de apuntar que es un manual que viene editado de años anteriores en su decimosexta edición.

“ESPAÑA LIBRE: Queremos una España dueña de sus destinos, árbitro de sus propias empresas, que se baste a sí misma, es decir, que no esté esclavizada a los estados capitalistas judaicos. [...]

Una España que tenga un sitio primordial entre las grandes potencias libres del mundo.”<sup>14</sup>

En este ejemplo no sólo se justifica la autarquía con la afirmación de que España debe bastarse a sí misma, sino que muestra una retórica anticapitalista asociada a un discurso nacionalista de concepción autárquica. Los estados capitalistas extranjeros son el agente explotador, asociado expresamente con el judaísmo.

El carácter aleccionador y patriótico de los textos de lectura promovía una imagen de una España autosuficiente, mítica, e irreal, plagada de grandezas y exuberancias. Esta imagen distaba enormemente de la realidad para asemejarse más bien a un falso “Jardín del Edén” propio de una visión providencialista y del proceso de creación de un Dios benevolente con España. Veamos a continuación algunos ejemplos:

“Valencia y Murcia [...] Dos regiones del Levante español que son dos paraísos de luz y colores en las márgenes mediterráneas; dos vergeles cuajados de flores y frutos: dos tesoros naturales de esta España única privilegiada de Dios Nuestro Señor.”<sup>15</sup>

El mito de la España “única” estaría relacionado con el concepto de grandeza imperial que el primer franquismo quería rescatar en la posguerra. Una España profundamente católica que se bastaba por sí misma y que además fuera admirada por el resto de países por su “grandeza”. Sin embargo la realidad de esa España era bien distinta, sumida en el subdesarrollo y una profunda pobreza que no era retratada en los manuales.

Observemos este otro ejemplo de un libro de lectura de los años cuarenta:

“PREGÓN DE FE EN LA PROSPERIDAD DE ESPAÑA

Callen para siempre los cobardes que se sienten sin fuerzas para conquistar la futura grandeza de España, y los ciegos que no ven los infinitos caminos de riqueza que se tienden en Iberia. No hay país en el mundo que tenga más posibilidades materiales que el nuestro. Lo

---

<sup>13</sup> Pascual de San Juan, Pilar. *Flora. La educación de una niña*. Barcelona, Paluzie, 1943, p. 342.

<sup>14</sup> Sin Autor. *Símbolos de España. Librito escolar de lectura. Para todos los grados que sepan leer, sean de niños o de niñas*. Madrid, Editorial Magisterio Español, 1960, [16ª edición], pp. 25-26.

<sup>15</sup> Torres, Federico. *Alrededor de la Escuela*. Madrid, Hernando, 1946, [5ª edición], p. 115-116.



tenemos todo por hacer y a los espíritus emprendedores se les abren cien horizontes fecundos de quehacer constructivo. Pues qué, ¿hay nación que cuente con un subsuelo tan rico, con tanta variedad de climas, con tan admirable diversidad de producciones?

España es la primera nación del mundo en la producción de aceite cuya calidad ha de mejorarse mediante una elaboración más cuidadosa en prensas cooperativas o sindicales. Nuestras frutas de Aragón, de Valencia, de la Rioja compiten con las mejores de California. Nuestros vinos gozan de universal renombre, y el Jerez tiene sobre todos los restantes caldos famosos la ventaja de poderse consumir a cualquier hora, en toda clase de actos. La lana de nuestras merinas de Castilla y Extremadura sigue privando como cuando el Honrado Concejo de la Mesta de Pastores reglamentaba la trashumancia española, de tan noble abolengo.

Con muy poco esfuerzo podemos redimirnos de importar la mayoría de las primeras materias que ahora compramos fuera del territorio español para la vida o para la industria. Reconstruyendo nuestro antiguo floreciente patrimonio forestal tendremos abundante madera para nuestras viviendas, para nuestros barcos. Destilando nuestros lignitos obtendremos hidrocarburos sucedáneos del petróleo, o el petróleo mismo, ya que afortunados sondeos han delatado la existencia del precioso combustible en tierras burgalesas.

[...] Construyendo, en fin, canales que lleven agua a las estepas sedientas y pantanos que regulen el cauce irregular de nuestros ríos, y creando granjas que mejoren los cultivos y ganaderías, la riqueza española habrá levantado de pronto a una altura envidiable la vida media de la nación entera.

El campo de la industria es aún más exuberante en posibilidades. España posee un riquísimo caudal de energía eléctrica, cuyo aprovechamiento haría cambiar la faz de nuestro suelo. El fluido en potencia que poseemos podría emplearse en electrificación de ferrocarriles, cosa que en un país de perfiles tan pendientes como el nuestro traería como consecuencia la reducción en el consumo de la hulla, que escasea; en la fijación del nitrógeno atmosférico para fabricar los abonos nitrogenados que ahora importamos en gran escala; en el beneficio por electrolisis -procedimiento sencillo y poco costoso- de las abundantes minas de baja ley que tenemos inactivas.

Une a esto la coordinación inteligente de la agricultura y de la industria y en general de todos los factores de la producción nacional, la ampliación de mercados después de un eficiente aumento de nuestra marina mercante y la revalorización de todos los productos del campo, y piensa a la vista de este esquema rotundo y veraz si es excesivo el pregón de fe que lanzamos a la adolescencia española sobre la prosperidad inminente de la Patria.

A vosotros os cumple coronar ese pródigo potencial económico de España. A ninguna generación se la ha presentado mejor coyuntura que a la vuestra para realizar las ansias de bienestar que sacuden a España. Respondéis por ello ante Dios y ante la Historia.”<sup>16</sup>

La inclusión de esta extensa cita se justifica porque permite observar con claridad, a través del lenguaje y del contenido, cómo se pretende respaldar la autarquía aludiendo a las infinitas posibilidades de autosuficiencia que presenta “la Patria”. Prestemos atención a los adjetivos “cobardes” y “ciegos” que presenta la lectura en su comienzo. Estos dos adjetivos se atribuyen a aquellos que no quieren “conquistar la grandeza de España” y no ven las potenciales riquezas de “Iberia”. Con el uso del término Iberia<sup>17</sup> se cae en una pretensión de demostrar el largo recorrido histórico de España y su importancia, asociado a una concepción imperialista de rasgos políticos y religiosos, cuya finalidad es extender sus valores al resto del mundo. El recorrido de la lectura va evidenciando, en una generosa muestra de optimismo, las “incontables” potenciales riquezas

---

<sup>16</sup> Fernández Rodríguez, Antonio. *Inquietudes. Libro escolar de lecturas fecundantes*. Zaragoza, Editor Hijo de Ricardo González, 194?, pp. 136-139.

<sup>17</sup> Iberia es el nombre con que los griegos conocían en la antigüedad lo que hoy llamamos Península Ibérica.

del país: un “subsuelo tan rico” y plagado de “diversidad de producciones”, la “primera nación del mundo” en producción de aceite, las frutas que compiten con las mejores de California, sus inmejorables vino, la “nobleza” de la lana con alusiones al “Honrado Concejo de la Mesta”, madera, hidrocarburos, petróleo, pantanos... Todas estas riquezas justifican la autosuficiencia, pero además justifica el que con ellas podríamos “redimirnos de importar la mayoría de las primeras materias que ahora compramos fuera”. Puntualizamos aquí el uso de pronombre personal “nos” en el verbo redimir, que pretende incluir a los lectores e implicarlos emocionalmente en la “misión” que pretende el texto, una misión “patriótica” que pasa por liberarse de la acción de importar materias primas del exterior y conseguir así la autosuficiencia económica y por ende política. El “ahora compramos fuera” estaría evidenciando que sí se mantenían relaciones comerciales con el exterior en los años 40, pese a que en ocasiones el discurso histórico posterior negara ese intercambio, motivado por un bloqueo internacional tras la derrota del eje en la II Guerra mundial. También continúa llamando la atención del lector conforme a la necesidad de entender que “la riqueza española habrá levantado de pronto a una altura envidiable la vida media de la nación entera”. El adjetivo “envidiable” está queriendo evidenciar una España digna de ser envidiada por el resto de países por tener una serie de características excepcionales que en la lectura le son otorgadas, como la industria “exuberante en posibilidades” o las “virtudes históricas”. La subjetiva y optimista adjetivación del texto juega un importante papel emocional a la hora de transmitir la información, para conseguir la persuasión de la empresa que se sugiere llevar a cabo por parte de la adolescencia española, para lograr así la “prosperidad inminente de la Patria”. Responsabiliza así a los jóvenes de la misión de “coronar ese pródigo potencial económico”, del cual responderán “ante Dios y ante la Historia”.

El continuado uso de adjetivos y pronombres inclusivos (nuestros) estarían evidenciando la continuidad de la nación, pero también estarían ocultando la posesión de bienes materiales que en realidad no pertenecen al sujeto lector (nuestras frutas, nuestros vinos, nuestras merinas, nuestras viviendas, nuestros barcos...).

Como observamos en estas lecturas patrióticas de los años 40, desde los manuales del primer franquismo se justificaba la autarquía económica como proyecto común. Pero este discurso todavía persiste en algunos manuales de los años 60, mostrando una España que dispone de innumerables recursos. Así se observa en el ejemplo siguiente:

“El campo de España es su primer tesoro. El campo de España es su primera *f fuente de riqueza*. El campo alimenta a hombres y animales. Del campo salen casi todas las *materias primas* para la industria.

[...] se protege eficazmente a los trabajadores del campo, se les prestan dineros y abonos, se les une en *Hermandades y Cooperativas*, en las que todos se ayudan unos a otros. Y se introducen nuevos *cultivos*, especialmente *plantas industriales*. Así, por ejemplo, antes no se sembraba algodón en España y teníamos que comprarlo a otras naciones. Ahora producimos hasta quinientas mil *balas de algodón anuales*, que valen cien millones de *dólares* y con las cuales son atendidas todas las necesidades de nuestra industria.

[...] Así la agricultura española va siendo cada día más floreciente. Y en ella tiene España no sólo riqueza de hoy, sino las esperanzas más seguras del porvenir.”<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 19-20.

En el discurso de esta lectura titulada “El campo de España” se observa justificación de las medidas y mejoras agrarias llevadas a cabo por el régimen, como la concentración parcelaria y la construcción de pueblos de colonización. En clara alusión a las políticas corporativistas del régimen se habla sobre las *Hermandades* y *Cooperativas*, en las que todos se ayudan unos a otros en pro de un bien común.

La alusión a la introducción de *plantas industriales* como el algodón se hace significativa, ya que informa de que con anterioridad “teníamos que comprarlo a otras naciones”, y de este modo se pretende dar a entender una dependencia externa. El uso del tiempo verbal “teníamos” denota un “nosotros inclusivo”, como españoles, haciendo partícipe al lector de un sentimiento de pertenencia. Pero concluye el texto afirmando que “Ahora producimos hasta quinientas mil *balas de algodón anuales*” que son capaces de atender “todas las necesidades de nuestra industria”. Esta última afirmación se antoja exagerada en una pretensión intencionada de mostrar una España autosuficiente, que pretende no sólo serlo sino también parecerlo.

Se presenta la agricultura como un sector “cada día más floreciente” y rico, obviando las penalidades del campo español, su abandono y el éxodo rural. De hecho el texto afirma que en la agricultura se depositan las esperanzas del porvenir, un porvenir que en los años venideros no estaría de ningún modo asociado a la agricultura. Aquí observamos la promoción de una cultura económica escolar autárquica.

Ese sistema autárquico proyectado en los manuales de los años 60 se metamorfoseó en un discurso lleno de tergiversaciones bajo una actitud victimista, que se justificó en el aislamiento internacional y los desastres de la Guerra Civil. Ya no se habla de autarquía en ningún momento de forma expresa. El cambio de discurso en sustitución a la autarquía se dio en torno a la acusación internacional de haber dejado sin ayudas a España.

En el texto de un manual de la editorial Prima Luce (1967) que mostramos a continuación se observa cómo se ocultan las causas de la no concesión de ayudas después del desastre de la Guerra Civil por parte de la comunidad internacional, alegando que fue por el estallido de la II Guerra Mundial. No se refiere en ningún momento al castigo por haber apoyado al eje en la contienda, sino más bien lo contrario, afirmando que España mantuvo una posición neutral:

“Terminada la guerra, la tarea de la reconstrucción nacional fue penosa, por los daños causados en las personas, en el campo y en la industria y el comercio. Por otra parte, el estallido de la Guerra Mundial, en septiembre del mismo año 1939, privó a España de la ayuda que necesitaba de otras naciones. Aunque España pudo mantenerse neutral en la lucha, se encontró sola para curar las profundas heridas de la guerra y para empezar su reconstrucción.”<sup>19</sup>

En otro ejemplo de un manual de la editorial SM del año 1961 se aporta este texto que describe los mismos hechos en similares términos:

“La economía quedó deshecha a raíz de la guerra civil. El tesoro del Banco de España, saqueado; las comunicaciones, desarticuladas; la industria incipiente, maltrecha; la ganadería, disminuida; la agricultura, empobrecida y carente de abonos y maquinaria. Esta situación económica ha sido superada lentamente y con los propios recursos, por falta de ayuda exterior.

---

<sup>19</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 216.

Los organismos que más han contribuido a ello han sido el Instituto Nacional de Colonización, que ha realizado, entre otras obras, los planes de Badajoz, Jaén y las Bardenas, incrementando considerablemente la riqueza de la nación, y el I.N.I. (Instituto Nacional de Industria), que ha montado numerosas industrias, entre ellas el complejo industrial de Avilés.”<sup>20</sup>

Mostraremos otro ejemplo más, esta vez extraído de un libro de lecturas de 1963 editado por Paraninfo:

“El amor a la independencia que tenían los celtíberos es el mismo que sintieron los españoles de nuestros días cuando la ONU se puso contra nosotros con injusticia y sin razón.”<sup>21</sup>

Ese deseo de independencia al que alude el texto haría referencia a la deseada independencia económica y política del régimen en su proyecto autárquico.<sup>22</sup> Como se observa, ya no se usa el término autarquía, pero se mantienen las alusiones a la concepción de una España histórica con la referencia a los pobladores celtíberos.

En definitiva, los manuales de la década de los años 60 adaptan el discurso y ya no se proclama abiertamente el proyecto autárquico, sino que se proyecta una visión victimista y de desamparo frente a la comunidad internacional, dando idea de que España por sí misma ha sabido salir adelante sin ayuda externa. Esta información no era veraz, puesto que a partir del año 1953 comienza a recibir ayudas de EEUU, como ya se ha apuntado en el marco contextual.

## 1.2. La visión del sector agrario

La economía de España en el primer franquismo se basaba en una sociedad profundamente agraria y tradicional, que se mostraba en los manuales bajo un discurso de autosuficiencia asociado a la promoción de una cultura económica escolar autárquica. Ese discurso de autosuficiencia estaba inspirado por la “incuestionable riqueza de España” mostrando al país como “exuberante en sus posibilidades”.<sup>23</sup> Todavía encontramos a principios de los 60 vestigios de ese discurso de autosuficiencia de España, muchas veces relacionado con la providencia divina. En un manual de *lecturas formativas de actualidad* del año 1963, cuyo título es *Ahora*, encontramos la siguiente lectura titulada: “Flores y naranjos: el milagro del levante español”. La palabra *milagro*, muy recurrente en la semántica del primer franquismo, hace alusión a esa providencia divina que acompaña al nacionalcatolicismo. En el texto de dicha lectura encontramos la siguiente cita, que relata la exuberancia de la región levantina, digna de orgullo patrio:

---

<sup>20</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. 305.

<sup>21</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 14.

<sup>22</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*

<sup>23</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 19–20.

“La tierra es pródiga en cosas bellas, que se multiplican sin cesar, poblando campos, valles, montañas. Flores y frutos, el lujo junto a lo necesario. ¿Habéis estado alguna vez en el Levante español, en la huerta de Valencia?

Es un espectáculo maravilloso, único, inolvidable. Aquello es como una película llena de luz y de color, que no vacilaría en firmar como propia Walt Disney.”<sup>24</sup>

Toda la lectura hace alarde de una riqueza agrícola exuberante para rematar dando cifras que intenten refrendar este hecho:

“Pero vayamos al lenguaje de los números que es el más claro. Sólo Alemania Occidental, en 1960-61 compró a España 361.210 toneladas de naranjas y mandarinas, mucho más del doble que a otros países mediterráneos.

Esto debe daros una idea de la riqueza agrícola que se oculta en el Levante español.”<sup>25</sup>

La exhibición de cifras pretende respaldar la riqueza agrícola de la que se hace alarde, pero este ejemplo no es aislado. Llama la atención que el director y prologuista de este manual es Leónides Gonzalo Calavia, un Inspector General de Educación Primaria. Era habitual que muchos libros de lecturas fueran firmados por inspectores como signo de autoridad jerárquica y pedagógica.

Es frecuente también encontrar en los textos de la primera mitad de los años 60 una alabanza a las maravillas que España posee gracias a sus suelos y fértiles tierras, llenas de recursos por doquier. Así lo atestigua una lectura titulada *La España por todos deseada*, que fue integrada en un manual de Geografía de la editorial SM en el año 1962.<sup>26</sup> En dicha lectura (ilustración 12) se presenta a España como “una de las naciones más completas del mundo”, pues posee “todos los productos” que “florecen en su suelo”. Y no sólo eso, asevera que “de este modo puede asegurarse que la unión de tanta variedad forma un conjunto perfecto y una síntesis verdadera del mundo”. Nada aparece en el texto sobre escasez de recursos, ni siquiera fuera de la misma lectura integrada en el tema. Debemos tener presente que fue en el año 1952 cuando se procede a la eliminación de las cartillas de racionamiento y no había pasado todavía ni una década desde este hecho. En realidad, y de acuerdo con Lino Camprubí, durante el franquismo “el proteccionismo de la naturaleza patria convivió con el ideal de una naturaleza proveedora de recursos infinitos al servicio de la nación”.<sup>27</sup> Esta idea del paisaje rural idealizado y alejado de la realidad perduró en el tiempo y quedó reflejado en los manuales como tendencia generalizada en los primeros años de la década de los 60.

“[...] Valencia nos manda su arroz sin igual, montes de naranjas, frutas tempranas, judías, chufas; Murcia, los productos de huerta: legumbres, fresas, zanahorias, remolacha; Málaga, las pasas de universal fama, las batatas, los vinos no menos célebres y los boquerones; Sevilla, ríos de aceite, las aceitunas a que va unido su nombre; Extremadura, sus embutidos; Granada, su jamón de

---

<sup>24</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 10.

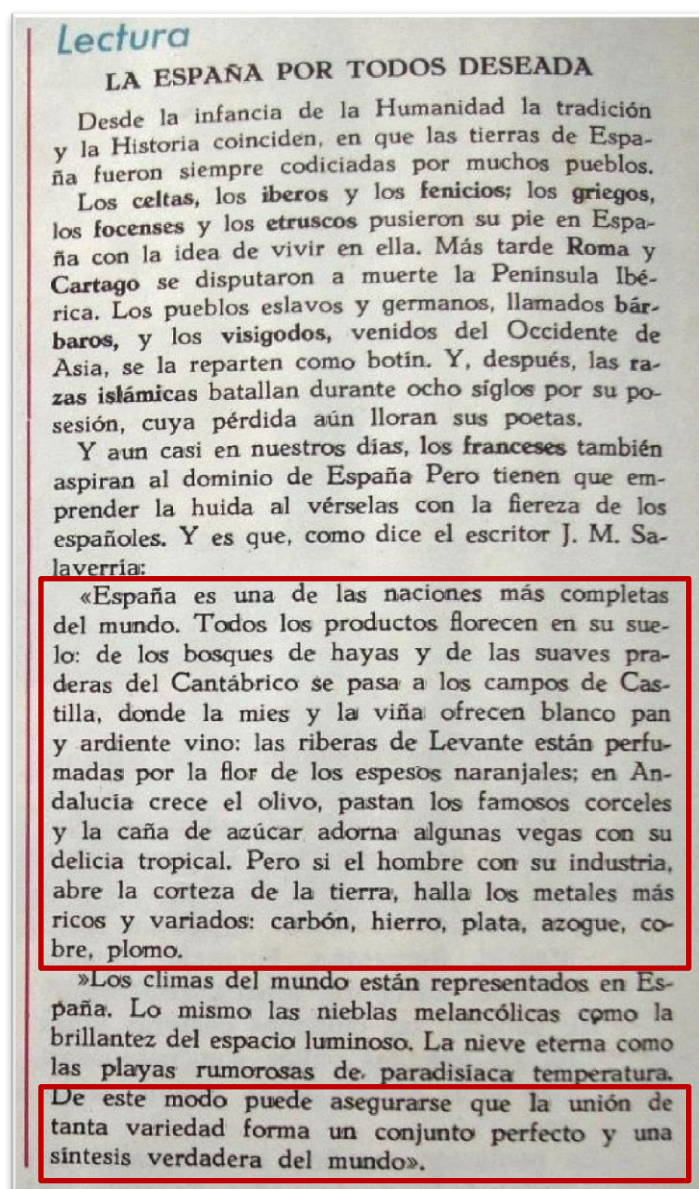
<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>26</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. 44.

<sup>27</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*, p. 13.

Trevélez; Almería, sus uvas; Jaén y Córdoba, aceite, reses, caza mayor y menor; Tarragona, sus aguardientes, avellanas y almendras; Mallorca, sus quesos, naranjas y limones [...]<sup>28</sup>

A través de este tipo de narrativas se ocultaba la realidad más dura de país, donde la miseria de las zonas rurales era silenciada y el relato mostraba un país idealizado con una imagen de lo que España pretendía ser. No se hablaba de la España paupérrima de los jornaleros y campesinos, cuyas familias sobrevivían a duras penas, y que tan majestuosamente retrató Miguel Delibes en la novela *Los santos inocentes* (1981).<sup>29</sup>



**Ilustración 12:** La España por todos deseada<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 13.

<sup>29</sup> Delibes, Miguel. *Los santos inocentes*. Barcelona, Planeta, 1984.

<sup>30</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. 44.

En contadas ocasiones se encuentra en los manuales un discurso más ajustado a la realidad de la época, donde se evite esa línea descriptiva grandilocuente y fantástica y se muestre al alumnado la dureza de la vida agrícola. El siguiente texto es uno de los pocos ejemplos que se ajustan a este hecho:

“La agricultura es el primero de los trabajos que ha hecho el hombre, y durante mucho tiempo ha sido también el más importante. Siempre ha sido difícil; aunque poco a poco se vayan quitando algunas de sus dificultades, otras no podrán evitarse nunca, porque nunca se podrán evitar las tempestades, ni las grandes sequías, ni las nubes de polvo..., ni cosas parecidas que hacen duro el trabajo del labrador.”<sup>31</sup>

Hay que tener en cuenta que en la década de los años 50 los ingenieros y técnicos que trabajaban al servicio del régimen se disputan dos proyectos distintos para la economía política de España, “uno que presentaba la agricultura como la base de la industrialización y otro que veía la industrialización como la solución a todos los problemas agrícolas”.<sup>32</sup> España era una sociedad profundamente agraria y se veía la necesidad de solucionar todas las deficiencias que acuciaban al sector. Uno de ellos era la falta de agua para el riego que vendría a solucionarse parcialmente con la construcción de grandes obras de ingeniería en forma de presas y pantanos. Así, la idea que promueven muchos de los manuales es la de no resignarse únicamente a aceptar lo que la naturaleza provee, sino que los seres humanos tienen la potestad de modificar el medio en su propio beneficio:

“Los hombres no siempre se resignan con lo que la naturaleza les da. Con su trabajo, con su inteligencia, consiguen introducir importantes cambios en el medio que les rodea. Así, desecan lagos, horadan montañas, modifican el cauce de los ríos, llevan el agua a las tierras sedientas.

En España hemos realizado estos trabajos. Y nuevos vergeles van cambiando el aspecto de nuestros campos.”<sup>33</sup>

Se justifica así que la mano del hombre modifique el medio introduciendo grandes cambios y obras de ingeniería, como los pantanos, que “llevan el agua a las tierras sedientas”, convirtiendo en “nuevos vergeles” “nuestros campos”. Nótese cómo se utiliza el pronombre personal “nuestros” para hacer participe al lector, o el tiempo verbal “hemos realizado”, dando idea de trabajo conjunto.

El discurso en el que se muestran las innumerables riquezas de “*La España por todos deseada*”, contrasta con otro bien distinto que evidencia un profundo retraso técnico, por el cual el rendimiento agrícola no es el óptimo y esperado. Pese al alarde de exuberancia del país que ofrecían algunos manuales, algunos textos escolares de principios de los años 60 retratan un país subdesarrollado, eminentemente agrario, pero que intenta ahora salir de ese proceso mediante el desarrollo de la industria y las mejoras técnicas, dándose un doble discurso de forma paralela.

---

<sup>31</sup> Grenier, Patricio María. *Aventuras del hombre sobre la tierra*. Madrid, Magisterio Español, 1964, [3ª edición], p. 72.

<sup>32</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*, p. 122.

<sup>33</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 44.

Es sobre todo el discurso iconográfico el que sigue mostrando la España campesina de burro y azada, sin técnicas modernas de producción ni adelantos científicos.

En el siguiente extracto textual de una lectura, se hace un llamamiento al desarrollo agrario por entenderlo necesario, y para ello se alerta de la necesidad de aplicar las nuevas técnicas científicas y tecnológicas. De hecho una de las medidas que promociona la lectura, y que además le da el título a la misma, es la “concentración parcelaria”.

“Es preciso que el agricultor conozca la técnica de su trabajo, emplee procedimientos nuevos y aplique los adelantos de la ciencia. Sólo así conseguirá aumentar la producción. Los ingenieros Agrónomos y de Montes, Veterinarios, Peritos y Capataces agrícolas, son los encargados de orientarle.”<sup>34</sup>

El texto por un lado reconoce el atraso técnico aplicado al campo, aunque tiene un trasfondo propagandístico, tanto en cuanto alienta a que se apliquen las medidas y nuevos procedimientos de los ingenieros en los que el franquismo puso tanta esperanza, y a los que Lino Camprubí retrata en su obra “*Los ingenieros de Franco: Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista*”.<sup>35</sup>

En otra lectura de este mismo manual que lleva el título de “El Plan Badajoz” observamos la misma retórica que alaba la labor “redentora” del Caudillo y sus políticas económicas, en pro de las transformaciones agrarias (regadíos proporcionados por los pantanos). Estas transformaciones se justificaban en base a grandes obras llevadas a cabo por los ingenieros y técnicos afines al régimen. Las presas y pantanos son el símbolo más recurrente. Observamos de nuevo como el nacionalismo tecnológico franquista se convirtió en herramienta legitimadora de sus políticas, a través de construcciones que se convertirían en símbolos del desarrollo, como los pantanos. Los pantanos fueron promocionados por los manuales escolares de forma muy extensa, formando parte de lo que denominamos “imaginario desarrollista”.

“En diciembre de 1945, el Jefe del Estado Español, Caudillo de España, Francisco Franco, visita la capital, la provincia y anuncia a los pacenses que ha llegado el momento de comenzar la obra de su redención.

He aquí la semilla del Plan Badajoz, que se aprueba después por Ley de 7 de abril de 1952. El Estado Español se dispuso a iniciar esta magna obra que iba a importar 5.734 millones de pesetas.

¿Cómo iba a realizarse tan bello sueño? ¿Cuáles serían sus etapas? Veamos.

Pieza primera y clave del Plan de Badajoz fue la ejecución del *Pantano de Cijara*, portento de la ingeniería española, que permite regular las aguas acumuladas de los ríos Guadiana y Zújar, tanto para el riego como para la producción hidroeléctrica.

[...] A estas vegas del Plan Badajoz, han venido ahora nuevos hombres para vivir en ellas y transformarlas. Pertenecen muchos a otras regiones de la inmensa provincia. Traen los rostros curtidos del sol porque son campesinos, pero cultivaban tierras pobres envejecían entre jaras

---

<sup>34</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 39.

<sup>35</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*



bravías y encinas sedientas de agua. Les faltaba la alegría del mañana, la esperanza del porvenir de la familia.”<sup>36</sup>

Las páginas de los manuales de la primera mitad de la década de los años 60 todavía se ilustran con medios de producción agrícola tradicionales y modernos, en la línea de ese doble discurso. Algunos ejemplos que podemos observar quedarían reflejados en imágenes del tipo que mostraremos a continuación, donde se advierte todavía una fuerte presencia de oficios tradicionales y técnicas agrarias realizadas sin grandes medios tecnológicos.



**Ilustraciones 13 y 14:** Técnicas agrarias y oficios tradicionales<sup>37</sup>

En otro orden de cosas podemos encontrar también en los manuales la postura de achacar ciertos males o carencias al desastre producido por la Guerra Civil o las “malas políticas anteriores”, pero siendo equilibrados por la idea de que gracias al tesón llevado a cabo por el régimen esta situación ha sido “superada lentamente y con los propios recursos”.

“La economía quedó deshecha a raíz de la guerra civil. El tesoro del Banco de España, saqueado; las comunicaciones, desarticuladas; la industria incipiente, maltrecha; la ganadería, disminuida; la agricultura, empobrecida y carente de abonos y maquinaria. Esta situación económica ha sido superada lentamente y con los propios recursos, por falta de ayuda exterior.”<sup>38</sup>

<sup>36</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 40-42.

<sup>37</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], pp. Geo. 42 y C. 14.

<sup>38</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. 305.

Otro ejemplo sería el que ofrecemos a continuación sobre la política forestal del régimen, donde se achaca a las guerras y a la *mala política* anterior los males y el abandono de los bosques:

“Pero las guerras y la *mala política* destruyeron el bosque, y el pueblo no lo supo conservar. [...] Eso quita a España belleza y riqueza y alegría. Eso es abandono. Eso es desamor.

El Gobierno lo ha comprendido así y ha sentido el dolor de las tierras desiertas, y de los montes pelados, y de las llanuras *calcinadas* por el sol. Y ha emprendido con decisión y con prisa la *replantación forestal* de España.”<sup>39</sup>

Se observa cómo hay una alusión emocional que asocia el desamor a España con haber gestionado mal los bosques, mediante el abandono y la *mala política*. Este discurso estaría promoviendo en cierta medida la propaganda ideológica del régimen al afirmar que sus políticas de repoblación forestal atienden a “mejores políticas” que las emprendidas con anterioridad.

Otro ejemplo:

“España un día estuvo poblada de bosque y, según antiguas crónicas, se podía atravesar la Península de un extremo a otro bajo la sombra de los árboles.

Debido a diversas circunstancias, entre las que destacan las guerras y el abandono que asolaron a nuestra Patria en pasados siglos, nuestros bosques se fueron talando sin plantar nuevos árboles que sustituyesen a los cortados, desapareciendo así gran parte de nuestra riqueza forestal, la cual se fue replegando a las zonas montañosas y, aún en ellas, ha sido gravemente castigada.

En ocasiones, el hombre arrancó el bosque para dedicar la tierra al cultivo. Pero, a las pocas cosechas, la tierra fue empobrecida, la erosión arrastró la capa vegetal y hubo de ser abandonada. Así hay millones de hectáreas de terreno en nuestra Patria que permanece improductivo y que, poblado de árboles, constituirá una gran riqueza. [...] Por ello, para labrar la riqueza futura de España es tarea urgentísima e inaplazable, la repoblación forestal, a la que todos debemos contribuir y no sólo el Estado.

[...] Nada más terminada la Guerra de Liberación, en 1939, se inició la repoblación forestal de nuestra Patria, pero la tarea es ingente y aún pasarán largos años antes de que el problema de nuestros abastecimientos de productos del bosque sea íntegramente facilitado por la producción nacional.

[...] Velemos por nuestra riqueza forestal, cuidemos de los árboles, y así contribuiremos también a mejorar la economía actual y futura de España.”<sup>40</sup>

El extracto textual ofrece una visión puramente productiva y además se hace desde un punto de vista autárquico de autosuficiencia de producción nacional.

Más avanzada la década de los años 60 ya encontramos referencias al desarrollo de la agricultura y su tecnificación, donde se pone en valor el campo desde el punto de vista de la productividad y desarrollo de la economía.

---

<sup>39</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 17-18.

<sup>40</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, pp. 111-114.

“Tal vez sea menos poética la escena cuando es la máquina la que, de un modo automático, con matemática precisión, deposita la semilla en el seno de la tierra. Pero tiene el mismo valor, el mismo interés, la misma fuerza, porque es el mismo el fin propuesto: la futura cosecha. Y la máquina disminuye el trabajo y aumenta el rendimiento. La semilla se distribuye mejor. Y el campo queda, al mismo tiempo, dispuesto para la realización de las futuras labores agrícolas, haciéndolas más fáciles, más rápidas, más económicas.

Productividad, economía... son los signos de nuestro tiempo. Y el campo se incorpora a ellos.”<sup>41</sup>

También se hacen eco los manuales del abandono del campo para engrosar las filas de la mano de obra industrial. Siempre se hace en términos positivos y sin mencionar las posibles consecuencias negativas, como el abandono de zonas rurales y su despoblamiento:

“El trabajador de la industria disfruta, generalmente, de mejores condiciones de vida que el del campo. No tiene que estar tan sometido a los rigores del clima. En nuestros tiempos, con la mecanización de la agricultura, muchos obreros agrícolas cesan en estas actividades. Como la industria progresa, esos productores pasan a trabajar en ella, con lo que el número de hombres que laboran en las fábricas aumenta continuamente. También la mujer se ha incorporado al mundo del trabajo en la industria y son millares las que con su esfuerzo, contribuyen a elevar la producción, al mismo tiempo que consiguen para sí y los suyos, un mejor nivel de vida.”<sup>42</sup>

La mecanización del campo se justifica también a través del cooperativismo y las Hermandades de campesinos, siempre dentro de un sistema orgánico que potencie el bien común y una sociedad armónica. Mejoras técnicas sí, pero con el mismo sistema concebido en base a una sociedad tradicional de la que el franquismo no quería desvincularse:

“Estas máquinas son caras para el labrador modesto. Pero el cooperativismo soluciona este problema. En muchas ocasiones son las Hermandades de Labradores las que los adquieren y todos sus miembros pueden usar de ellas, proporcionándoles rapidez y economía.”<sup>43</sup>

Los textos escolares de esta década todavía mantienen del primer franquismo la visión de una sociedad idílica compuesta de hermandades, gremios y corporaciones, propia de una concepción de sociedad tradicional donde todos los estratos juntos trabajan por la grandeza de la patria. De acuerdo con Cámara Villar,

“El instrumento, aportado por el nacional-sindicalismo, para la consecución del orden social y de la unidad nacional, es el sindicato, traducción moderna de las antiguas corporaciones. Supone la resurrección del espíritu de los gremios y hermandades que hicieron grande a España.”<sup>44</sup>

Así lo argumenta un manual de Educación Cívico-Social del año 1969:

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>44</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, op. cit., p. 357.

“En nuestra patria la Organización Sindical tiene encomendada una misión de contribución al progreso nacional, creando las estructuras socioeconómicas apropiadas para que, desarrollándose la persona humana en un clima de justicia social, se logren los mayores beneficios para todos.

Existen tres grandes sectores en la Organización Sindical: los sindicatos industriales, los agrarios y los correspondientes a los servicios. Dentro de ellos se dividen en cada una de las actividades profesionales o grupos de ellas.”<sup>45</sup>

Los rasgos ideológicos que promovían los manuales de la década de los 60 en torno al indicador del sector agrario van variando de forma, desde la primera mitad de la década a la segunda mitad. Al comienzo de la década se promovía la imagen de una España agrícola similar a un vergel, donde la exuberancia de productos no se mostraba acorde con la realidad del país, que arrastraba un profundo atraso técnico. Posteriormente, en la segunda mitad de la década ya se observa como los manuales muestran los desarrollos técnicos y las medidas tomadas por el régimen para solventar la problemática, en términos de compatibilidad ideológica con el ideario franquista. Lo que sí se mantiene durante toda la década es la simbología que acompaña a la construcción de pantanos como panacea para el desarrollo de la agricultura, al igual que la promoción de organismos como el Instituto de Colonización<sup>46</sup> y medidas tomadas por el régimen como la concentración parcelaria.

### 1.3. La Paz y el trabajo en los manuales

En los años 60 y, como iremos viendo, los manuales introducen intensamente nuevas temáticas asociadas a la simbología del desarrollo económico, produciéndose así una serie de cambios en el contenido de los manuales. El enfoque espiritual y alegórico, y la actitud preminentemente beligerante que había inundado los libros de texto del primer franquismo fue aminorando, aunque todavía se encontraban vestigios de estos en algunos casos. Las imágenes y relatos tradicionales que recurrían a santos, mártires o héroes históricos fueron lentamente cediendo terreno al desarrollo económico, aunque si bien es cierto no desaparecieron por completo y todavía se podían encontrar pasajes que aludieran a figuras históricas identitarias nacionalcatólicas como el Cid Campeador.<sup>47</sup> Algunos de los nuevos protagonistas de la década serían los pantanos, las fábricas y el trabajador. Estos últimos deberían poner todo su esfuerzo para llevar a cabo el desarrollo del país y lograr el tan aclamado “milagro económico español”.

Una imagen muy recurrente a este respecto es la publicada en un libro de lectura del inspector Antonio J. Onieva (1961) para la educación primaria, titulado *Pinitos*.

---

<sup>45</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 140.

<sup>46</sup> El Instituto Nacional de Colonización (INC) fue creado en el año 1939 como instrumento de la política agraria franquista. Esta institución era dependiente del Ministerio de Agricultura. La estrategia política del régimen pretendía la sustitución del objetivo de la Segunda República que consistía en redistribuir la tierra, por una política de colonización cuyo objetivo era la transformación del medio rural a través de la introducción del regadío y el aumento de la productividad. Las medidas incluían la creación de nuevos asentamientos en forma de pueblos de colonización con población campesina previamente seleccionada.

<sup>47</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 64.



**Ilustración 15:** Ejército de trabajadores como protagonistas de la recuperación económica de España<sup>48</sup>

Junto a la imagen, el texto que la acompaña elogia significativamente la figura del trabajador en los siguientes términos:

“PAZ Y TRABAJO

¡Paso a los batallones del trabajo!

En días de lucha llevan el fusil; en días de paz llevan la pala, el pico y la azada.

La tierra es madre amorosa que desea que le abran las entrañas para dar cabida a la fecunda semilla. Esos batallones de trabajadores labran los campos, desecan los pantanos pestilentes, sanean las marismas, abren ancho curso a las aguas, repueblan los montes y sirven de estímulo al labrador.

¡Paso a los batallones del trabajo!

Con sus herramientas al hombro nos enseñan dos palabras hermosas, inefables, que todos los españoles debemos llevar grabadas en nuestros pechos. Esas dos palabras son: PAZ Y TRABAJO.”<sup>49</sup>

La asociación “PAZ Y TRABAJO” en el texto es muy significativa, pues denota que el régimen abandona el principio legitimador belicista por otro asociado al desarrollismo y “la paz franquista”. El texto alude a “batallones del trabajo”, asociación que todavía mantiene la retórica belicista en su alusión a los “batallones”, pero modifica el sujeto soldado por el sujeto trabajador, ahora protagonista necesario del despegue económico. Se dejan atrás los días de lucha para abrazar el trabajo, pero se advierte que la alusión al mismo está relacionada todavía con el atrasado trabajo agrario, el asociado a la tierra, esa tierra “madre amorosa”. Asociación de palabras con matiz emocional entre patria y madre amorosa, que ya apuntaba Kira Mahamud en tu tesis doctoral sobre emociones y sentimientos.<sup>50</sup> La investigación de Kira Mahamud reveló que el contenido emocional pretende incidir en la dimensión afectiva de la socialización política, en la percepción que se obtiene del entorno sociopolítico y en la construcción del yo individual, social y político, de la identidad personal y colectiva. Su estudio, que nos sirve de

<sup>48</sup> Onieva, Antonio J. *Pinitos. Primer libro de lectura*. Madrid, Hernando, 1961, p. 50.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política ..., op. cit.*

soporte epistemológico y apoyo, está centrado en el primer franquismo, etapa anterior a la que este trabajo aborda, que nos sirve de precedente contextual. El primer franquismo otorgó a las emociones un papel preeminente en la socialización política y en la educación, y logró una total permeabilidad en la escuela a través de los manuales escolares y de la autoridad conferida a los autores de los mismos.

Hemos de apuntar que hemos encontrado una imagen similar en un manual de 1940 de “lecturas cívicas”, donde también soldados portan herramientas de trabajo, aunque el discurso en el que se enclava es bien distinto. De hecho la lectura lleva el título de “Milicia” y versa sobre el “espíritu militar que debe informar la vida española”.<sup>51</sup> La narrativa del texto no hace alusiones a la paz sino al militarismo, aportando una frase de José Antonio Primo de Rivera de forma destacada: “La vida es milicia, y hay que vivirla con espíritu de servicio y sacrificio”.<sup>52</sup>

El texto que viene acompañando a la imagen también exalta el belicismo tan característico del primer franquismo, donde se incita al lector a prepararse para la vida militar con gusto y alegría.



**Ilustración 16:** “Milicia”<sup>53</sup>

En otro ejemplo de un libro de lecturas de 1963, cuyo autor es el conocido inspector Serrano de Haro, se asocia el progreso de España al esfuerzo en el trabajo y a la paz:

“Todos debemos ayudarle (a España) con nuestro trabajo, con nuestro esfuerzo, viviendo muy unidos, viviendo en paz.”<sup>54</sup>

<sup>51</sup> Sin Autor. *Así quiero ser*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1940, [2ª edición], p. 54.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>54</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 89.

El adjetivo posesivo “nuestro” denota un intento de implicar al lector en el “deber” de ayudar a España con el trabajo y el esfuerzo, desde una perspectiva que tiene connotaciones afectivas y de pertenencia. También se usa el recurso de la paz que se convirtió en principio legitimador del franquismo, prueba de ello son las conmemoraciones en 1964 de los “25 años de paz”, que adquirieron especial protagonismo en el noticiario franquista NO-DO<sup>55</sup> denominándose “La Paz de Franco”.<sup>56</sup>

Como iremos viendo a través de los ejemplos ya se estarían fraguando cambios, aunque de forma gradual. Estos cambios introdujeron en los manuales una nueva esfera económica, que va adquiriendo protagonismo en detrimento del discurso heroico, belicista y religioso del primer franquismo. Las luchas heroicas se irían gradualmente reemplazando por el esfuerzo para encumbrar a España en el desarrollo económico y por los modernos modelos de producción.

La paz que el régimen conmemoró en 1964 y que utilizó como principio legitimador en sustitución a la victoria gloriosa en la Guerra, abría el camino hacia el progreso económico del país. Es significativa así la siguiente cita de un manual de lecturas formativas: “En tiempos de paz, las luchas son decisivamente comerciales.”<sup>57</sup>

El esfuerzo en el trabajo es uno de los valores clave que promueve el franquismo, y es habitual que en los manuales de principios de los años 60 se haga del modo siguiente:

“El trabajo hace milagros. En la historia de la humanidad se han conseguido importantes victorias económicas y progresos técnicos, como fruto del esfuerzo y tenacidad de personas con vocación de ser útiles a los demás. Unas veces ha sido el trabajo personal el que ha culminado con un triunfo notable; en otras ocasiones la labor de varias personas que pusieron de manifiesto lo que puede un grupo unido con afán de conquista.”<sup>58</sup>

El lenguaje utilizado mantiene vestigios narrativos del nacionalcatolicismo del primer franquismo, aludiendo a la catolicidad al afirmar que el trabajo “hace milagros”. El matiz revelador en este discurso es que ahora quien hace milagros no es Dios, sino el hombre. Achaca las victorias económicas y progresos técnicos al esfuerzo y tenacidad, omitiendo que también hacen falta medios para favorecer ese progreso. Es llamativo el uso de varias palabras en el texto. Una de ellas es “victoria” asociada a la esfera económica. Esta palabra, muy utilizada en la narrativa franquista, denota superioridad o ventaja que se consigue del contrario en una disputa, como sí el clima de contienda fuera un continuo. Otra de las palabras es “triunfo”, que también se asocia a quedar victorioso, observándose la misma línea léxica. La última es la palabra “conquista”, utilizada para afirmar que un grupo unido (unidad de España) puede llevarla a cabo. Su significado es ganar, mediante una operación de guerra, un territorio, una población, o una posición determinada. No determina qué es aquello que se quiere conquistar ni

---

<sup>55</sup> Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 7 de septiembre de 1964, nº 1131 A. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1131/1468757/> [Última consulta: 10 de julio de 2018].

<sup>56</sup> Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 24 de julio de 1961, nº 968 A. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-968/1470505/> [Última consulta: 25 de julio de 2018].

<sup>57</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 48.

<sup>58</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 98.

en qué modo, dando sensación de estar en el mismo discurso del primer franquismo en el que se ensalzaba aquellas conquistas del “gran imperio español”. Se está legitimando la obediencia, la disciplina, el militarismo y los valores de servicio a la patria. Este tipo de lenguaje se advierte muy significativo del primer franquismo, aunque no es de extrañar viniendo de la editorial Doncel, perteneciente a Falange.

El patriotismo mitificado y exacerbado del nacionalcatolicismo poco menos que exige la implicación de todos en el trabajo para construir una patria próspera y en paz.

“España está en nuestras manos, en tus manos. Y de ellas saldrá grande o achicada, pacífica o revoltosa, rica o pobre, respetada por las demás naciones o despreciada por ellas.

Y lo que sea España seremos todos, pues todos nosotros la formamos. Y no hay miembro sano y fuerte en organismo raquítico y enfermo.

Si la agricultura es floreciente, si la industria es poderosa, si el comercio es rico, todos disfrutaremos de estas riquezas.”<sup>59</sup>

El lenguaje utilizado en estas lecturas patrióticas es bastante simplista, intentando por otro lado hacer sentir en el alumnado la inclusividad del pronombre “nosotros” para hacerle responsable del futuro de la patria. Llama la atención que utiliza como antónimo de “pacífica” el adjetivo “revoltosa”, eludiendo la imagen de la guerra a través de un eufemismo con fuerte carga ideológica. Compara a España con un organismo, donde cada sujeto cumple su función en una concepción orgánica, autoritaria y jerárquica de la sociedad, que promueve el esfuerzo de todos para alcanzar una economía floreciente de la que “todos disfrutaremos”.

Se promueve constantemente la cultura del esfuerzo en el trabajo por España, en la línea de una abnegación que correspondería a un sistema corporativista católico que niega la lucha de clases y legitima la desigualdad social en pro del concepto de hermandad. Veamos algunos ejemplos:

“La sociedad requiere que cada uno de sus componentes se esfuerce en servir a la comunidad con su trabajo.”<sup>60</sup>

“En el mundo del trabajo se crean asociaciones de convivencia que unen en firme hermandad a empleados y trabajadores de toda clase.”<sup>61</sup>

“Dios ordenó al hombre que ganase el pan con el sudor de la frente, es decir, le mandó trabajar para, por medio del trabajo, satisfacer las humanas necesidades. Por tanto, el trabajo es un deber que todos los hombres tenemos. De esta obligación nace el derecho a trabajar para poder atender a nuestras necesidades.

En el ejercicio de este derecho, por diversas causas, los hombres encuentran a veces dificultades que aisladamente no podrán vencer. Por ello se agrupan constituyendo unas entidades profesionales denominadas sindicatos.

---

<sup>59</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 91-92.

<sup>60</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 7.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 27.



[...] En nuestra Patria, la organización sindical tiene su origen en los gremios de la Edad Media, que nacieron durante la Reconquista como una solución para la defensa de la producción y del trabajo.

[...] La aparición de la gran industria, sobre todo en el siglo pasado y las primeras décadas del actual, alteraron profundamente las viejas estructuras laborales. El capital se alzó como único dueño de la producción considerando al trabajo como una mercancía que se compra y vende y procuraba pagar barato, aunque el obrero pasase las mayores necesidades. Los trabajadores se desligaron de los Intereses de la empresa. Las nuevas doctrinas políticas y sociales enfrentaron al capital con el trabajo. El liberalismo deja que las injusticias se resuelvan por sí solas en virtud de la ley de la oferta y la demanda quedando el trabajo en muy malas condiciones, por ser la parte más débil, hasta que reaccionó enfrentándose al capital.

Huelgas, luchas de clases... pusieron en bandos contrarios a hombres que, hasta no hacía mucho tiempo, habían estado unidos en un interés común.

Y para defenderse se vuelven a agrupar. Pero ya no lo hacen como en los viejos tiempos para velar por el interés común de la producción. Se une el capital de un lado y de otro los obreros, para desafiarse, para hacerse abiertamente la guerra. Y viene el socialismo. Interviene la Iglesia y se dan soluciones pero el capital y el trabajo siguen enfrentados. Donde triunfa el capital aparece el capitalismo y donde lo hace el trabajo, impera el socialismo que, en su modalidad más avanzada lleva al comunismo. Aunque mejoradas las relaciones, el capital y el trabajo se siguen enfrentando.

España aporta una solución propia basándose en los antiguos gremios, en los que los hombres que los formaban estaban unidos en orden al bien común. Y así aparecen los Sindicatos Verticales en los que los empresarios y obreros unidos, también por ramas de la producción, discuten los comunes intereses. Porque si la empresa prospera, si la producción aumenta y mejora, si hay más beneficios, todos participarán de ellos porque, según las mismas doctrinas de la Iglesia, ninguna de las partes de la producción puede llamarse por sí sola dueña del fruto del trabajo.

El capital ha de tener un justo beneficio, pero el trabajador tiene que ganar lo suficiente para disfrutar de una vida digna junto a su familia. Y como la empresa interesa a todos, el trabajador ha de tomar parte en la dirección de la misma en bien del interés común, y ha de participar de los beneficios.

Si, por el contrario, los diversos elementos que forman la empresa no marchan de acuerdo, ésta se arruinará. El capitalista quedará pobre, pero el obrero se encontrará sin empleo. No habrán adelantado nada. Si esto ocurre en una empresa y otra y otra... todo el capital se arruinaría y todos los obreros quedarían en paro. La miseria se extendería por todas partes. La economía nacional se vería en grave peligro. Para que esto no suceda, el Estado tiene que intervenir aunando esfuerzos, controlando la producción, abriendo nuevos mercados, aumentando la riqueza.

La unidad es necesaria siempre si se quiere alcanzar el éxito. En la empresa del Sindicalismo Vertical se hallan unidos, en comunidad de intereses, todos los elementos que en ella intervienen: capital, técnica, mano de obra. Entre unos y otros han de surgir problemas a los que se ha de dar una solución justa, humana, cristiana.

Esta unión ha dignificado nuevamente al trabajador. Ya no es un instrumento al servicio del capital, como una máquina o una herramienta. Es parte integrante de la empresa, tan necesaria como la técnica y el capital. Todos los que trabajan, sea cual fuere su categoría o puesto en la empresa, son productores.

El trabajo se ha vuelto a cristianizar.<sup>62</sup>

Una vez más, la extensión de la cita se justifica porque permite observar la imagen que proyecta de la sociedad como un todo orgánico, integrado y armónico, donde cada sujeto debe cumplir su función dentro de las tareas que le han sido asignadas, rechazando todo conflicto

---

<sup>62</sup> Barquero Segovia, Virgilio. Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, pp. 76-80.

(socialismo, comunismo, capitalismo...) y ocultando así los procesos sociales. Todo está estructurado jerárquicamente y cada sujeto se encuentra en su lugar para contribuir al engrandecimiento de la economía nacional desde una visión del bien común, de paz social y de intereses comunes, todo ello basado en los principios de la Doctrina Social de la Iglesia y la sociedad tradicional y corporativa de la Edad Media, amenazada por la aparición del liberalismo. El elitismo se observa desde la posición que toma el texto en la dicotomía entre el capitalista y el obrero unidos por el sindicalismo vertical, promoviendo también cierto conformismo, sobre todo desde las posiciones laborales más humildes, para mirar por el bien común de todos. La desigualdad social queda así legitimada, cuando además es un trabajo “bendecido” siempre por la mano de Dios y que debe ser vivido con alegría, pues contribuía al bien de España.<sup>63</sup> Este es un ejemplo donde se observa la promoción de la cultura económica escolar corporativista.

Las amenazas para la sociedad española que muestra este manual siguen siendo el liberalismo, el socialismo, el capitalismo y el comunismo, doctrinas ideológicas demonizadas por el franquismo. Pero también la lucha de clases, legitimando así la desigualdad social con demagogia obrerista y eludiendo el conflicto social y la discrepancia ideológica, que es sustituida por armonía y fraternidad cristiana, proveniente de la doctrina social de la Iglesia que se aporta como solución.

Los sindicatos verticales se presentan como instrumento del bien y el orden, frente a la lucha de clases y el caos. Consiguen la perfecta armonía entre patronos y obreros, formando una gran familia que vela por el bien común, donde todos están dispuestos a cumplir la función que les ha sido asignada. En el trasfondo de estos patrones ideológicos se esconde una ocultación de la realidad social, negando la represión del movimiento obrero y asegurando el orden social que defiende al capital.

Esta misma dinámica que muestra una sociedad orgánica y armónica, donde cada sujeto debe cumplir su función dentro de las tareas que le han sido asignadas también se observa de forma evidente en el siguiente ejemplo de un manual de 1964 publicado por la editorial Teide.

“Existe gran variedad de trabajos, de empleos. Cada uno de nosotros se dedica a uno en particular. Hay *trabajos físicos*, es decir, que se ejecutan especialmente con las manos, y los hay *intelectuales*, que no necesitan gran esfuerzo físico, pero sí de la inteligencia. Todos los trabajos son igualmente dignos si se realizan debidamente.

Todos nosotros necesitamos la ayuda, el trabajo, de los demás. No nos bastamos nosotros solos. El pan nos lo hace el panadero, los trajes el sastre o modista, la casa el arquitecto y los albañiles, el chófer conduce el automóvil, el portero nos guarda la casa, y la sirvienta nos ayuda a mantenerla limpia y ordenada.

Todos los empleos u ocupaciones son valiosos porque todos prestan, de una manera u otra, un servicio a la Humanidad. Todo hombre que trabaja, sea cual fuere su trabajo, merece nuestro respeto y estimación, y debe ser *justamente retribuido y tratado*. Tanto los Estados como las entidades particulares deben cuidar de que todos los hombres se encuentren en *igualdad de condiciones* para llegar a los puestos que por su inteligencia, trabajo y esfuerzo merecen.

En las empresas, en las fábricas, cada trabajador ejecuta una tarea determinada. Unos fundirán las piezas, otros las montarán otros las venderán, etc. Pero es necesario que los más capacitados, los *dirigentes*, guíen a los demás, los *dirigidos*.

---

<sup>63</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, op. cit., p. 351.

[...] Los dirigentes dan las órdenes oportunas para la buena marcha de la empresa, y los dirigidos las ejecutan. *Tienen ocupaciones distintas pero la, misma misión: el trabajo.* Entre dirigentes y dirigidos *debe haber armonía y comprensión* porque todos son piezas integrantes de una gran máquina; Si uno de sus engranajes, por pequeño que sea, no funciona debidamente, la máquina se para, queda inutilizada.<sup>64</sup>

El texto hace una clara distinción entre trabajos físicos e intelectuales pero considera que todos son dignos, valiosos y necesarios tanto en cuanto prestan un servicio a la humanidad. Llama la atención la alusión a trabajos como el de chofer o sirvienta, donde parecen naturalizarse como si fuera normal disponer de ellos: “nos ayuda a mantenerla limpia y ordenada (la casa)”. No olvidemos que en la España de los 60 la generalidad eran familias con poco poder adquisitivo. La narrativa del texto especifica que cada uno debe ejecutar su tarea y justifica la existencia de *dirigentes* y *dirigidos*, que deben trabajar en armonía y comprensión mutua. Se está desproveyendo así al trabajo de todo carácter social y conflictivo, presentándolo como una labor para proteger y sostener las necesidades de la vida comunitaria.<sup>65</sup>

En definitiva, en la visión que ofrecen los manuales sobre el trabajo, no se da mención alguna al trabajo asalariado y su significación, ni a la relación entre capital y trabajo. Más bien se generaliza el discurso alegando que todos los hombres trabajan, sea cual sea su posición. Se elimina la asociación entre capitalismo y explotación o dominación, y aparece el valor social de que el trabajo es un servicio a la humanidad, patria o comunidad. Así lo expresa la Ley de Principios del Movimiento Nacional:

“La Empresa, asociación de hombres y medios ordenados a la producción, constituye una comunidad de intereses y una unidad de propósitos, Las relaciones entre los elementos de aquella deben basarse en la justicia y en la reciproca lealtad, y los valores económicos estarán subordinados a los de orden humano y social.”<sup>66</sup>

Del empresario o capitalista se ofrece una imagen paternalista, dando a entender que promueve el bien común creando y ofreciendo trabajo y riqueza. El discurso observado, lleno de matices ideológicos, se fundamenta en una narrativa orgánica e integradora propia de una sociedad organicista, corporativista y armónica, desprovista de conflicto social y lucha de clases. Esta ideología del orden social armónico, transmitida en los manuales a través de una cultura económica corporativista, se muestra acorde con la instrumentalización que hace el catolicismo de superación de los conflictos mediante el orden moral, manteniendo así un orden social que exalta también la dignidad de la pobreza y niega la lucha de clases. Una construcción ideal que se basa en la idea de que el sistema hay que aceptarlo tal y como se presenta. Un orden social que es exigido por la España nacional-católica en el que los sujetos deben conformarse con la situación en la que les ha tocado ocupar en la escala social. Cada cual debe ser feliz con lo que tiene, pues esto les confiere dignidad, es decir, existe una clara incitación al conformismo

---

<sup>64</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. C. 15.

<sup>65</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, *op. cit.*, p. 359.

<sup>66</sup> Decreto 779/1967, de 20 de abril, por el que se aprueban los textos refundidos de las Leyes Fundamentales del Reino. Publicado en: «BOE» nº 95, de 21 de abril de 1967, p. 5252.

y la resignación para eludir el conflicto y mantener el orden establecido. Todas estas líneas ideológicas que se muestran en los manuales están claramente establecidas y definidas en el Fuero del Trabajo,<sup>67</sup> y por tanto consideramos que los manuales están ejerciendo la labor de socialización política acorde a las líneas de pensamiento del régimen. Este mecanismo se da a través de la promoción de una cultura económica escolar corporativista, que impulsa los valores de resignación, frugalidad, corporativismo y patriotismo.

#### 1.4. La visión de la producción y el desarrollo

Los planes de desarrollo económico implantados por el régimen cambiaron el panorama de los sectores productivos en España. La sociedad rural fue evolucionando para dar paso a otra más urbana. Los Planes de Desarrollo comenzaban a dar sus frutos y los manuales escolares de los años 60 se iban haciendo eco de los mismos de forma paulatina. Mientras, las lecciones heroicas y de luchas religiosas, o los modos de producción tradicionales del primer franquismo fueron dejando paso a los modelos de producción modernos e industriales.

En una manual de lecturas para las escuelas de enseñanzas primaria de comienzos de los años 60, cuyo título es *Mundo e Historia. Lecturas geográfico-históricas españolas y universales*,<sup>68</sup> se dedican varias lecturas a los cambios cronológicos de la historia, pasando desde la Edad antigua hasta la Contemporánea. Una de las imágenes que ilustra la lectura de la Edad Media es de un “Plebeyo arando la tierra”,<sup>69</sup> mostrando el modo de producción agrícola tradicional en la sociedad feudal (ilustración 18). Sin embargo, la imagen que ilustra la lectura sobre la Edad Contemporánea muestra un grabado donde se observa un modelo de producción industrial mecanizado, aunque todavía muy atrasado. El pie reza “Por el conocimiento de la mecánica”<sup>70</sup> (ilustración 17). La representación iconográfica, como se observa, es todavía muy arcaica en algunos casos. Nótese también que el manual aún no usa la fotografía sino el grabado. El texto que finaliza la lectura sobre la Edad Moderna dice lo siguiente:

“El mundo está lleno de posibilidades y de afanes nuevos cada día. El hombre por su parte tiene un cerebro ávido de conquistas y un corazón dispuesto al amor. Laborando de buena fe, aportando nuestro esfuerzo a la obra común que se realiza y manteniéndonos fieles a las enseñanzas que emanan de la cátedra de San Pedro, esperemos tranquilos el futuro de la Humanidad.”<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> El Fuero del Trabajo era una de las siete Leyes Fundamentales del franquismo. Fue elaborada y aprobada en 1938. Publicado en: «BOE» nº 505, de 10 de marzo de 1938, pp. 6178-6181; Decreto 779/1967, de 20 de abril, por el que se aprueban los textos refundidos ..., *op. cit.*, p. 5255.

<sup>68</sup> Torres, Federico. *Mundo e Historia. Lecturas geográfico-históricas españolas y universales*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1963. El manual fue una edición conjunta entre Salvatella y Paraninfo, como adaptación de la obra *Progreso*, en edición especial para el Concurso del Patronato del Fomento de Igualdad de Oportunidades. Fue premiada en el concurso para seleccionar el mejor libro de lecturas históricas para las escuelas.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 26.

Como se observa, todavía se usa un lenguaje providencialista y católico llamando a las enseñanzas de la religiosidad, mientras se alerta del mundo de posibilidades en el campo del progreso gracias al “cerebro ávido de conquistas” del hombre, pero apelando a un “corazón dispuesto al amor”. Amor por aportar esfuerzo a la “obra común” en consonancia con el corporativismo franquista y la redención de España a través de un proyecto común.

El desarrollismo no se mostraba en su máxima expresión en este manual, quedando vestigios del discurso del primer franquismo. Todavía se observa en él un discurso apegado a los épicos logros de la antigüedad y a ensalzar la figura del Cid, los Reyes Católicos, Colón, Franco y Primo de Rivera, entre otros “personajes ilustres”.



**Ilustraciones 17 y 18:** “Por el conocimiento de la mecánica”<sup>72</sup> y “Plebeyo arando la tierra”<sup>73</sup>

Algunos manuales del tardofranquismo seguían vinculando la producción con el “esfuerzo” que debe llevar a cabo la población. En el texto siguiente, extraído de un manual de 1969, y que lleva el título de “Esfuerzo y producción”, se alienta a la *nación* del modo siguiente:

“La nación es una gran empresa donde se producen toda clase de bienes para cubrir las necesidades de los habitantes. Todas las profesiones son de gran utilidad, complementándose unas con otras.

El esfuerzo de un trabajador manual, por simple y dura que sea su labor, es tan digno como el ejercicio de la mejor profesión. En la sociedad hacen falta igualmente peones para la construcción que directores de empresa y altos cargos. Para producir mucho y bien es preciso que cada uno en su puesto trabaje con la mejor ilusión, al mismo tiempo que se sienta apreciado y respetado por el resto de la comunidad.”<sup>74</sup>

El concepto de nación que expresa el texto se relaciona con una gran empresa, desde una visión organicista y corporativista donde cada individuo ocupa su lugar y cumple su papel para su buen funcionamiento. Además alienta a que se trabaje con ilusión, pero cada uno desde su posición. Una sociedad armónica y tradicional donde el obrero era representado como un productor fuerte, que se esfuerza, alegre, ilusionado y ennoblecido por el resto de la comunidad,

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>74</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 98.

pues estaba contribuyendo desde su posición (fuera cual fuese) al engrandecimiento de la nación.

La propaganda del régimen también necesitaba la promoción de sus logros, y en ese sentido encontramos ya algunas alusiones a los Planes de Desarrollo en los manuales, como forma de promoción de las políticas económicas del régimen en el entorno escolar. Es cierto que en estas alusiones no se aportaba demasiado detalle ni se profundizaba sobre ellos. Veamos algunos ejemplos:

“El gobierno de nuestra nación estudia en estos momentos la aplicación de un Plan de Desarrollo Económico, que supone la creación de más de un millón de nuevos puestos de trabajo.”<sup>75</sup>

“En 1963 el Gobierno dispuso la creación de un *Plan de Desarrollo económico y social*, y de Polos de desarrollo, en las regiones del Centro, Andalucía y Galicia, menos industrializadas. El gran aumento del turismo en los últimos años ha favorecido la realización de estos planes.”<sup>76</sup>

“En los últimos años, España ha continuado su política mediante el Plan de Estabilización de 1959 y los sucesivos Planes de Desarrollo.”<sup>77</sup>

“Ahora estamos en el Segundo Plan de Desarrollo y hace falta que el trabajo y el esfuerzo de todos se conviertan en un brazo común lleno de ilusión y confianza en la misión de hacer grande a la patria.”<sup>78</sup>

Donde hemos encontrado una detallada información sobre los Planes de Desarrollo es en la asignatura de Educación Cívico-Social. Esta asignatura es la más ideologizada pues sustituía a la anterior Formación del Espíritu Nacional. Veamos lo que comenta sobre los Planes de Desarrollo un manual de dicha asignatura. El título que lleva el tema donde se encuentra el texto del ejemplo es “El Progreso español”:

“[...] España ha logrado vencer las dificultades y se ha superado a sí misma, contribuyendo en la tarea común de todos los españoles. ¿Qué es lo que ha permitido este avance económico o industrial? Un plan y el trabajo de todos coordinado por el Gobierno de la nación.

#### **El Plan de Desarrollo**

El I Plan de Desarrollo Económico y Social, iniciado en 1964 y que finalizó en el año 1967, ha significado para España un avance importante en todos los órdenes de la producción. Veamos lo que ha llevado a cabo el plan según los objetivos que trataba de alcanzar.

Son:

-La elevación del nivel de vida de todos los españoles.

---

<sup>75</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 45.

<sup>76</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 218.

<sup>77</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 181.

<sup>78</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 99.

- Favorecer la libertad y dignidad personal, así como la cultura.
- Creación de diez «Polos de desarrollo y promoción industrial» en distintas provincias, en los que se han instalado numerosas fábricas e industrias.
- Elevar la productividad del campo, mejorando las condiciones de vida en él, así como industrializarlo.
- Aumentar la renta y distribuirla equitativamente.
- Aumentar el producto nacional bruto.
- Conseguir el pleno empleo en todos los sectores.
- Alcanzar un ritmo creciente en las importaciones y exportaciones.
- Lograr el equilibrio entre producción y demanda.
- Facilitar la posible integración en la economía mundial.

¿Cómo ha influido el Plan en la realidad española? La renta nacional por habitante, que era en 1964 de 497 dólares, en la actualidad está próxima a los 700 dólares.

#### **Ante el nuevo Plan de Desarrollo**

Al finalizar el año 1968 se programará el II Plan de Desarrollo Español, con una duración de otros cuatro años. En él se atenderán aquellos sectores que han quedado más retrasados en el conjunto nacional, como son la agricultura, la enseñanza, la investigación y ciertas actividades industriales. Todo plan necesita un reajuste para corregir fallos y dirigir de nuevo la nave a buen puerto. El nuevo plan que se iniciará en 1969 constituirá, sin duda, el paso decisivo para el progreso social español. Dentro de los cometidos del plan encontrarás tu puesto de trabajo en el que deberás contribuir, al igual que todos, con el mejor ánimo.

#### **Metas a alcanzar**

Si es importante aplicar bien el esfuerzo laboral, mucho más lo es conocer qué debe hacerse y cómo conseguirlo. Nuestra agricultura es, sin duda, el sector que precisa de una mayor atención. Hay que conseguir su total mecanización, así como la rentabilidad de sus producciones.

Es necesario que el agricultor y el ganadero dispongan de todas las comodidades y ventajas que el hombre de la ciudad posee hoy en día.

Necesitamos de una industria de bienes de producción que nos permita competir con los demás mercados mundiales para aumentar la exportación. Nuestra balanza de pagos se inclina a favor de las importaciones y es necesario equilibrarla para que la economía sea sana.

La política fiscal, que regula los impuestos a pagar por cada español ha supuesto un gran avance. No obstante tiene que perfeccionarse en años sucesivos, para conseguir que la redistribución de la renta nacional sea verdaderamente justa.

Todas estas metas, en unión de otras de importancia menor, están en vías de realización, y es de esperar que se pongan en práctica cuanto antes, para que nuestra patria sea más grande, más libre y más justa.<sup>79</sup>

Como se observa, el texto tiene la pretensión de ser un alegato propagandístico de buenas intenciones. Se observa al exponer en positivo algunos de los objetivos que trataba de alcanzar el I Plan, pero únicamente son objetivos no son datos reales. Sólo afirma que la renta por habitante ha pasado de 497 dólares a 700. Por ejemplo, afirma como objetivo “conseguir el pleno empleo en todos los sectores”, aunque en la realidad esto fue técnicamente imposible. También anuncia el II Plan y afirma que “todo plan necesita un reajuste para corregir fallos”, en referencia a los desajustes provocados en el primero, aunque no da mucho más detalle ni ahonda en los fallos o falta de logros. Considera el II Plan como “un paso decisivo para el progreso social”. No se menciona nada sobre la financiación de esos Planes o ayuda exterior. Se reconoce la competencia con los mercados mundiales y la necesidad de exportar más para equilibrar la balanza de pagos, mostrando que España forma parte ya del sistema capitalista internacional.

<sup>79</sup> *Ibidem*, pp. 168-171. Las negritas son del original.

Para concluir, advierte que las medidas que informa están aún en vías de realización, pero con su práctica, advierte, “nuestra patria será más grande, más libre y más justa”. Claro alegato de los principios del régimen.

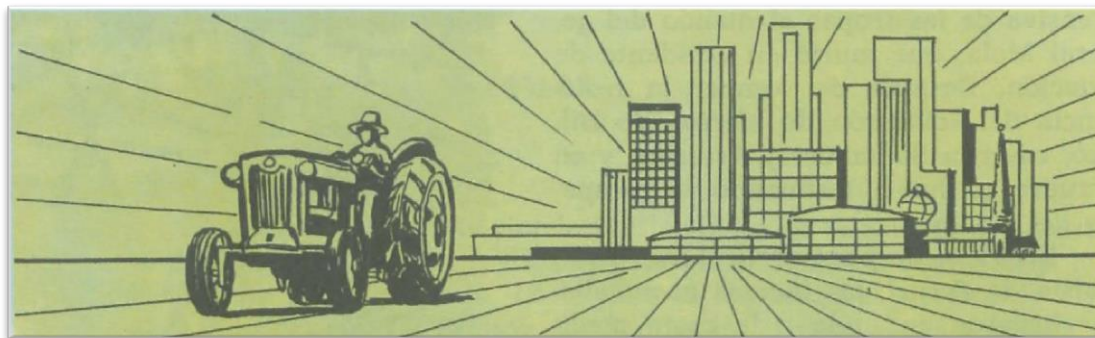
Las alusiones al “esfuerzo de todos” por llevar a cabo la misión de hacer grande a la patria es una narrativa propia del primer franquismo que todavía perdura, pese a estar acabando la década de los años 60, y que como iremos viendo no abandonará la retórica de los manuales escolares.

También se menciona en los 60 del desarrollo en los siguientes términos:

“Para superar estas dificultades y fomentar el desarrollo en el campo y en la industria, se crearon por el Gobierno organismos nacionales, como los Institutos de Colonización e Industria. El primero ha realizado planes de distribución de tierras y regadíos como el Plan Badajoz, Jaén y Alto Aragón. El segundo ha montado grandes factorías siderúrgicas y químicas en Avilés, Ponferrada, Puerto llano, etcétera. La industria privada también se ha desarrollado en los últimos años.”<sup>80</sup>

La información sobre el desarrollo del país en esta década está limitada a favorecer la imagen de régimen. Nada se menciona sobre los créditos ofrecidos por países como EEUU a España para ayudas al desarrollo, sino que simplemente se ofrece información sobre la labor de determinados organismos creados por el régimen, en un intento de encumbrar sus méritos. También se hace una mínima alusión al desarrollo de la industria privada sin explicar cómo se ha llevado a cabo ese desarrollo y si ha podido tener alguna consecuencia.

Con la siguiente imagen se ilustra el anterior texto:



**Ilustración 19:** “La reconstrucción de España”<sup>81</sup>

El texto al que acompaña la imagen lleva como título la reconstrucción de España en alusión a la reconstrucción tras la Guerra Civil. La ilustración refleja una ciudad con modernos edificios y rascacielos. Es el foco de atención que se gana con el efecto que irradian las líneas rectas que parten de esta ciudad casi futurista para la época, ya que el panorama real de España era bien distinto. Alejándose de esa ciudad un moderno tractor que simbolizaría la tecnificación

<sup>80</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 216.

<sup>81</sup> *Ibidem*.



y modernización de la agricultura como fuente de recursos económicos. Un enorme contraste muy significativo.

Veamos otro ejemplo:

“[...] el Estado español se estructuró con nueva legislación.

Aunque privada de los beneficios del Plan Marshall norteamericano, que prestaba ayuda a otras naciones europeas en su tarea de reconstrucción, España fue superando trabajosamente unos años difíciles.

Comenzó su desarrollo económico proponiéndose fomentar la agricultura y la industria, construyendo pantanos para aumentar las tierras de regadío y producir la energía necesaria para el avance de la industrialización, etc.<sup>82</sup>

En un intento propagandístico, la única información sobre la salida de la crisis económica provocada por Guerra Civil que se ofrece al alumnado son las medidas tomadas por el franquismo. No nombra el proceso autárquico, al que se refiere como “años difíciles”. Como se observa, nada se habla de las ayudas externas al desarrollo para lograr el despegue económico. Incluso resalta la no concesión de las ayudas promovidas por el Plan Marshall norteamericano sin aportar información sobre los motivos por los cuales esas ayudas no llegaron a España. Las alusiones a la construcción de pantanos son constantes y recurrentes, como hito de la política económica del régimen, y como iremos observando a través de este capítulo.

En resumen, los textos escolares enfatizaban en atribuir el aumento de la capacidad productiva y la iniciativa desarrollista únicamente a la labor realizada por el régimen, sin hacer apenas mención al crédito, ayuda técnica, cultural o financiera que España había recibido del exterior, ni al esfuerzo llevado a cabo por la población. Un ejemplo de esta ayuda provenía de la Fundación Ford, que había financiado “formación, investigación y planificación para incidir en la modernización de la economía española” entre los años 1965 y 1970.<sup>83</sup> También apoyó la reforma educativa de 1970 mediante asesoramiento técnico y financiación,<sup>84</sup> como ya hemos apuntado en el capítulo sobre el contexto educativo. Por tanto, detectamos cierto interés por mostrar al régimen como gran responsable de los logros en materia económica y del desarrollo del país, a través de la promoción de una cultura económica escolar desarrollista fomentada desde los manuales escolares de la década de los 60.

## 1.5. El progreso y la modernidad

Las transformaciones que se fueron llevando a cabo en el país ofrecieron un lenguaje que impregnó los manuales escolares: progreso, productividad, riqueza, medios de producción, capital, crédito, interés, industrialización, ciencia...

La idea de progreso y modernidad tomó protagonismo en los manuales de los años 60, basándose sobre todo en el proceso de desarrollo económico, industrialización del país y el

---

<sup>82</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, pp. 180-181.

<sup>83</sup> De Santisteban Fernández, Fabiola. “El desembarco de la Fundación Ford ...”, *op. cit.*, p. 180.

<sup>84</sup> Niño, Antonio. *La americanización de España...*, *op. cit.*, p. 76.

desarrollo técnico de infraestructuras. Comienza a hablarse de capacidad productiva y se va suavizando la visión propagandística triunfalista y sin base científica del primer franquismo, que va quedando relegada a un plano más secundario, aunque todavía en esta década siguió presente como iremos viendo.

En ocasiones se hace alarde de que el país ya es un pueblo moderno y con una economía “vigorosa”, aunque se intuye todavía que los avances pretenden ser “nacionales”, con “una ciencia propia”, en ese intento que Camprubí describe en su libro, *Los ingenieros de Franco: Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista*,<sup>85</sup> como pretensión autárquica en pro de una autosuficiencia económica y por tanto política.

“Tenemos una historia, un pasado, unos viejos siglos gloriosos que el mundo admira; pero piensa que hace falta también seamos, como ya lo somos, un pueblo actual, moderno no sólo con una economía vigorosa, sino con una ciencia propia, puesta al día dentro de la era atómica que nos ha tocado vivir, en la que todos los días, en el mundo del pensamiento, de la cultura y de las artes, aparecen nuevas ideas y nuevas realizaciones.”<sup>86</sup>

Pero el contraste entre el subdesarrollo y el progreso todavía se observa en el discurso de los manuales, como lo demuestra la ilustración 20. La imagen extraída de un manual de lectura de 1963 ilustra la España rural profundamente subdesarrollada, alejada de la tecnología y la explotación mecanizada, que todavía es representada por la azada y la boina. El texto habla sobre cómo se está llevando a cabo la *concentración parcelaria*, reconociendo que hasta ese momento la producción de muchas tierras era insuficiente por falta de agua, métodos de cultivo atrasados o falta de mecanización. Muestra también las ventajas de las medidas adoptadas por el régimen a través de esta concentración parcelaria, alegando que “la unión, la agrupación, hace la fuerza”.<sup>87</sup> Esa “unión hace la fuerza” apela a la tan nombrada “unidad de España” que promueve el nacional-catolicismo.



**Ilustración 20:** “La concentración parcelaria”<sup>88</sup>

<sup>85</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, op. cit.

<sup>86</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 98.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>88</sup> *Ibidem*.

Pero este discurso contrasta con el discurso de la España fecunda, autosuficiente y plagada de exuberancias. Ambos discursos contrapuestos se encuentran en un mismo manual de lecturas, dándose así una falta de coherencia intratextual.

Los manuales de comienzos de la década de los 60 exponen el progreso y la modernidad de una forma un tanto burda, aludiendo al pasado glorioso de España que no debe ser olvidado para convivir con un presente de modernidad y desarrollo.

“Pero fijate en que junto a esas viejas ciudades y esas venerables ruinas, rodándolas, fundiéndose ya con ellas mismas, se levantan edificios modernos, barrios nuevos, fábricas, laboratorios, parques, pistas, piscinas...

Es la vida nueva que *irrumpe vigorosa*. Son las *zonas de suburbios*, que empezaron por ser chozas y *chabolas* y hoy van siendo *absorbidas* por edificios altos, cómodos, llenos de aire y de luz.

Son las zonas industriales de Madrid, Barcelona, Bilbao, Villaverde, Ponferrada, Avilés, Escombreras. Es la presencia en el mundo moderno de una nación que nunca estuvo *ausente del concierto de las naciones*.

Y *no hay oposición* entre lo viejo y lo nuevo.

Lo viejo nos da una lección de grandeza que fue y que el tiempo no puede destruir. Lo nuevo es un testimonio de que España vive atenta a lo que hay que hacer en cada siglo. Y es también una seguridad de grandeza para el porvenir.

Ama también lo nuevo. Y procura con toda tu alma, con ilusión, con tu trabajo y tu esfuerzo, que España sea en el porvenir tan recia, tan señora, tan grande como lo fue en siglos pasados.

Y no sólo para beneficio nuestro, sino para que así mejor podamos contribuir al bienestar y la felicidad de todos los hombres del mundo.”<sup>89</sup>

Llama la atención la referencia que utiliza para aludir a “la presencia en el mundo moderno de una nación que nunca estuvo *ausente del concierto de las naciones*”. Es llamativo tanto en cuanto el mismo manual en una lectura anterior habla del injusto rechazo a España por parte de la ONU.<sup>90</sup> Un doble discurso que no ayuda en ningún caso a la objetividad.

También se apela al amor mediante el imperativo “ama también lo nuevo”. Ama a tu patria y trabaja con ilusión y esfuerzo para contribuir a la grandeza del país, como lo fue en siglos pasados. Como se observa persiste el discurso de “amor a la patria” y del “pasado grandioso”, confluyendo ahora con los nuevos cambios de una España que se ve abocada a los cambios dentro de una sociedad jerárquica y organicista.

Veamos otros ejemplos donde se difunde la idea de progreso y de que España está en el camino de la ciencia y la técnica que está enriqueciendo el país:

---

<sup>89</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 29. Las cursivas son del original.

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 14.

“Al tiempo que nuestros sabios investigan, estudian y escriben en el Consejo de Investigaciones Científicas. Sólo en tres años han publicado más de ochocientos libros. Es una gloria ver cómo *progres*a y se enriquece España.”<sup>91</sup>

“Y ahora, cuando la ciencia y la técnica y la industria han progresado tanto en todo el mundo, España está aumentando sin cesar sus riquezas, repoblando sus bosques, mejorando su Agricultura con nueva maquinaria y nuevos cultivos; abriendo fábricas, fundando nuevos pueblos, enviando sus *productos naturales* y manufacturados a los grandes mercados del mundo; acogiendo en su seno a los sabios que se reúnen en Congresos Internacionales; mandando a sus hombres más eminentes a los más *acreditados centros de investigación* y de estudio; procurando que estudien todos los españoles que tengan *vocación y facultades*; estableciendo estrechas relaciones con todos los pueblos de la tierra que quieran la unión entre los hombres, el trabajo y la paz.”<sup>92</sup>

“El progreso de la industria del motor ha introducido en los trabajos agrícolas el pesado y lento, pero potente y seguro tractor que reemplaza el trabajo de los animales y hace más cómodo y grato el de los hombres. Uno solo, sentado cómodamente sobre la máquina, hace el trabajo de varias cuadrillas de segadores. Es la técnica que ahora, como antes en la siembra, trata de economizar, de producir más en menos tiempo. Y para el trabajador exige una preparación cada día mayor.

[...] Indudablemente, el empleo de máquinas en las operaciones agrícolas, la mecanización del campo, hace que cada día se necesiten menos hombres para estas operaciones, pero se preparan nuevos puestos de trabajo. Al hombre al segador, al peón que se ve desplazado por la máquina, la industria y el regadío le ofrecen nuevo empleo. Más seguro, mejor remunerado, con más claro porvenir. La máquina no puede ser enemiga del hombre. Debe estar siempre a su servicio para ahorrarle esfuerzos y ayudarle a llevar una vida mejor.”<sup>93</sup>

“En la etapa de expansión acelerada se rompe con los moldes antiguos y comienza el desarrollo. Es su oportunidad: si logra vencerla con esfuerzo y sacrificio, podrá iniciar el desarrollo técnico en el que su producción y nivel de vida se transformará, logrando un gran bienestar nacional.

Con la base estable de este desarrollo, y ya sin problemas vitales para sus ciudadanos, puede lanzarse a un profundo progreso en todos los campos que le permita vivir no sólo para ella, sino abrirse hacia los demás para facilitarles en lo posible su carrera hacia el progreso.

No progresar significa estar condenado a seguir dependiendo de las otras naciones. Por ello todas tratan, con los medios a su alcance, de conseguir el desarrollo conveniente para iniciar su ascensión al progreso.”<sup>94</sup>

Pero la idea de progreso y modernidad que muestran los manuales no se hace desde una visión comparativa con el resto del mundo, sino desde una visión interna regeneracionista que busca el bienestar nacional. De este modo el sujeto lector no puede tener una visión comparativa que le aporte datos de contraste, de hecho el progreso se ve también desde la perspectiva de la

---

<sup>91</sup> *Ibidem*, p. 89. Las cursivas son del original.

<sup>92</sup> *Ibidem*, p. 90. Las cursivas son del original.

<sup>93</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, pp. 50-52.

<sup>94</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 162.

no dependencia de otras naciones. Tampoco se hace en términos de países desarrollados y no desarrollados, y no se tiene en cuenta la consideración de que España era un país subdesarrollado, aunque sí se afirma que una vez alcanzado un profundo progreso se podría facilitar el camino a “los demás”.

Tampoco se hace alusión a que las riquezas de las que hablan los textos vayan a favorecer la movilidad social. Más bien se alienta el conformismo, alegando que no sería conveniente una igualdad total pues “se perdería el estímulo al trabajo”:

“Todo progreso social conseguido por el desarrollo económico de un pueblo permite que las clases más humildes eleven su nivel de vida acercándose al nivel medio de la nación. Nunca será posible ni conveniente, ya que se perdería el estímulo al trabajo, una igualdad total desde el punto de vista económico, pero sí tratar de conseguir el mayor equilibrio posible entre todas las personas.”<sup>95</sup>

La única y escueta comparativa que hemos encontrado está en la descripción de la ciudad de Madrid que hace el siguiente manual, donde se compara con la ciudad de Nueva York:

“La Gran Vía es, sin duda alguna, una calle única en España, y en ella parece que nos hemos trasladado por arte de encantamiento al más luminoso barrio de Nueva York. Sus rascacielos imponentes, su hechizo imponderable, su comercio magnífico, su luminosidad espléndida, todo, todo, me seducía de tal forma que me encontraba en ella como en un extraño país que sólo la fantasía puede forjar.”<sup>96</sup>

Como vemos, el texto ofrece una imagen de la ciudad de Madrid distorsionada de la realidad, donde de ningún modo era comparable con Nueva York a comienzos de los años 60.

En definitiva los conceptos de progreso y modernidad que muestran los manuales de la década están estrechamente ligados al desarrollo económico y técnico, desde una perspectiva regeneracionista para pasar de una sociedad agraria a una sociedad que permita una vida digna “para todos”. En esta vida digna no entra la movilidad social sino únicamente la medida de una clase media como límite aceptable.

La visión que se promueve desde los manuales es una visión que alienta la autosatisfacción y el conformismo de una parte de la población, que ahora aceptaría sin mayores problemas el orden establecido por la dictadura y su escala de valores, a cambio de una estabilidad y un mejor nivel de vida. A modo de ejemplo ilustrativo mostraremos el relato de la visión de la sociedad española de 1969, expuesto por el escritor hispano-francés Max Aub<sup>97</sup> durante su primera visita a España tras el exilio motivado por la Guerra Civil:

---

<sup>95</sup> *Ibidem*, p. 165.

<sup>96</sup> Torres, Federico. *Viaje por España. Libro de lecturas geográfico-históricas*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1962, [1ª edición B], p. 13.

<sup>97</sup> El escritor estuvo exiliado en México desde 1943.

“Abundancia, despreocupación. Turistas, buenas tiendas, excelente comida, el país más barato de Europa. ¿Qué más quieren? No quieren más [...] No puede decirse que no hay diversiones, que no hay juegos, que no hay editores, que no hay luz, que no hay higiene -para quien la quiera-, que no hay educación -tal y como hoy aquí se entiende-, que no hay autores, que no hay poetas ni novelistas, que no hay periódicos, que no hay buenas carreteras, gran número de coches, abundancia de pescado, carne, mujeres hermosas, buenas pantorrillas y aun muslos -siempre los hubo aunque se vieran menos- cafés en todas las esquinas y bares [...] Claro que pueden decir que hay censura; un tanto de falta de libertad, cosas sin mayor importancia. [...] Nadie se queja. ¿Por qué iba a quejarme yo? [...] No tengo nada que decir, no tengo el menor derecho.”<sup>98</sup>

## 1.6. La visión de las fuentes de energía

Un cambio paulatino y lento se reflejó en los manuales escolares de los años 60 al respecto del uso de las fuentes de energía, sustituyéndose el carbón o la fuerza manual o animal por las fuentes de energía provenientes del petróleo y la electricidad. En los manuales, en términos de energía de producción podemos observar la convivencia inicial de energías modernas (petróleo, hidroelectricidad, nuclear y gas) con otras de tipo orgánico (fuerza de trabajo manual, trabajo animal). Es muy habitual encontrar representaciones constantes de la fuerza de trabajo animal, sobre todo en los trabajos agrarios (ilustración 18 anterior). Esta última no comenzará a mostrar signos claros de declive hasta después de 1970, como así lo demuestra un estudio reciente.<sup>99</sup>

Los manuales escolares de comienzos de los 60 siguen mostrando el uso de energía primaria como el carbón (ilustración 21), que queda representado como fuente energética esencial, pues la producción era nacional, disponiendo de la explotación de ese recurso ya desde la época autárquica. De hecho, el fundador y primer presidente del INI, Juan Antonio Suanzes, pretendía edificar una industria fuerte en sectores estratégicos, fundamentalmente en tres sectores -electricidad, hierro y carbón- que formaban lo que Suanzes denominó la “*trilogía industrializadora*”.<sup>100</sup> Estos sectores eran los que la ideología económica autárquica del régimen debía procurar como independientes con la estricta producción nacional. El carbón era tratado por el régimen en su fase autárquica como sector estratégico y por ese motivo se crea en 1946 el Instituto del Carbón, como parte del Patronato Juan de la Cierva, dedicado a la investigación. Se pretendía que el uso del carbón nacional permitiera la independencia de recursos extranjeros, incluso mediante medidas proteccionistas a este sector, que finalmente no evitaron que la hidroelectricidad y el petróleo se hicieran con el terreno energético. En 1965 el carbón representaba el 38 % de la energía consumida, frente al petróleo que representaba ya el 44 %.<sup>101</sup> Ya en 1962 se producen huelgas en el sector del carbón que estaban asociadas al resurgimiento del movimiento obrero, que había desaparecido por la dura represión del régimen. Esto da idea

---

<sup>98</sup> Aub, Max. *La gallina ciega. Diario español*. Madrid, Alba, 1995, pp. 363-379.

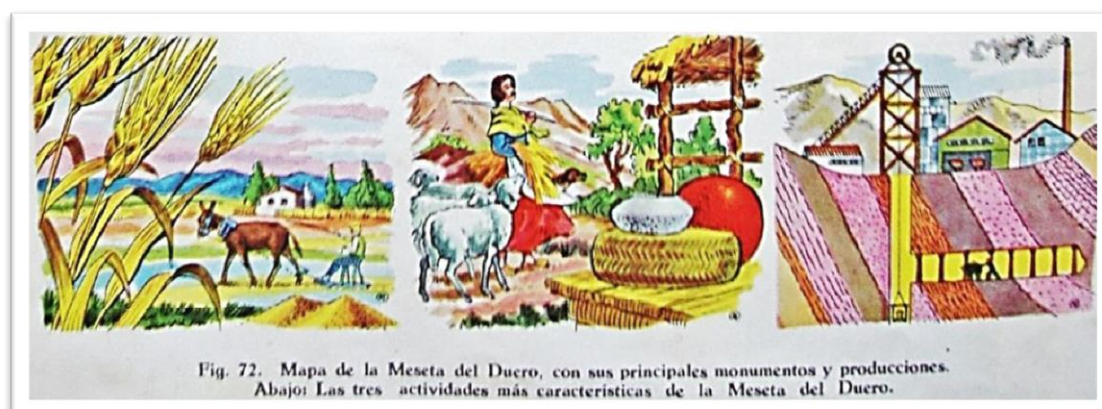
<sup>99</sup> Rubio, María del Mar. “Energía, economía y CO2: España 1850–2000”. *Cuadernos Económicos de ICE*, nº 70, 2005, p. 63.

<sup>100</sup> Ficha de historia: GRUPO INI.

<http://www.sepi.es/es/conozca-sepi/organismos> [Última consulta: 26 de julio de 2018].

<sup>101</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, op. cit., p. 185.

de la inestabilidad sufrida por un sector que pese a ser ideal de la economía nacional autosuficiente, se mostraba como una quimera difícil de alcanzar.



**Ilustración 21:** Actividades características de la Meseta del Duero<sup>102</sup>

En ocasiones los manuales transmiten la idea de que la naturaleza no ha dotado a España de algunos recursos, reconociendo la falta de minerales combustibles, aunque posteriormente se justifica esta carencia supliéndola por la construcción de pantanos y centrales eléctricas:

“Tampoco fue pródiga la Naturaleza al dotarnos de minerales combustibles, tan necesarios en estos tiempos para dar vida a la industria. Sin embargo, tenemos ríos. Y los utilizamos no sólo para regar nuestras tierras sino para dar luz a nuevas fuentes de energía. Para ello construimos pantanos. Y con ellos centrales eléctricas.

[...] Al pie de los pantanos, con sus saltos de agua, se alcanzan las nuevas centrales eléctricas. El agua, al descender violentamente desde la altura, canalizada por gruesas tuberías, mueve las turbinas de cuyo movimiento ha de brotar la poderosa energía. De las dinamos sale ya la electricidad que, pasando por los alternadores y transformadores, circula por gruesos cables los cuales, sostenidos por fuertes torres metálicas, llevan la corriente en «alta tensión», con miles y miles de voltios, hasta los centros de consumo donde otros transformadores la prepararán para su distribución. Y así da vida a una industria, cada día más poderosa, Y comodidad a nuestros hogares.”<sup>103</sup>

La energía eléctrica, obtenida gracias a la construcción de pantanos promovidos por el régimen en toda la geografía española ya desde los años 50, irá adquiriendo en los manuales especial protagonismo, convirtiéndose éstos en un símbolo del paisaje español como ya hemos venido viendo también en el sector agrario.

Entre 1940 y 1967 se construyeron unos trescientos pantanos a los que se dio uso, tanto agrícola como industrial. Estas construcciones respondían a proyectos político-económicos de

<sup>102</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962 p. 58.

<sup>103</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 44.

ingenieros de la construcción que creían en la autarquía y la autosuficiencia de una economía nacional.<sup>104</sup> Obras de ingeniería llevadas a cabo por el franquismo como hito económico y técnico, que se utilizaron también como propaganda para encumbrar las medidas tomadas por el régimen en el desarrollo del país, y que acabaron convirtiéndose en auténticos símbolos franquistas. Las imágenes de estos pantanos como símbolo, primero de la autosuficiencia autárquica y posteriormente del desarrollismo, aparecen constantemente y prácticamente en todos los manuales de la década de los 60. Estos símbolos desarrollistas ya no contenían una carga emocional expresa, pero sí una justificación legitimadora del orden político y económico del franquismo. Mostramos aquí algunos ejemplos:



**Ilustración 22:** “El Plan Badajoz”<sup>105</sup>

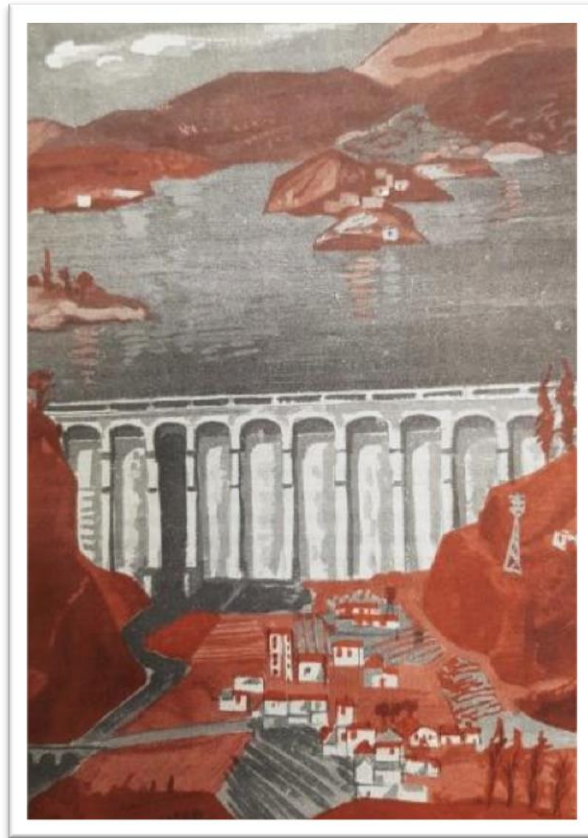
Esta primera ilustración de un manual de 1963 todavía muestra el atraso en el sector agrario que padecía España. El agricultor, retratado con un atuendo muy tradicional, posa observando con esperanza un embalse cercano mientras trabaja con una azada como única herramienta. La imagen ilustra perfectamente el contraste de los nuevos proyectos de ingeniería que facilitarían el desarrollo, tanto agrícola como industrial, y la España agraria y atrasada, retratada en un personaje ataviado con una indumentaria tradicional y modesta, el cual luce como herramienta en su mano una azada que demuestra el trabajo manual y la falta de medios técnicos. No muestra nada de tecnología de producción agrícola moderna y además, la ilustración realizada con la técnica de grabado acompaña al texto formando un conjunto que más se acerca a los manuales del primer franquismo que a los “manuales modernos”, que comenzarán a gestarse a mediados de esta misma década.

Las imágenes de pantanos se observan representadas en diversos formatos: grabado (ilustración 22 anterior), dibujo esquemático (ilustración 23), o fotografía real (ilustración 24 y 25).

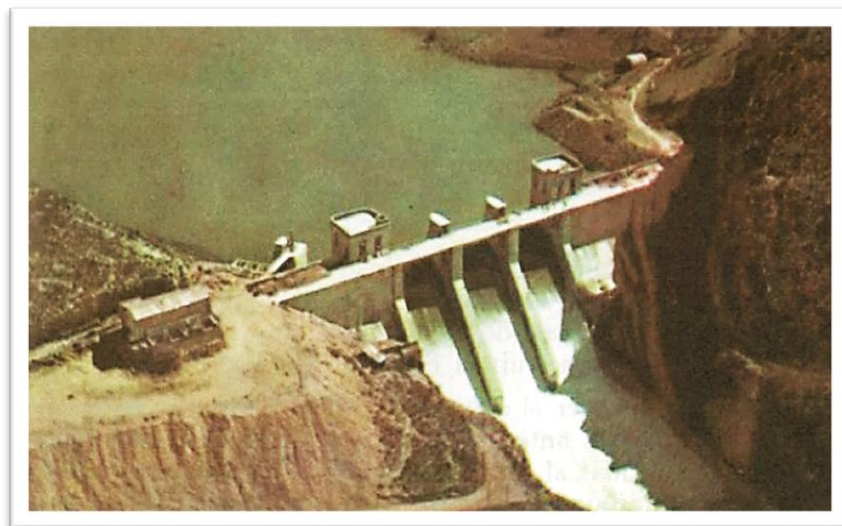
<sup>104</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*, p. 111-112.

<sup>105</sup> Gonzalo Calavia, Leónides. (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 41.





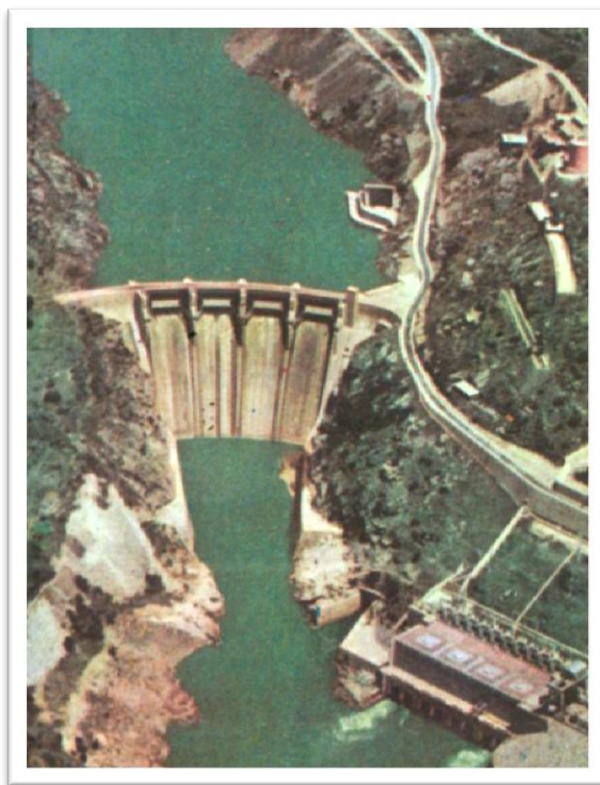
**Ilustración 23:** Dibujo esquemático de un pantano<sup>106</sup>



**Ilustración 24:** Fotografía de una presa<sup>107</sup>

<sup>106</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 45.

<sup>107</sup> Ortega, Rosa. *Historia*. Barcelona, Teide, 1965, p. 51.



**Ilustración 25:** Fotografía de una presa y central hidroeléctrica<sup>108</sup>

Se hace necesario plasmar aquí las significativas palabras de Franco en el discurso de inauguración del pantano del Ebro el 6 de agosto de 1952, publicadas en el Diario ABC. En ellas se advierte una retórica que se trasladó también a los textos escolares de la época.

“Unas palabras para agradecer el entusiasmo y la fe que ponéis de manifiesto en estos momentos. Asistís a un acto histórico, porque histórico es en la vida de España la creación de estos nuevos mares hechos por la mano del hombre. Es una etapa gloriosa de la vida española a la que tenemos la suerte de asistir quienes pertenecemos a esta generación.

Nos dolía España por su sequedad, por su miseria, por las necesidades de nuestros pueblos y de nuestras aldeas, y todo ese dolor de España se redime con estas grandes obras hidráulicas nacionales, con este pantano del Ebro y con los demás que en todas las cuencas de nuestros ríos van creándose, embelleciendo su paisaje y creando ese oro líquido que es la base de nuestra independencia. Sí, señores, de nuestra independencia, porque no hay independencia política si no hay independencia económica, y no hay independencia económica si no hay bienestar en nuestros hogares.

Y esto se logra trabajando y con sacrificios, de lo que es un ejemplo el pantano del Ebro: sacrificio de la Patria en muchos millones, sacrificio de los pueblos de la comarca de su praderío y de sus pastos anegados por las aguas, aunque se traduzca después en oro y en cosechas ubérrimas en todos los valles que riega el Ebro, nuestro gran río, todo ello gracias a la unidad de los pueblos

---

<sup>108</sup> Ramos, Emérita M., Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 85.

y de las tierras de España, a los que llegará ese oro líquido para nuestras cosechas, única forma de hacer la Patria Una, la Patria Grande y la Patria Libre por que luchamos. ¡Arriba España!”<sup>109</sup>

Hemos de hacer referencia a la tesis principal de la reciente investigación presentada a través del libro *Los ingeniero de Franco: Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista*,<sup>110</sup> del historiador Lino Camprubí. Esta tesis afirma que determinados ingenieros y científicos fueron partícipes activos en las transformaciones políticas y económicas de los años desarrollistas. Según el autor, el nacionalismo tecnológico se convirtió en herramienta legitimadora que congregó a grupos de intereses diversos y facultó al régimen para poder sobrevivir a lo largo de los años, incluso a pesar de sus contactos crecientes con las democracias occidentales. Así, el desarrollo técnico fue convirtiéndose en uno de los pilares facilitadores de esos contactos internacionales y una fuente de intercambios y alianzas por encima de desavenencias políticas. Esto contrasta con el discurso tradicionalista, y nacionalista patriótico que Franco pronunció en la inauguración del pantano del Ebro, donde alude que tal obra de ingeniería es obra del trabajo y sacrificio de la patria, gracias a la unidad de España y como base de su independencia. España quiere seguir siendo independiente, autárquica, y demostrar su poderío económico y técnico: “No hay independencia política si no hay independencia económica, y no hay independencia económica si no hay bienestar en nuestros hogares.” Ahí se observa el apego del franquismo a las transformaciones materiales en confluencia ideológica con la idea de autosuficiencia autárquica, unida de forma directa a las estructuras sociales, técnicas, políticas y económicas del régimen.

Este marco ideológico específico tomó forma en la construcción de una nueva España del desarrollo, del que formaron parte más de trescientos pantanos. Marco ideológico donde los protagonistas fueron ingenieros, arquitectos y científicos, junto con importantes figuras del régimen que pretendían preservar la identidad católica dentro de un marco económico de desarrollo con un nuevo concepto renovado de patriotismo, religiosidad y autosuficiencia económica y política. Es decir, una concepción de la política apegada también al territorio y sus transformaciones del paisaje, tanto en un sentido económico para redimir a España de su miseria, como estético para dar imagen de desarrollo. Esto estaría en consonancia con nuestro marco teórico y la concepción de los imaginarios sociales del territorio como imaginarios grupales sobre espacios delimitados y apropiados simbólicamente y materialmente, que a su vez tienen “capacidad de producir identidad”.<sup>111</sup>

Los pantanos y la creación de otras infraestructuras se inscribían en la economía política del régimen, que la iban transformando a la par que la reconfiguración del paisaje español. La idea principal a la hora de construir los primeros pantanos era que estos transformarían el paisaje, “y lo harían con fuentes de energía nacionales (carbón y electricidad) y materiales nacionales (cemento y hierro)”.<sup>112</sup> Esto demuestra que la idea autárquica todavía estaba presente en el régimen, encarnando la economía política del primer franquismo pero a la vez

---

<sup>109</sup> Discurso pronunciado por Francisco Franco en la inauguración del pantano del Ebro en 1952. *ABC*, 7 de agosto de 1952, p. 10.

Accesible en: <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1952/08/07/010.html> [Última consulta: 16 de junio de 2018].

<sup>110</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*

<sup>111</sup> Capel, Horacio. “Las ciencias sociales y el estudio...”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>112</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*, p. 91.

transformándola en industrialización y desarrollo que serviría al régimen como nuevo principio legitimador. Este tipo de desarrollo se promovía también desde el Instituto Técnico de la Construcción y del Cemento (ITCC), perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), y que surge tras fusionarse el Instituto de la Construcción y la Edificación con el Instituto del Cemento. Pero ese ideal autárquico se mostraba inconsistente, prueba de ello es que desde mediados de los años 50, gran parte de la inversión en generadores y turbinas para la hidroeléctrica de los embalses procedía de la ayuda financiera norteamericana.<sup>113</sup>

Los manuales suelen promover la idea de que “una nación con muchos pantanos es una nación rica”,<sup>114</sup> así de este modo el ideario económico del régimen se convertía en todo un símbolo que quedaría en las retinas de aquellos lectores formando parte de un “imaginario colectivo”<sup>115</sup>.

“La riqueza de la Patria se multiplica y con ella el bienestar de los españoles.  
Todo esto se debe a la construcción de grandes y numerosos pantanos.”<sup>116</sup>

El NO-DO<sup>117</sup> también se hacía eco de estos símbolos de la España del desarrollo.<sup>118</sup> La exposición que se hace de estos símbolos desarrollistas se hace desde una perspectiva siempre positiva. No se habla casi nunca de las consecuencias negativas que conllevaba la construcción de estas grandes obras de ingeniería. Tan sólo encontramos alusiones a los realojos de la población.

“A veces pueblos enteros quedan sepultados, pero sin peligro ni daño, porque antes han sido construidos otros nuevos donde son trasladados los habitantes de los inundados.”<sup>119</sup>

Como se observa se minimizan las consecuencias, incluso afirmando que no se produce “peligro ni daño”. La información así presentada parece muy ingenua tanto en cuanto no se da información sobre el desastre que suponía para flora, fauna o poblaciones completas que tenían que movilizarse, no siempre con la posibilidad de hacerlo a otros pueblos nuevos (pueblos promovidos por el Instituto de Colonización), como afirma el texto.

---

<sup>113</sup> Asociación Española de la Industria Eléctrica. *El sector eléctrico a través de UNESA 1944-2004*. Madrid, UNESA, 2005, p. 84.

<sup>114</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 22.

<sup>115</sup> Pintos, Juan L. “Inclusión – Exclusión. Los imaginarios sociales ...”, *op. cit.*, p. 20.

<sup>116</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 46.

<sup>117</sup> NO-DO es el acrónimo de Noticiarios y Documentales. Este noticiario documental símbolo de la propaganda franquista se exhibía en las salas de cine de España antes de la proyección de las películas, entre 1943 y 1976. De forma voluntaria en las salas se mantuvo hasta 1981. Este noticiario mostraba una visión de España y del resto del mundo partidista y afín al régimen, siendo escasas las posibilidades de contraste por parte de los espectadores, pues la prensa y la radio estaban censuradas y controladas.

<sup>118</sup> Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 29 de febrero de 1960, nº 895 B. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-895/1486484/> [Última consulta: 3 de septiembre de 2018].

<sup>119</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 46.

Los textos que hacen propaganda de estos símbolos franquistas ofrecen al lector ciertas informaciones tergiversadas a modo de consecuencias positivas. Véase el ejemplo siguiente:

“Los pantanos también mejoran el clima. Sabido es el efecto regulador que ejercen las grandes masas de agua. Por eso, a la orilla del mar y de los grandes lagos, los veranos son menos rigurosos y los inviernos más suaves. Lo mismo ocurre en las proximidades de los pantanos. Y como hay regiones (Guadalajara, Zamora, Extremadura y otras) donde son varios los que se han construido, se suman los efectos, apreciándose notablemente la mejora climática.

La construcción de estos embalses de agua en nuestra época marca un nuevo jalón en la historia de la riqueza de España.”<sup>120</sup>

En este texto se afirma incluso que los pantanos (creados por la mano del hombre) son capaces de “mejorar el clima”, suavizando los rigurosos inviernos y haciéndolos más suaves. Es evidente que esto es una burda falacia que promueve una visión antropocéntrica y oculta una visión propagandística.

Lo que estas obras de ingeniería fueron capaces de hacer, además de proveer de riego a zonas rurales, fue facilitar la construcción de una red eléctrica en todo el país. Electricidad proveniente de las turbinas de los pantanos que dieron paso a su uso industrial. Los manuales transmitían esa idea desde el punto de vista de una “segura promesa de riqueza”.

“Sobre los campos de España se alzan millares de torres que sobre sus potentes brazos, sostienen la extensa red eléctrica de nuestra Patria, como segura promesa de riqueza, de un porvenir cada día mejor.”<sup>121</sup>

Tras la extensa promoción propagandística de la energía hidroeléctrica surge una nueva necesidad, la necesidad de hidrocarburos. La aparición de vehículos, tanto utilitarios como de trabajo, evidencia la necesidad de petróleo y este comenzará también a aparecer en los manuales escolares. Pero España no sería un país productor de petróleo, más bien se limitaría a refinar el producto importado de otros países, pese a los esfuerzos del régimen por encontrar yacimientos en suelo español. España generaría una fuerte dependencia de esta fuente energética como alertó Fuentes Quintana:

“La intensa dependencia energética proveniente de fuentes exteriores embarcaba a la economía en una aventura llena de incertidumbres de futuro, y la desigualdad con la que el desarrollo se repartía entre las personas y en el propio territorio del Estado lo hacía crecientemente inaceptable para amplias capas de la población y áreas del territorio nacional.”<sup>122</sup>

Pero las perspectivas energéticas del régimen eran bastante más optimistas y así lo solían plasmar los manuales también. Veamos algunos ejemplos:

---

<sup>120</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>121</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>122</sup> Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española...”, *op. cit.*, p. 23.

“Vivimos en la era del petróleo. Es posible que se inicie la era nuclear; pero todavía quedan muchos años en los que el petróleo será el producto más importante para la industria del mundo, en forma de energía fundamentalmente, pero también en la constitución de muchos artículos de uso corriente: los plásticos, las fibras artificiales, los detergentes, los aceites lubricantes, las pinturas y hasta muchos alimentos.

La Humanidad, que ya se mueve por y tras el petróleo, quedará completamente dentro de su influencia.

[...] Otras muchas naciones tienen producción propia de petróleo. En España, el 2 de junio de 1964, se descubrió el primer campo petrolífero de "Ayoluengo", en la provincia de Burgos; pero antes existían tres Refinerías trabajando: una, en Tenerife; otra, en Cartagena, y la tercera, en La Coruña. La cuarta empezó su funcionamiento en 1965 en Puertollano, y sucesivamente, otras tres, en Algeciras, Huelva y Castellón, se encuentran en montaje al escribir estas líneas.

Conviene citar, sin embargo, que España utilizó mucho antes recursos naturales para fabricar productos petrolíferos. Dijimos al principio que estos productos podían conseguirse por calentamiento de rocas bituminosas. En Puertollano existen grandes yacimientos de pizarras bituminosas y la Empresa Nacional "Calvo Sotelo" ha estado explotando estas minas y proporcionando al mercado español gasolina, gas-oil, parafinas, y, sobre todo, aceites lubricantes de gran calidad por tratamiento de las pizarras nacionales. Los hidrocarburos obtenidos de ellas no son diferentes de los contenidos en el petróleo, y otras naciones realizan procesos parecidos. Los yacimientos gigantes de pizarras bituminosas en los Estados Unidos (Colorado) van o ser también explotados de modo parecido.

En España existen dos oleoductos: el de Rota a Zaragoza, pasando por las cercanías de Madrid, y el de Málaga a Puertollano.

En España se consumen en la actualidad unos 10 millones de toneladas al año de productos petrolíferos, prácticamente todos producidos por las Refinerías Nacionales.”<sup>123</sup>

El título de esta lectura es “El Petróleo”, y en ella se informa de su origen, producción y refinado. Es al final de la lectura cuando se concreta la producción de éste en España, informando de la apertura del primer pozo petrolífero en la península, el de "Ayoluengo" en la provincia de Burgos. Apenas se da información sobre el mismo, pese a que el régimen hizo excelsa propaganda del hecho. Podemos ver como se presentaba el hallazgo al inicio del noticiario del NO-DO del 15 de junio de 1964.<sup>124</sup> En este noticiario propagandístico del régimen se anuncia el hallazgo de petróleo en “cantidad esperanzadora” y de “excelente calidad”. Finalmente se optaría por su explotación a través de una empresa británica que tenía una filial en España y que obtuvo su concesión en 1966.<sup>125</sup> Nada se habla al respecto en la lectura, más bien se obvia y se expone como producto nacional. No se da demasiada información al respecto, pudiendo ser debido a que el proyecto “esperanzador” no lo fue tanto y finalmente sólo se obtuvo una producción muy baja. España no sería un país que dispusiera de este recurso y por tanto se termina hablando en el texto de los hidrocarburos obtenidos de roca bituminosas, cuya producción era más extensa.

---

<sup>123</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, pp. 137-141.

<sup>124</sup> Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 15 de junio de 1964, nº 1119. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1119/1475493/> [Última consulta: 11 de julio de 2018].

<sup>125</sup> Patiño, Miguel Ángel. “El pozo petrolífero más antiguo de España se para”. *Expansión*, 23 de enero de 2017. Accesible en:

<http://www.expansion.com/empresas/energia/2017/01/23/5885b715e5fdeaad068b4652.html> [última consulta el 5 de julio de 2018].

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando la energía nuclear comienza a surgir como alternativa al carbón, al petróleo y a la hidroelectricidad. La mítica idea de la naturaleza como proveedora al servicio del hombre facilitó la idea de esperanza sobre la energía atómica. Siempre presente la dualidad perversa de la energía atómica tras su uso bélico en la II Guerra Mundial, se terminaría optando por vincularla al servicio del desarrollo.

El libro de lecturas *Ahora* dedica una de sus lecturas sobre *Maravillas de la Técnica* a la energía atómica, titulándola “La energía atómica al servicio de la guerra y de la paz”. La lectura muestra el siguiente texto:

“Pero no todo iba a ser destrucción y muerte. La energía atómica tiene también su lado bueno. Ya está siendo aplicada a fines industriales, a centrales eléctricas, a nuevos medios de propulsión de barcos y aviones, que acortarán distancias y acercarán las almas de los hombres unas a otras. Con la energía atómica todo parece posible. Un mundo de sueños, de fantasías, puede hacerse realidad.”<sup>126</sup>

El texto se muestra bastante ingenuo tanto en cuanto relataba la posibilidad de un mundo de sueños y fantasías, aunque presentaba este tipo de energía como aplicación a fines industriales y como fuente de energía y combustible, “prácticamente inagotable”. El texto también afirma lo siguiente.

“La energía atómica representa en la historia del hombre una revolución tan importante como el descubrimiento de la rueda. Hay países, Inglaterra está en la cabeza de ellos, donde la gente tiene en sus casas luz eléctrica de origen atómico. También en España dispondremos dentro de poco de este tipo de kilovatios, más baratos, a la larga, que los que ahora se obtienen de los distintos pantanos.”<sup>127</sup>

El manual define este tipo de energía como algo revolucionario, incluso afirmaba que España dispondría de ella abaratando los costes de la energía obtenida a través de los pantanos. Un discurso que sería acorde con la pretensión de crear una visión positiva sobre la energía atómica. El único riesgo que se presenta en torno a su uso es el de la destrucción y muerte al ser destinada en fines armamentísticos.

“En la actualidad la utilización de la energía atómica señala el fin de una Era para dar paso a otra: la Era Atómica. Desde que se lanzó la primera bomba atómica sobre la ciudad Japonesa de Hiroshima (1945), esta energía ha sido empleada para fabricar instrumentos de destrucción. Pero ya algunos países empiezan hoy a utilizarla para mover barcos y grandes fábricas, así como en la producción de electricidad. Es de esperar, pues, que se imponga al fin entre los hombres una firme voluntad de paz y que, en un próximo futuro, veamos la enorme e ingente fuerza de la energía nuclear totalmente puesta al servicio del bien y del mejoramiento de las condiciones de vida de todos los seres humanos.”<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 68.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>128</sup> Colls Carreras, J. *Historia de los pueblos*. Barcelona, Vicens Vives, 1961, [2ª edición], p. 115.

Se observa que se considera a la energía nuclear como fuente de energía con posibilidad de sustituir a la hidroeléctrica. Hemos de tener en cuenta que desde algunas esferas del régimen se veía la energía nuclear como posibilidad de lograr la independencia de recursos extranjeros para lograr una soberanía económica y política,<sup>129</sup> y por tal motivo puede entenderse el excesivo optimismo que se muestra en los manuales al calificar este tipo de energía.<sup>130</sup>

Pese a todo lo anterior, observamos que no hay mención ninguna a los desastres ecológicos que podían conllevar el uso o la construcción de las diferentes infraestructuras de producción energética. Es cierto que en la década de los años 60 poco o nada importaba el respeto por el medio ambiente y la naturaleza, sino que la concepción del régimen era más bien la de “lucha contra la naturaleza para dominarla y someterla a nuestro servicio”.<sup>131</sup>

Por ejemplo, en ningún caso se observa mención a las consecuencias negativas de la construcción de pantanos (expulsión de pueblos enteros por parte de la población expropiada, pérdida de las raíces poblacionales, pérdida de innumerables ejemplares de flora y fauna...). Únicamente se nombran las consecuencias positivas relacionadas con el desarrollo y la producción energética, industrial y agrícola, donde el fin justifica los medios.

### 1.7. La visión de la industria

La industria creció en los años desarrollistas por encima del resto de sectores, siendo esta uno de los motores de la modernización del país. Si bien es cierto, en los manuales de comienzos de los 60 comienza a atisbarse un intento de mostrar las potencialidades de la industria española, sobre todo en aquellas áreas geográficas donde esta adquiere un papel importante (País Vasco, Barcelona, Madrid). De este modo conviven en los manuales dos imágenes muy distintas, la imagen de un país subdesarrollado, prominentemente agrario y con técnicas poco desarrolladas, y otra que pretende mostrar ciertos avances en el campo de la industria.

En el manual de *Geografía Elemental*, publicado por la editorial SM en 1962, se ejemplifica perfectamente esta dualidad de atraso y desarrollo que soportaba España a comienzos de los años 60. Este manual llama la atención por tener un diseño bastante moderno pese a pertenecer a los comienzos de la década. Utiliza de forma conjunta las ilustraciones en forma de dibujo con la fotografía real. También comienza a introducir conocimientos sobre Geografía Económica de forma expresa, siguiendo los *Cuestionarios Nacionales* de 1953, que establecen el “Estudio de las regiones españolas desde el punto de vista de las relaciones entre la naturaleza y las actividades humanas”.<sup>132</sup> De este modo va haciendo un repaso regionalista de la geografía económica por zonas del país, mostrando la industria en determinados focos concretos, mientras que la mayor parte del país es retratada como paisaje rural.

---

<sup>129</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, op. cit., p. 180.

<sup>130</sup> Para más información sobre la energía nuclear en los manuales escolares: González Clouté, José María. *El imaginario social de la radiactividad y la energía nuclear en los manuales escolares españoles de Física y Química durante la segunda mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011.

<sup>131</sup> Sin Autor. *Así quiero ser*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1940, [2ª edición], p. 67.

<sup>132</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales...*, op. cit., p. 115.



La ilustración 26 muestra varias imágenes que ejemplifican la industria española de comienzos de la década de los 60. En ella se muestran tres factorías, la de los altos hornos de Avilés, la industria del automóvil y la textil catalana. La industria del automóvil, como veremos será una de las más representadas junto a los Polos de Desarrollo.



Fig. 131. La gran factoría de Avilés, donde se encuentran los Altos Hornos más modernos y productivos de España.

Fig. 132. La fabricación de automóviles ha adquirido gran desarrollo en España. Coches listos para la venta.

Fig. 133. Vista de uno de los grandes telares de la industria textil catalana.

**Ilustración 26:** Reflejo de la industria española<sup>133</sup>

Uno de los textos que encontramos acompañando a la ilustración dice lo siguiente:

<sup>133</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962 p. 96.

“La industria española tiene todavía poca importancia si la comparamos con otros países; sin embargo, se va desarrollando rápidamente en los últimos años. Las principales industrias españolas son las metalúrgicas, textiles y alimenticias.”<sup>134</sup>

El texto reconoce el atraso que sufre la industria española a comienzos de la década, aunque asegura que el desarrollo está siendo rápido en los últimos años. Los manuales comenzaron a dar la sensación de que España se estaba reactivando y el sector industrial estaba en pleno desarrollo, incluso en ocasiones de un modo excesivamente optimista.

“¡Cuántas fábricas!

Fábricas en Barcelona, Madrid y Bilbao, fábricas en Asturias, en Valencia, en Andalucía, fabricas hasta en pueblos pequeñitos escondidos en los recodos de las montañas.

Y las hay de todo: de productos alimenticios, de abonos, de electricidad, de tejidos, de maquinaria industrial y agrícola, de papel, de medicamentos, de perfumería, de automóviles, de barcos.

Muchos de estos productos no sólo *abastecen* el *mercado nacional*, sino que exportan al extranjero, proporcionando a España *divisas* sin las cuales ninguna *economía nacional* puede ser floreciente.

Y da gusto ver cómo suben los *penachos* de humo de altas chimeneas hasta confundirse con las nubes y cómo se estremece el silencio de los campos con el clamor de las sirenas y el ruido de los motores.

Antes no era así. Antes había muy pocas fábricas en España. Y o nos pasábamos sin las cosas o teníamos que comprarlas, muy caras, en otras naciones.

[...] Este florecimiento de la industria española se debe, en su mayor parte, al Instituto Nacional de Industria (INI), creado el año 1941.

España había quedado *asolada* por la guerra.

Nunca había sido una gran nación industrial, pero después de tres años de guerra estaba en la ruina.

Había que levantarla con brío, con valentía, con decisión.

Para hacer esto en la industria se fundó el INI. Para podernos poner *al nivel* de las otras naciones de Europa.

El INI está cumpliendo su misión.

Unas veces crea obras propias. Otras veces las hace por encargo del Gobierno. Otras, ayuda a la *iniciativa privada*.

Y de este modo hoy está ya en marcha la *industrialización* de España.”<sup>135</sup>

El texto hace un alegato sobre “la industrialización de España” en una línea acorde a difundir las medidas llevadas a cabo por el régimen. De hecho, responsabiliza al INI de llevarla a cabo. Este organismo, que surge en 1941, afirmaba en su Ley de fundación:

“Se crea el Instituto Nacional de Industria, Entidad de Derecho público, que tiene por finalidad impulsar y financiar, en servicio de la Nación, la creación y resurgimiento de nuestras industrias, en especial de las que se propongan como fin principal la resolución de los problemas impuestos por las exigencias de la defensa del país o que se dirijan al desenvolvimiento de nuestra autarquía económica, ofreciendo al ahorro español una inversión segura y atractiva.”<sup>136</sup>

---

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 96.

<sup>135</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 87-89. Las cursivas son del original.

<sup>136</sup> Ficha de historia: GRUPO INI.

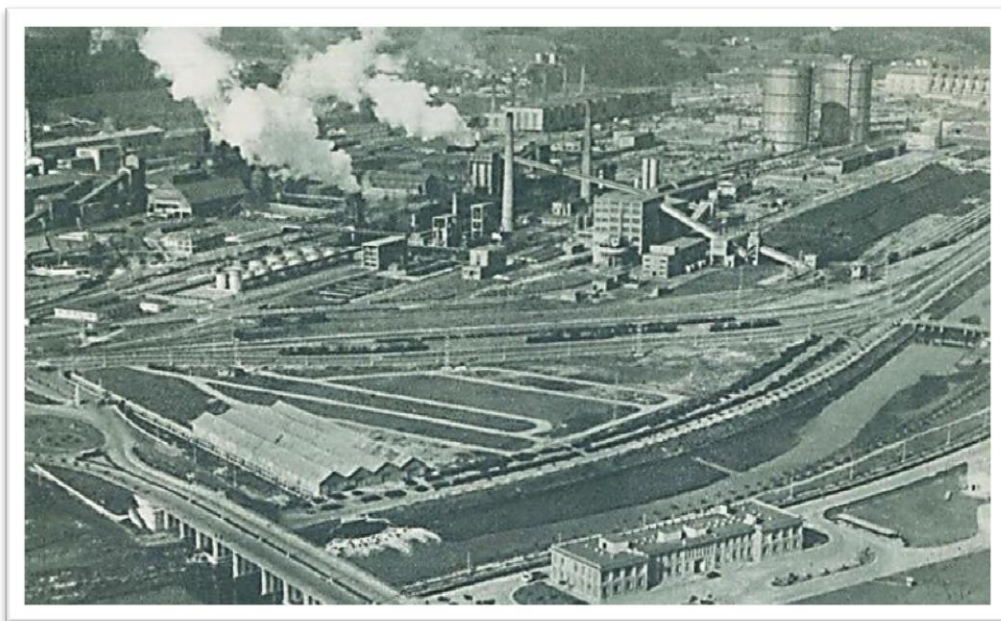
<http://www.sepi.es/es/conozca-sepi/organismos> [Última consulta: 26 de julio de 2018].

El INI sería uno de los organismos creados por el régimen para fomentar su proyecto autárquico y el texto lo promueve de forma propagandística. También hace mención a los desastres de la Guerra Civil, tras la cual España había quedado asolada. Pero “el INI está cumpliendo su misión”, asevera el texto. Para un lector contemporáneo es muy significativa la visión que promueve cuando ofrece como positiva (da gusto ver) la imagen de las chimeneas humeantes (contaminación) y el ruido (las sirenas y motores) como símbolos de la industrialización. Hoy sería entendido como una paradoja muy alejada de matices positivos.

En otro orden de cosas, la España agrícola ya no era la esperanza del franquismo. En los años 60 la visión estaba puesta en la industrialización del país, como esperanza de que el desarrollo de ésta permitiera aumentar el nivel de vida de los españoles:

“La economía española tiene sobre todo una base agrícola. Existen, sin embargo, otras fuentes de riqueza: ganadería, pesca, minería, etc. En la actualidad la industria se está desarrollando fuertemente y ello permitirá aumentar el nivel de vida de los españoles.”<sup>137</sup>

Las imágenes de la España industrial comienzan a inundar los manuales escolares:

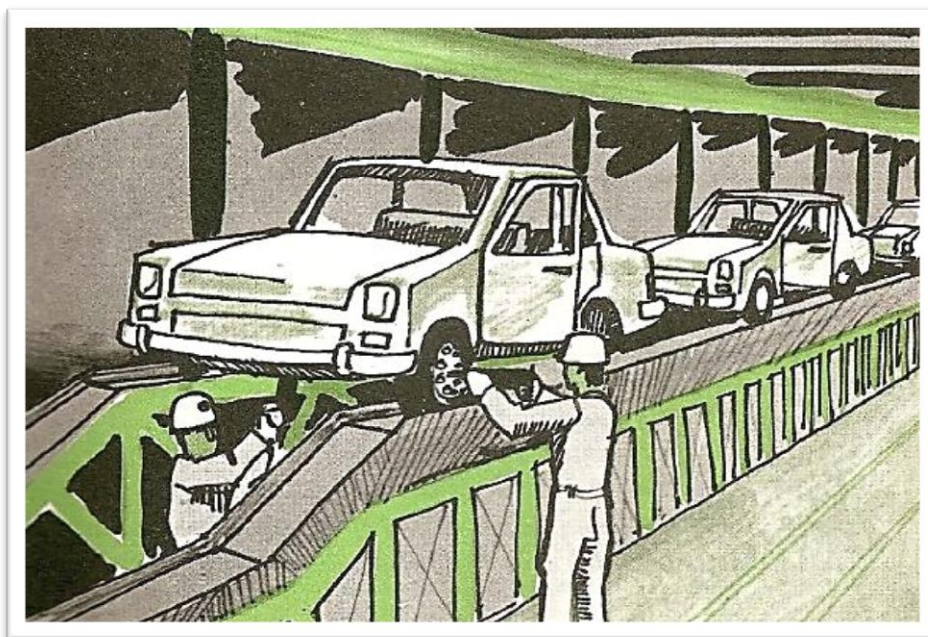


**Ilustración 27:** “Vista parcial del Complejo Siderúrgico de Avilés”<sup>138</sup>

<sup>137</sup> Alsina, Ramón, et. al. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964 [3ª edición], p. Geo. 45.

<sup>138</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1965, p. 304.





**Ilustración 28:** “Mecanización de las empresas”<sup>139</sup>



**Ilustración 29:** “Las industrias siderúrgicas (hierro, acero y maquinaria), dan ocupación a gran parte de la población del País Vasco.”<sup>140</sup>

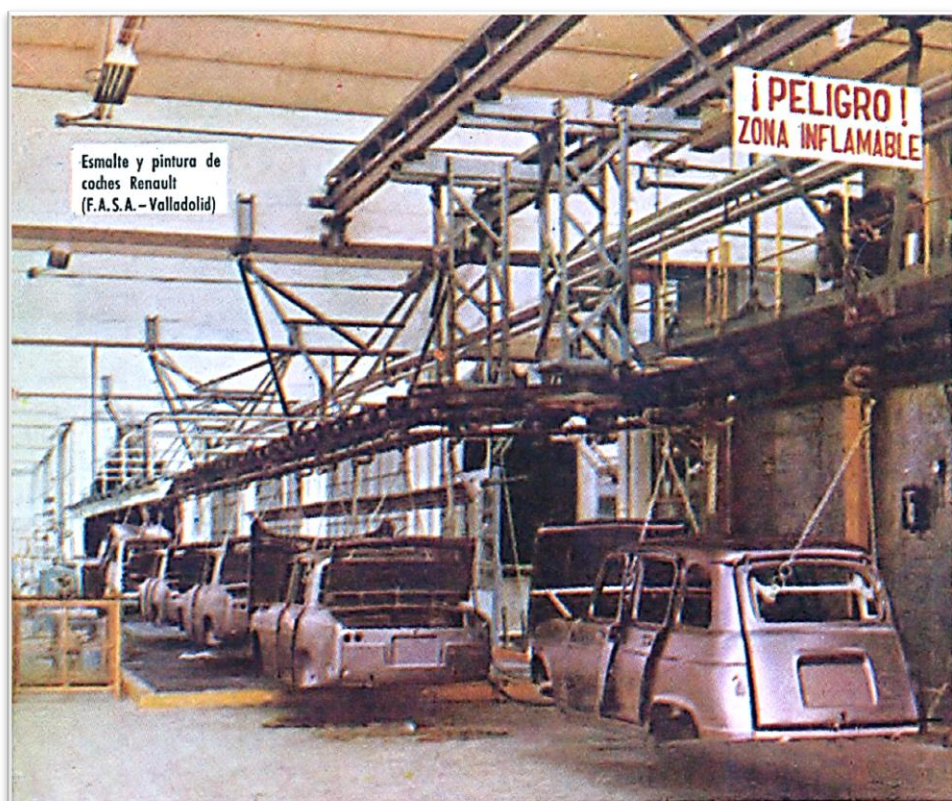
<sup>139</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 123.

<sup>140</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 47.

A mediados de los años 60 la industria española adquiere en los manuales una enorme presencia, generando así una nueva imagen de país industrial y moderno. Se empieza a transmitir la idea de progreso y capacidad industrial.

La industria del automóvil en concreto era una de las más desarrolladas, y en los manuales de los años 60 estuvo particularmente presente, aunque si bien es cierto que el país tan sólo contaba en 1950 con 3,1 coches por cada mil habitantes.<sup>141</sup> Este tipo de industria se estableció en España a principios de los años 50 encomendadas por el Instituto Nacional de Industria (INI) normalmente mediante decreto. Ejemplos concretos son RENAULT y SEAT.

En los manuales ya encontramos desde comienzos de los años 60 imágenes de la factoría RENAULT, como observamos en la ilustración 30.<sup>142</sup> Inicialmente llamada Fabricación de Automóviles Sociedad Anónima (FASA) surge en Valladolid tras obtener licencia de producción de la francesa Renault, pasando a denominarse FASA-RENAULT en 1965.



**Ilustración 30:** “Esmalte y pintura de coches Renault (F.A.S.A.-Valladolid)”<sup>143</sup>

La factoría Sociedad Española de Automóviles de Turismo (SEAT) fue fundada con el objetivo de motorizar la España subdesarrollada, mediante la fabricación de automóviles con la

<sup>141</sup> Lucena, Manuel. *82 objetos que cuentan un país. Una historia de España*. Madrid, Taurus, 2015, p. 417.

<sup>142</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. 61.

<sup>143</sup> Ramos, Emérita M., Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 180.



licencia italiana Fábrica Italiana de Automóviles de Turín (FIAT) en colaboración con la banca.<sup>144</sup>



**Ilustración 31:** “Una muestra del actual desarrollo industrial de España: nave de montaje de carrocerías de la fábrica de automóviles SEAT (Barcelona).”<sup>145</sup>

Se ha de tener en cuenta que en la fase del primer franquismo la tecnología en el país era muy limitada y las industrias se vieron obligadas a importar bienes de equipo para desarrollarlas y mejorarlas tecnológicamente. Este hecho apenas se especifica en los manuales y cuando se hace alguna referencia es en términos de “superar ese problema”.

La industria textil es otra de las más representadas en los manuales escolares, aludiendo a su localización sobre todo en el área catalana y del levante. Las propias enciclopedias escolares que todavía estaban vigentes a mediados de la década de los 60 también mostraban este tipo de industria. Véase el siguiente ejemplo (ilustración 32) de la *Nueva Enciclopedia Escolar* de la editorial tradicional Hijos de Santiago Rodríguez del año 1965.<sup>146</sup> Hemos de apuntar que esta enciclopedia es la 45ª edición reformada, para poder entender el efecto *long seller* de largo impacto de este tipo de manual a lo largo del tiempo.

El texto de la enciclopedia muestra como en la región de Cataluña la fuente de riqueza más importante es la industria, “principalmente la *textil*, con numerosas fábricas en Barcelona y su provincia. Además cuenta esta región, particularmente Barcelona, con *industrias metalúrgicas, alimenticias* y otras”<sup>147</sup>.

<sup>144</sup> Lucena, Manuel. *82 objetos que cuentan un país...*, *op. cit.*, p.417.

<sup>145</sup> Alsina, Ramón, et. al. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964 [3ª edición], p. H. 51. (La letra H. corresponde a la sección específica del manual destinada a la disciplina de la Historia)

<sup>146</sup> Sin autor. *Nueva Enciclopedia Escolar. Período de perfeccionamiento*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1965, [45ª edición], p. 473.

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 473.



**Ilustración 32:** Industria textil<sup>148</sup>

En líneas generales, todavía se advierte un doble discurso de contraste entre la España agraria profundamente atrasada y el potente desarrollo de nuevas infraestructuras modernas. Sobre las localizaciones industriales los manuales ponen de manifiesto que se describían los tipos de industria y su localización pero no se habla de los problemas que estas localizaciones pueden suponer para otras áreas del país (despoblación, pobreza...). Esto puede suponer una finalidad culturalista y enciclopédica de los contenidos, pues no se atiende a la estimulación de resolución de cuestiones derivadas de las consecuencias del proceso de industrialización.

Por otro lado podemos observar cómo los manuales transmiten también informaciones muy limitadas sobre el desarrollo industrial, donde se atribuye casi en exclusiva la responsabilidad al régimen y a las medidas aportadas por el mismo (creación del INI, Polos de Desarrollo, Planes de desarrollo...). No debemos olvidar que el diseño e implantación de planes de desarrollo venía siendo una influencia externa promovida por los organismos internacionales, no siendo una medida exclusiva del régimen. Este hecho queda obviado para atribuir en exclusiva la industrialización del país al régimen, y potenciar así ideológicamente los supuestos “logros del franquismo”.

“El progreso industrial ha sido notable en los últimos años en la fabricación de vehículos, siderurgia e industrias textil y química. En 1963 el Gobierno dispuso la creación de un *Plan de Desarrollo* económico y social, y de *Polos de desarrollo*, en las regiones del Centro, Andalucía y Galicia, menos industrializadas.”<sup>149</sup>

La industria pesquera también es enaltecida en los manuales:

<sup>148</sup> *Ibidem*, p. 473.

<sup>149</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, pp. 217-218.

“Millares y millares de hombres trabajan en las distintas ramas de esta industria, desde los que construyen los barcos y fabrican redes, hasta los que salen a pescar y venden sus productos en el comercio.

¡Cuánto esfuerzo, cuánto peligro, cuánto trabajo hasta que el pescado es servido en la mesa!

España es un país marinerero. Tiene miles de kilómetros de costa. Por ello la pesca ocupa un lugar destacado en la economía nacional. Por su calidad, nuestras conservas son muy apreciadas en otros países.

Toda nuestra costa es rica en pesca y la industria derivada es muy activa. Pero destaca de un modo especial en Galicia, con su importantísima flota y su gran industria conservera.”<sup>150</sup>

Los manuales de la década de los 60 suelen justificar el orden organicista y jerárquico promovido por el régimen franquista, incluso dentro del sector de la industria.

“Hay fábricas enormes, con miles y miles de operarios perfectamente capacitados, cada uno con un cometido concreto. Los ingenieros, los peritos, los jefes de taller y de sección, los operarios de las diversas categorías... todos son eslabones en la cadena de la producción.”<sup>151</sup>

A la hora de justificar el capital de las empresas, el autor del texto se expresaba del modo siguiente:

“En la industria intervienen tres elementos fundamentales: el capital, que es la riqueza destinada a producir. Las grandes instalaciones industriales cuestan mucho dinero. Y como un solo hombre no suele poseer tanto, casi todos estos grandes capitales se forman con la unión de otros más pequeños formando sociedades. El segundo elemento, es la técnica formada por los ingenieros y por todos aquellos hombres que inventan, planean y preparan la producción. El último de estos tres factores de la producción es el trabajo, formado por los miles y miles de obreros que manejan las maquinas, que realizan la producción.

Estos tres elementos, capital, técnica y trabajo, son igualmente necesarios. Ninguno de ellos, por sí solo, puede llamarse dueño de los beneficios de la producción. Con sólo uno de ellos que falte, la producción desaparece.

A veces el capital pertenece a los mismos operarios, los cuales forman grandes cooperativas. Con ello el capital no desaparece, sino que pasa a ser propiedad de quienes directamente trabajan, con lo que aumentan sus beneficios y, al mismo tiempo, pueden conseguirse precios más económicos con lo que la venta se incrementa y la industria se fortalece.”<sup>152</sup>

En definitiva, a través de las culturas económicas escolares corporativistas y desarrollistas detectadas en los manuales, se está ofreciendo una imagen de la realidad social y económica que se condensa en la defensa de la propiedad privada y el capitalismo. Un capitalismo que podríamos denominar “capitalismo católico” en referencia al preconizado por Ramiro de Maeztu. Es decir, un capitalismo asociado a una serie de peculiaridades pautadas por el régimen, que tienden teóricamente al servicio de una supuesta “empresa común”, armónica y

---

<sup>150</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 64.

<sup>151</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>152</sup> *Ibidem*, pp. 134-135.



jerarquizada. El régimen se muestra como único responsable de la “industrialización de España” gracias a sus políticas económicas, pudiéndose considerar este hecho como parte de una estrategia propagandística acorde a la que se puede observar en el noticiario NO-DO, con innumerables números dedicados a esta temática. Como ejemplo proponemos el siguiente reportaje emitido en 1962 a través de la “Revista imágenes” de la Filmoteca Española, que lleva el título de “25 años de paz: Industria”. El documental versa sobre el desarrollo industrial español y explica cómo se ha pasado de una economía agraria de supervivencia a una economía que “no sólo tiene capacidad para atender la demanda interior, sino que incluso exporta determinados productos como telares, coches, motores y barcos”.<sup>153</sup> En el reportaje propagandístico se observa un discurso muy similar al que promueven los manuales de la década de los años 60. Cabe aquí añadir que hay autores que consideran a los manuales escolares como “medios masivos de comunicación”.<sup>154</sup>

### 1.8. La pobreza y el desempleo en los manuales

La España de los años 60 era una España en continua transformación, pero no debemos olvidar que en la década anterior el país padecía una enorme pobreza y su principal factor de subsistencia era el sector agrario profundamente atrasado. Ya hemos visto con anterioridad cómo algunos manuales utilizaban en sus textos un discurso de excesivo optimismo catalogando a España poco menos como un vergel, pese a que la realidad era otra. La pobreza en el campo era evidente aunque los manuales no lo referenciaran. Las alusiones a la pobreza y el desempleo no abundan, pudiendo únicamente encontrar referencias del tipo siguiente:

“Además había poco trabajo, porque muchos hombres sólo encontraban ocupación en las *faenas agrícolas*, y cuando éstas se acababan, sobrevenían épocas de *paro*, frecuentes, largas y penosas.

Esto se ha remediado casi totalmente, pues la industria española necesita y mantiene más de dos millones quinientos mil puestos de trabajo.”<sup>155</sup>

El texto de este libro de lectura de comienzos de los años 60 reconoce la falta de empleo y la temporalidad de las faenas agrícolas, retratando así las penalidades de un país empobrecido y sin apenas desarrollo. Pero como contraste termina afirmando que esta situación se ha remediado casi en su totalidad gracias al desarrollo industrial.

En el ejemplo de 1966 que expondremos a continuación se llega a afirmar que esas penalidades del campo ya han sido solventadas gracias a la estabilidad económica del trabajador del campo que está respaldada por el “crédito”. No se da mucha información sobre a qué se

---

<sup>153</sup> Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, Revista imágenes, 1 ene 1962: “25 AÑOS DE PAZ: INDUSTRIA”. Accesible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/revista-imagenes/25-anos-paz-industria/2866275/> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

<sup>154</sup> Sobre este tema consultar: Meda, Juri. “Mezzi di educazione di massa: nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo”. *History of Education and Children's Literature*, vol. 6, nº 1, 2011, pp. 253-279.

<sup>155</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 87.

refiere ese “crédito”, ni quién lo aporta, ni en qué condiciones. Tan sólo hace crítica a la usura y los prestamistas.

“[...] el labrador, en la actualidad tiene asegurada su estabilidad económica. Y si la adversidad le hiere, el crédito le ampara. Sin usureros ni prestamistas que, durante tantos y tantos años, se aprovecharon de su pobreza, de sus necesidades.”<sup>156</sup>

“Durante muchas generaciones los labradores españoles han vivido pobremente trabajando, incansables, suelos que no producían. Si hoy cultivan nuevos campos, fecundados por las aguas de los embalses, y llevan una vida más digna, es debido a un nuevo concepto de la vida, más español y más cristiano. Y a la paz.”<sup>157</sup>

La imagen ingenua que dan estos textos es la de una España que ha superado todos sus problemas, sobre todo gracias a las medidas del régimen (pantanos, paz social...) pero sin aportar datos concluyentes que hagan entender al lector la realidad social en continua transformación. También se recurre al concepto de vida cristiana y al nacionalismo exacerbado del primer franquismo, sobre todo en el último texto. El régimen se convierte así en el salvador de una España que está saliendo de la pobreza.

Pese al optimismo general de los manuales, la sociedad española de los años 60 arrastraba todavía un profundo atraso acompañado de carencias importantes. El nivel de pobreza y desempleo era aún elevado, aunque este factor no solía ser enunciado por el régimen. La década de los años 60 y su proceso acelerado de industrialización y desarrollo produjo ciertos desajustes. Así lo describe Manuel de Puelles:

“[...] el proceso acelerado y, en cierto modo, desordenado por el que España se encamina hacia la sociedad industrial, supone también un incremento proporcional de la demanda de bienes y servicios, ante el cual el Estado se verá desbordado en su capacidad de respuesta. La incapacidad del Estado para responder al crecimiento de la demanda social –viviendas, sanidad, transportes, educación- va a producir notables desajustes cuya manifestación más ostensible va a ser el crecimiento paralelo de la conflictividad social.”<sup>158</sup>

España entró en los años 60 en los circuitos occidentales de planificación de la economía, a través del asesoramiento de los Organismos Internacionales, aunque este era un tema que los manuales suelen ocultar u obviar, en favor de un discurso que únicamente alabara las medidas económicas adoptadas por el régimen. No obstante podemos encontrar en un manual la siguiente información sobre la planificación de la economía:

---

<sup>156</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 60.

<sup>157</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>158</sup> De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e Ideología...*, *op. cit.*, p. 330.

### “Planificación de la economía

Cada nación lleva a cabo la planificación de su economía particular, buscando obtener la máxima producción para, después de atender a sus propias necesidades, vender a los demás países sus excesos de maquinaria, alimentos y artículos de toda clase. Por lo tanto los países venden a aquellos que más les pagan y a las naciones que son pobres, o que no pueden comprar por falta de suficientes medios económicos, nunca les llegan las cantidades necesarias para su población. Esto conduce a situaciones internacionales en las que vemos a algunos países, los menos, con exceso de producciones y a otros con una clara insuficiencia.

Si queremos sacar a la tierra su máxima producción y, al mismo tiempo, que ésta sea, suficiente para abastecer a todas las naciones por igual, se hace preciso pensar en una planificación a escala mundial, que estudie las posibilidades de cada nación en orden a la producción y proceda a su redistribución entre todos. Es tarea difícil, pero necesaria, ya que de no llevarse a cabo así seguirán existiendo pueblos con superabundancia de lujo y otros que permanecen eternamente en estado de extrema pobreza. No se trata de que los ricos den a los pobres, sino que cooperen esforzadamente a su progreso facilitándoles medios, técnicos y ayudas, o créditos precisos. Pero sobre todo hace falta este sentido de comunidad mundial que libre de egoísmos nacionales e intereses particulares, busque por todos los medios que el mundo sea para todos los hombres y que todos logren una vida digna y humana a un mismo nivel. La planificación a escala mundial es necesaria e imprescindible para el mundo de hoy.”<sup>159</sup>

El texto justifica la necesidad de llevar a cabo una planificación económica y de exportaciones a otros países, “después de atender a sus propias necesidades”. Prueba la pretensión de España de formar parte de los cauces capitalistas internacionales, afirmando que “se hace preciso pensar en una planificación a escala mundial”. La idea del inicial proyecto franquista de la España autárquica queda así difuminada. “Es tarea difícil, pero necesaria” afirma, pues si no se lleva a cabo seguirán existiendo pueblos con extrema pobreza. La mención aquí del indicador pobreza se hace de forma genérica, sin que se atribuya a España esta pobreza. No se hace mención a que España formaba parte de uno de esos países pobres, que tras adoptar las medidas de planificación occidental se convierte en un país en vías de desarrollo.

Justifica la necesidad de ayudas externas al desarrollo pero sin mencionar que España las estaba recibiendo (medios técnicos, créditos...), en pro de un sentido de formar una comunidad mundial libre de egoísmos nacionales e intereses particulares, afirmando que la planificación mundial es necesaria e imprescindible. Pero no se observa ninguna mención sobre la pobreza de España en el texto, más bien induce a pensar que los pobres son “los otros”.

Algo similar ocurre en el texto siguiente que habla sobre el equilibrio de “La balanza comercial de España”:

“Un país, lo mismo que ocurre en una familia, no debe gastar más de lo que gana, pues en tal caso tendrá que consumir todos sus ahorros y puede llegar a la pobreza. En el comercio exterior, cada nación o grupo de naciones asociadas, procura la ganancia o al menos intenta mantener nivelada o equilibrada su balanza comercial (en un platillo los gastos de importación, en otro los ingresos de exportación).”<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], pp. 181-182. Las negritas son del original.

<sup>160</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 115.

Tras esta explicación sobre el concepto de balanza comercial, el texto afirma que España tiene desequilibrada esa balanza, aunque afirma que se compensa con los ingresos proporcionados por el turismo. De este modo se estaría eludiendo el término pobreza.

Poco más se puede encontrar en los manuales sobre la pobreza y el desempleo en la década de los años 60. Entendemos que se está ocultando una realidad mucho más dura de la que ofrecen los manuales con su excesivo optimismo. A finales de la década ya se afirma que se han establecido seguros sociales para proteger a los obreros contra el problema del paro.

“Hoy los obreros se agrupan en Sindicatos que defienden sus derechos. Su jornada es de ocho horas, y disfruta de día y medio de descanso semanal.

Los Seguros Sociales le protegen contra enfermedades, accidentes y paro.”<sup>161</sup>

En definitiva, se advierte un intento de ocultar ciertos problemas sociales como la pobreza o el desempleo, a través de una narrativa que promociona la cultura económica escolar desarrollista. Los textos escolares ofrecen una visión en exceso optimista de la realidad social. Así lo describe Fuentes Quintana:

“La evolución de la economía española en la etapa 1959-1974 ocultó, tras sus tasas espectaculares de crecimiento y la posibilidad de emigración a Europa, sus importantes limitaciones para la creación de empleo.”<sup>162</sup>

## 1.9. La visión del fenómeno de la emigración

El fenómeno migratorio fue determinante para la economía en la década de los 60 y por tanto hemos visto necesario revisar ese fenómeno en los manuales, que aparece descrito como indicador dentro de nuestro aparato metodológico.

Las migraciones venían produciéndose de dos modos distintos en la década de los años 60. Por un lado, la migración desde España hacia otros países, y por otro, la emigración interna, bien desde el campo a la ciudad o desde las regiones más pobres a las más desarrolladas.<sup>163</sup> Ambas modalidades tuvieron consecuencias muy importantes. La migración a otros países desde España facilitaba la entrada de divisas, muy importante para la economía del país, pero además aligeraba las tasas de desempleo. Por otro lado, la migración del campo a la ciudad produjo un abandono poblacional de las áreas rurales para ser redirigido hacia las ciudades que requerían mano de obra, sobre todo en la industria y la construcción.

---

<sup>161</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. 104.

<sup>162</sup> Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española...”, *op. cit.*, p. 20.

<sup>163</sup> Delgado, Ander. “Spanish Migrants in Basque Social Science Textbooks from the Late Franco Era to the Transition to Democracy”. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 9, nº 1, 2017, pp. 100-117.

El imaginario colectivo que construyó el franquismo sobre la migración hacia otros países, y que aún perdura en amplios sectores de opinión, se asocia a una migración establecida desde unos cauces legales y normativos. Existe la creencia generalizada de que los españoles durante el franquismo emigraron hacia Europa con contratos de trabajo previamente firmados en España. Efectivamente cierto número de trabajadores se marcharon de este modo, aunque no siempre ocurría esto. En ocasiones, y aunque así fuera, los españoles nunca llegaron a disfrutar de iguales condiciones laborales que los trabajadores del país de acogida. El franquismo, como demuestran ya algunos estudios, adolecía de falta de control sobre los flujos migratorios y sobre los abusos y explotación que numerosos emigrantes españoles sufrieron en ese exilio por buscar una vida mejor.<sup>164</sup>

El Instituto Español de Emigración (IEE),<sup>165</sup> dependiente del Ministerio de Trabajo, pretendía controlar todo el proceso migratorio hacia el exterior del país, compartiendo con la Iglesia católica algunas funciones,<sup>166</sup> en lo que se denominaba *emigración asistida*. Si por el contrario se salía del país al margen de la acción estatal promovida por el IEE se incurría en *emigración ilegal*.

Los trámites previos a la salida del país hacían que el tiempo de espera se prolongara unos seis meses a partir de la tramitación de la solicitud en el IEE. Esto ponía a prueba la paciencia de los solicitantes. La emigración legal imponía también ciertas restricciones que jugaban en desventaja frente a los márgenes que permitía la emigración ilegal.<sup>167</sup> Así, la molesta burocracia y las deficiencias en el sistema de protección ofrecido por el IEE desincentivaban emigrar de forma *asistida*. Como opción alternativa aparecían otros cauces a las vías oficiales que facilitaban la emigración *irregular* o *ilegal*, como redes de tráfico de personas, lazos y relaciones de parentesco y amistad con emigrados, o agencias de colocación al margen del IEE.

La emigración clandestina fue silenciada por el régimen, así como todo lo negativo que la rodeaba -explotación de los trabajadores, explotación infantil de los hijos de emigrantes y exclusión del sistema educativo, trata de personas... - distando mucho de aquello que se comunicaba a través de la propaganda oficial del régimen, que solía caer en la autocomplacencia y la exaltación de los propios logros. También se ocultaba la falta de eficiencia del propio IEE. Únicamente se resaltaba los aspectos más positivos del proceso migratorio y se iba construyendo así el mito de una emigración plenamente *asistida* que accedía a una serie de derechos similares a los que disfrutaba la mano de obra autóctona de los países de acogida.

Por otro lado, la emigración clandestina le permitía al régimen maquillar algunas realidades sociales, pues de ese modo no se ponía en cuestión la capacidad del régimen para generar una sociedad de pleno empleo y estado de bienestar, viéndose reducidas las cifras de

---

<sup>164</sup> Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “En manos de los tratantes...”, *op. cit.*, pp. 35-36; Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “El fenómeno de la irregularidad en la emigración española de los años sesenta”. *Documento de Trabajo 3, Fundación 1º de Mayo*, 2002.

<sup>165</sup> Las funciones principales que llevaba a cabo el IEE eran: suscribir y ejecutar los convenios y tratados bilaterales de emigración y seguridad social, así como la protección del emigrante en las diferentes fases del proceso (preparación previa de la salida del país, el viaje, durante la estancia en el extranjero y a la hora del retorno).

<sup>166</sup> Una de las funciones que llevaba a cabo la Iglesia era la reagrupación familiar.

<sup>167</sup> Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “En manos de los tratantes...”, *op. cit.*, p. 42.

desempleo dentro del país.<sup>168</sup> Pese al desarrollo que poco a poco fue adquiriendo la industria en España en los años 60 la creación de empleo no fue suficiente para evitar el fenómeno migratorio fuera del país, de hecho puede ser considerada especialmente pobre en comparación con los países vecinos. Como prueba tenemos la emigración acogida por éstos, que incluyó a muchos trabajadores españoles.<sup>169</sup> Más bien se podría afirmar que el paro en los años 60 no aumentó debido a la gran cantidad de emigrantes españoles que se dirigieron a Europa.

Veamos a partir de aquí cómo reflejan los manuales de la década de los 60 el fenómeno migratorio en sus dos variantes.

Un manual de 1968 de *Geografía Universal* de SM, determina mediante una división de regiones las características geográficas de las mismas. Al respecto de la región mediterránea el manual afirma lo siguiente:

“[...] la población se ve obligada a menudo a abandonar sus tierras a causa de la sequía. En otros tiempos emigró a los países americanos, hoy día a Europa Central.

A veces emigran sólo temporalmente, por unos meses, a las regiones vecinas, en la época de la siega, vendimia, etc. Este desplazamiento se llama *emigración golondrina*.”<sup>170</sup>

Al analizar esta información que ofrece el manual, parece como si sólo interesara saber a qué lugares del planeta se emigraba, dejando de lado las verdaderas causas de esas migraciones. Tan sólo habla de sequía como causa de esas migraciones, ocultando así las penurias, pobreza, guerras, marginación... que hayan podido motivar realmente las migraciones. Tampoco se habla de los motivos por los cuales hay un cambio de destino en las migraciones (de América a Europa central), o los porqués de acudir a siegas, vendimias, etc., ocultando la realidad y obviando los motivos por los cuales aquellos “países ricos” necesitan mano de obra barata. Como se observa la información es muy sesgada y tiende a ocultar la parte negativa del fenómeno migratorio.

En otro manual de 1963 de *lecturas formativas* encontramos un texto titulado “Emigrantes”, firmado por el Capellán de emigrantes en Bélgica. La lectura hace referencia a la emigración española bajo el marco de una celebración del acto de primera comunión cristiana de los hijos de mineros españoles que residen con sus familias en Bélgica. Excluyendo las continuas referencias religiosas nos queremos detener en la siguiente parte del texto que corresponde al final de la lectura:

“No hacía mucho que Antonio estaba en Bélgica. Un día hubo que recoger toda la casa de España iban a hacer un viaje muy lejos, iban a reunirse con su padre que había marchado unos meses antes. Aquella familia, como tantas otras españolas que marcharon a Hispanoamérica, Francia, Australia o Alemania, había salido resuelta a conquistar con el trabajo el derecho a los bienes necesarios para la vida. No había sido la sed de aventuras, el deseo de conocer mundo, ni la violencia de otros lo que les había inducido a recorrer sudorosos los caminos del mundo, sino el

---

<sup>168</sup> Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “El fenómeno de la irregularidad...”, *op. cit.*, p. 21.

<sup>169</sup> Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. “Los años de crecimiento del franquismo...”, *op. cit.*, p. 382.

<sup>170</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. 94.

dulce y legítimo sueño de tornar un día hacia el terruño nativo con independencia económica suficiente para asegurar el futuro. ¿Es que su pueblo, España, no les ofrecía lo suficiente?

Dios ha creado todos los bienes de la tierra e hizo todas estas cosas para utilidad del hombre. El hombre creció y se multiplicó conforme al mandato divino y se esparció por toda la tierra. Y fue el hombre quien estableció las fronteras, dividió las naciones, se situó en distintos sitios dando lugar a los diferentes países. Unos han sido más favorecidos por sus fronteras, poseen campos más fértiles, mejor clima, minerales en abundancia. Otros tienen suelo más pobre para el cultivo, la meteorología es más adversa, su minería más escasa. A lo largo de los siglos unos países son ya viejos; otros han comenzado a ser explotados más tarde; algunos comienzan ahora. Determinadas condiciones históricas facilitaron a ciertos países un desarrollo industrial, del cual hoy se enorgullecen; hay menos ciudadanos que los requeridos por sus campos, sus industrias y sus riquezas. En cambio otros países han atravesado vicisitudes particulares que retrasaron su desarrollo y están superpoblados.

Mal repartida la tierra, tienen que repartirse mejor los hombres.

[...] El gobierno de nuestra nación estudia en estos momentos la aplicación de un Plan de Desarrollo Económico, que supone la creación de más de un millón de nuevos puestos de trabajo. Cuando el plan esté en marcha, los españoles no necesitarán emigrar a otras tierras buscando trabajo bien remunerado. Más para ello es necesario que los muchachos españoles se preparen ya desde ahora para colaborar eficazmente en esta bella empresa de mejorar las condiciones de vida en nuestra Patria.<sup>171</sup>

En el discurso que observamos en esta lectura se alude a la conquista de los bienes necesarios para la vida, como motivo del viaje de los emigrantes españoles en Bélgica. Eso es, según el autor, conseguir la independencia económica para asegurar el futuro y volver al “terruño nativo”. Podría parecer que se está cuestionando la capacidad del país para la subsistencia, y de hecho plantea la siguiente pregunta: “¿Es que su pueblo, España, no les ofrecía lo suficiente?”. El autor da respuesta a esta pregunta desde una perspectiva católica providencialista, es decir, plantea que Dios fue el creador de todos los “bienes” de la tierra, que además fueron creados “para utilidad del hombre”, pero que el hombre con el establecimiento de fronteras y división de naciones provocó que los recursos de la tierra estuvieran mal repartidos, y por tal motivo el hombre en ocasiones se ve obligado a emigrar.

Por un lado, llama la atención para el lector contemporáneo la concepción de la creación determinada en “bienes” para “utilidad del hombre” en exclusiva. No habla de naturaleza en la que el hombre se integra, sino de recursos aptos para satisfacer, directa o indirectamente, una necesidad humana. Toda la naturaleza se supedita a la mano del hombre y se convierte en objeto de apropiación y mercancía, es decir, se promueve “la conquista de la naturaleza”. Aflora aquí el derecho de apropiarse de las riquezas naturales incondicionalmente disponibles para la apropiación y explotación por parte de los seres humanos en su exclusivo beneficio. Considera la naturaleza como algo extrínseco a los seres humanos que buscan dominarla y explotarla.<sup>172</sup> No se contempla en esta visión la pertenencia de los seres humanos a una naturaleza con la que se debe mantener relaciones armónicas y de respeto, y no depredadoras y devastadoras. Se manifiesta aquí el dualismo naturaleza-sociedad en razón del cual la humanidad se presenta como algo totalmente independiente de la naturaleza. Esta es una condición indispensable para

---

<sup>171</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, pp. 44-45.

<sup>172</sup> El filósofo Francis Bacon ya apuntaba que la misión del ser humano es aumentar el dominio sobre la naturaleza, para así, mejorar la vida del hombre.

la expansión del capitalismo y que además confiere legitimidad a los principios de apropiación del sistema capitalista. Una visión que estaba muy presente en el desarrollismo de la década de los años 60.

Por otro lado, nada comenta el texto de las consecuencias negativas o penurias que sufrirían estas familias españolas el tener que salir de su país para poder conseguir la estabilidad económica que España no les ofrecía. El texto concluye informando de que el gobierno va a poner en marcha un *Plan de Desarrollo* para crear puestos de trabajo, y de ese modo los españoles no necesitarán emigrar. Insta también a los jóvenes a prepararse para colaborar en la mejora de las condiciones de vida de la patria, en consonancia con todas las reformas que se producen en España en torno a la educación profesional y universidades laborales.

En general, es bastante escasa la información que ofrecen los manuales de la época respecto de los movimientos migratorios fuera del país, siendo este un hecho significativo cuando era una opción para gran número de españoles. Este hecho podría estar relacionado con la visión negativa que se daría del régimen al tener que reconocer la necesidad de salir del país para encontrar una mejor situación económica por parte de un número elevado de la población.

El intenso desarrollo de las ciudades en la década de los 60 conllevaba una necesidad de mano de obra que vino a cubrirse gracias a la emigración del campo a la ciudad. No se puede entender el crecimiento urbano sin el fenómeno de la emigración, donde un elevado porcentaje de la población buscaba empleo allí donde había demanda por la industrialización. Un éxodo rural que estaba dejando vacías las zonas rurales que ya adolecían de empobrecimiento y precariedad, debido al atraso en técnicas agrícolas y medios tecnológicos.

Por otro lado, podemos considerar que el desarrollo de la ciudad también contribuyó en algunos casos a la movilidad social, es decir, al ascenso social.<sup>173</sup> La llegada de personas a la ciudad tenía efectos económicos múltiples, ya que se venía a aumentar el número de trabajadores y también de consumidores, favoreciéndose la actividad económica. Este hecho poseía un potente efecto llamada, aunque no sin ir acompañada también de conflictos. Esos conflictos vendrían a cuajar en diferencias sociales y segregación, con formación de suburbios en los límites de las ciudades que acarreaban problemas de alojamiento y adaptación.

Veamos a continuación cómo describen los manuales este fenómeno migratorio del campo a la ciudad:

“La población rural ha disminuido notablemente en los últimos años por el fenómeno de la emigración: ésta se realiza, de las regiones agrícolas más pobres, a las zonas industrializadas; del campo a la ciudad, y también al extranjero.”<sup>174</sup>

“La mayor parte de la población española se encuentra en pequeños municipios, menores de diez mil habitantes, si bien en nuestros días existe una corriente de emigración hacia las grandes ciudades, principalmente las de tipo industrial.”<sup>175</sup>

---

<sup>173</sup> Capel, Horacio. “Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social”. *Scripta Nova*, nº 1, 2007, p. 5.

<sup>174</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 91.



“Pero la distribución de la población dentro del suelo español ha sufrido grandes cambios, sobre todo en los últimos 30 años. El insuficiente desarrollo del nivel de vida en los pueblos campesinos, la dureza del trabajo en el campo, y la progresiva industrialización de algunas regiones españolas, han sido las causas principales de los movimientos de emigración de los ambientes rurales a las grandes ciudades y zonas industriales, como Madrid, Cataluña, Vascongadas y Asturias.”<sup>176</sup>

“El hombre está obligado a buscar su sustento, a ganárselo con el sudor de su frente y, cuando por las circunstancias que fueren, no puede conseguirlo, tiene que emigrar a otras tierras donde pueda satisfacer esta necesidad.”<sup>177</sup>

“La depresión del Guadalquivir y las comarcas de regadío se hallan bastante pobladas, pero en las zonas montañosas y secas la población es escasa. La población se concentra en grandes pueblos o en *cortijos*, habitados por varias familias y separados por vastas extensiones sin viviendas. Gran parte de los campesinos andaluces no poseen tierras propias y deben trabajar como jornaleros en condiciones muy difíciles; esto es causa de la emigración constante que existe hacia las zonas industriales de España.”<sup>178</sup>

“**El Norte de España es una de las zonas más pobladas del país.** Las aldeas son muy pequeñas y cercanas entre sí, la propiedad de la tierra está muy repartida, especialmente en Galicia. Las grandes ciudades están cerca del mar y en ellas se han creado grandes industrias pesqueras y metalúrgicas. En Galicia, donde los recursos económicos son menores, existe una gran emigración hacia América y hacia el resto de España.”<sup>179</sup>

Como se observa en los ejemplos anteriores extraídos de manuales, la información que se aporta es bastante escasa y rudimentaria, no se ahonda en las causas que provocan las migraciones y se ocultan las consecuencias que produce el fenómeno migratorio del campo a la ciudad. Apenas se habla de la situación del campo y las penalidades de la vida rural, o se habla de forma somera y superficial a modo de justificación.

En el siguiente ejemplo ocurre lo mismo, se elude hablar de las adversidades de la vida rural de la época, haciendo tan sólo una ligera mención “en positivo”, alegando que “últimamente han mejorado las condiciones de vida”, como forma de decir que las condiciones eran durísimas. Esto podríamos considerarlo como una forma de eufemismo encubierto que oculta la dura realidad de la España agraria y profundamente atrasada.

---

<sup>175</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 34.

<sup>176</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 217.

<sup>177</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 187.

<sup>178</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. Ge. 61.

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. Ge. 49. Las negritas son del original.

“Muchas gentes extremeñas han emigrado a otras regiones; últimamente han mejorado las condiciones de vida por la conversión de estériles secanos en fértiles regadíos, salpicados de nuevos pueblos e industrias.”

También se observa la justificación de las mejoras de las condiciones de vida rural bajo el amparo de las medidas del régimen, es decir, la construcción de pantanos para fomentar el regadío y los “nuevos pueblos” que impulsaba el INC. Estos nuevos pueblos pretendían promover la transformación del espacio productivo mediante la reorganización y reactivación del sector agrícola. Cabe reseñar que estas medidas del INC atendían a los planes autárquicos franquistas mediante el aumento de tierras de labor y la superficie de riego a través de la construcción de pantanos. Se observa así cómo el texto justifica los planes del régimen en su política económica. Una migración justificada a los “nuevos pueblos” para favorecer la economía agraria del proyecto autárquico que describe Camprubí en su obra *Los ingenieros de Franco*.<sup>180</sup>

En realidad, estas migraciones del campo a la ciudad, significaron un trasvase de mano de obra entre sectores, especialmente desde la agricultura hacia el sector industrial y servicios. Así, el desigual crecimiento de los distintos sectores económicos durante el proceso desarrollista de los años 60 fue ocasionando progresivos y costosos desequilibrios.<sup>181</sup> Nada de esto queda reflejado en los manuales, que únicamente describen los procesos migratorios de forma superficial.

En general, se refleja muy poco el fenómeno migratorio en los manuales de la década de los 60, y cuando lo hacen observamos que existe una tendencia a enfatizar únicamente los aspectos positivos de la emigración. Encontramos poco más que una definición somera del fenómeno y sobre todo se reseña la migración del campo a la ciudad. La información sobre españoles que salen del país es muy escasa y se limita a la migración legal, eludiendo la ilegal.

En realidad hay una tendencia a no describir las causas reales de los movimientos migratorios, o citarlas de forma insubstancial, sin incidir en la complejidad de situaciones sociales que permitirían al alumnado reflexionar sobre el fenómeno. De hecho en ocasiones pudiera parecer que sólo interesa saber a qué lugares del globo emigraban los españoles y no las causas de estas migraciones. Tampoco da referencias para entender los motivos por los que se dieron cambio de destino en las migraciones (Por ejemplo: de América a Europa).

No se encuentran referencias expresas a la marginación o penalidades que sufrieron estos migrantes, ni en el caso de salidas del país (marginación, empleo precario, racismo, falta de escolarización, trata de personas, mafias...) ni en el caso de movimientos de zonas rurales a industriales (falta de alojamiento, falta de plazas escolares...). En ningún caso encontramos referencia explícita o reconocimiento en los manuales a que la pobreza pudiera ser el motivo por el cual se tomara la decisión de migrar. Tampoco hay referencias a determinar que los países de acogida se pudieran catalogar como países ricos con necesidades de mano de obra barata.

---

<sup>180</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*

<sup>181</sup> Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española...”, *op. cit.*, p. 22.

Algo que resulta llamativo es que los manuales no hacen referencia a que el fenómeno migratorio facilitaba la entrada de divisas extranjeras, muy necesarias para el país. La única referencia encontrada es la siguiente:

“El desnivel de nuestra balanza comercial queda compensado en gran parte por los ingresos que nos proporciona el turismo (74.742 millones de ptas. en 1966) y el dinero que envían los españoles que trabajan en el extranjero, sobre todo en los países europeos. Con estas divisas, o dinero de otros países (dólares de E.E.U.U., marcos de Alemania, francos de Francia, libras esterlinas de Inglaterra, etc.), España puede importar muchos productos de esas naciones.”<sup>182</sup>

En definitiva podemos entender que se está evitando una representación polarizada de la riqueza y la pobreza a la hora de justificar la emigración. No era grato para el régimen reconocer una problemática que además facilitaba maquillar las cifras de desempleo, y la narrativa de los manuales de la década de los años 60 sigue también esa línea, en consonancia con la promoción de una cultura económica escolar desarrollista.

### 1.10. La construcción de viviendas

La industrialización creciente que se daba en los años 60 hacía urgente la construcción de viviendas para dar cobijo a la cada vez más numerosa mano de obra que emigraba del campo a la ciudad ya desde los años 50. Esa barata mano de obra es la que hizo posible la gran transformación económica de los años 60, teniendo que soportar condiciones muy duras en chabolas a las afueras de ciudades como Madrid. La situación era demasiado crítica como para ser ignorada.<sup>183</sup> Pero hemos de apuntar que tanto el INI<sup>184</sup> (Instituto Nacional de Industria) como el ITCC (Instituto Técnico de la Construcción y del Cemento) y sus ingenieros, trabajaron desde sus inicios en favor de un proyecto de industrialización autárquica, es decir, creían firmemente en la autosuficiencia de la economía nacional. De hecho, estos organismos se crearon como centros de investigación para tal fin.<sup>185</sup>

Debido a la elevada emigración del campo a la ciudad, comienzan a florecer en las grandes ciudades barriadas de chabolas e infraviviendas. El dar solución al problema de carestía de viviendas en la ciudad, tras la emigración del campo a la ciudad, hizo que el sector de la construcción sufriera en los años 60 una fuerte expansión, gracias a la construcción de casas baratas. Para atajar este grave problema de falta de viviendas, el régimen aprobó el III Plan Nacional de Vivienda para el periodo 1961-1975. En un periodo de 14 años, se pretendía construir más de 4 millones de viviendas, de las que más de la mitad serían de protección oficial. Esta fuerte expansión se vería frenada por la crisis de los 70.

---

<sup>182</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 116.

<sup>183</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, op. cit., p. 89.

<sup>184</sup> El INI fue creado inspirándose en el 'Istituto per la Ricostruzione Industriale' (IRI), fundado por Mussolini en 1938.

<sup>185</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, op. cit., p. 75.

Los manuales escolares de los años 60 no reflejan esta realidad, de hecho nada se habla de la problemática asociada a la carestía de vivienda. Únicamente algunos de ellos ensalzan la creación de nuevos barrios y el crecimiento de las ciudades. Veamos algunos ejemplos:

“En Madrid hay nuevas *avenidas*, tan hermosas como las mejores de América y de Europa: la Avenida de José Antonio, la Avenida del Generalísimo Franco.

En Madrid hay barrios nuevos algunos de ellos con tantos habitantes como Logroño, como Valladolid, como Córdoba.

En Madrid hay fábricas, muchas fábricas, que hacen de la *noble villa* una gran *ciudad industrial*.

En Madrid está el *aeropuerto* de Barajas, del que salen semanalmente cuatrocientos aviones.”<sup>186</sup>

Como se observa, esta lectura presenta una serie de hechos desconectados de antecedentes y consecuencias, buscando únicamente llamar la atención del sujeto en una retórica del optimismo. Los hechos son presentados uno detrás de otro sin conexión alguna, ocultando una ideología subyacente que muestra una mera recopilación de datos a memorizar. Oculta información importante sobre los procesos que llevan a la conclusión de esos datos, motivando un aprendizaje memorístico.

“Madrid es la capital de España, residencia del Gobierno. Comenzó a serlo y a engrandecerse en tiempos de Felipe II. Reinando Felipe III surgió su bella Plaza Mayor, y en época de los Borbones el Palacio Real, la Puerta de Alcalá, el Museo del Prado, etc. A los hermosos y egregios edificios de tiempos pasados ha unido las magníficas edificaciones modernas, y elegantes barrios, de geométrico trazado, se han unido al Madrid antiguo. En las afueras se han establecido numerosísimas fábricas que han hecho de Madrid un potente centro industrial.”<sup>187</sup>

En este ejemplo vemos como comienza alabando la “grandeza histórica” de Madrid, recurso muy utilizado en el nacional-catolicismo, pero apenas aporta datos concluyentes sobre la expansión de la ciudad de Madrid a causa de la industrialización. Como vemos, nada se habla sobre la problemática asociada a la falta de vivienda, sino que informa de la construcción de “magníficas edificaciones modernas, y elegantes barrios, de geométrico trazado”.

En otros casos el fenómeno asociado al crecimiento de las ciudades por el proceso de industrialización se trata de forma general dentro de los contenidos de Geografía Humana, sin concretar el fenómeno en España. En otros casos los ejemplos aportados se refieren a otros países.

---

<sup>186</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 67. Las cursivas son del original.

<sup>187</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 93.

“En muchas ciudades de rápido crecimiento, sobre todo de los países en vías de desarrollo conviven el lujo y la miseria. Junto a lujosos barrios de edificios suntuosos hay barrios de casas ruinosas y de chabolas. Ejemplo: Río de Janeiro, Lima, Bogotá. etc.”<sup>188</sup>

“Las ciudades antiguas conservan su parte vieja con antiguas casas y palacios, catedrales, iglesias y monumentos con calles estrechas, tortuosas y sombrías. A su alrededor se han formado los barrios nuevos, mucho menos interesantes para los turistas, pero más higiénicos, alegres y adaptados a la vida moderna.”<sup>189</sup>

“En nuestros tiempos, debido a la industrialización, al comercio, la administración y otras muchas causas, algunos núcleos urbanos han crecido mucho formando enormes aglomeraciones humanas: son las grandes ciudades las cuales cuentan por millones el número de sus habitantes.

Para que la vida se desarrolle normalmente en estas grandes ciudades, se requiere una extensa red de servicios públicos, una complicada organización y la colaboración de todos los ciudadanos.”<sup>190</sup>

En ningún caso se aporta información sobre las consecuencias negativas del rápido crecimiento de las ciudades y la carestía de viviendas. Este hecho se puede entender desde una transmisión ideológica de contenidos que favorecerían una visión positiva de las políticas económicas llevadas a cabo por el franquismo. De hecho, en el siguiente ejemplo se afirma que la vivienda es un elemento (propiedad privada) del que deben disponer las familias. Para facilitar la adquisición de las mismas el Estado “concede grandes facilidades”.

“La casa es elemento fundamental para la familia y debe figurar en todo patrimonio familiar. Actualmente el Estado concede grandes facilidades por medio del «Ahorro vivienda».”<sup>191</sup>

Pese a que los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria de 1965 incluían dentro de la materia de Geografía para séptimo curso un epígrafe destinado a estudiar la “Población de España” y “Las grandes ciudades”, los contenidos son bastante generalistas y poco más de lo que apuntamos se puede encontrar sobre el fenómeno de la carestía de vivienda. Únicamente se refiere a la expansión de las grandes ciudades o núcleos poblacionales asociados a los procesos de industrialización. Se intuye así un intento de definir la modernidad en términos de urbanidad frente a la ruralidad.

---

<sup>188</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. 85.

<sup>189</sup> *Ibidem*.

<sup>190</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 89.

<sup>191</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 114.

### 1.11. La visión de la educación

La educación asiste en los años 60 a la inclusión de las teorías del desarrollo y en concreto a la Teoría del Capital humano, como ya hemos concretado en el capítulo que hace referencia al marco contextual educativo (capítulo V). Los manuales escolares de la década de los años 60 no hacen alusión a la Teoría del Capital humano en ningún caso, sino que se observa un intento del régimen por ensalzar su propia labor en la lucha contra el analfabetismo y la promoción de la cultura.

En algunos manuales de esta década se trató la educación como factor de desarrollo, pero desde una perspectiva desde la cual se promovía el servicio a la patria y la mejora de la capacidad productiva. Algunos manuales, en la dinámica propagandística del régimen, ofrecían información de cómo se fue ampliando la oferta educativa, los sistemas de becas y ayudas al estudio promovidas por el Patronato de Igualdad de Oportunidades (P.I.O.),<sup>192</sup> las nuevas construcciones escolares que fueron aprobadas a partir del año 1953 por ley, etc. Veamos algunos ejemplos:

“Todos los niños pasan una buena parte de su vida en la escuela. En ella reciben educación y enseñanzas que los preparan para ser útiles a la sociedad, sanos, fuertes y alegres, buenos ciudadanos y cristianos fieles. La escuela es para los niños como un segundo hogar donde aprenden a trabajar y a jugar con sus compañeros, a ayudarse unos a otros, a amar a la Patria y al Creador.

[...] Se vio la necesidad de elaborar un plan para construir las escuelas necesarias a fin de que los muchachos españoles en edad escolar, lo mismo los de las aldeas que los de las villas, capitales y grandes ciudades, pudieran recibir educación y enseñanza en sus aulas. Había que llenar de nuevos edificios escolares todo el territorio nacional. Esta hermosa tarea se ha llevado a cabo mediante el Plan Nacional de Construcciones escolares, con la cooperación del Gobierno, los Ayuntamientos y el pueblo.

[...] Esforzaos porque sean cada vez mejores, más bellas y acogedoras, perfectamente dotadas, para que en ellas los niños se encuentren a gusto y puedan recibir la educación que los haga hombres de bien al servicio de Dios, de España y de sus semejantes.”<sup>193</sup>

El asesoramiento de la OCDE y la UNESCO al Gobierno español en materia educativa prescribían que los planes operativos de educación debían incluirse en los Planes de Desarrollo. Así fue, pero hemos de apuntar aquí la acertada crítica que hace Ramón Navarro al desfase que se produjo al funcionar de modo independiente el Ministerio de Educación y la Comisaria del Plan de Desarrollo, causando graves desajustes.<sup>194</sup> Uno de esos graves desajustes venía a darse al hacer una nefasta previsión de los movimientos migratorios poblacionales debido a los procesos de industrialización. Esto significó que las escuelas que se construían en muchas áreas rurales se tornaron inútiles por la falta de población. Sin embargo en los suburbios de las zonas

---

<sup>192</sup> Organismo público que surgió en 1961 y cuya función era la concesión de becas para el estudio.

<sup>193</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, pp. 82-84.

<sup>194</sup> Navarro Sandalinas, Ramón. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990, p. 203.

industriales de grandes ciudades, donde se habían construido grandes bloques de pisos, no se había tenido en cuenta la construcción de escuelas.

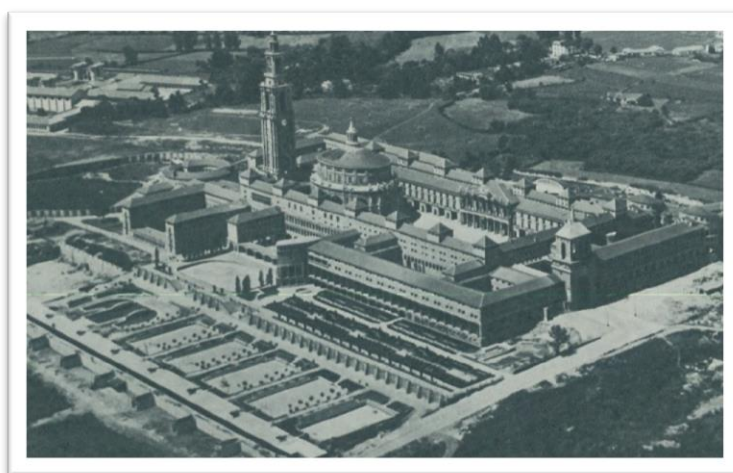
“Nadie pareció pensar en ello. Y cientos de miles de niños, al bajar del tren, no vieron escuelas... Eso sí, los polígonos industriales estaban allí, y las viviendas, los barrios enormes; para construirlos hizo falta tiempo que pudo ser empleado en construir las escuelas necesarias.

No existen circunstancias atenuantes para los responsables de esa situación. Debieron haberlo previsto y no lo hicieron; debieron tomar medidas y no tomaron *ninguna*; las migraciones tenían lugar ante sus ojos y se limitaron a contemplar el problema de barrios enormes sin escuela, sin tomar la menor medida a tiempo. El resultado fue muy deprimente: la demanda de puestos escolares hizo florecer las «academias de piso», donde una habitación era una clase, el balcón el patio de recreo y la familia del propietario (único titulado, la mayoría de veces) los «maestros». Al hacinamiento humano correspondía el hacinamiento escolar más tercermundista.”<sup>195</sup>

Como vemos, la narrativa propagandística de los manuales en torno al desarrollo de la educación en la década de los años 60 dista mucho de la realidad social de la época.

Los ejemplos que veremos a continuación hacen referencia al CSIC, organismo que adoptó las funciones de la JAE cuando en 1938, en plena guerra civil, el Gobierno nacional instaurado por Franco tras la Guerra Civil anunció su supresión. Esta sería una muestra propagandística que pretendía ensalzar los logros del régimen mediante una institución controlada por el mismo.

“La cultura ha progresado con la creación de escuelas primarias (25.000 unidades), Institutos laborales (91), Universidades laborales (4) y centros de investigación. El *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* ha dado gran incremento a la cultura española.”<sup>196</sup>



**Ilustración 33:** “Universidad Laboral de Gijón, una de las cinco que funcionan actualmente en España”<sup>197</sup>

<sup>195</sup> *Ibidem*, pp. 208-209. Las cursivas son del original.

<sup>196</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. 306. Las cursivas son del original.

“A lo largo del siglo xx, se ha producido en España una elevación de la cultura, desde la primaria y popular, a otros niveles superiores de la enseñanza y de la ciencia. El analfabetismo (que alcanzaba en 1900 a la mitad de la población) ha descendido a cifras muy pequeñas. La educación primaria se ha hecho obligatoria y la enseñanza media y universitaria se han extendido. En 1940 se creó el *Instituto Superior de Investigaciones Científicas*, que viene desarrollando una gran labor.”<sup>198</sup>

La propaganda propia del régimen se observa también claramente en el siguiente ejemplo, donde se difunde información sobre las ayudas al estudio promovidas por el P.I.O. De hecho, el manual de donde se extrae el texto del ejemplo es un manual de lectura de una edición especial con destino al *Concurso del Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades*, que fue aprobado para ser utilizado en las escuelas de Enseñanza Primaria. De hecho, la autoría del texto se atribuye a Feliciano Lorenzo Gelices, Secretario General Técnico de la Comisaría de Protección Escolar, dependiente del Ministerio de Educación.<sup>199</sup>

#### **“Becas y acceso al estudio**

Acaso seas tú uno de tantos muchachos españoles que has tenido la suerte, sí, la suerte, de nacer y crecer en el seno de una familia humilde.

[...] Si es así, tanto mejor para ti. Ya llevas una gran ventaja sobre otros niños de tu edad: empiezas tu vida hacia la adolescencia conociendo de cerca el valor de muchas cosas, del esfuerzo, del sacrificio, de las dificultades.

[...] El talento, la inteligencia, es un don que reparte Dios a todos los hombres, sin pensar en que sean ricos o pobres o que vivan en la ciudad o en el campo.

[...] Dios quiere de todos sus hijos que se perfeccionen, que alcancen el mayor desarrollo posible de todas sus posibilidades naturales y sobrenaturales. Tenemos, por tanto, el deber de instruirnos hasta donde nuestra inteligencia sea capaz. Tú tienes, pues, obligación de buscar los medios que hagan posible esta instrucción, de la que el día de mañana te sentirás orgulloso. En las líneas que siguen te ofrecemos unas orientaciones muy breves acerca de los medios que el Estado pone a tu disposición para desarrollar esa inteligencia natural que Dios te concedió. Sólo tienes que saber utilizarlas. Si vives en un pequeño pueblo rural, de menos de dos mil habitantes, y eres despierto y posees una inteligencia superior a la de otros chicos de tu edad, tu maestro te propondrá a la Inspección de Enseñanza Primaria de la provincia, y un día antes de que abandones la Escuela, cuando puedas empezar a cursar estudios de enseñanza media, (el bachillerato, o la formación profesional, o el seminario), te llamarán a un examen en la capital. Si en él logras buena puntuación, podrás disfrutar de una beca para seguir los estudios medios que quieras, en el Centro de Enseñanza que elijan tus padres, aunque tengas que desplazarte de tu casa.

Si resides en un pueblo mayor, o en una capital de provincia, encontrarás orientación en el maestro de tu escuela o colegio. Serán tus padres, entonces, quienes tendrán que cuidarse de pedir una instancia para que puedas presentarte a los ejercicios que has de realizar, en la capital o en un pueblo próximo al tuyo, y que se celebran en la primavera de cada año. Si haces bien tales ejercicios ello supone que tienes capacidad suficiente para los estudios de grado medio y es entonces cuando podrás solicitar una beca que te será concedida si, además, demuestras la escasez de recursos económicos de tu familia. Con ella puedes matricularte en el Centro docente que

---

<sup>197</sup> *Ibidem*, p. 298.

<sup>198</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 218. Las cursivas son del original.

<sup>199</sup> Para más información sobre la Protección Escolar ver el estudio siguiente: Secretaria Técnica de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Ministerio de Educación Nacional. “Panorama económico de la protección escolar”. *Revista de Educación*, nº 71, 1957, pp. 57-60.



quieras, tanto si se encuentra en el pueblo en que viven tus padres, como si está situado en otro lugar.

Tienes que tener confianza en que si tus merecimientos son demostrados, la beca te será concedida. No hay recomendaciones.

[...] De tu esfuerzo y capacidad depende que la beca pueda ser prorrogada por varios años. Si obtienes brillantes calificaciones a lo largo de los estudios, una vez que termines el ciclo elemental de la enseñanza media, puedes pasar al superior y de éste a una carrera universitaria o técnica.

Alégrate por tanto de tu suerte por haber nacido a la vida del estudio en esta época en la que es verdadera realidad que ningún talento debe perderse por falta de medios económicos.”<sup>200</sup>

Pero bajo esta lectura propagandística de la labor de extensión educativa del régimen se esconde un excesivo optimismo. A comienzos de los años 60 muy pocos alumnos conseguían pasar de la escuela nacional al instituto. En ocasiones sólo se conseguía franquear ese paso con el trampolín de una beca, debido a que la mayor parte de las familias humildes no disponían de los medios necesarios para facilitar ese paso a sus hijos. Las becas las concedía el PIO, organismo surgido al amparo del régimen, pero el número de concesiones era escaso y su cuantía exigua. Para obtener la beca era preciso superar una prueba específica, como relata el texto, que pretendía “acreditar” la inteligencia del alumnado y demostrar que la familia del solicitante no tenía ingresos ni poseía propiedades. Para poder renovarla en los sucesivos cursos se exigía una nota media de notable y además que las familias siguieran sin disponer de ingresos, lo que hacía casi imposible la continuación de los estudios.

En los ejemplos siguientes encontramos claras alusiones a la contribución necesaria que debía suponer la formación del estudiante para producir riqueza. La España desarrollista necesitaba mano de obra cualificada y la educación debía ser el medio para conseguir tales fines, aunque no se produce ninguna alusión a que estas dinámicas correspondieran a la corriente internacional de la aplicación de la Teoría del Capital Humano.

“El estudio es para ti el trabajo esencial. No lo descuides. Él te prepara para contribuir, en el futuro, a la producción universal de riqueza; cuanto más aproveches en los estudios, mayor será tu capacidad productora. Aparte de los estudios, siempre se te presentarán ocasiones en que puedas prestar pequeños servicios.”<sup>201</sup>

#### **“El estudio como servicio**

El joven tiene que prepararse por medio del estudio y el aprendizaje para su futura actuación. Este es tu deber primordial, y, al mismo tiempo, el servicio que la comunidad te pide en el momento actual.

Este servicio por el estudio tiene un valor enorme, ya que del buen aprovechamiento que obtengas dependerá tu trabajo futuro.

No es suficiente con conocer las cosas ligeramente; hay que estudiarlas y aprenderlas perfectamente, ya que lo que se ofrece a la Patria debe ser ejecutado con verdadero esfuerzo. Si no

---

<sup>200</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, pp. 88-90. Las negritas son del original.

<sup>201</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. C. 14.

aprovechas bien estas enseñanzas quizá luego sea tarde y entonces te arrepentirás de no haber aprendido a su tiempo lo que era un deber para ti.

Hay que estudiar todas las materias con ese sentido de servicio para poder ofrecer a la Patria algo digno de ella.<sup>202</sup>

Este último texto utiliza un discurso que se advierte vinculado a los principios nacional-católicos, tanto en cuanto relaciona “el estudio” como deber individual enfocado al futuro trabajo, pero también como servicio a la comunidad que lo requiere en ese momento, es decir, como acción de servir a la patria en su desarrollo. El concepto de *servicio* cobra en este texto un sentido esencial, no para el desarrollo integral de la persona, sino como obligación que requiere la patria.

También es significativa la foto que acompaña al texto y el pie de foto, donde se recalca de nuevo el servicio a la patria que deben llevar a cabo los jóvenes. La patria necesitaba de mano de obra para sus fábricas. Una mano de obra barata que debía estar mínimamente cualificada y esto se suponía como una necesidad a la que había que atender.

En las imágenes que se promueven al respecto de la educación únicamente se reflejan varones, como si tan solo fueran ellos los que van a llevar a cabo el esfuerzo de servir a la comunidad, una comunidad que no es estado, ni nación, sino patria. Así se estaría responsabilizando únicamente a los varones del desarrollo del país, mediante la cultura del esfuerzo y el trabajo.



**Ilustración 34:** “El servicio que la Patria te pide: Estudio y esfuerzo por aprender”<sup>203</sup>

<sup>202</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], pp. 66-67. Las negritas son del original.

Era muy habitual que muchos jóvenes, mayormente los de origen humilde, abandonaran el sistema educativo al concluir la educación primaria para formar parte del mundo laboral. En los años 60 se promueve cierta tendencia a favor de que los jóvenes continuaran sus estudios para adquirir una mayor formación y de ese modo se participara en el proceso de desarrollo económico del país. Los manuales promueven que la educación, y el estudio es algo importante, que además requiere esfuerzo, voluntad, obediencia y disciplina, pero sin mención alguna a la corriente internacional adscrita a la Teoría del Capital Humano. Más bien el régimen utiliza el desarrollo de la educación en España como propaganda legitimadora de sus medidas económicas y políticas, ocultando las enormes deficiencias y desajustes que se venían produciendo y que no se solventarían hasta años después.

### 1.12. La visión del turismo

La apertura internacional que inició el régimen facilitó la llegada masiva de turismo extranjero que supuso unos beneficios económicos nada desdeñables, y que a su vez tuvo un poderoso impacto en esa sociedad, hondamente cerrada en sí misma y basada en la férrea doctrina católica.<sup>204</sup> Se suele pensar que el turismo ayudó a la apertura del régimen, aunque un reciente estudio de Alicia Fuentes da ejemplos que inducen a pensar que este hecho puede ser discutible,<sup>205</sup> pues afirma que lo que atraía a la mayoría de visitantes era la búsqueda del ideal del buen salvaje. Esta afirmación surge tras revisar las imágenes de postales o guías turísticas de la época, que reflejaban el botijo, el burro o el niño harapiento.

Lo que sí está claro es que el desarrollo turístico permitió a la dictadura su subsistencia por la enorme entrada de divisas, a la vez que se ofrecía una imagen modernizadora del país, es decir, un lavado de cara del país para seguir potenciando el sector que aportaba enormes beneficios y la posibilidad de reconocimiento de fronteras para fuera. Tal fue el impacto de turismo para la economía española que los manuales comienzan a hablar del sector. Veamos a continuación en qué términos.

A comienzos de los años 60 ya se empieza a hablar del sector turismo en los manuales escolares. Los manuales de los primeros años de la década suelen aportar cifras de visitantes pero eluden hablar de los aportes económicos que producía esta actividad. Esto podría estar relacionado con que el régimen quisiera ocultar que gracias a las divisas extranjeras estaba siendo posible el equilibrio de la balanza de pagos. Con posterioridad se utilizaría en turismo como motor legitimador de la economía del régimen.

---

<sup>203</sup> *Ibidem*, pp. 66.

<sup>204</sup> Bernecker, Walter L. "The change in mentalities during de late Franco Regimen", en Townson, Nigel (ed.). *Spain transformed. The late Franco Dictatorship, 1959-1975*. Nueva York, Palgrave McMillan. 2007, pp. 67-84.

<sup>205</sup> Fuentes Vega, Alicia. *Bienvenido, Mr. turismo. Cultura visual del boom en España*. Madrid, Cátedra, 2017.

“Santa Cruz de Tenerife es una plaza muy animada. Los habitantes, españoles de corazón, son simpáticos, atrayentes... Todo ello, unido a sus bellezas naturales, a su producción extraordinaria y a su benigno clima, hacen de esta capital población muy visitada del turista.”<sup>206</sup>

El tipo de discurso utilizado a la hora de hablar del turismo en los libros de lectura estaba relacionado con la justificación de las visitas de extranjeros por las bellezas geográficas del país y su historia, en una visión idílica que no correspondía con la realidad.

[...] Llegan a nuestro país, a nuestra Patria, durante todo el año, miles y miles de visitantes: nueve millones vinieron en el último año, según se lee en nuestros periódicos. Nueve millones de extranjeros -desde los cuatro puntos cardinales del mundo- que llegaron a España confiados en nosotros, atraídos por lo que son nuestras tierras, buscando lo que dice la Historia lejana, o lo que es la espléndida realidad de nuestra vida de hoy. Allá dejaron sus hogares y aquí vienen, en riada humana, a enterarse por los caminos múltiples de la geografía española. Para nosotros es grata visita. El hecho sólo de venir, ya nos da honra.

[...] Millones de extranjeros nos visitan. Saben que pisan un país en paz. En las tierras extensas del mundo, bajo la espada del ángel malo de la incertidumbre o la amenaza, nuestra Patria es tierra de serenidad, de belleza y hombría; y por eso vienen, buscando sosiego, claridad del cielo físico, luz moral de simpatía, sin ángulos ni torceduras. España, país sin fronteras ni cerraduras.

[...] España es un país abierto, acogedor, lleno de simpatía, atrayente como pocos.

[...] Para el turismo, pues, para cada turista que pise nuestra Patria, prepara siempre tu saludo, tu amistad, tu afecto. Es deber de buen cristiano: dar posada al peregrino. Es primera obligación en el decálogo de la hidalguía, de la hospitalidad, del amor a España. Vienen a visitarnos, es decir, a darnos honor. Recíbelos con sentimientos de gratitud. De ti depende, piénsalo bien, que admiren luego y recuerden la santa tierra donde has nacido.”<sup>207</sup>

Vemos que el texto aporta cifras de visitantes extranjeros que llegan a España afirmando que llegan a “nuestra Patria” en busca de la “espléndida realidad de nuestra vida de hoy”, entre otras cuestiones. Esa “espléndida realidad” es una visión en exceso optimista y propagandística de la situación de la sociedad española, pues si bien en el año 1963 había comenzado el despegue económico, la realidad cotidiana distaba mucho de poder ser calificada como “espléndida”. Otra metáfora llamativa del texto es la utilizada para calificar la cantidad de visitas que recibe el país, catalogando el hecho como “riada humana”.

El texto está definido por la obligatoriedad de mostrar hospitalidad para aquellos que nos visitan, no tanto para justificar los beneficios económicos sino porque esa actitud “nos da honra” y “es deber de buen cristiano” así como signo de amor a España. Se califica a España como un país en paz, recurso recurrente de la narrativa ideológica del régimen, achacando también al país la ejemplaridad de moral cristiana. Lo verdaderamente llamativo es la afirmación de que España es un “país sin fronteras ni cerraduras”, teniendo en cuenta que se estaba en plena dictadura, mostrando así la pretensión de dar la imagen positiva y de país abierto y admirable. Como se observa en ningún caso se aporta información sobre los beneficios

---

<sup>206</sup> Torres, Federico. *Viaje por España. Libro de lecturas geográfico-históricas*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1962, [1ª edición B], p. 107.

<sup>207</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, pp. 112-114.

económicos que aporta esta actividad. Tampoco se hace referencia a la existencia o no de turismo español.

Las referencias al turismo también las aportaría el NO-DO. En concreto el nº 1129 B del 24 de agosto de 1964 decía lo siguiente:

“España se halla este año camino de batir todas las marcas conocidas de afluencia turística a través de sus fronteras.

Desde la Costa Brava hasta la Costa del Sol la marea de veraneantes asciende a ritmo creciente. Ciudades, campings, pueblos marineros y playas se hayan abarrotadas de turistas.

España es un país abierto donde todos los forasteros se sienten en su ambiente.”<sup>208</sup>

Es de interés observar cómo el noticiario del régimen también apunta a describir a España como “país abierto”, pese a encontrarse en plena dictadura. No faltan tampoco las visitas del Ministro de Información y Turismo, Manuel Fraga, inaugurando paradores de turismo por la geografía española.

Veamos otro ejemplo de un manual de lecturas:

“Antes era muy difícil viajar.

[...] Pero empezaron los inventos: los trenes rápidos, el automóvil, el avión.

Y hoy se puede tranquilamente desayunar en Madrid y almorzar en Londres y cenar en América.

Por eso ahora las *relaciones* entre los pueblos son más fáciles y más frecuentes.

Por eso se ha despertado tanto en todo el mundo el deseo de viajar para conocer otros países.

Esto es el *turismo*.

España es uno de los países más visitados por los turistas.

[...] De todas las naciones del mundo vienen gentes a visitar nuestros *monumentos* y nuestros *museos*, a disfrutar del sol de nuestras costas, a recrear sus ojos en los paisajes de nuestras montañas y nuestros valles.

Y constantemente vemos nutridos grupos de extranjeros [...]

Para mayor comodidad de quienes viajan por nuestras carreteras y visitan nuestras ciudades, el Gobierno ha mandado construir ‘paradores de turismo’, bonitos y confortables, colocándolos en *lugares estratégicos* y *pintorescos*.

[...] La visita de tantos millones de turistas es para nosotros una honra, un gozo y una *f fuente de riqueza*.

Por ello y por *honor de España* y por el buen nombre de nuestra cultura, debemos portarnos con ellos como con hermanos y amigos, generosamente, cordialmente, como quisiéramos que se portaran con nosotros, si nosotros visitásemos su país

Muchos tendrán costumbres distintas de las nuestras; no debemos ni extrañarnos, ni reírnos, ni tampoco imitarlos al pie de la letra: *España tiene su propio ser*. Y cada país hace bien en conservar el suyo.

[...] No manifestemos ante ellos una *curiosidad excesiva* y *molesta*.

Es torpe y feo el espectáculo de los niños apelonados ante un coche de extranjeros observando lo que hacen, cómo visten, cómo hablan, a dónde se dirigen...

---

<sup>208</sup> Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 24 de agosto de 1964, nº 1129 B. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1129/1468769/> [Última consulta: 1 de noviembre de 2017].

Procuremos que cuantos visitan España se den cuenta de que están en una nación educada, culta y cristiana.”<sup>209</sup>

En este caso la narrativa es muy similar al ejemplo anterior, aunque en este caso sí reconoce el turismo como “fuente de riqueza. También alega en una pretensión optimista que España es “uno de los países más visitados”, y pone propone como incentivos sus monumentos, museos, costas y paisajes. Reconoce que el gobierno está fomentando la “mayor comodidad” de estas visitas construyendo “paradores de turismo”, pudiendo dar a entender la labor del mismo para fomentar el sector del que aporta cifras en términos de “millones de turistas”. También aquí se vuelve a apelar a la hospitalidad del pueblo español, justificando que eso le “honra” y es un “honor”.

Es significativo cómo el texto alerta al lector de que no debe extrañarse por las diferencias de costumbres de esos visitantes, y que no se debe “imitar sus costumbres” alegando que “España tiene su propio ser” y cada país debe conservar el suyo. Por tanto, no se debe mostrar “curiosidad excesiva y molesta” ante “ellos”, en contraposición al “nosotros”. Se califica a España en el texto como una “nación educada, culta y cristiana” apelando al comportamiento que se debe mostrar ante los visitantes.

El texto va acompañado de las ilustraciones 35 y 36 que se muestran más abajo. En la primera de ellas se muestra a unos turistas visitando el Valle de los Caídos, símbolo ineludible del régimen y de la cristiandad impuesta en España por el nacional-catolicismo. En la segunda, se muestra a una pareja de turistas junto a un moderno tren con una imagen muy distinta al folklorismo con el que se retrata a los habitantes españoles en los años 60. Más bien es una imagen estereotipada de la cultura americana de los años 50, con una indumentaria muy llamativa y distinta que contrastaría con la utilizada en España.



**Ilustración 35:** “Turismo”. El Valle de los Caídos<sup>210</sup>

<sup>209</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 84-86. Las cursivas son del original.

<sup>210</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 85.



**Ilustración 36:** “Turismo”<sup>211</sup>

Venimos observando que los manuales de la primera mitad de la década, excepto algunos de lectura, le prestan menos atención al sector turístico que los de la segunda década, donde la proyección del mismo se dispara. En la primera mitad se reconoce su importancia pero sin dar grandes detalles, haciéndolo en los términos que hemos repasado en las lecturas o como veremos ahora dentro de los contenidos geográficos en los siguientes términos:

“El turismo proporciona grandes ingresos.”<sup>212</sup>

“El turismo, especialmente en la costa de San Sebastián, constituye también una importante fuente de riqueza.”<sup>213</sup>

“La capital es una ciudad bellísima (San Sebastián) y constituye un gran centro de veraneo y turismo.”<sup>214</sup>

“Las islas Baleares, gracias a la suavidad de su clima y a la belleza de su paisaje, se han convertido en uno de los centros turísticos de mayor importancia.”<sup>215</sup>

---

<sup>211</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 86.

<sup>212</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. Ge. 46.

<sup>213</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. Ge. 49.

<sup>214</sup> *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963, p. 610.

<sup>215</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. Ge. 60.



“El turismo constituye, para Mallorca, una gran riqueza; la gente acude a esta isla en busca de su clima ideal y de los encantos de sus paisajes, de sus grutas, etc.”<sup>216</sup>

Hemos de apuntar aquí que en los nuevos *Cuestionarios Nacionales* de Educación primaria<sup>217</sup> publicados en el año 1965 entra a figurar expresamente dentro de los contenidos de Geografía e Historia el “Turismo en España”. Figura dentro de los contenidos para el sexto curso de la Educación Primaria, apareciendo así en los manuales un tema completo sobre el sector. Hemos de tener también en cuenta que gracias al desarrollo de la industria gráfica los manuales sufren grandes cambios en la segunda mitad de la década en cuanto a diseño, pero también los contenidos sufren cambios debido a la publicación de los nuevos *Cuestionarios*.

Así, los manuales de la segunda mitad de los 60 suelen mostrar una imagen del turismo más realista de la que muestran los libros de lectura de los primeros años de la década. En algunos de estos manuales se atribuye al turismo la responsabilidad de favorecer la labor de llevar a cabo los Planes de desarrollo, pero no informa de qué forma ni en qué medida. Únicamente alega que “El gran aumento del *turismo* en los últimos años ha favorecido la realización de estos planes”.<sup>218</sup> Nada se habla de las divisas extranjeras gracias a las cuales el gobierno franquista pudo sanear las arcas públicas y fomentar la economía. ¿Podría ser este un intento de resaltar únicamente los méritos del régimen en materia de economía y desarrollo? No hemos de olvidar el enorme rédito político que obtuvo el régimen con la utilización del turismo, sobre todo en la consolidación internacional de la dictadura. El turismo mostró la extraordinaria capacidad de desactivar aspectos conflictivos de la realidad del país, y contribuir al proceso de rehabilitación del régimen.<sup>219</sup>

En un libro de lectura editado por Bruño en 1967, que lleva el título de *El mundo y la vida*, se dedica una lectura completa a las agencias de viaje. Este manual lleva el subtítulo de “Libro de información científica y de orientación profesional”, y pretende motivar al lector no sólo en el campo de la lectura sino que también tiene la pretensión de orientar profesionalmente, alegando que las lecturas ofrecidas “descubrirán tus gustos y aficiones, y las orientaciones profesionales que siguen a los artículos te harán pensar en tus cualidades y aptitudes”.<sup>220</sup> El autor del texto es Francisco Vázquez Corroto, Jefe de Producción en esos años de la empresa Viajes Barceló. El título que lleva la lectura es: “Las agencias de viaje, héroes del turismo”, que como se observa es muy significativo tanto en cuanto otorga cualidades heroicas a dichas agencias. Veamos cómo se describe la actividad del turismo y el funcionamiento de estas agencias a través de algunos párrafos de dicha lectura:

“Esta clase de empresas es una de las bases en que se apoya el desarrollo de Turismo y de los viajes en general, pues contribuye, con su labor, a despertar y a estimular el deseo innato en el hombre de correr mundo.

[...] Observa que, como tu héroe guerrero, se encuentra revestida (la agencia de viajes) de elegante y vistosa armadura: sus escaparates y su decoración. Fíjate también que en su interior todo es dinamismo y simpatía, personificados en los empleados que allí trabajan, cualidades que

<sup>216</sup> *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963, p. 616.

<sup>217</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, pp. 13006-13065.

<sup>218</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 218.

<sup>219</sup> Fuentes Vega, Alicia. *Bienvenido, Mr. turismo...*, *op. cit.*

<sup>220</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, p. 5.



nos hacen recordar otras virtudes de nuestro héroe. Y como él, a modo de espada, manejan con gran destreza los diferentes manuales donde se encuentran los horarios y precios de trenes, barcos, aviones y autobuses, aun de los países más lejanos, para darnos en un momento la más completa información de los medios de transporte que hemos de usar en nuestro viaje.

[...]Vamos tomando más confianza en nuestro héroe, que ha conseguido vencer su primera batalla en nuestro favor, y acudimos de nuevo a él para que inicie firmemente todas las reservas necesarias en nuestro largo viaje.

[...]Ahora necesitará montar en su brioso corcel y lanzarse, espada en alto, a la conquista real de las plazas en transportes y hoteles, venciendo todos los obstáculos que se opongan a la total consecución de estas metas. Tendrá que luchar contra la distancia, contra la aglomeración de viajeros que completan todos los sitios libres, contra el tiempo, pues la fecha prevista para empezar el viaje es inmediata. Pero no importa, la iniciativa es grande y los medios poderosos. Posee un estupendo caballo, capaz de recorrer grandes distancias en un minuto. Sus patas tienen un alcance extraordinario e imprimen una gran agilidad o sus movimientos. Los nervios motrices son el telex, telégrafo, teléfono y correo.

[...] Se habla por teléfono, las máquinas de escribir, como ametralladoras pacíficas, llenan el aire con las ráfagas cantarinas que producen las teclas, impulsadas por los ágiles dedos de bellas mecanógrafas.

[...] Tendremos todo el tiempo disponible para gozar del placer de viajar, con la seguridad plena de no tener complicaciones, porque para eso nuestro héroe ha batallado con antelación. Esta confianza ha de hacernos más atractivo el viaje. Y el avión o el tren, el autobús o el barco nos harán atravesar el mundo, contemplaremos las bellezas con que Dios y los hombres lo han adornado, nos recrearemos en maravillosos paisajes, en obras de arte, en el encanto de los pueblos pintorescos o en el bullicio de grandes ciudades.

Soñemos; soñemos los dos y al despertar pensemos siempre en lo estupendo que es viajar sin complicaciones y con todo resuelto. Y la consecuencia que obtengamos de este sueño sea el convencimiento de que siempre habrá héroes, personificados en las Agencias de Viajes, que lucharán por presentarnos la victoria de su bien organizado viaje.<sup>221</sup>

Tras observar esta lectura nos llama la atención la forma épica de describir la labor que realizan las agencias de viajes, encarnadas en el papel del “héroe clásico”, quizá un tanto infantilizada, teniendo en cuenta que el manual va dirigido a lectores de 12 a 14 años de edad y además supuestamente es un manual que puede servir de orientación profesional. Lo verdaderamente interesante de la lectura es que ya se observa la consideración del español como consumidor de turismo. Ya no se muestra una visión en la que el único turismo era el extranjero que llegaba a España. También da a entender el desarrollo que se ha producido en este sector en España y cómo ahora figura como una próspera industria. Hay cambios llamativos, aunque no falta la recurrencia a la religiosidad y a la figura de Dios como creador.

En los contenidos sujetos a los nuevos *Cuestionarios* de 1965 ya se trabaja el turismo como un sector económico y de relaciones comerciales con el exterior, hablándose abiertamente de beneficiosos ingresos.

---

<sup>221</sup> *Ibidem*, pp. 27-31.

“Los europeos que cada año visitan España suponen tres cuartas partes de los turistas extranjeros. Los ingresos que España obtiene por el turismo alcanzan una cifra equiparable a la que produce la exportación de nuestras mercancías.”<sup>222</sup>

Incluso encontramos referencias a cómo el desequilibrio de la balanza de pagos se equilibra por medio del turismo:

“[...] el desnivel de nuestra balanza comercial queda compensado en gran parte por los ingresos que nos proporciona el turismo (74.742 millones de ptas. en 1966) y el dinero que envían los españoles que trabajan en el extranjero, sobre todo en los países europeos. Con estas divisas, o dinero de otros países (dólares de E.E.U.U., marcos de Alemania, francos de Francia, libras esterlinas de Inglaterra, etc.), España puede importar muchos productos de esas naciones.”<sup>223</sup>

También se reconoce ahora la importancia de las divisas obtenidas gracias a los españoles emigrados que residen fuera del país. Observamos que los textos producidos bajo el nuevo currículo marcado por los *Cuestionarios* de 1965 se hacen más exhaustivos, aportan información más rigurosa y menos propagandística, dando un gran protagonismo a los datos económicos que no eran referenciados en manuales más antiguos.

Como apuntábamos con anterioridad, se prescribe para sexto curso de primaria un tema completo, dentro de los contenidos de Geografía e Historia, dedicado al turismo. Esto es un indicador de como el régimen consideraba al turismo un sector estratégico para la economía del país y por tanto servía como sector económico legitimador de las políticas desarrollistas tardofranquistas. En cursos superiores a sexto también se hacen referencias al sector dentro de los contenidos de geografía económica, aunque no de forma tan explícita y desarrollada. Por ejemplo, en séptimo curso, esta Geografía económica versa sobre las diferentes regiones de España y se va incluyendo en cada región los datos referentes al sector. “El gran número de turistas que visita estas islas [Islas Baleares] les proporciona saneados ingresos y da vida a una potente industria hotelera.”<sup>224</sup> En octavo curso, al tratar el currículum la geografía universal, se habla del sector pero no se especifican datos concretos para España.

Los epígrafes que tratan los manuales de finales de los años 60 en el tema específico sobre el turismo de sexto curso son los siguientes: El turismo un fenómeno de nuestro tiempo; las razones del turismo; las vacaciones y el descanso; las relaciones entre los pueblos; España país de moda del turismo; el sol y las bellezas de España; datos sobre el turismo en España; países de procedencia; comunicaciones y establecimientos para el turismo...

Es interesante observar cómo se justifica el turismo para favorecer las relaciones exteriores. Este era un punto estratégico para el régimen tras su aceptación en la comunidad internacional, y así se justifica en algunos manuales:

---

<sup>222</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 111.

<sup>223</sup> *Ibidem*, p. 116.

<sup>224</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 63.

### **“Las relaciones entre los pueblos**

El turismo contribuye en gran parte a estrechar las relaciones entre las naciones. Conociéndonos unos a otros, hay más posibilidad de entendernos y de llegar a sentirnos más cercanos, más unidos.

Para juzgar cómo es una región, un país y sus habitantes, lo mejor es visitarlo. Así se evitan los prejuicios, o sea, el pensar que son de una manera que nos han dicho y que no nos gusta. Al conocer la realidad de esa región o país, es muy posible que haya que cambiar de opinión.

En Europa, después de la segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945, los pueblos del Occidente se han llegado a conocer más profundamente gracias al turismo. Así se han olvidado muchos odios y recelos entre pueblos, que siendo parecidos en su raza, cultura y religión, habían llegado a considerarse como enemigos.

Actualmente, el intercambio del turismo de unos países con otros es constante. Los gobiernos de cada nación, dándose cuenta de los beneficios económicos y culturales que proporciona el turismo, dan todas las facilidades a los visitantes y procuran que tengan una estancia agradable.”<sup>225</sup>

Podemos intuir veladas referencias a los supuestos “prejuicios” contra España que el régimen alegaba para justificar el aislamiento internacional tras el apoyo al eje en la II Guerra Mundial. “Prejuicios” que son solventados tras visitar el país y conocer “la realidad” del mismo. De este modo “se han olvidado muchos odios y recelos entre pueblos”, que “habían llegado a considerarse como enemigos”.

Otro ejemplo de un manual de Educación Cívico-Social que determina el turismo como elemento facilitador de la convivencia internacional es el siguiente:

“Al encontrar la persona humana cubiertas sus necesidades vitales tiene la posibilidad de hacer turismo y encontrar mil formas nuevas de convivencia que le relacionen, no sólo con sus compatriotas, sino con el mundo entero. La convivencia ha cruzado las fronteras y se ha hecho internacional.

#### **El Turismo**

El turismo ha sido el medio que más ha servido para relacionar a las personas e intercambiar costumbres y las formas de pensar y vivir.

A España, que tiene 32 millones de habitantes, llegan cerca de 20 millones de turistas al año, los cuales nos traen, no sólo su dinero, sino también su riqueza cultural y sus deseos de convivencia pacífica.”<sup>226</sup>

Algunos manuales afirman que “España es, actualmente, el país de moda del turismo internacional” y se aportan las siguientes razones:

“Entre las principales razones o causas del desarrollo del turismo en España, se encuentran las siguientes: su clima soleado; las bellezas naturales, tan variadas, del paisaje español; los

---

<sup>225</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 120. Las negritas son del original.

<sup>226</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 25. Las negritas son del original.

monumentos de nuestra Historia; la simpatía y costumbres típicas de los españoles; el coste de vida más barato que en otros países de Europa.”<sup>227</sup>

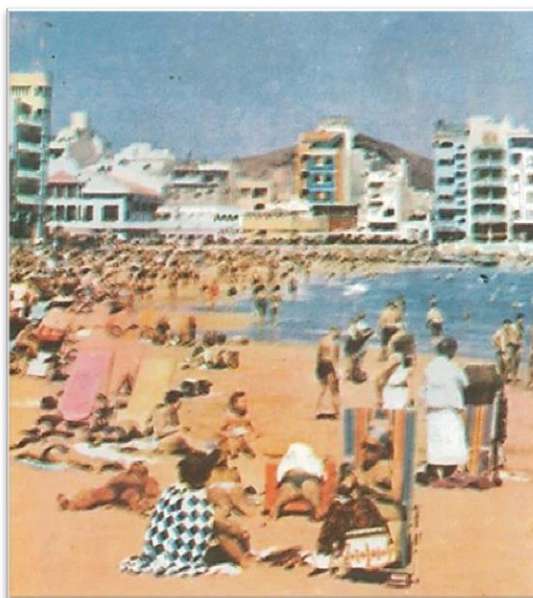
Estas razones son descritas con profusión de detalles justificando así de forma propagandística las maravillas de la geografía, la historia y el carácter virtuoso y acogedor del pueblo español, incluso llegando a entender sus defectos.

“Uno de los rasgos de España que más aprecia el turista extranjero es la simpatía del carácter español y su espíritu abierto y acogedor. El turista, a los pocos días de estar en España, no se siente un extraño.”<sup>228</sup>

Por otro lado se reconoce el cambio de mentalidades que puede producirse con el intercambio cultural entre españoles y turistas extranjeros, hecho que resulta bastante significativo y que aporta ciertos matices de apertura.

“Los españoles, a su vez, a través del contacto con los visitantes, aprenden otras costumbres y sienten el deseo de viajar a otros países. Al despertarse el ansia por viajar, el español se siente animado también a conocer las regiones españolas.”<sup>229</sup>

Las imágenes de playas repletas de turistas también comienzan a llegar a los manuales de forma progresiva después de la segunda mitad de la década, y coincidiendo con la introducción del tema del turismo en los *Cuestionarios Nacionales* de 1965.



**Ilustración 37:** “Playa de Canarias”<sup>230</sup>

<sup>227</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 121.

<sup>228</sup> *Ibidem*, p. 123.

<sup>229</sup> *Ibidem*.



**Ilustración 38:** “SAN SEBASTIÁN - Playa de la Concha”<sup>231</sup>

El aporte de cifras concretas sobre el turismo llega también a los manuales, incluyéndose en forma de gráficos estadísticos extraídos del Ministerio de Información y Turismo. Estos datos aportan una nueva realidad que se justifica a través de datos económicos.

EXTRANJEROS					
Años	Con pasaporte	En tránsito por puertos	Autorizados por 24 horas	Españoles residentes en el extranjero	TOTAL
1961	5.495.870	826.575	319.387	813.430	7.455.262
1962	6.390.369	762.481	573.457	942.415	8.668.722
1963	7.941.206	855.128	1.113.430	1.021.862	10.931.626
1964	10.506.675	1.094.449	1.308.902	1.182.862	14.102.888
1965	11.079.556	1.013.035	979.304	1.179.533	14.251.428

**Ilustración 39:** Número de turistas extranjeros que visitan España.<sup>232</sup>

<sup>230</sup> *Ibidem*, p. 118.

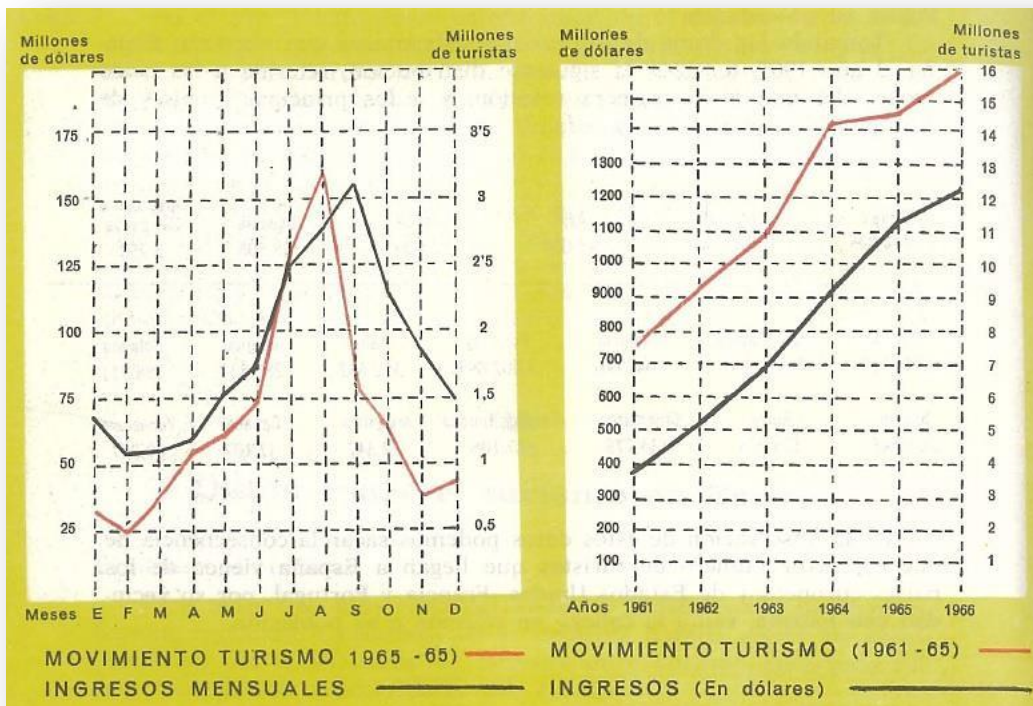
<sup>231</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 48.

<sup>232</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 124.



Europa	América	Asia	Africa	Oceanía	Apátridas o Sin patria	
11.494.895	968.847	47.604	523.093	28.506	8.950	
Francia	Gran Bretaña	Alemania	Portugal	Italia	Bélgica	Holanda
6.441.027	1.359.996	1.047.007	1.002.093	310.642	281.833	288.311
Suecia	Suiza	Dinamarca	Estados Unidos	Argentina	Canadá	Venezuela
207.548	175.073	134.778	687.106	72.347	47.107	39.347

**Ilustración 40:** Países de procedencia del turismo extranjero que visita España.<sup>233</sup>



**Ilustración 41:** Ingresos procedentes del turismo en dólares.<sup>234</sup>

Esta ilustración viene acompañada de la siguiente información que aporta datos sobre la importancia de las divisas extranjeras para la economía del país:

<sup>233</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>234</sup> *Ibidem*, p. 126.

### **“Ingresos por el turismo**

Aparte de los beneficios en el aspecto cultural y de mejora de las relaciones entre las naciones, el turismo tiene también un provecho económico. El turista cambia el dinero de su país por la moneda española. Con ese dinero extranjero, divisas, España puede importar productos de los países de origen de los turistas. En el gráfico puede observarse que de 23.000 millones de ptas. de ingreso el año 1961, se ha pasado a casi 75.000 millones en 1966.”<sup>235</sup>

A través de la promoción de una cultura económica escolar desarrollista, el turismo va siendo mostrado progresivamente como una fuente de ingresos y divisas muy importante para España, y algunos manuales de finales de la década ofrecen al alumnado detalladas informaciones al respecto. Los contenidos sobre este sector se van incrementando paulatinamente en los manuales según va avanzando la década. El régimen se legitima económicamente a través de este indicador que se potencia desde los contenidos de los manuales escolares, sobre todo a partir de los *Cuestionarios* de 1965 donde se recoge directamente como contenido a impartir con la extensión de un tema completo.

### **1.13. La cultura del ahorro**

El ahorro es utilizado ideológicamente por el primer franquismo dentro de un corporativismo asociado al beneficio de la comunidad nacional. Este uso del ahorro desembocó posteriormente en una cultura del ahorro que se promovía bajo el amparo de una acción virtuosa, convirtiendo a la persona ahorradora en sujetos que obran de acuerdo a determinados proyectos ideales como el bien y la justicia, por eso el franquismo lo promovía desde la infancia.

Aguirre Lora en su estudio sobre “El ahorro, educación y modernidad” afirma ciertos cambios fundamentales que atañen a un programa de modelaje del comportamiento de las masas, que se venía produciendo desde el siglo XIX en torno al apoyo de las clases más necesitadas por medio de las Cajas de Ahorro y sus remuneraciones. Aguirre Lora afirma que,

“cambia el concepto de pobre, que aunado a la noción de trabajo y ahorro, esfuerzo y mérito personal, se traduce en la posibilidad de superar las propias condiciones, bajo la impronta de origen puritano que asociaba la pobreza con la culpa cristiana. Ser pobre ya no será la virtud preconizada por los católicos, a imitación de Jesucristo, sino una condición que con el propio esfuerzo y la voluntad se puede cambiar, de modo que al trabajo se suma la capacidad de ahorro y de previsión.”<sup>236</sup>

El franquismo adopta esta tendencia desde sus comienzos, instando al país al esfuerzo en el trabajo, al que se le suma la capacidad de ahorro y previsión. Ya desde los años 40 la retórica franquista sobre el ahorro se definía en los siguientes términos:

---

<sup>235</sup> *Ibidem*. Las negritas son del original.

<sup>236</sup> Aguirre Lora, Georgina M. E. “Ahorro, educación y modernidad. Ensayos de interpretación en una perspectiva de largo aliento”. *Rivista di storia dell’educazione*, nº 2, 2017, p. 231.

“Cuando una persona, después de satisfacer sus necesidades de todo orden, se encuentra con que aún le sobra dinero, esa persona ha ahorrado, y lo que le ha sobrado recibe el nombre de «ahorro».

El ahorro se guarda para cubrir las necesidades o los gastos inesperados que mañana pueden sobrevenir. Es decir que el dinero que nos haya sobrado no debemos malgastarlo sólo porque sea dinero sobrante, sino que debemos guardarlo para asegurarnos el porvenir. Y si las sumas ahorradas fuesen grandes, entonces ya no deben guardarse todas, sino una parte, y el resto destinarlo a crear mayor riqueza en beneficio de la comunidad nacional.”<sup>237</sup>

Pero la pregunta que cabe hacerse es ¿Cuántas familias españolas en los años 40 eran capaces de satisfacer sus necesidades por completo y conseguir un buen sobrante para ser destinado a crear mayor riqueza? Esa perspectiva la entendemos desde una visión elitista que no era desde luego la de la mayoría de la población del país, sino más bien lo contrario. Pese a esto, el franquismo condenaba desde estas mismas posiciones el derroche en lo innecesario y por tanto mostraba una posición concreta frente al consumo de bienes.

La imagen que acompaña al texto es la que veremos a continuación (ilustración 42). En ella se observa a un niño y una niña manejando unas monedas junto a la hucha, símbolo del ahorro. El texto que acompaña a la imagen insta a los lectores a ser virtuosos adoptando el hábito del ahorro desde la infancia. También alerta del defecto grave del despilfarro en torno a aquello calificado de innecesario. De este modo, se dará un valor moralizante y educativo del ahorro, un valor que se sostendrá durante mucho tiempo



**Ilustración 42:** “El ahorro”<sup>238</sup>

<sup>237</sup> Sin Autor. *Así quiero ser*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1940, [2ª edición], p. 102.

<sup>238</sup> *Ibidem*, p. 103.



Posteriormente, en la década de los años 60 se observa ya un uso de la cultura del ahorro como trampolín y refuerzo para el despegue económico. Esta cultura del ahorro se entendía como inversión, virtud moral (promoviendo aquellos hábitos alejados del lujo y el derroche), práctica individual o instrumento colectivo de crecimiento económico.

Desde la institución escolar franquista se detectan ciertos contenidos referidos al aprendizaje del ahorro y de la previsión, mostrados como condiciones de progreso y superación de carencias. Se introducen ahora en el discurso nuevos términos como desarrollo e inversión, alegando que inversión es cuando las economías acumuladas (lo ahorrado) se invierte en el proceso de producción. Veamos algunos ejemplos:

“Que la manera más segura de mejorar, [...] es el ahorro que nos proporcionará la base económica para el progreso.

Privarse de una cosa superflua, evitar gastos innecesarios en beneficio del ahorro, es una lotería segura, que no falla y el premio estará a nuestro alcance el día que lo necesitemos.”<sup>239</sup>

“En primer lugar, toda estructura orgánica ha de ser justa, sencilla y económica. Justa en su finalidad, relaciones y medios. Sencilla, evitando toda burocracia y papeleo innecesario, así como procurando lo que permita un ágil funcionamiento. Por último, económica, pues los bienes comunes deben administrarse con un gran sentido de ahorro, evitando todo gasto imprescindible. Hoy, más que nunca, se precisa de una planificación de la, sociedad que, junto al esfuerzo del trabajo, ponga los medios más adecuados y racionales. Si la estructura orgánica del país y de sus medios de producción es acertada su rendimiento será grande y seguro.”<sup>240</sup>

Otro ejemplo, el libro de lectura de 1967 de la editorial Bruño, *El mundo y la vida*, dedica una de sus lecturas a “El ahorro y las cajas de ahorro”. El autor del texto es Miguel Allue Escudero, Secretario General del Instituto de Crédito de las Cajas de Ahorro. El texto hace una crítica al gasto excesivo de aquellos que ganando más de lo necesario llevan “un tren de vida” excesivo, debiendo orientar “la vida con un sentido de austeridad, de limitación de gustos y caprichos”. Pues, alega el texto, hay que “saber renunciar a los lujos y placeres inoportunos, a los caprichos innecesarios, en suma, un saber decir no a la vida excesivamente cómoda, desocupada, tentadora”. Aclara el texto que “ahorrar no significa acumular dinero a costa de pasar privaciones en cosas necesarias”, pues también hay que permitirse un “disfrute moderado”. Pero a lo que se refiere realmente el texto es a que el dinero debe moverse, no debe guardarse “en un calcetín o bajo un ladrillo”, pues esta práctica incurriría en una torpeza contraria a la “auténtica virtud y práctica inteligente” del ahorro.

“Sólo hay auténtico ahorro cuando la operación inexcusable: el destino fructífero del dinero guardado, lo que en términos económicos se denomina ‘la inversión’.

El ahorro sólo es tal cuando las economías acumuladas se invierten en el proceso de producción [...]. Además, la economía nacional de todos los pueblos requiere, para su conveniente desarrollo, la creación de nuevas industrias, las grandes obras públicas, los medios de comunicación, las obras de regadío, de colonización y de repoblación, etc. Todo esto no es posible

---

<sup>239</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 194.

<sup>240</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 56.

sin la inversión de cantidades ingentes de dinero, que muchas veces provienen precisamente de esos pequeños ahorros, conseguidos sacrificadamente por los individuos y las familias [...].”<sup>241</sup>

La narrativa del texto alienta al desarrollo del país mediante la inversión proveniente del ahorro, justificando las políticas económicas del régimen. No se insta a ahorrar para el disfrute personal, sino para el bien de la comunidad. Se está haciendo partícipe a las familias del proceso desarrollista, y lo hace a través de las Cajas de Ahorro, “que abrieron al pueblo la posibilidad de participar en el proceso del ahorro, de la inversión y de la capitalización”<sup>242</sup>. De este modo, el texto deja clara la diferenciación entre Cajas de Ahorro y Bancos del modo siguiente:

“¿En qué se diferencian las Cajas de Ahorro de los Bancos? Los Bancos son instituciones mercantiles que buscan un lucro o ganancia para poder retribuir a un capital, del que son propietarios los accionistas del Banco. Las Cajas de Ahorro son establecimientos de carácter marcadamente social, pues no tienen capital de explotación, ni accionistas a los que distribuir dividendos, y sus Consejos de Administración son de actuación totalmente gratuita.

[...] Y es que los españoles saben que las Cajas de Ahorro tienen cabeza y corazón, son prudentes y son generosas; por prudentes, incapaces de burlar a sus clientes, y por generosas, incapaces de esquilmarlos o de explotarlos. Por eso el pueblo español acude a ellas con confianza ciega, las engrandece a un ritmo asombroso y las ha convertido, desde hace ya años, en columnas firmísimas de la economía nacional y formidables palancas propulsoras del desarrollo de la misma.”<sup>243</sup>

Es muy significativa la personificación o prosopopeya que se atribuye a las Cajas de Ahorros, alegando que tienen cabeza y corazón, aportándole así rasgos humanos a un sujeto abstracto, humanizándolo. También lo es la aportación de calificativos positivos como prudentes y generosas. Alude a su clientela como “el pueblo español”, que propulsará el desarrollo de la economía del país.



**Ilustración 43:** El ahorro y las cajas de ahorro.<sup>244</sup>

<sup>241</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, p. 125.

<sup>242</sup> *Ibidem*.

<sup>243</sup> *Ibidem*, p. 128.

<sup>244</sup> *Ibidem*, p. 123.

Veamos un ejemplo más:

“Con los medios actualmente disponibles puede considerarse que las posibilidades que la nación tiene cara al progreso son enormes. No faltan proyectos y planes orientados a lograr una mejora en todos los órdenes de la vida nacional, pero lo que condiciona su realización es la financiación económica. Es necesario el ahorro individual para la obtención de los necesarios capitales.”<sup>245</sup>

Este tipo de imágenes y representaciones sociales del ahorro, podían inducir a generar formas de pertenencia colectiva donde los sujetos se percibieran a sí mismos como ciudadanos con la responsabilidad del ahorro para favorecer el desarrollo del país.<sup>246</sup> Desde el franquismo y sus estructuras, entre ellas la escolar, se potenciaba una moralización social dispuesta a combatir la ociosidad y promover actitudes como la del trabajo “por el bien común” y la patria, el ahorro y la previsión, en una perspectiva colaborativa y de fomento del desarrollo del país. Se promovían aquellos hábitos relacionados con el ahorro, que podían convertirse en impulsores del desarrollo económico y el progreso, y es aquí donde se detecta la promoción de una cultura económica escolar desarrollista. Los manuales promueven desde esta perspectiva un imaginario colectivo de fe en el progreso, de convicción en la posible prosperidad, de confianza en el trabajo como medio de promoción social, en definitiva, una especie de promesa de una felicidad al alcance de todos.

Pero los manuales también hablaban del ahorro desde la perspectiva de los bancos. Estas instituciones capitalistas son mostradas con benevolencia, justificando su función en la promoción del desarrollo a finales de los años 60. Se presenta así a los bancos como instituciones que fomentan también el desarrollo.

“Las personas que quieren ahorrar depositan su dinero en el Banco, abriendo una cuenta corriente o una libreta de ahorro. El Banco custodia este dinero y el cliente recibe un tanto por ciento de la cantidad depositada (intereses).

Ese dinero ajeno lo invierte el Banco en negocios que considera rentables, estimulando así la creación y desarrollo de nuevas empresas, lo que significa un aumento de la riqueza nacional. También lo presta a otras personas que lo necesitan para impulsar sus negocios, cobrándoles un interés mayor al que él paga y obteniendo así un beneficio. Como opera con dinero que no es suyo, el Banco debe actuar con mucha prudencia para no defraudar la confianza de aquellos que le han entregado sus ahorros.

El Banco procura prestar su dinero a quienes sabe que han de emplearlo para crear o aumentar negocios y empresas. De este aumento se derivan beneficios mayores para el empresario o dueño del negocio y también para sus obreros y empleados, al crearse nuevos puestos de trabajo y aumentar la oportunidades de mejorar profesionalmente. Así, se produce poco a poco una elevación del nivel de vida de la sociedad.

[...] el Banco hace su negocio y participa activamente en el mejoramiento de la colectividad. Puede decirse que el negocio de los Bancos está precisamente en ayudar a sus clientes en el suyo.

---

<sup>245</sup> Gosálbez Celadrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 171.

<sup>246</sup> Chartier, Roger. *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 1992.

[...] Como conclusión podemos decir que la función de los Bancos se justifica por la necesidad de poner en relación al ahorro con la inversión, constituyendo un medio de movilizar el dinero ocioso para hacerlo creador y rentable.<sup>247</sup>

No debemos olvidar que la expansión económica de la década de los 60 va ligada a la expansión del crédito y por tanto de la deuda. Una deuda que asegura el control social, ya que la obligatoriedad de su pago incurre en pérdida de autonomía, convirtiéndose en un instrumento de dominación.

Por otro lado, y en respuesta al conflicto social, también desde la institución católica se promovieron iniciativas económico-sociales. Estas iniciativas consistían en mutualidades, sociedades de socorro mutuo y entidades de ahorro,<sup>248</sup> que también favorecían esa cultura del ahorro.

Poco a poco, a partir de la década de los 60 y el despliegue del desarrollo económico, se comenzaría a diluir el proyecto de ahorro desde la perspectiva virtuosa que presentaban los manuales, para dar paso a una era de bienestar que potenciaría medidas para promover el consumo. El ahorro y la previsión dejarán de percibirse en la década posterior como un comportamiento virtuoso para derivar en el consumo de masas. Este hecho se evidenciará en capítulos siguientes.

#### **1.14. La visión del comercio: consumo y consumismo**

Desde el inicio de los tiempos el ser humano ha llevado a cabo la acción de consumir, aunque obviamente diversificándola en muy diferentes formas. Es por esto que el consumo se convierte en un buen indicador a través del cual se puede reconstruir la historia. Consumo y consumismo son dos indicadores de nuestro aparato teórico-conceptual y por tanto se hace necesaria su revisión. Comenzaremos su análisis en este capítulo, centrándonos en la transformación de hábitos de consumo en la sociedad cambiante del tardofranquismo. Nos interesa también analizar la representación de la evolución que se produjo desde la sociedad de producción desarrollista a la sociedad de consumo de masas.

Antes de comenzar a trabajar con los indicadores *consumo* y *consumismo* debemos tener en cuenta el valor polisémico que a través de los siglos ha tenido el verbo consumir. De la palabra consumo se derivan muchos significados y matices que han sido objeto de diversas interpretaciones etimológicas (comer, comprar, destruir, acabar...). Incluso el consumo puede interpretarse como un índice de bienestar de la sociedad, siendo al mismo tiempo, un indicador de crisis o subdesarrollo.<sup>249</sup> Advertimos que este trabajo no pretende aventurarse en un análisis etimológico, semántico o léxico en profundidad de los conceptos, pues conllevaría estudios

---

<sup>247</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, pp. 105-107. Esta lectura la firma Juan Martínez de Bedoya, relaciones públicas del Banco de Bilbao.

<sup>248</sup> Montero, Feliciano. "La relación Iglesia-Sociedad en la España de la segunda mitad del siglo XIX". *Revista de Historia Contemporánea*, nº 3, 1984, p. 98.

<sup>249</sup> Oliviero, Stefano. "I consumi e la storia dell'educazione". *Rivista di storia dell'educazione*, nº 2, 2017, p. 13.

complejos que no nos competen. Más bien estamos interesados en el análisis y reflexión sobre su evolución histórica, asociada a los contenidos de los manuales que llevan aparejados estos conceptos.

El consumo ha supuesto una acción central en la evolución de la sociedad, así como en la definición de las relaciones entre los sujetos y las clases sociales. Respecto a las clases sociales ha contribuido a definir las y diversificarlas (obreras, burguesas, clases altas, excluidos...), y sobre todo a la hora de determinar la creciente clase media en procesos de desarrollo económico y social, incluyendo cada vez a más amplios sectores de la clase obrera. También ha formado parte en la construcción de identidades nacionales, generacionales y de género.<sup>250</sup> En definitiva, el consumo puede definir lo que somos y lo que hemos sido. De este modo, entendemos el *consumo* como fenómeno de gran relevancia social.

Partiremos de la idea del consumo como medio para dar una respuesta satisfactoria a las necesidades humanas (comer, vestir, refugio...). Según el sociólogo Bauman, el consumo es una condición permanente de la vida, relacionada con la función de supervivencia biológica como seres humanos.<sup>251</sup> Pero consumir es también una parte esencial de nuestra forma de vida social y cultural, siendo el consumo un factor que determina el estilo de vida y de relaciones interhumanas. El consumo es un proceso que parte de la adquisición de un activo tangible o intangible, a través de su compra, adquisición o uso.

La formación de la subjetividad acerca del consumo es un proceso que se educa y entrena a través de la experiencia directa, familiar, escolar, y también a través del bagaje infinito de valores, positivos y negativos cambiantes social y culturalmente. Cualquier estructura de consumo presupone la formación de un sujeto consumidor, de una subjetividad consumidora que es transformada a lo largo del tiempo por efecto de un conjunto ingente de elementos (tipo de sociedad, disposición de productos, poder adquisitivo, publicidad, medios de comunicación...). Una formación del sujeto consumidor que se hizo más evidente durante el siglo XX con la afirmación progresiva del consumo masivo y el nacimiento de la llamada *sociedad de consumo*.

Con la llegada de la *sociedad de consumo* aparece el término *consumismo*, relacionado con una tendencia inmoderada a adquirir, gastar o consumir bienes, no siempre “necesarios”.<sup>252</sup> Aquí se nos presenta un debate sin solución sobre lo que estaría englobado dentro de las “necesidades” humanas, determinando lo que es o no necesario. Debate en el que no vamos a entrar por alejarse de nuestro propósito. Por otro lado, el consumismo se basa en un aumento permanente del volumen y la intensidad de los deseos, con un reemplazo casi inmediato de objetos de los que se espera esa satisfacción. Así lo describe Buckingham en su estudio sobre *La infancia materialista*:

“El consumismo no ofrece más que un conjunto de sueños, aunque estos sueños tengan una fuerza extraordinaria para legitimar el orden social y ejercer el control social.”<sup>253</sup>

---

<sup>250</sup> Oliviero, Stefano. “Editoriale. Educazione...”, *op. cit.*, p. 7.

<sup>251</sup> Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 43.

<sup>252</sup> Definición extraída del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE).

<sup>253</sup> Buckingham, David. *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid, Morata, 2011, p. 38.

Por lo tanto, trataremos el consumismo desde una perspectiva que pretende analizar las posibles intencionalidades mercantilistas e influencias ideológicas que existan asociadas al consumo, y que a su vez promuevan valores materialistas. El paso del *consumo* al *consumismo* tiene su base en la capacidad de querer, desear, anhelar algo que no es “estrictamente necesario” y que se convierte en impulso, interviniendo en el proceso ciertas emociones.

Los conceptos de *consumo* y *consumismo* usados como indicadores en este análisis nos han permitido entender las relaciones económicas que tienen que ver con un tipo de sociedad, la *sociedad de consumo*, que ha sido representada a través del manual escolar y el currículum. Comenzaremos el análisis en el presente capítulo con los años que corresponden a la década de los años 60, para continuar con el mismo más adelante, en el capítulo que abarca la década de los 70 y comienzos de los años 80.

El primer franquismo mostró una actitud de desconfianza frente al concepto de consumo que llevó a confundir el término con el de consumismo, asociándolo a excesos y valores negativos (derroche, exceso, despilfarro...), frente a los valores positivos del esfuerzo y el trabajo.

“Todos los españoles, grandes y niños, queremos una España próspera, muy productora y muy consumidora, pero sin excesos imprudentes, que sólo conducirían a la ruina. Dice un refrán que lo mejor es enemigo de lo bueno.”<sup>254</sup>

Pero en los años 60 y sobre todo en los 70 el consumo comenzó gradualmente a llegar a las masas. Este cambio se introdujo por el llamado “milagro económico” producido en los años 60, que transformó la sociedad en un corto espacio de tiempo, no sin contradicciones y de una manera heterogénea. En paralelo a este fenómeno de cambio social, económico y cultural aparece durante la década de los 60 una dura crítica marxista de la sociedad de consumo asociado a su poder totalitario y alienante, con textos como “*El hombre unidimensional*” (1964),<sup>255</sup> del sociólogo y filósofo alemán Herbert Marcuse, muy leído y discutido. En su libro Marcuse explica que la función básica que ejercen los medios es desarrollar pseudo-necesidades de bienes y servicios fabricados por las grandes corporaciones, atando a los sujetos al carro del consumo y la pasividad política. Este debate llegaría a España con posterioridad y generó en educación una serie de contenidos que se estructuraron en las *Orientaciones Pedagógicas* del área social de 1978, bajo el epígrafe de Educación Ética y Cívica, y que analizaremos en los capítulos correspondiente a los manuales de la década de los 70.

La etapa desarrollista de la última fase del franquismo se desenvuelve en un capitalismo de base católica, que se caracteriza por obtener importantes réditos económicos a través de una nueva sociedad de producción que España no conocía con anterioridad. Los réditos económicos favorables le ofrecen al país la posibilidad de adquirir de forma más generalizada ciertos bienes materiales. La adquisición de bienes materiales se convirtió en requisito fundamental de la modernidad. El materialismo y el consumismo demonizados anteriormente por el régimen, que basaba su política en su etapa inicial en una cultura del ahorro, se convierten ahora en sustento y salvación del franquismo, que va variando su principio legitimador hacia la esfera económica.

---

<sup>254</sup> Sin Autor. *Así quiero ser*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1940, [2ª edición], p. 89.

<sup>255</sup> Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*. México, Ariel, 1987.

Lentamente surge una nueva mentalidad social, en sí contradictoria, donde el acceso a las libertades materiales chocaba con la falta de libertades políticas. De este modo, el discurso económico desarrollista se convertía en algo puramente pragmático, donde la cooperación social entre los ciudadanos se mostraba estrictamente necesaria para motivar la productividad y lograr así un mayor crecimiento económico. Se vislumbra así en los manuales cómo el régimen adopta una nueva ideología asociada a lo económico, con nuevos valores, que poco a poco fueron calando en la sociedad española. Entre otros, la exaltación del proceso industrializador que facilitará el consumo de bienes y servicios.

El consumo es un fenómeno que marcará también la historia social y cultural de la década de los 60, conformando universos de valores y significados compartidos que surgen de grupos de consumidores dentro de una jerarquía social. De este modo y como apunta Buckingham, el consumo debe entenderse como un “fenómeno social e interpersonal, que tiene relación con la construcción compartida de prácticas y costumbres sociales”.<sup>256</sup>

Se observa en determinados manuales la tendencia del primer franquismo de tratar con prudencia el consumo, definido a través del gasto, y alertando de que no debe gastarse más de lo que se gana:

“Un país, lo mismo que ocurre en una familia, no debe gastar más de lo que gana, pues en tal caso tendrá que consumir todos sus ahorros y puede llegar a la pobreza.”<sup>257</sup>

Hemos de apuntar que en la década de los años 60 no se encuentra de forma explícita en los manuales una incitación al consumo de bienes y servicios, pero sí se observa los halagos a un sistema productivo que aflora con fuerza y que permitirá la mejora de las condiciones de vida de todos los españoles.

Los productos industriales de fabricación nacional comienzan a destacarse en los manuales. Uno de esos productos estrella de la década de los años 60 fue el pequeño utilitario, y sobre todo el modelo Seat Seiscientos. Estos productos españoles quedaban representados en los manuales como logro del desarrollo industrial, pero sin dejar de ser mostrados como producto de consumo para el mercado. Sobre todo encontramos productos de la industria del automóvil.

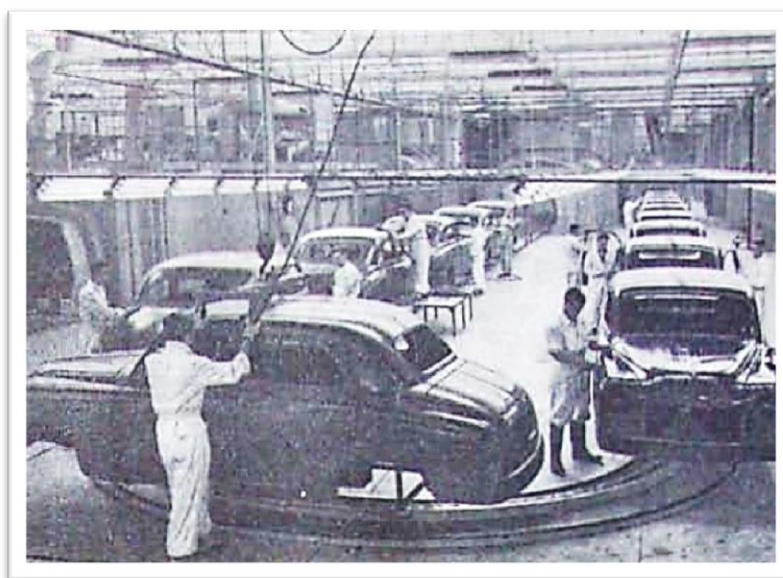
---

<sup>256</sup> Buckingham, David. *La infancia materialista...*, *op. cit.*, p. 51.

<sup>257</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 115.



**Ilustración 44:** “Fábrica de coches Renault en Valladolid.”<sup>258</sup>



**Ilustración 45:** “Fábrica de automóviles SEAT: cadena en la sala de acabado. La industria automovilística: turismos, camiones, tractores y motos es muy importante en Barcelona.”<sup>259</sup>

Las referencias al consumo se hacen en los manuales de los años 60 desde un punto de vista que recoge el aumento del mismo, asociado al incremento de producción, y con ello se relaciona también el índice de bienestar social. Veamos algunos ejemplos:

---

<sup>258</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. 61.

<sup>259</sup> *Ibidem*, p. 81.



“El consumo de cerveza ha aumentado considerablemente en España durante los últimos años, alcanzando alrededor de los 20 litros por habitante al año, en 1965.”<sup>260</sup>

“Uno de los índices que marcan el bienestar de los pobladores de las naciones es el consumo que de esos productos se hace en ellas.”<sup>261</sup>

“En 1964 se produjeron mil cuatrocientos millones de toneladas de petróleo y esta cifra, análoga a la de consumo, sigue subiendo de un 7 a un 10 por 100 cada año.”<sup>262</sup>

También se justifica que gracias a la evolución económica, sobrevenida por los conocimientos científicos y sus aplicaciones técnicas, ha cambiado por completo la organización industrial, y de ese modo el consumo se ha hecho más accesible, dando paso a cierta uniformidad social. Esta uniformidad social quedaría relacionada con la aparición y consolidación de las clases medias.

“[...] la abundancia de materias primas, la rapidez y facilidad de los transportes y la obtención en serie de artículos elaborados en grandes cantidades, han dado lugar al abaratamiento de los productos, llegando a mayor número de consumidores y uniformando, hasta cierto grado, la vida de la sociedad.”<sup>263</sup>

Algunos manuales de finales de los años 60 justificaban los aspectos positivos de la implantación de los Planes de Desarrollo en términos de consumo de bienes:

“¿Cómo ha influido el Plan en la realidad española? La renta nacional por habitante, que era en 1964 de 497 dólares, en la actualidad está próxima a los 700 dólares.

Las producciones industriales, como son tractores, vehículos, aparatos electrodomésticos y maquinaria agrícola, han experimentado un aumento considerable en la economía española. Al producir más cantidad de estos artículos se ha disminuido la importación de los mismos y se han economizado divisas de otros países.

Comparando el número de automóviles, televisores y teléfonos y tractores que había por cada mil habitantes en 1960 y en 1967, nos encontramos con las variaciones siguientes:

Por cada mil personas había en:

	<b>1960</b>	<b>1967</b>
Automóviles.....	10	35
Televisores.....	10	76
Teléfonos.....	63	104
Tractores.....	8	62” <sup>264</sup>

<sup>260</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, p. 84.

<sup>261</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>262</sup> *Ibidem*, p. 138.

<sup>263</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1965, p. 286.

<sup>264</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 169.

El incremento paulatino del acceso al consumo de la población, y la posibilidad de que los españoles consiguieran definirse en su papel de “consumidores”, era una especie de señal de su liberalización de condicionamientos económicos elementales, de su capacidad de influencia en la economía del país y de la elevación y mejora de su nivel de vida. La población estaba deseosa de poder consumir bienes y servicios, relacionando este hecho con una mejora de las condiciones de vida y asimilación a los países europeos del entorno. Según Sánchez Jiménez, desde el poder político esto era interpretado como una oportunidad que haría olvidar la escasa libertad y participación políticas de que disponía la ciudadanía.<sup>265</sup> La mejora general de los niveles de vida de la población y la propaganda vertida por el régimen en base a los progresos técnicos, económicos y sociales, haría dejar de lado a las clases trabajadoras y populares cualquier aspiración de libertad política, sindical o de pensamiento. Este hecho constituía para el régimen una baza a su favor con la que jugaría hasta sus últimos momentos.<sup>266</sup> Entendemos cómo desde la apología desarrollista surgen líneas ideológicas asociadas a las políticas del régimen que favorece su legitimación a través de los logros económicos.

En otro orden de cosas, el consumo y el consumismo están intrínsecamente ligados al comercio. Como hemos visto, en la década de los 60 y de la mano del despegue económico que acontece en el país, comienza a advertirse un comercio incipiente motivado por el aumento del nivel de vida y de consumo de bienes y servicios. El mundo publicitario experimenta un gigantesco avance al ser el cauce del mensaje comercial, y los grandes almacenes llegan a su máximo desarrollo, convirtiéndose en un nuevo símbolo de la nueva era del consumo. Podemos entender como lógico que estos establecimientos se desarrollaran plenamente en un momento clave donde el contexto económico español lo hacía posible. Con su desarrollo comienzan a ser una pieza económica clave que comenzará también a ser reflejada en algunos manuales de finales de la década.

Como ejemplo, el libro de lectura de 1967 de la editorial Bruño, *El mundo y la vida*, destinado al alumnado de 12 a 14 años. Este manual lleva el subtítulo de *Libro de información científica y de orientación profesional*, y dedica una de sus lecturas al “Nacimiento del gran almacén”. El texto está firmado por Vicente Pérezpaya Soler, director de compras de *Galerías Preciados* por esa época. El texto relata la historia del desarrollo mundial de este tipo de comercios generalistas donde se puede adquirir un sinfín de productos, terminando por relatar también la historia de Galerías Preciados y El Corte Inglés y su desarrollo en los años 60. Lo define en los siguientes términos:

“En el curso de unos pocos decenios, el gran almacén evolucionó rápidamente por el mundo occidental. Su éxito demostró que representaba una forma necesaria de distribución. El gran almacén se puede considerar como una de las fórmulas exigidas por las nuevas fuerzas de la revolución industrial.”<sup>267</sup>

Llama la atención el énfasis de la calificación de “necesaria” referida a este tipo de distribución comercial, que también se repite en el calificativo de “exigidas” con respecto a este tipo de fórmula comercial. Calificativos que hacen parecer al gran almacén casi

---

<sup>265</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’...”, *op. cit.*, p. 115.

<sup>266</sup> *Ibidem*, p. 124.

<sup>267</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, pp. 119-120.

“imprescindible”. Pero los halagos a este tipo de comercios no se quedan ahí, también podemos leer:

“El gran almacén es el resultado de la energía e imaginación de algunos hombres de habilidad excepcional, que dominaron con claridad las necesidades planteadas por su época. Fue su fuerza impulsora, su conciencia de valía y su voluntad de aceptar riesgos lo que engendró los primeros establecimientos al por menor en gran escala.”<sup>268</sup>

La lectura relata con detalle las características y técnicas de compra y venta llevadas a cabo por este tipo de comercios donde se encuentran “mercancías de todas las naciones”. Una de las características que relata es la siguiente:

“Otra característica importante del gran almacén es el espíritu dinámico de sus compradores, quienes constantemente buscan nuevos artículos que ofrecer al público, estando siempre en la vanguardia de la moda y novedad [...]”<sup>269</sup>

A través de esta afirmación podemos ser conscientes de una de las estrategias de venta de este tipo de comercios, que consiste en ofrecer constantemente nuevos artículos (novedad), asociados a las modas. Aquí estaríamos observando algunos matices que marcarían la evolución del *consumo* al *consumismo*, reivindicando el placer y el disfrute inmediato a través de las compras sujetas a las modas.

El texto viene acompañado de las siguientes ilustraciones:



**Ilustración 46:** Imagen de Galerías Preciados.<sup>270</sup>

<sup>268</sup> *Ibidem*, p. 120.

<sup>269</sup> *Ibidem*, p. 121.

<sup>270</sup> *Ibidem*, p. 117.



**Ilustración 47:** Imagen de un escaparate de unos grandes almacenes.<sup>271</sup>

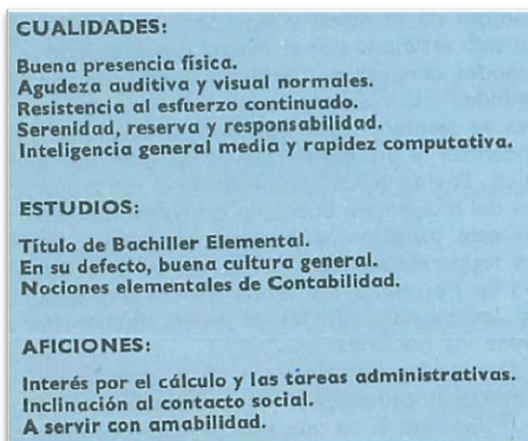


**Ilustración 48:** “Artículos para el hogar, ordenados por secciones y «familias».”<sup>272</sup>

Al finalizar el texto, y atendiendo a la función del manual de orientar profesionalmente al alumnado, concluye con la siguiente pregunta: “Y yo ¿qué puedo ser?”, a lo que el texto responde con la palabra cajera, aportando además las siguientes cualidades necesarias:

<sup>271</sup> *Ibidem*, p. 119.

<sup>272</sup> *Ibidem*, p. 121.



**Ilustración 49:** Requisitos para ser cajera.<sup>273</sup>

Se observa el sexismo, todavía imperante en los años 60, a la hora de determinar que el trabajo a llevar a cabo en las tareas de venta de cara al cliente en este tipo de comercios era exclusivamente femenino, alegando también como algo positivo poseer la afición de “servir con amabilidad”.

---

<sup>273</sup> *Ibidem*, p. 122.

## **CAPÍTULO VIII**

### **EL CORPUS INSTRUCTIVO (II). CULTURA ECONÓMICA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DESARROLLISTAS**

---

## CAPÍTULO VIII

### EL CORPUS INSTRUCTIVO (II). CULTURA ECONÓMICA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DESARROLLISTAS

#### 1. La socialización política desarrollista

Tras la victoria el 18 de julio el régimen franquista puso todo su empeño en utilizar la historia como disciplina facilitadora en su labor social de la creación de una identidad nacional acorde con los valores del nacional-catolicismo, a través de un discurso ideológico, que se hizo muy visible en la primera fase del régimen, pero que estuvo presente hasta su punto final. Un nacionalismo exacerbado<sup>1</sup> que fue impuesto a través de la educación y el miedo a la represión política, donde la propia iglesia jugó un papel fundamental. Parafraseando a Carme Molinero:

“[...] el Estado dejó en manos de la Iglesia la moral pública, lo que era admisible socialmente y lo que no, y eso dio lugar a unas normas extremadamente represivas que coaccionaron las conciencias, sobre todo de los más jóvenes y especialmente de las más jóvenes, e hicieron más dura la vida cotidiana.”<sup>2</sup>

De hecho, tales fueron las consecuencias y la herencia de este proceso que a nivel social, todavía hoy, se advierten en buena medida estas derivaciones a través de lo que se ha venido denominando “franquismo sociológico”.<sup>3</sup>

Hay que entender la enorme dimensión política que adquirió la Iglesia en los años 40 y 50 como instrumento de socialización política de los jóvenes, no sólo en el ámbito educativo, promoviendo los valores de obediencia en pro de una jerarquía orgánica que fomentaba la desigualdad social, y que había que asumir sin más dilación bajo la tutela del régimen. Pero la Iglesia no se encontraba sola al frente de esta labor, estaba acompañada del Ejército. Ambos coincidían en la exaltación de valores antidemocráticos, jerárquicos y de obediencia y es por eso que “el objetivo de sometimiento del individuo a la autoridad se envolvía con mucha frecuencia en un manto de ‘grandeza nacional’.”<sup>4</sup> Del modo siguiente suelen retratar este fenómeno algunos manuales: “El ayer de España, el pasado de España, es un ayer de cultura, de gloria, de heroísmo y de fe.”<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, *op. cit.*, p. 300.

<sup>2</sup> Molinero, Carme. “¿Memoria de la represión o memoria del franquismo?”, en Juliá, Santos (dir.). *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid, Taurus Ediciones, 2006, p. 234.

<sup>3</sup> Algunas fuentes atribuyen el término a Amando de Miguel, que en los años 1970 fue el responsable de los informes sociológicos de la Fundación Foessa. Consultar: Justel, Manuel. “Edad y cultura política”. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 58, 1992, p. 69.

<sup>4</sup> Molinero, Carme. “¿Memoria de la represión...”, *op. cit.*, p. 239.

<sup>5</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 90.

El discurso ideológico que promovía el franquismo desde sus inicios a través de la escuela se puede resumir en una serie de líneas de argumentación ideológica. Esas líneas, que vino a definir Cámara Villar,<sup>6</sup> serían las siguientes:

Un nacionalismo exacerbado donde España queda representada como modelo frente al resto del mundo, donde la patria se mitifica a través de la espiritualidad católica y la exaltación de los valores del régimen a través de las emociones. Lo nacional se identifica así con “el espíritu católico” en una especie de relación indisoluble característica de “lo español”. Se impone una constante insistencia en el valor de la unidad, frente a otros valores relacionados con la separación territorial, individualismo, laicismo..., que pudieran estar relacionados con sistemas de pensamiento e ideologías contrarias a las impuestas por el nacional-catolicismo tras la Guerra Civil. Se transmite la idea de una España nacional-católica, auténtica, heroica, misionera, que compite rigurosamente con la “antiEspaña”, definida mediante el separatismo, el ateísmo, el liberalismo, el socialismo, el comunismo, el anarquismo o el materialismo. Todo lo que se sale del riguroso patrón nacional-católico se define como “antiEspaña”. Sobre todo observamos este rechazo exacerbado en lo referente al comunismo:

“La Revolución rusa fue aprovechada por los comunistas para adueñarse del gobierno. Este triunfo ha sido causa de innumerables males en la sociedad actual, pues a imagen de los comunistas rusos, muchos pueblos han querido implantar la dictadura de la revolución.

Para contener la oleada comunista en Italia y Alemania, subieron al poder Mussolini e Hitler, respectivamente. Pero este último era también un revolucionario. Persiguió a la Iglesia Católica y se burló de los tratados de paz. Su obra provocó la Segunda Guerra Mundial.”<sup>7</sup>

Se promueve un concepto de “Hispanidad” asociado a una concepción imperialista de rasgos políticos y religiosos, que pretende expandir sus valores al resto del mundo, por ser estos “los únicos verdaderos y válidos”. Se sacraliza la figura de Franco y su concepción de poder absoluto y carismático, que se muestra como salvador de la patria por la providencia divina, en una sociedad tradicional, conservadora, burguesa y patriarcal. La promoción de la “Hispanidad” ya venía siendo desde 1939 el referente internacional del régimen franquista aislado y en plena autarquía.<sup>8</sup>

Los manuales transmiten también una concepción autoritaria y jerárquica de la sociedad, donde se legitima la obediencia, la disciplina, el elitismo, el militarismo, la anteposición de los deberes a los derechos individuales, los valores de servicio a la patria... La sociedad se presenta mediante una imagen armónica y orgánica, donde no existe el conflicto, configurándose a través del corporativismo católico. Este corporativismo católico induce a legitimar la desigualdad social, mostrándola como algo natural, siendo reforzada por la religión católica y su concepto de “hermandad cristiana”. Se niega así la lucha de clases, siendo esta sustituida por una relación armónica entre patronos y obreros que será tutelada por el Estado a través del Sindicato Vertical.

---

<sup>6</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, *op. cit.*, pp. 298-300.

<sup>7</sup> Colls Carreras, J. *Historia de los pueblos*. Barcelona, Vicens Vives, 1961, [2ª edición], p. 114.

<sup>8</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmau Carles-Pla”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 6, 2017, p. 497.



En la década de los 60 todavía los manuales mostraban una tendencia acorde a estas líneas ideológicas del primer franquismo, aunque hemos de decir que el discurso se fue moderando conforme avanzaba la década. En el siguiente ejemplo extraído de un manual de comienzos de la década observamos como el discurso inicial del régimen se mantiene:

“El Estado español recordando las glorias gremiales, estimando el valor de las hermandades campesinas, instaura las asociaciones de productores en los sindicatos. Sindicatos en los que, agrupados como antaño, por profesiones, figuren todos los españoles dispuestos al trabajo y al sacrificio en bien de la economía nacional que traerá, como consecuencia, el bienestar familiar y la grandeza de la Patria.

Ahora bien, no siempre los trabajadores estuvieron unidos en una misma empresa. Antes de nuestro Movimiento, aun los de las mismas ramas de producción, se agrupaban en distintas banderas: comunistas, socialistas, anarquistas, monárquicos, republicanos, etc., olvidando su principal tarea -el trabajo- y dedicándose a luchar entre sí y, en otros casos, contra sus patronos, contra sus dirigentes técnicos o contra las autoridades.

Ello ocasionó un caos económico por la desintegración del mundo laboral en huelgas, incendio de campos, cierre de fábricas, etc., junto al odio de unos trabajadores contra otros. Las cosechas se perdían o bajaban de nivel y así la Industria y el Comercio. España se empobrecía más y más.

Entre los principios más importantes de la doctrina sustentada por el Movimiento Nacional, figura éste: «Concebimos a España, en lo económico, como un gigantesco Sindicato de productores. Organizaremos corporativamente a la sociedad española mediante un sistema de sindicatos verticales por ramas de la producción, al servicio de la integridad económica nacional».<sup>9</sup>

Este discurso ideológico nacional-católico que legitimaba al propio régimen continuará vigente hasta terminar todo su ciclo histórico, aunque algo edulcorado por la debilidad mostrada en su última fase, donde parece caer en ciertas contradicciones. En la etapa tecnocrática se incorpora un discurso más funcional, pero que no deja de ser compatible con la legitimación ideológica nacional-católica. Ese discurso funcional se dirige a justificar los procesos de modernización sociales y tecnológicos y como no podía ser de otro modo, también los procesos de modernización educativa que exigía el desarrollo económico y social del país. En la fase final de decadencia del régimen, y en plena fase de crisis política y económica, la educación en España asiste a la aparición de ciertos discursos alternativos que vendrán de la mano de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y que cuestionarían el orden impuesto.

Tras la aclaración anterior para entender de dónde venimos, hemos de recordar que las escuelas de las sociedades modernas hacen la función de agentes de reproducción social<sup>10</sup> y socialización política, y es la disciplina académica de la Historia la que se encarga de transmitir la memoria social. La disciplina de la Historia reflejada en los manuales selecciona e interpreta informaciones y hechos, pudiendo dar a así más importancia a determinados contenidos en detrimento de otros. Es por ello que esta investigación analiza los contenidos de esta disciplina, por ocuparse de transmitir aquellos relatos que legitiman determinadas prácticas políticas y dan idea sobre la conformación de identidades e ideologías. En palabras de Carolyn Boyd,

---

<sup>9</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, pp. 92-93.

<sup>10</sup> Bourdieu, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. México, Siglo Veintiuno, 2011.

“los estados modernos han reivindicado el derecho exclusivo a controlar el contenido de la educación histórica como forma de garantizar el consenso político y social en torno a cuestiones básicas de ciudadanía y orden social. Desde el siglo XIX, los gobiernos han diseñado planes de estudio, publicado programas y cuestionarios oficiales y regulado el contenido de los libros de texto, en un intento de monopolizar el discurso público sobre la historia y la identidad nacionales.”<sup>11</sup>

Los manuales escolares, siendo un instrumento de socialización política, han sido un seductor instrumento de uso para los estados, y en nuestro caso concreto para mostrar el proceso de modernización del país (desde una cultura económica escolar desarrollista), en consonancia con aquellos discursos estandarizados y regulados por el poder. De este modo los manuales suelen promover un aprendizaje pasivo que está en consonancia con el conformismo y la obediencia a la autoridad.

Pero también se ha de tener en cuenta que,

“La historia, entendida como una disciplina crítica más que como un instrumento de política identitaria, puede ser un potente aliado de los oprimidos, sirviendo para recuperar y dar voz a las contramemorias individuales y para apoyar sus reclamaciones de justicia, reivindicación y reconocimiento. Al mismo tiempo, puede reforzar los hábitos mentales necesarios para la construcción de una cultura política fundada en la libertad, la tolerancia y la racionalidad.”<sup>12</sup>

Pero ¿Cuál es la dinámica real con respecto a la socialización política que promueven los manuales del tardofranquismo y la transición hacia la democracia en España? ¿Son críticos? ¿Qué tipo de discurso reproducen? ¿Han favorecido la llegada y consolidación de la democracia? ¿Han facilitado la creación de verdaderos ciudadanos y ciudadanas democráticas? Algunas respuestas a estas preguntas no podrán ser respondidas, pues en este trabajo no abordaremos la cuestión de cómo estos manuales han sido utilizados en el aula, ni cómo ha afectado a los sujetos con respecto a sus comportamientos futuros, pues eso sería otro tipo de investigación. Sí nos centraremos en el análisis del discurso que se difunde y reproduce a través de sus contenidos, es decir, nos centraremos en la transmisión de esos contenidos más que en la recepción de la información que reproducen sobre un periodo de cambio social y político muy importante para el país.

Hay que recordar que el antecedente a esta investigación es la primera etapa del franquismo donde el adoctrinamiento a través de los manuales era evidente. Estos manuales justificaban la dictadura en términos de victoria tras el levantamiento del 18 de julio de 1936 frente al “caos y la anarquía”, y no sólo eso, eran claros promotores de una identidad nacional basada en los valores tradicionales católicos, legitimados por la violencia de una guerra que separaba vencedores de vencidos. Por tanto, esa identidad e ideología que promovían en ningún caso era inclusiva sino más bien excluyente.

---

<sup>11</sup> Boyd, Carolyn P. “De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente”, en Juliá, Santos (dir.). *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid, Taurus Ediciones, 2006, p. 80.

<sup>12</sup> Boyd, Carolyn P. “De la memoria oficial a la memoria histórica...”, *op. cit.*, p. 82. Una obra de referencia para entender cómo se generó el código disciplinar de la disciplina de la Historia es la Tesis doctoral de Raimundo Cuesta. Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

Promovía en los manuales el “discurso nacional-católico”, una mezcla de ideal católico, que provenía de la mitificación de los reyes católicos, con militarismo antirepublicano y anticomunista. Esto suponía para el franquismo inicial un recurso legitimador de una cultura y una socialización política concreta. Es por eso que la disciplina de la Historia resultaba tan importante para el proyecto educativo del régimen. Todo esto acompañado de un adoctrinamiento emocional basado en el orgullo patrio, para alejar así cualquier atisbo de socialismo o democracia. Kira Mahamud Angulo ha trabajado en profundidad esta cuestión en su tesis doctoral, que sirve de precedente a este trabajo.<sup>13</sup>

En cuanto al currículum, los contenidos que nos interesan para el estudio de la socialización política en la década de los 60 fueron regulados en los *Cuestionarios Nacionales* de 1953 y 1965. Comenzaremos por analizar los *Cuestionarios* de 1953, donde las disciplinas de Geografía, Historia y Formación del Espíritu Nacional tenían como objetivo inculcar un sentimiento nacionalcatólico y de amor a la patria. Vamos a observar a continuación cómo estos cuestionarios describen estas tres disciplinas:

En cuanto a la disciplina de la Geografía,

“Se espera de esta enseñanza, además de la adquisición de claras nociones sobre la Patria y el Mundo, sobre la conquista del ambiente por el hombre, un afinamiento del espíritu de observación del niño, una claridad de comprensión de los principales hechos de localización geográfica, el desenvolvimiento del interés del niño por conocer el bellissimo espectáculo del mundo, concebido como una dinámica del trabajo y de la solidaridad, en la que se armonizan la variedad con la unidad, en orden al cumplimiento de los fines que Dios ha señalado al hombre.

[...] haciendo resaltar con insistencia los fundamentos naturales de la unidad española en medio de la riquísima variedad que Dios concedió a nuestro territorio nacional.”<sup>14</sup>

Se habla de *unidad*, de fines que Dios otorga al hombre, de una providencia divina que otorga una riquísima variedad natural a nuestra patria. Unos valores que acordes al nacionalcatolicismo del régimen y su ideal autárquico, que desvirtúan la realidad de una España rural, pobre y subdesarrollada.

Los *Cuestionarios Nacionales* de Historia afirman que,

“el conocimiento de la historia patria es materia de mayor importancia educativa. No es que debamos caer en un concepto mesiánico de nuestro pueblo, según el cual todo lo español es perfecto y nuestra historia un conjunto de aciertos sin mezcla de errores; por el contrario, se impone el reconocimiento de nuestros extravíos, único modo de procurar evitarlos en el futuro. Pero el maestro debe cargar el acento de sus entusiasmos cuando se trate de exponer las vicisitudes de toda índole por qué ha pasado España hasta llegar a su estado actual, destacando aquellas facetas que han constituido siempre el núcleo de la espiritualidad y la historia españolas.

La historia patria no es una serie muerta de *nociones*, sino, contrariamente, la transmisión contagiosa de un conjunto de *valores*, en cuyo despliegue consiste la justificación histórica de nuestro pueblo. Otros países podrían mostrar, acaso, superiores ejecutorias en orden al progreso

---

<sup>13</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política ...*, op. cit.

<sup>14</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953, pp. 110-111.

material, ya se trate de la constitución de emporios de Ciencia y Técnica, ya del poderío de la Economía y del Comercio. España, en cambio, puede ser maestra del mundo en orden a ese vivir desviviéndose que la hizo descubridora y misionera, “martillo de herejes, luz de Trento y espada de Roma”. Y es aquí, en este carácter genuino, donde la enseñanza de la historia de España encontrará su profunda razón de ser.

Esto no quiere decir que haya de renunciarse a historiar otros aspectos, como, por ejemplo, los inventos que hicieron posible la vida al hombre primitivo, o las luchas y angustias del hombre moderno, sitiado por múltiples y difíciles problemas. Pero será necesario mostrar siempre al niño el concepto católico del mundo, que dio a nuestra Patria densidad y fuera a lo largo de la Historia, y volviendo al cual encontrarán los hombres de hoy la brújula que les devuelva los caminos perdidos de la paz y la armonía.”<sup>15</sup>

Como se observa, los *Cuestionarios* de Historia destacan de forma reiterada la necesidad de la espiritualidad como valor histórico de la patria española. Valores cristianos de una España conquistadora y misionera que conforman la razón de ser español. Unos valores acordes al nacionalcatolicismo que todavía no había entrado en su fase desarrollista. De hecho, los contenidos están repletos de biografías de hombres ilustres que encarnan los valores apropiados para el régimen, como los Reyes Católicos o el Cid campeador.

Prueba de que todavía no da indicios de desarrollismo es la afirmación de que “Otros países podrían mostrar, acaso, superiores ejecutorias en orden al progreso material, ya se trate de la constitución de emporios de Ciencia y Técnica, ya del poderío de la Economía y del Comercio.” En cambio, la referencia que se hace de España es la de “ser maestra del mundo” en orden a su pasado como “descubridora y misionera”.

La asignatura Formación del Espíritu Nacional, “[...] tiene por objeto inculcar a la Juventud “todos aquellos principios éticos y cívicos de cuya práctica surjan las mejores normas de convivencia nacional y bienestar común”,<sup>16</sup> pero también pretende “[...] encender su corazón (de la juventud española) con un amor, con una fe”.<sup>17</sup> Ese amor se refiere al amor a la patria, y la fe vendría a vincularse con los valores cristianos del nacionalcatolicismo que promovía el régimen. Algunos de los contenidos fijados para tal fin dentro de esta disciplina serían: El Movimiento Nacional y sus figuras, Época heroica y su precio: los caídos, Semblanza y ejemplaridad de José Antonio, El Alzamiento Nacional y sus figuras, Francisco Franco, Caudillo de España, El modo de ser y sus virtudes, Vocación de España, La defensa y propagación de los valores espirituales, Grandeza de España, Lecciones conmemorativas...

Esta formación patriótica y de fundamentación ideológica presentaba un exaltado mensaje nacionalista basado en la Cruzada Nacional y acontecimientos gloriosos llevados a cabo por personalidades y héroes históricos relacionados con España. El nacionalismo se apropia así de personajes y hechos gloriosos que mantienen las esencias nacionales y las estructuras tradicionales. De este modo la Historia y la Geografía como disciplinas quedaban desvirtuadas en beneficio de lo emocional, de ese “amor a la patria”. También, y como afirma Abós,

---

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 118.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 79.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 79.

“Los manuales editados por congregaciones religiosas suelen adolecer de una visión más providencialista del pasado, de un conservadurismo que, a veces, lleva a una distorsión intencionada de la realidad histórica.<sup>18</sup>

El discurso escrito e icónico de los contenidos de estos manuales del primer franquismo mantenía una especie de léxico oficial que se apropiaba de símbolos, personajes y legitimidad. Todo debía ajustarse a la perfección a la moral e ideología nacionalcatólica, corriendo el riesgo de ser silenciado todo aquello que no se adaptase a la misma.

En los años 60 este discurso comienza a moderarse y a reestructurarse, pues el anquilosado discurso inicial legitimador de la dictadura se basaba en esa oposición entre el bien, representado por los valores del régimen, y el mal de todo aquello que se saliera de los valores nacional-católicos (la Anti-España)<sup>19</sup>. Es de entender que en esos días ya no era necesaria la movilización belicista, sino que lo que se validaba en ese momento era *la paz*, esa paz que el régimen esgrimía con orgullo y que había facilitado la salida del aislamiento internacional que permitiría el despegue económico. Es por tanto que el despegue económico sería vendido propagandísticamente como el “milagro económico español”, comenzando así a justificar y legitimar el régimen franquista desde otra perspectiva. El mito de los orígenes, de la victoria en la Guerra Civil, ya deja de ser válido para dar paso a otro principio legitimador más acorde con los nuevos tiempos, la paz y el desarrollo.<sup>20</sup>

Pero los manuales escolares de la década de los años 60 muestran una amalgama de los antiguos y nuevos valores, complementados con contenidos económicos que alababan las políticas del régimen. Todavía a comienzos de los años 60 se podía encontrar, a modo de vestigio del primer franquismo, simbología de identificación de España con la victoria en la Guerra Civil y su principio legitimador. Tal es el caso del siguiente ejemplo donde se muestra el VICTOR, asociado a la victoria del dictador en la Guerra Civil (ilustración 50). Este símbolo proveniente de la simbología del imperio romano se había convertido para el franquismo en emblema de la victoria y del propio Franco. Hemos de apuntar aquí el concepto de ideología que aporta Geertz, el cual la entiende como “un sistema ordenado de símbolos culturales”.<sup>21</sup> Así, símbolos como el mencionado eran utilizados por el franquismo ideológicamente y de forma constante.

En este caso dicho símbolo viene acompañado del siguiente texto:

“Desde aquel histórico 1º de abril de 1939, la nación, bajo el caudillaje del Generalísimo EXCMO. SEÑOR D. FRANCISCO FRANCO BAHAMONDE, ha afianzado su poderío en todos los aspectos; los españoles han mejorado notablemente sus condiciones de vida y el país ha experimentado gran progreso.

Los tradicionales enemigos de España, han procurado, en diversas ocasiones, crear dificultades al normal desenvolvimiento de la vida nacional, recurriendo principalmente a

---

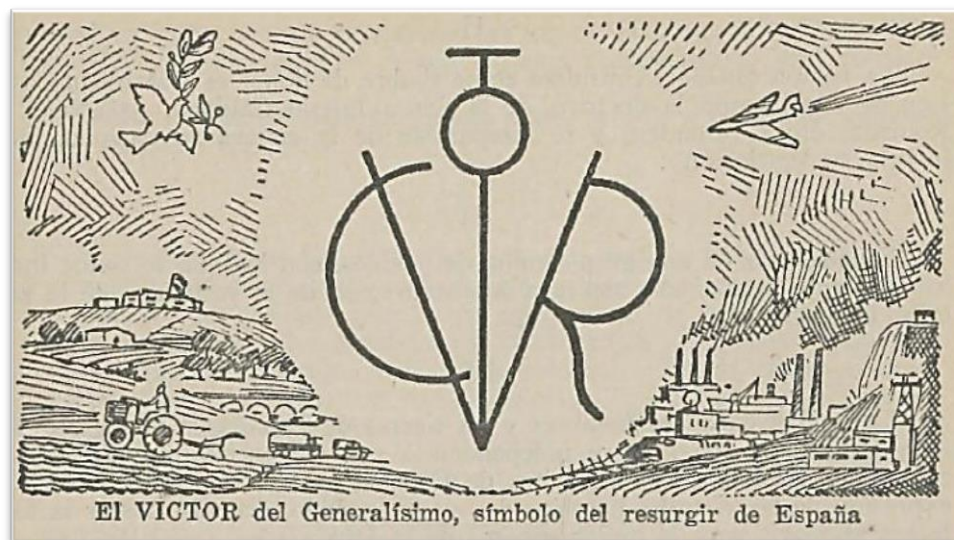
<sup>18</sup> Abós Santabàrbara, Àngel Luis. *La historia que nos enseñaron...*, *op. cit.*, p. 55.

<sup>19</sup> Càmarà Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, *op. cit.*, p. 300.

<sup>20</sup> Saz Campos, Ismael. “Fascism, Fascistization and Developmentalism...”, *op. cit.*, pp. 352–353; Aguilar Fernández, Paloma. *Memoria y olvido...*, *op. cit.*; Linz, Juan. “Legitimacy of Democracy and the Socioeconomic...”, *op. cit.*, p. 92. Fusi, Juan Pablo. “La cultura...”, *op. cit.*, p. 219-295.

<sup>21</sup> Geertz, Clifford. “Ideology as a Cultural System”, en Apter, D. (comp.). *Ideology and Discontent*. NY, The Free Press of Glencoe, 1964, pp. 47-56.

entorpecer la vida de relación de España con los otros países. Pero la providencial directriz del Caudillo ha hecho que España saliera reforzada de todas estas dificultades y contratiempos, y que sea hoy una de las naciones mejor consideradas de la Cristiandad, y a la que se le ofrece un magnífico y alentador futuro.”<sup>22</sup>



**Ilustración 50:** “El VICTOR del Generalísimo, símbolo del resurgir de España”<sup>23</sup>

Como se observa, el texto define la redención nacional en términos de progreso y de mejora de las condiciones de vida de los españoles, habiendo superado las dificultades impuestas por “los tradicionales enemigos de España” (los otros). Sobre esos supuestos enemigos no da referencias o causas objetivas para catalogarlos como tales, mostrando el texto una tendencia a naturalizar los hechos conflictivos, escondiendo las causas que los motivan.<sup>24</sup> Desde una posición del “nosotros” se enfatiza lo positivo (mejora de las condiciones de vida y se oculta lo negativo (motivos por los que España tiene enemigos). La misma utilización de la palabra “enemigos” conlleva matices ideológicos muy potentes.

Sigue habiendo alusión directa a la victoria, aunque ahora se compatibiliza con el progreso que auspiciaba un magnífico futuro a la nación. Todo ello “gracias a la labor del dictador” que se mostraba como el artífice de la superación de las dificultades de la nación cristiana. En la ilustración 50 el símbolo que representa el VICTOR se ve rodeado de las mejoras técnicas implementadas en el campo y el desarrollo industrial, utilizado por el franquismo como propaganda. Esto denota que pese a que todavía se utiliza el principio legitimador inicial del régimen basado en la victoria ya comienza a fundamentarse un nuevo principio legitimador basado en la labor del caudillo para con el progreso de la nación.

En este caso los hechos representados se manifiestan de un modo parcial, silenciando una parte (la pobreza y el subdesarrollo) y presentando la información de forma sesgada. Aquello

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963, p. 739.

<sup>24</sup> Oteiza, T. “How contemporary history is presented in chilean middle school textbooks”. *Discourse and Society*, nº 14, 2002, pp. 639-662.

que silencio está poniendo en evidencia un sistema de creencias políticas e ideológicas impuesto por el régimen, sin ofrecer pautas para que se pueda cuestionar esa realidad y se genere una opinión fundamentada ante los hechos narrados.

Hemos de hacer mención llegados a este punto a la Ley de 1964 que amplía el periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Esta Ley se publicó en pleno desarrollismo y las influencias del mismo se advierten en su texto:

“El Plan de Desarrollo Económico-Social vigente incorpora a su programación el mayor esfuerzo realizado hasta el presente en nuestra Patria para lograr una proyección más amplia de las actividades educativas en beneficio de todos los españoles.

Es llegado, por tanto, el momento de ampliar el periodo de escolaridad obligatoria, prolongándolo en dos años, ya que una mejor formación básica de todos los españoles constituye un supuesto indispensable para la solución de los problemas económicos y sociales actualmente planteados en nuestra Patria.”<sup>25</sup>

Resulta revelador que se haga mención expresa en la Ley a los *Planes de Desarrollo económico*, y además, que aclare que en ellos se ha tenido en cuenta proyectar la educación para que redunde en el beneficio de todos los españoles. Asume que una mejor formación básica de todos los españoles influirá en la economía de la patria. Aquí se advierten los principios de la Teoría del Capital Humano que viene a aplicarse también en España en la década de los años 60.

En 1965, un año después, se aprueban los nuevos *Cuestionarios Nacionales* mediante Orden Ministerial, que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias.<sup>26</sup> Con ellos se pretende modernizar el sistema escolar en la educación primaria mediante la incorporación, como apuntan, de los últimos “avances científicos, psicológicos, pedagógicos y sociales”. Estas nuevas directrices promueven dentro del siguiente marco:

“A) Se han tenido muy en cuenta los cambios producidos en las distintas esferas de la vida como consecuencia de la rapidez del desarrollo y de la aplicación de los conocimientos científicos.

B) De acuerdo con la auténtica concepción de los fines de la educación, se apartan en todo momento del excesivo intelectualismo, y mirando con profundidad al educando, procuren ante todo cubrir con éxito de plenitud de su formación integral y la adaptación a las necesidades de la sociedad española actual.”<sup>27</sup>

En esta adaptación de las actividades didácticas se pretende adecuar la escuela primaria a la nueva sociedad desarrollista, atendiendo legalmente al poder económico que marca el desarrollo del país, y alejando al educando de un excesivo intelectualismo para adaptar la educación a las necesidades de esa España en desarrollo que necesitaba mano de obra cualificada. Por tanto, la educación queda supeditada al desarrollo económico y al servicio del poder (la dictadura), la verdadera concepción del propósito de la educación. De este modo, se fue adoptando el paradigma desarrollista como una necesidad indispensable por parte de la

<sup>25</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria ..., *op. cit.*, p. 5696.

<sup>26</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, pp. 13006-13065.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 13006.

comunidad educativa. El inspector de educación Abad Asenjo declara en un curso ofrecido por el Servicio Español del Magisterio en 1966 lo siguiente:

“[...] nos urge poner a punto nuestra niñez y juventud para implicarlas en seguida en el plan de desarrollo económico y social español que está en marcha. Esta es ya una faceta que recogen ampliamente nuestros cuestionarios.”<sup>28</sup>

Con la publicación de los nuevos *Cuestionarios Nacionales* para la enseñanza primaria de 1965, la enseñanza de la Historia perdió peso en el currículum integrándose en las Ciencias Sociales junto a la Geografía. Los manuales se presentaban globalizando ambas disciplinas y figuraron como manuales de Geografía e Historia. La parte con más carga de socialización política quedó relegada a la asignatura Educación Cívica y Social, que vendrá a sustituir a la antigua asignatura Formación del Espíritu Nacional. Esta se diferenció por géneros en los *Cuestionarios*, con unos contenidos específicos para niñas.<sup>29</sup> De hecho, esta Educación Cívica y Social se ofrecía como potenciadora de ciertas ideologías basadas en la convivencia, el trabajo y la solidaridad (sociedad jerarquizada, armónica, corporativismo...). El desarrollismo necesitaba optimismo, motivación y armonía social, y para eso había que abandonar el discurso belicista inicial de los manuales para abrazar el de la paz de Franco y el progreso. Una paz que incurrió en la pasividad y el conformismo, donde la ciudadanía debía volcarse en trabajar por el desarrollo del país.

“Frente a la modernización política caracterizada por el desarrollo de instituciones dispuestas a la participación política, a la asociación libre y plural y a la lucha por el poder, el Régimen elaboró una modernización puramente tecnocrática, sustituyendo la participación por la pasividad y el conformismo social”.<sup>30</sup>

Los contenidos de la Educación Cívica y Social prescritos en los *Cuestionarios* de 1965 atienden a las siguientes temáticas:

En sexto curso: El hombre como Ser social organizado y la evolución de las formas de organización de la convivencia y sus problemáticas; El trabajo como actividad humana y sus formas de organización: La cooperación; El aprendizaje y la Escuela como base del aprendizaje actual del hombre.

En séptimo curso: La unidad de convivencia nacional; La organización de la convivencia: El Estado español; La participación pública y la función legislativa; La función ejecutiva y judicial; La persona y el Estado; El fuero individual, de relación, del trabajo, político y económico; La asociación profesional: El sindicato; La asociación juvenil; La seguridad social.

En octavo curso: Unión de los hombres de España en una misma tarea: Solidaridad; Igualdad de todos los españoles en la vida nacional; El interés por los problemas generales: El amor y servicio a España; La participación cultural; Participación profesional; Participación

---

<sup>28</sup> Abad Asenjo, Andrés. Cuestionarios y programas de Enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, nº 184, 1966, p. 57.

<sup>29</sup> Los contenidos de esta *Educación cívica y Social* quedan reflejados en los Cuestionarios Nacionales de 1965: Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, pp. 13041 a 13048.

<sup>30</sup> Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’ ...”, *op. cit.*, p. 119.



económica; Participación social y política; Participación de la juventud; Posición de España en el mundo actual; Hispanoamérica e Iberoamérica; Europa; Las grandes regiones y grupos supranacionales; Solidaridad y cooperación internacional: El mundo unido.

Los contenidos específicos de Educación Cívico y Social definidos en exclusiva para las niñas serían:

En sexto curso: Situación de España en el orden histórico; Falange Española; El Alzamiento Nacional; La Sección Femenina y las Juventudes; Participación de la mujer en la tarea política de España.

En séptimo curso: La sociedad y el Estado; Las instituciones; El Poder Legislativo y Judicial; La Administración; El derecho de asociación y reunión; La convivencia nacional.

En octavo curso: Principios políticos del Estado español; Principios constitucionales del Estado español; Derechos y deberes; La opinión pública; Relación de España con el extranjero; España ante una colaboración más estrecha en el ámbito internacional; La convivencia nacional.

Como se observa, en los contenidos perviven todavía algunos de los principios y líneas ideológicas del nacional-catolicismo, aunque comienzan ya a incluirse otros, como las relaciones de solidaridad y cooperación de España con la comunidad internacional. Este hecho no resulta llamativo tras los pactos realizados con EEUU en 1953 y la aceptación de España en los Organismos internacionales. Se marca así cierta distancia al respecto de los contenidos de Formación del Espíritu Nacional del primer franquismo, donde se criticaba fuertemente a la Comunidad internacional y a sus Organismos por el rechazo al régimen.

También se pretende fomentar en los contenidos de Educación Cívico y Social el aprendizaje y la escuela, lo que puede estar estrechamente relacionado con la necesidad de formación de la ciudadanía en pro del desarrollo económico del país.

Lo que todavía se mantiene es el discurso ideológico articulado en torno a un nacionalismo basado en el amor a la patria y el servicio a España, así como la concepción de sociedad armónica basada en el corporativismo.

En líneas generales, el cambio más llamativo que introducen los manuales escolares de la década de los 60, y sobre todo en la segunda mitad, es la parte asociada a la esfera económica. Como ejemplo, observamos que la promoción de algunos símbolos asociados al “sentimiento español”, los toros, se justifican también en la segunda década a través de cifras económicas y como negocio, pero sin olvidar su simbología identitaria y tradicional. El negocio de los toros, había sido anteriormente promovido por el régimen como seña de identidad de una España heroica y valiente, haciendo apología del mundo de la tauromaquia desde una perspectiva “histórica” y “poética” pero siempre con matices identitarios.

“Tan antiguas que en unas pinturas rupestres encontradas en la provincia de Teruel ya se ve a los hombre, luchando con los toros bravos, y esto ocurría más de mil años antes del nacimiento de nuestro Señor Jesucristo.

*Alanceaban* los nobles en la Edad Media, montados en briosos caballos; y siguieron celebrándose corridas regias, en honor de los reyes, en Aragón y en Castilla.

Y en nuestros tiempos no hay ninguna otra fiesta que atraiga tanto a españoles y a extranjeros que visitan España.

Es nuestra “fiesta nacional” que enardece a las masas y que cantan nuestros poetas:

Ya están aquí los toreros,  
la flor de los redondeles,  
la terna de los espadas,  
las cuadrillas más célebres.”<sup>31</sup>

“Y en nuestros tiempos no hay ninguna otra fiesta que atraiga tanto a españoles y a extranjeros que visitan España.

Es nuestra ‘fiesta nacional’ que enardece a las masas y que cantan nuestros poetas.”<sup>32</sup>

En la segunda década se hace desde la perspectiva de lucrativo negocio de ganadería propiamente español. El negocio taurino es catalogado como “Fiesta española” o “Fiesta nacional”, y se justifica a través de la Historia “y la tendencia natural congénita de los habitantes del suelo peninsular”, pero esta justificación histórica se complementa y amplía con cifras que justifican la tauromaquia a modo de industria económica.

“Si cualquiera de nosotros tuviera que explicar la causa de las corridas de toros, es decir, el origen remoto de la Fiesta nacional o Fiesta española, diría que la existencia en la Península Ibérica del toro bravo y la tendencia natural congénita de los habitantes del suelo peninsular hacia el heroísmo y la altivez dieron como resultado el espectáculo taurino tal cual hoy lo conocemos después de haber superado un largo y angustioso proceso de depuración. Ya en los viejos tiempos de la Reconquista vemos cómo, sin diferencia alguna de razas, moros y cristianos demuestran su destreza hípica corriendo toros a caballo. Más tarde son los nobles quienes practican con ellos las distintas suertes del alanceamiento y del rejoneo en un alarde de fuerza y habilidad, pero sin sujeción a técnica alguna.

[...] Hoy en España existen unas 270 ganaderías de primera categoría radicadas en las zonas de Andalucía, Salamanca y Centro, que son las principales para esta selecta cría animal. Una corrida de seis toros de un ganadero de postín puede costar -nos referimos a la temporada de 1965- hasta 375.000 pesetas.”<sup>33</sup>

### 1.1. La visión de las relaciones internacionales en los manuales

En la década de los 60 España ya ha sido aceptada por la comunidad internacional y forma parte de algunos Organismos Internacionales. Los manuales comienzan tímidamente a mostrar la posición de España ante la política internacional, especificando las relaciones con otros países y Organizaciones internacionales de las que comienza a formar parte durante la década de los 50 tras los pactos bilaterales con EEUU en 1953 y el Concordato con la Iglesia.

---

<sup>31</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 69. Las cursivas son del original.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 69. Esta cita ya está incluida en otra anterior más extensa, pero se ha visto necesario incluirla aquí por su trascendencia.

<sup>33</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, pp. 194-196.

Los contenidos de los manuales sobre esta temática fueron evolucionando conforme avanzaba la década. A comienzos de los años 60, todavía algunos manuales presentaban estas relaciones manteniendo un discurso ideológico acorde con los valores autárquicos del primer franquismo, tergiversando algunos hechos y justificándose a modo de defensa contra el aislamiento internacional.

En el siguiente ejemplo extraído de un libro de lecturas de comienzos de los 60 se observa cómo se justifica el franquismo frente a las políticas adoptadas por la ONU:

“El *amor* a la *independencia* que tenían los celtíberos es el mismo que sintieron los españoles de nuestros días cuando la ONU se puso contra nosotros con injusticia y sin razón.”<sup>34</sup>

Nótese que las palabras del texto *amor* e *independencia* se destacan colocándolas con una tipología cursiva desde la autoría. Ese amor a la independencia bien podría entenderse como la ansiada autosuficiencia política y económica promovida por el régimen franquista. Además, la justifica desde los ancestros históricos que suponían los celtíberos y su resistencia numantina, símbolo histórico utilizado ideológicamente por el franquismo como mito de un nacionalismo histórico. Nada se apunta en el texto sobre los motivos por los que la ONU se posicionó contra España, “con injusticia y sin razón” afirma el texto, ocultando una realidad que va mucho más allá de lo que de forma simplista muestra la lectura con cierto victimismo poco objetivo.

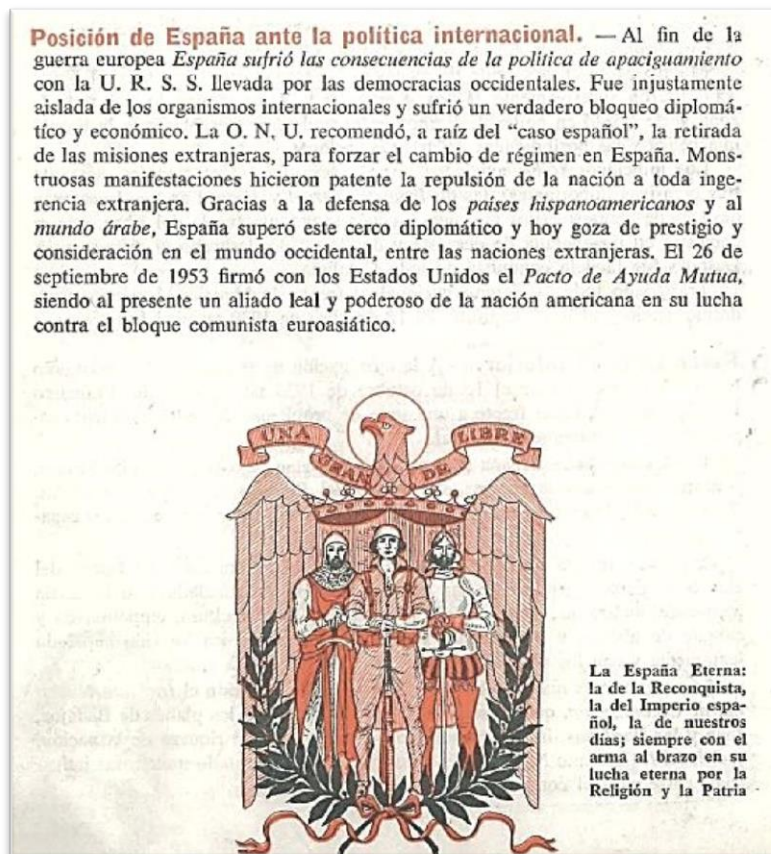
En el ejemplo que aportamos con la ilustración 51, de un manual de la editorial SM del año 1961, se observa cómo se acusa a las democracias occidentales de castigar a España a modo de “consecuencias de la política de apaciguamiento con la U.R.S.S.”, ocultando la realidad de la acusación por ser un país colaboracionista con el régimen fascista de Alemania e Italia. El hecho de colaboracionismo con el fascismo y alianza con el eje perdedor de la Segunda Guerra Mundial queda así oculto. Además, afirma que fue aislada “injustamente” por los Organismos Internacionales, sufriendo bloqueo diplomático y económico, aunque como se ha demostrado, el bloqueo económico no fue tan estrictamente real como vendió el régimen, pues se seguían manteniendo algunas conexiones económicas con algunos países.<sup>35</sup> Más bien el sistema económico autárquico representó un proyecto ideológico y propagandístico del régimen con el que se arengaba sobre la fuerza y resignación de la patria de todos los españoles, mediante un discurso de resistencia frente a la injerencia extranjera y la posibilidad de autosuficiencia económica y política del franquismo. El texto afirma que el bloqueo impuesto consistía en forzar el cambio de régimen en España, mostrando así una actitud victimista. De hecho, Franco respondió, con una muestra de poderío, convocando una gran manifestación en la Plaza de Oriente tras las anunciadas medidas internacionales, interpellando el orgullo nacional frente a la

---

<sup>34</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 14. Las cursivas son del original.

<sup>35</sup> Fernández Navarrete afirma al respecto del comercio exterior en la época autárquica franquista que “éste se mantuvo en su más estricto bilateralismo y contingentación pasando, en su mayor parte, a ser comercio de Estado o estar fuertemente intervenido mediante un sistema de licencias previas que afectaban a toda exportación e importación de mercancías y que se concedía con carácter discrecional a los empresarios adictos al Régimen”: Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior del franquismo: del aislamiento a la apertura”. *Historia Contemporánea*, nº 30, 2005, p. 56.

hostilidad extranjera y apelando a la autosuficiencia de España.<sup>36</sup> El texto define estas concentraciones como “monstruosas manifestaciones”, donde el adjetivo “monstruosas” está cargado ideológicamente para dar a entender que era toda España la que mostraba repulsa por esa “ingerencia extranjera” (nótese que la palabra injerencia está incorrectamente escrita en el texto del manual). Finalmente el texto acaba afirmando que “hoy goza de prestigio y consideración en el mundo occidental, entre las naciones extranjeras”, y acto seguido se aporta el dato de la firma en 1953 de los llamados Pactos de Madrid, denominados en el texto como el “*Pacto de Ayuda Mutua*” con los Estados Unidos, denotando propagandísticamente una necesidad por parte de los EEUU de la alianza con España. Así el discurso concluye definiendo a España como “aliado leal y poderoso de la nación americana en su lucha contra el bloque comunista euroasiático”, ocultando que esos pactos también implicaban un convenio de ayuda económica por parte de EEUU a España.<sup>37</sup> Los adjetivos “leal” y “poderoso” están cargados ideológicamente, pues determinan a España como digna de fe y crédito, así como poseedora de un poder que nada tenía que ver con EEUU, verdadera potencia que confrontada con España no cabía comparación alguna.



**Ilustración 51:** Posición de España ante la política internacional<sup>38</sup>

<sup>36</sup> García Pérez, María Fernanda. *La salida del pasillo*. Madrid, Visión Libros, 2016, p. 22.

<sup>37</sup> Fernández Navarrete, Donato. “La política económica...”, *op. cit.*, p. 63.

<sup>38</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. 306.

La imagen utilizada para ilustrar el texto tiene una fuerte carga simbólica. Simboliza el águila franquista, proveniente de la simbología de los Reyes Católicos, que arropa bajo sus alas a la “España eterna”, definida como la España de la Reconquista en clara alusión a la lucha cristiana y configurada bajo la figura de un soldado medieval, la del Imperio español plasmada bajo la figura de un soldado imperial, y la de “nuestros días” representada bajo la figura de un soldado moderno. El discurso belicista está claramente presente, concluyendo con las palabras del pie, “siempre con el arma al brazo en su lucha eterna por la Religión y la Patria”.

Los programas y manuales de Historia del primer franquismo no atendían a reforzar la idea de una identidad europea cohesionada.<sup>39</sup> Este hecho todavía se constata en ejemplos como el siguiente, extraído de un manual de lecturas de Serrano de Haro, que achacaba a una “leyenda negra” orquestada desde el exterior, la mala prensa de España basada en calumnias.

“Pues la leyenda negra ha llegado a decir que España es uno de los *países* más atrasados de Europa; que ‘África empieza en los Pirineos’.

[...] Pues la leyenda negra dice que en España no ha habido nunca libertad.

Y en nuestros propios días vemos que casi todas las naciones temen al comunismo y quisieran verlo desaparecer.

Pero solo una, España, lo ha derrotado totalmente en el campo de batalla y en el *campo de las ideas*.

Pues, en vez de reconocerlo y agradecerse, el mundo calumnió tanto a España que se llegó a decir que nosotros estábamos fabricando *bombas atómicas* y que éramos un peligro para la paz del mundo.

Pero la verdad triunfa siempre.

Y en todas las naciones se está reconociendo la grandeza de España a través de los siglos y la importancia de España en la hora actual.

Estudia y conoce tú *la verdad de España* y defiéndela siempre que puedas.”<sup>40</sup>

Es muy llamativo como a través de la construcción imaginaria de una supuesta “leyenda negra” el régimen se justifica de su falta de libertades, que siendo un hecho constatado propio de la dictadura se termina por negarlo. A través de un nacionalismo exacerbado se incurre en afirmar que España ha sido la única en derrotar verdaderamente al comunismo, tanto en el “campo de batalla” como “en el campo de las ideas”. El texto critica la falta de agradecimiento y reconocimiento por este hecho, que manipulado de forma burda se ofrece como realidad, para ponerse a la defensiva en una actitud victimista donde se afirma que “el mundo calumnió tanto a España que se llegó a decir que nosotros estábamos fabricando *bombas atómicas* y que éramos un peligro para la paz del mundo”. La conclusión final que ofrece este texto plagado de sesgos es que finalmente “la verdad de España” ha triunfado y la comunidad internacional reconoce ahora la “grandeza de España”. Es significativo cómo se instrumentaliza una supuesta “verdad”, la única “verdad” que ofrecían los cauces del régimen, impuesta a través de la censura ya que no se permitía ninguna otra.

---

<sup>39</sup> Hernández Díaz, José María. “«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*, nº 20, 2001, pp. 369-392.

<sup>40</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], pp. 80-81. Las cursivas son del original.

Pero este no es el único manual que habla de la supuesta “leyenda negra”. Veamos otro ejemplo donde ocurre algo similar para terminar justificando el reconocimiento de la “grandeza de España”, incluso como “nación creadora de mundos”:

“Sobre España ha pesado una absurda leyenda negra que, gracias a Dios, se va desvaneciendo, por los estudios de eminentes historiógrafos de todos los países, quienes, al fin, han reconocido la grandeza de una nación creadora de mundos.”<sup>41</sup>

A finales de los años 60, las acciones llevadas a cabo por el régimen para conseguir la integración en el panorama económico internacional ya cobraban más visibilidad en los manuales, como parte de una estrategia político-educativa y de socialización escolar, para propagar el nuevo principio legitimador del régimen.<sup>42</sup>

“Al finalizar, en 1945, la Guerra Mundial, se creó la O.N.U. (Organización de las Naciones Unidas), pero España quedó excluida de pertenecer a ella, y pasó una etapa de aislamiento, sin más ayuda que la prestada por algunos países hispanoamericanos, principalmente Argentina. La firma de un *Pacto de Ayuda Mutua* con Estados Unidos en 1953, y el ingreso de España en la O.N.U., en 1955, abrieron las relaciones de España con otros países occidentales.”<sup>43</sup>

Como se observa el discurso se va atenuando y suavizando, desapareciendo la beligerante actitud previa del régimen que recriminaba la injerencia extranjera y el “injusto ataque” a España. Pero todavía se sigue desfigurando la información, pues en el ejemplo nada se afirma sobre los motivos por los que la ONU excluyó a España de pertenecer a la misma, ocultando así la información relativa a las causas. También se refiere al aislamiento internacional sin explicar los motivos que llevaron a esa situación, ejerciendo una narrativa victimista con respecto a España, que únicamente era apoyada por algunos países hispanoamericanos. Posteriormente se da a entender que después del Pacto con EEUU cambia la situación y se restauran las relaciones con los países occidentales. Precisamente estos pactos del año 1953 suponen un punto de inflexión en la concepción del régimen de la política internacional.

Veamos cómo se ofrece la información sobre “La presencia de España en el mundo” en el siguiente ejemplo de un manual de 1969 de Educación Cívico-social:

“Tras nuestra guerra de liberación nacional, España pasó unos años de aislamiento a causa de la oposición internacional, que no comprendía la forma política que nuestro pueblo había elegido. Sin embargo, la realidad española se impuso y a partir del año 1951 se inició la admisión de nuestra patria en organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF, la FAO y en la Organización de las Naciones Unidas, hecho que ocurrió a finales de 1955.

---

<sup>41</sup> Torres, Federico. *Mundo e Historia. Lecturas geográfico-históricas españolas y universales*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1963, p. 45.

<sup>42</sup> Mahamud, Kira y Hernández Laina, Yovana. “Teaching Economics with Spanish Primary School Textbooks during the Franco Dictatorship and the Transition to Democracy (1962-1982)”. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 9, n° 1, 2017, p. 80.

<sup>43</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 216. Las cursivas son del original.

Desde entonces nuestra patria figura en todos los organismos internacionales dependientes de las Naciones Unidas. También hemos solicitado la admisión en la Comunidad Económica Europea, o Mercado Común Europeo, la cual se encuentra en estudio con el fin de encontrar una fórmula adecuada sobre la posible asociación o participación como miembro de derecho.”<sup>44</sup>

Nótese que el texto todavía se refiere a la Guerra Civil como “guerra de liberación nacional”, justificando al régimen dictatorial. El aislamiento internacional se justifica desde una mera oposición a la forma política que afirma el “pueblo había elegido”. Nada más lejos de la realidad se está justificando el levantamiento contra el régimen democrático de la II República en términos propagandísticos, aportando un sesgo manipulador muy evidente. El pueblo nunca eligió, y menos democráticamente, el régimen de la dictadura franquista. Afirma también el texto que “la realidad española se impuso”, y por tal motivo se inició la admisión de “nuestra patria” en organismos internacionales. Esa supuesta imposición de la realidad es acorde con la imposición de la realidad del régimen a través de sus canales de censura. Realidad sólo había una, la suya. El texto es un claro alegato franquista con una narrativa propia del régimen, que se justifica a sí mismo. No es de extrañar esta retórica viniendo de una editorial como Doncel, que nace dependiendo de la Delegación Nacional de Juventudes<sup>45</sup>.

También en el año 1953 ingresa España en la UNESCO y algunos manuales de comienzos de la década harán referencia a esta Organización, aunque desde la narrativa propia del nacional-catolicismo y su lenguaje vinculado a lo religioso:

“La UNESCO nació en una época de guerra con la finalidad principal de trabajar por la paz. Mas la paz no basta deseársela, es preciso que reine en las mentes y en los corazones de los hombres y se concrete en obras de amor a Dios. Para ello hay que conseguir que los hombres de diferentes países, razas y culturas se conozcan cada vez mejor, que los países más adelantados ayuden a los menos desarrollados, que se realicen intercambios culturales, que los unos aprecien todo lo bueno que otros hayan realizado y todos colaboren anteponiendo lo que les une a lo que pueda separarlos.”<sup>46</sup>

Como se advierte, el discurso emocional de amor a Dios sirve para justificar la consecución de la paz que busca la Organización. De hecho, en otro fragmento del texto se apunta como antecedente de la Organización a las Misiones católicas, “respondiendo al mensaje de amor entre todos los hombres”. El texto continúa haciendo un repaso de las actividades más importantes a las que se dedica la UNESCO, esta vez con un discurso más neutro.

---

<sup>44</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 194.

<sup>45</sup> Con anterioridad a 1960 se denominaba Delegación Nacional del Frente de Juventudes, y en ese año modifica su denominación por Delegación Nacional de Juventudes. Dicho organismo político-administrativo fue creado en 1940 para conformarse como sección juvenil autónoma de Falange Española Tradicionalista, el único partido político autorizado por la dictadura. El fin para el que fue creada la delegación era el adoctrinamiento político de los jóvenes según los principios del llamado Movimiento Nacional.

<sup>46</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 94.

En la segunda mitad de la década se aportan datos menos religiosos al discurso sobre la UNESCO, informando incluso que España ya pertenece a ese organismo y aportando datos sobre la delegación en Madrid:

“La UNESCO es una organización educativa, científica y cultural, que busca la colaboración entre las naciones en beneficio de la paz y del progreso.”<sup>47</sup>

“UNESCO, que es la organización de la ONU para la educación, la ciencia y la cultura. Su preocupación está puesta en la elevación de la cultura mundial y en el fomento de la investigación. Una delegación de dicha Organización está en la calle de Serrano, 177, Madrid-2.”<sup>48</sup>

De hecho, en la asignatura de Educación Cívico-Social se presenta el siguiente panorama al respecto de la pertenencia a los organismos internacionales. La pretensión es dar una imagen de pertenencia a la comunidad occidental y de aceptación:

#### **“España y los organismos internacionales**

España pertenece a todos los organismos especializados de las Naciones Unidas. Veamos los más importantes y aquellos que cuentan con agencias en nuestra patria:

- UNICEF, o Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que realiza una gestión importantísima sobre los niños de todo el mundo, pero particularmente en los países subdesarrollados. En España existe una agencia de dicho organismo, con domicilio en la calle General Mola, 82, Madrid-7, a la que puedes dirigirte para prestarle tu colaboración.

- UNESCO, que es la organización de la ONU para la educación, la ciencia y la cultura. Su preocupación está puesta en la elevación de la cultura mundial y en el fomento de la investigación. Una delegación de dicha Organización está en la calle de Serrano, 177, Madrid-2.

- OECD, Organización Europea de Cooperación y Desarrollo, cuyo fin es la expansión económica de los países miembros y llevar a cabo la ayuda a aquellos que se encuentran subdesarrollados. España tiene una delegación de la Organización en Goya, 5, Madrid-1.

- OIT, Organización Internacional del Trabajo, que trata por todos los medios la promoción del trabajador y su segura colocación. España participa activamente en ella y sus decisiones se van convirtiendo en realidad en nuestras empresas.

- FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, cuya importancia es manifiesta, y a la que también pertenecemos. Busca elevar la nutrición en los pueblos y el progreso agrícola.

- OMS, que es la Organización Mundial de la Salud, que trata de mantener la salud física, mental y social en todos los pueblos.

Junto a estos organismos principales hay otros muchos en los que nuestra presencia significa la cooperación en el desarrollo de la comunidad mundial.

En relación con los organismos internacionales dedicados a la juventud, como son : IYHF, o Federación de Albergues para la Juventud; la Federación Internacional de Deportes Universitarios (FISU), el Movimiento Internacional de Estudiantes para las Naciones Unidas (ISMUN) y la Federación Internacional de Organizaciones de Intercambio de Correspondencia

---

<sup>47</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], p. 105.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 195.



Escolar (FIOCES), la Delegación Nacional de Juventudes constituye el enlace entre ellos y España.”<sup>49</sup>

En 1958 se inicia formalmente el Mercado Común Europeo y ya algunos manuales de la década de los 60 comienzan a hacerse eco del hecho. En el caso que expondremos a continuación resulta llamativo que justifica su creación basándose en el argumento de que ninguna nación puede ser autárquica, cuando España estaba comenzando a salir precisamente de ese proceso.

“Cabe decir que ni siquiera una nación puede ser autárquica, o sea, bastarse a sí misma. En unas naciones prevalece la agricultura y la ganadería, en otras la industria, en otras la navegación... En una nación eminentemente agrícola podrá haber una superproducción de productos de la tierra; pero a la vez puede carecer de fábricas de maquinaria, de tejidos, de vehículos de transporte... ¿Qué hacer entonces? Vender al extranjero el trigo, el ganado, los tomates y las frutas sobrantes, para con el importe cobrado comprar maquinaria agrícola, telas, medicamentos, etc., que le son imprescindibles para vivir.

Esto nos dice que las naciones viven en *interdependencia* es decir, que las unas dependen de las otras.”<sup>50</sup>

El texto subraya con letra cursiva la palabra *interdependencia* para resaltar que las naciones viven bajo esa característica. Pero el texto continúa hablando sobre los dos grandes bloques económicos, Rusia y EEUU, a los cuales rechaza para encumbrar a Europa como nueva potencia económica a la que se aspira a pertenecer.

“Hoy existen dos bloques que pretenden conquistar el mundo: Rusia y Estados Unidos; Rusia, mediante el terror; Estados Unidos, mediante su mercado. Entre estas dos poderosas fuerzas, Europa se levanta con la justa pretensión de no depender de ninguna de ellas. Contra Rusia porque quiere ser libremente humana; contra Estados Unidos porque quiere ser económicamente libre. Entonces, seis potencias europeas, en las que predomina el eje París-Berlín, crean el *Mercado Común Europeo*, aspirando a que el resto de las naciones europeas se integren en él. Grecia ya ha sido integrada, ahora lo será Turquía; pretende serlo Inglaterra; España ha de serlo un día.”<sup>51</sup>

La narrativa del texto muestra una dicotomía ideológica que separa los dos bloques económicos de poder, Rusia y EEUU. Pero lo hace de forma diferenciada, imputando al primer bloque la pretensión de conquista mediante el terror, ocultando la parte económica, mientras que a EEUU se le imputa mediante su mercado. Se observa en el texto la pretensión de España de pertenecer al bloque europeo que surge entre esas dos potencia, para no depender económicamente de ninguna de ellas.

---

<sup>49</sup> *Ibidem*. Las negritas son del original.

<sup>50</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 46. Las cursivas son del original.

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 46-47. Las cursivas son del original.

La ayuda extranjera es también justificada en la misma lectura, aunque únicamente para Europa y dentro de unos patrones descritos muy concretos. España ya estaba recibiendo créditos provenientes de EEUU a través del pacto firmado en 1953 que suscribía un programa de ayuda económica, pero esa era una cuestión que al régimen parecía no interesarle sacarla a la luz.

“Es natural que cuando un continente ha sufrido los desastres de dos guerras en un espacio de breves años, esté su economía dramáticamente averiada: tierras sin cultivar, fábricas desmanteladas, flota marítima mermada, balanza comercial perturbada, moneda de escaso valor... Entonces es inevitable la ayuda extranjera; entonces la dependencia económica está justificada.

Lo mismo acontece en la economía familiar: si el negocio de una familia honrada y trabajadora se viene abajo por causas extrañas a ella, esa familia recibe créditos o ayudas para levantar su negocio y lucrarse legítimamente con él. Ahora bien; llega un instante en que la hora crítica ha sido salvada, en que el negocio ha vuelto a ser próspero. A partir de este instante, la ayuda exterior es innecesaria; ya no existe yugo económico que obligue a la familia a una situación de dependencia; ya puede vivir por sí misma.

Exactamente igual en Europa ¿Por qué no constituir un mercado común europeo para servirse unas naciones a las otras, sin tener que depender de otro continente cualquiera?

El problema consistía en averiguar si Europa poseía medios de vida en todos los órdenes, agrícolas, ganaderos, industriales, de transporte, etc., para llenar cumplidamente la vida general de sus habitantes. Las estadísticas demostraron que sí. Y entonces, mediante un tratado, se creó el *Mercado Común Europeo*.<sup>52</sup>

La dicotomía ideológica que separa los dos bloques económicos de poder, el comunista y el occidental, se refleja en algunos manuales que ya informan la pertenencia al segundo.

“En 1953 se celebró la Alianza con los Estados Unidos, con lo cual, nuestra patria se incorporó al Bloque de bandos Occidentales.”<sup>53</sup>

Comienza también a difundirse la idea de que España pertenece al continente europeo en un afán de ser aceptado, incluso desde algunas lecturas que supuestamente fomentan el deporte, en concreto el fútbol, también como motivo de orgullo nacional:

“Nosotros formamos parte de ese «gajo» del balón o esfera del Mundo que se llama Europa. Y en este gran continente hemos de trabajar juntos, y rezar y jugar, aunque empleemos distintos idiomas. Pero siempre con una idea de unidad, de amor, de hermandad.

[...] Así, con el fútbol, este deporte tan popular, hemos ganado los españoles prestigio europeo, que es tanto como decir continental. El Real Madrid ha hecho sonar el Himno Nacional español, mientras se izaba victoriosa la bandera de España en cinco capitales que, en esos momentos, eran las capitales de Europa.”<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> *Ibidem*, pp. 47-48. Las cursivas son del original.

<sup>53</sup> Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 181.

<sup>54</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 115.

En definitiva, el régimen necesitaba modificar el discurso belicista del primer franquismo, pues ya no atendía a sus demandas, y los nuevos intereses partían de la aceptación internacional y la convivencia que permitiría salir del profundo retraso económico. Los manuales hacen lo propio en torno a esa labor. Veamos el siguiente ejemplo de una lectura que lleva el título “HACIA LA CONVIVENCIA INTERNACIONAL”:

“Quien a los suyos solamente ama, ni a los suyos ama. El amor ha de ser grande. Amar tan sólo lo que es amable es amar muy poco. Por eso tú has de amar más lejos, más «amorosamente».

[...] *Tu prójimo es tu amigo*. Respira el mismo aire, se baña en el mismo mar. Se dora en el mismo sol que a los dos os pone «morenos». Y cuando llueve, como dijo Jesús, las gotas de la lluvia caen sobre justos y pecadores, sobre blancos y negros, sobre ricos y pobres.

[...] Todo hombre es tu hermano. Jesús ha dicho -y lo repite silenciosamente día a día en cada misa- «Ama a tu prójimo», al que te está cerca, al que te roza aunque no te sea grato, aunque sea rico, francés, enfermo.

El hombre de las cavernas o de la selva tenía unos pocos hombres próximos. Pero como es inteligente, científico y se va cada día más haciendo sabio, hoy nuestro prójimo son todos los hombres porque en menos de doce horas un avión nos lleva al punto más lejano de la tierra. Hoy al mismo tiempo que los hombres -blancos, negros, rojos o amarillos-, hablan siendo de día, nosotros los vemos por la televisión cuando en España es de noche.

[...] No importa quién recoja el fruto. Puede ser uno cualquiera de ese tercio de la humanidad que muere de hambre. O de ese otro tercio que vive muriendo porque no come bastante.

Se entiende así que hace falta la comprensión internacional, el amor y la convivencia entre los hombres y mujeres de cada familia, de cada calle, de cada pueblo, de cada nación, de cada parte del mundo, del mundo entero.

También en el cielo existen «angelitos negros», pobres, enfermos, con sencillas caras de ojos torcidos y piel amarilla.”<sup>55</sup>

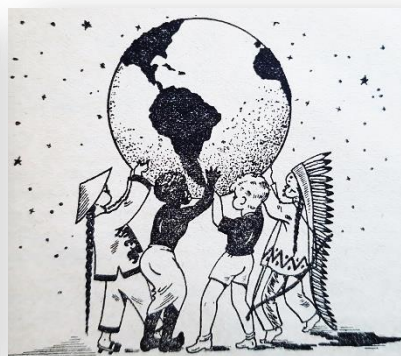
Como se observa, el texto está plagado de la significativa religiosidad característica del nacional-catolicismo de la primera etapa del régimen. La narrativa se apoya en un discurso emocional basado en el “amor” y la “compasión” al prójimo y al necesitado, todo ello basado en las enseñanzas de Jesús, pero desde una que diferencia las razas en los siguientes términos: blancos, negros, rojos o amarillos.

Es interesante el doble discurso que se plasma, pues mezcla los valores religiosos con la aceptación de una ciencia que hace a los hombres más sabios y les provee de elementos tecnológicos que nos acercan (avión, televisión). Apela de este modo a la comprensión internacional y la convivencia, pero desde un punto de vista donde prima el sujeto y no los Estados.

Las imágenes que acompañan a la lectura anteriormente descrita son las que observamos más abajo (ilustraciones 52 y 53). La representación de los niños que en ellas aparecen está cargada de estereotipos raciales, por un lado, y símbolos nacionales por otro (banderas).

---

<sup>55</sup> *Ibidem*, pp. 49-51. Las cursivas son del original.



**Ilustración 52 y 53:** “Hacia la convivencia internacional”<sup>56</sup>

Ya a finales de los años 60 se observa cierto cambio de discurso que justifica la “solidaridad internacional”, vinculada incluso a la esfera económica, reconociendo la interdependencia de las naciones y la necesidad de crédito extranjero. Atrás queda la demonización a una dependencia económica del exterior. Veamos cómo lo exponen los manuales:

“En lo económico, la puesta en marcha de ambiciosos planes de modernización hace que los estados precisen empréstitos o créditos monetarios, que con frecuencia tienen que buscar en el extranjero. También en el aspecto político las naciones se agrupan en bloques o grandes grupos ideológicos para defenderse de posibles agresores o bien para garantizar sus fronteras contra un enemigo superior en fuerza.

[...] Hoy en día no se concibe la existencia de una nación aislada, que viva con sólo sus producciones y no mantenga relación alguna con el exterior. Se hace preciso comprar lo que no se tiene y vender a los demás lo que sobra después de atender el mercado nacional. De esta manera cada nación trata de especializarse en determinadas producciones en las que alcanza calidades y precios con los que difícilmente pueden competir otros países.”<sup>57</sup>

En cualquier caso, y tras observar todo lo anterior, se constata todavía la transmisión de una información sesgada en el discurso de los manuales que no facilita la correcta comprensión de los hechos históricos mediante un pensamiento crítico. Únicamente se exponen unos hechos sin derecho a réplica ni reflexión y con una fuerte carga ideológica. Se busca promover la idea de la aceptación e integración en el bloque occidental, pero todavía bajo los valores del régimen. Consideramos este hecho como una estrategia de socialización política acorde con el ideario del régimen, pues volviendo a nuestro marco teórico, y de acuerdo con Greenstein, se estaría

<sup>56</sup> *Ibidem.*

<sup>57</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], pp. 174-175.

incurriendo en una “ inculcación deliberada de prácticas, informaciones y valores políticos mediante agentes instructores a los que se ha atribuido formalmente esta responsabilidad”.<sup>58</sup>

## 2. Las relaciones de poder en los manuales escolares y el currículum

El marco de creencias y significados colectivos de cualquier cultura se respalda y se propaga mediante estructuras de poder, y éstas encuentran también bajo nuestra perspectiva en los contenidos económicos transmitidos por los manuales escolares una fuente necesaria de justificación y de legitimidad.

Michel Foucault ya señaló que la esencia del poder, al contrario de lo que se suele pensar, no es la fuerza que garantiza que hagamos o dejemos de hacer algo, la fuerza que coacciona o reprime, sino el discurso (en este caso el discurso de la socialización política y la cultura económica escolar) con que el propio poder se legitima a sí mismo.<sup>59</sup> Foucault, sin tener a menos el poder del Estado, considera que existen relaciones de poder complejas, ajenas al derecho y a las clases. Esto conformaría la *microfísica del poder*, los poderes «sin rey». Para Foucault, existe el poder disciplinario de las técnicas, saberes-poderes y métodos de coerción, impuestos también en las escuelas. La Historia y la Geografía son disciplinas sociales y por tanto legitiman este tipo de relaciones de poder.<sup>60</sup> Pero además, los manuales escolares constituyen un recurso pedagógico con sesgos ideológicos, y así lo demostró la historiografía sobre manuales realizada por Alain Choppin. Choppin advierte que el manual escolar se convierte en objeto del poder,<sup>61</sup> ya que cada época tiende a dejar su impronta en él, plasmando las ideologías políticas y sociales y legitimando la cultura hegemónica arbitrada por grupos de poder político, cultural o económico. Por ejemplo, los manuales del primer franquismo legitimaban una estructura de poder basada en determinados grupos hegemónicos (Iglesia, ejército...), valores ideológicos (nacionalcatolicismo...), pero también en una serie de ausencias ideológicas (socialismo, marxismo, democracia...). A partir de los años 60 se puede apreciar cómo desde los manuales se ampara nuevos planteamientos y líneas ideológicas (económicos, de progreso...), sin desplazar a algunos de los antiguos. En el ámbito de los planteamientos ideológicos aparecen parte de los antiguos lineamientos, pero conviven ahora con los de progreso y aceptación por parte de la comunidad internacional, sobre todo de integración en Europa. Hemos de decir también que en esta década tampoco desaparecen las ausencias o los vacíos ideológicos.<sup>62</sup>

Es sabido que todo poder sirve a unos intereses, pero el discurso del poder nunca desvela *a priori* esos intereses a los cuales sirve. Paradójicamente ocurre todo lo contrario, se presenta como lo verdadero, lo coherente con la historia o lo que se ajusta a las necesidades generales. Por lo tanto, las conductas individuales que podemos observar y que vinculamos con

---

<sup>58</sup> Greenstein, Fred I. “Socialización: Socialización política”, en Sills, D. (dir.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Vol. 10. Madrid, Aguilar, 1975, p. 21.

<sup>59</sup> Ávila-Fuenmayor, Francisco. “El concepto de poder en Michel Foucault”. *A Parte Rei*, nº 53, 2007.

<sup>60</sup> Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1992; Foucault, M. *Un diálogo sobre el poder*. Madrid, Alianza, 1988.

<sup>61</sup> Choppin, A. *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. París, Hachette Éducation, 1992, p. 22.

<sup>62</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico...”, *op. cit.*, p. 53.

determinados fenómenos del poder, tienen siempre un referente social: nacen, se justifican y se legitiman en el sistema social y por extensión en la organización o institución escolar. Podríamos así decir que los discursos del poder han sido escritos socialmente a lo largo de un proceso histórico y que, a medida que los sujetos lo interpretan, continúan reproduciéndolo o no. Esto se manifiesta en nuestro estudio histórico de los manuales escolares, que reproducen el discurso del poder que se va modificando según van aconteciendo los cambios económicos, sociales, políticos o culturales.

Cuando analizamos un tipo de contenidos, como es en nuestro caso los que transmiten la cultura económica escolar de los manuales, la tarea fundamental consiste en establecer ciertas correspondencias entre símbolos y significados. Esto, podría parecer sencillo a simple vista pero, se complica extraordinariamente por la variedad de significados que un mismo símbolo puede adquirir dependiendo de los contextos en los que se desenvuelva. De ahí la importancia de situarlos en los contextos concretos de los que nos ocupamos en este estudio, y que ya han sido presentados en capítulos anteriores.

La forma quizás más obvia donde se manifiesta el poder en vinculación con la institución escolar sería a través del currículo y la legislación educativa, proveniente de las altas instancias del poder. De ahí se extiende a los textos escolares que son su expresión materializada.

Volviendo a nuestro marco teórico, estudios previos ya advierten sobre el condicionamiento social del propio proceso de construcción del currículo, evidenciando el concepto de *currículum oculto*.<sup>63</sup> Este concepto se refiere a los conocimientos, actitudes y valores que la escuela promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser cuestionados, sometidos a reflexión o crítica, y del que en muchas ocasiones no se es consciente. Tanto sobre ese currículum oculto como del más evidente o manifiesto se debe poner atención.

En los manuales de la década de los años 60 observamos la permanencia de un doble discurso, que por un lado pretende orientarse hacia una racionalidad tecnológica y eficientista que atiende a razones económicas y sociales del sistema (sobre todo en la segunda mitad de la década), y por otro, se mantiene la dogmática del régimen asociada a los “principios del movimiento” y del catolicismo. El régimen no permitía ampliar estas barreras, e incluso podemos observar esta dinámica dual en el *Libro Blanco* (1969) y la propia LGE (1970) que se refieren y recogen esos *principios del movimiento y tradición cristiana*, como aspectos inspiradores de la reforma educativa.<sup>64</sup> Esto se advierte como una continuidad en la vigencia de los valores ideológicos iniciales del régimen que ya gran parte de la sociedad consideraba caducos, pero que se resisten a desaparecer.

En general detectamos la pretensión de los manuales de destacar la labor realizada por el régimen y su política de desarrollo económico. En ocasiones las temáticas tratadas se repiten en los diferentes manuales, como ocurre con la concentración parcelaria, los planes de regadío surgidos tras la construcción de pantanos, los Planes de desarrollo, El Instituto Nacional de Colonización...

---

<sup>63</sup> Vallance, E. “The Hidden Curriculum...”, *op. cit.*, pp. 138-151; Apple, Michael W. “The other side of the hidden curriculum...”, *op. cit.*, pp. 5-22; Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto...*, *op. cit.*; Sacristán, Ana. “El currículum oculto...”, *op. cit.*, pp. 245-259.

<sup>64</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento..., *op. cit.*, p. 12527.

Algunos de estos contenidos se explican de un modo simplista a base de adjetivos como “bueno” y “malo”. En el siguiente ejemplo sobre la política redistributiva del franquismo y su Concentración Parcelaria se exponían las medidas del modo siguiente:

“Cuando un solo agricultor tiene muchísimas tierras, no puede cultivarlas bien y no producen todo lo que deben producir. Esto se llama latifundio.

Los latifundios son malos, porque, además, concentran en un solo hombre la riqueza y el trabajo que necesitan muchos.

Para que no haya latifundios, el Instituto Nacional de Colonización los compra. Luego dispone las tierras para los mejores cultivos y las hace parcelas. Y da estas parcelas a buenos agricultores. Y con las parcelas les da abonos, aperos, animales, vivienda.”<sup>65</sup>

En otro manual se refiere también a la concentración parcelaria en los siguientes términos:

“Las grandes extensiones que forman una sola propiedad, se llaman *latifundios*; las pequeñas propiedades, *minifundios*. Unos y otros deben desaparecer ¿Por qué?

La gran extensión de los latifundios impide que puedan cultivarse las tierras utilizando procedimientos y técnicas individuales que deben ser sustituidos por una explotación mecanizada. Además existen zonas que no se aprovechan para el cultivo y sí para diversión o recreo. Por el contrario, la pequeñez del minifundio tiene como consecuencia una corta producción, tan insignificante, que no recompensa el trabajo empleado en su laboreo. Ni unos ni otros son buenos.

Es preciso llegar a una propiedad media, *dividiendo los latifundios y agrupando los minifundios en fincas en las que se puedan aplicar nuevos métodos de cultivo, intensificando así la producción*.

En esto consiste la *concentración parcelaria*.”<sup>66</sup>

Como se observa en los textos, únicamente se habla de los beneficios que aporta la medida, obviando los perjuicios que esta acarrea. Nada se habla sobre el enorme costo económico del proceso, así como la duración de la legalización de las tierras, que suponía cierta paralización en la explotación agrícola. Tampoco se alude a los costes medioambientales que suponían la desaparición de márgenes y espacios de riqueza de flora y fauna, o la extinción del pastoreo comunal por la pérdida de tierras.

Los discursos promovidos por los manuales de la década de los años 60 marcan siempre una jerarquía estructural de poder que va desde arriba hacia abajo, es decir, surgen desde el poder y la esfera política, pues es éste escalón el que dicta lo que el manual transmite. De los de abajo, apenas se habla o se hace en términos de esfuerzo para con la patria, abnegación, u obediencia a los que mandan. Nótese en el siguiente ejemplo:

“Don Miguel Primo de Rivera, gran patriota, pacificador de Marruecos y artífice de un gran resurgimiento económico.”<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 19.

<sup>66</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, pp. 37-38. Las cursivas son del original.

En estos términos calificaba el manual al dictador Primo de Rivera, utilizando el término de gran patriota con una calificación obviamente positiva, al igual que la cualificación positiva de “sus logros económicos”. Así, la población, “los de abajo”, las clases productoras, están excluidos de esos logros económicos pese a que constantemente se requiere su esfuerzo en términos de “deber”.

Los manuales del tardofranquismo muestran en sus discursos un modelo de sociedad orgánica, ordenada y jerárquica similar a la que describe Cámara Villar en su análisis de los manuales del régimen franquista pertenecientes al periodo 1936-1951:

“La realidad social y política era presentada como una “comunidad bien integrada, equilibrada, no conflictiva, como un todo orgánico que consigue un estado de armonía “natural” con sólo seguir los criterios derivados e impuestos por la regla —también natural— de la jerarquización del cuerpo social y político, en el que unos pocos [...] mandan y dirigen persiguiendo el bien común, el interés general de los más, que sólo han de preocuparse en contrapartida de obedecer [...] aceptando resignadamente la posición propia ocupada en cada momento en la escala de la comunidad. [...] Para ello promocionaría el adoctrinamiento de la infancia y de la juventud en valores integrativos, conservadores, interpretados e impuestos en forma ultraautoritaria sin ningún margen o concesión a la discrepancia o a la propia opinión individual.”<sup>68</sup>

Como ejemplo podemos observar el discurso de un manual de Doncel de 1961 que reza así:

“Hoy, más que nunca, se precisa de una planificación de la sociedad que, junto al esfuerzo del trabajo, ponga los medios más adecuados y racionales. Si la estructura orgánica del país y de sus medios de producción es acertada su rendimiento será grande y seguro.

Así como el Estado es el servidor de la comunidad, cada uno de los individuos debe cooperar con su esfuerzo al bien común. Toda persona está obligada para con la comunidad a estos servicios:

Por el trabajo, contribuyendo con su esfuerzo laboral diario y su competencia a la elevación de la economía nacional.

Servicio militar, o nacional, que se presta durante un cierto tiempo con fines de preparación militar y defensa nacional.

Independientemente de estas dos clases de servicios, cualquier individuo debe comportarse en todo momento con un alto espíritu ciudadano y de cooperación nacional, así como contribuir económicamente por medio de los impuestos a los gastos nacionales.”<sup>69</sup>

Mostramos a continuación otros ejemplos encontrados en un libro de lecturas formativas que muestran un modelo de sociedad orgánica, ordenada y jerárquica:

---

<sup>67</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. 303.

<sup>68</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela...*, *op. cit.*, p. 332.

<sup>69</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], pp. 56-57.



“Para que el buen funcionamiento (de las ciudades) sea efectivo es precisa la colaboración de todos los ciudadanos. Se han de ayudar unos a otros sacrificando, a veces, parte de los propios derechos en orden al bien común.”<sup>70</sup>

“Unos y otros, todos unidos, formamos nuestro pueblo o ciudad, provincia o nación. Nos comunicamos, nos ayudamos, trabajamos... convivimos.

Esta convivencia nos impone unas obligaciones y nos da ciertos derechos. Querer disfrutar de los privilegios sin cumplir con nuestros deberes, es un abuso y, tarde o temprano recibe su castigo quien así procede porque los hombres, sus semejantes, le alejarán de su afecto.

No estamos solos. Todos unidos formamos una gran familia, un gran árbol con muchas ramas unidas en un solo tronco: Dios, nuestro Padre, Principio de Vida que nos ha dado el ser.

[...] Así nos ayudamos los unos a los otros.”<sup>71</sup>

Esta ideología política y económica se sigue aun manteniendo en los manuales de la década de los 60, concibiendo un tipo de sociedad similar a la promovida en los primeros años del régimen. En la década de los 60 el discurso de algunos manuales aún se observaba adoctrinador conforme al ideario. Expresa en forma imperativa (debe) la obligación de trabajar por el bien común, así como exige el deber del servicio militar como servicio a la patria. También se observa cómo a través de las alusiones al “castigo” se utiliza el miedo para conseguir los objetivos. Lo que se agrega como novedad son las alusiones expresas a lo económico y los aspectos productivos, que toman un papel dentro del discurso cada vez más protagonista.

En definitiva, hemos de apuntar que los manuales del tardofranquismo, aunque de forma sutil, comienzan a mostrar diferencias de contenido asociado a lo ideológico, sobre todo en la extensa aportación de temas económicos o de relaciones internacionales en comparativa con los manuales del primer franquismo. El lenguaje se suaviza para dejar de ser tan beligerante, aunque sigue sin eliminarse del todo la mitología franquista asociada al nacional-catolicismo. Toma especial protagonismo lo económico, evidenciándose una defensa de un capitalismo, católico entendido como un fenómeno natural, pero matizado por el corporativismo. En lo social, pervive la visión armónica de la sociedad donde las injusticias sociales quedan ocultas y parecen superadas.

Hay que tener en cuenta también que son productos editoriales puestos en el mercado, y que su producción arrastra cierto retraso temporal. Pese a lo anterior, lo que se va mostrando son indicios de que el sistema educativo se enfrentó a partir de los años 60 a un agotamiento de su capacidad para maniobrar como un mecanismo eficaz de socialización en los iniciales valores autoritarios y conservadores de régimen, aunque siguen siendo instrumentalizados por el poder, más vinculados ahora al desarrollo económico y sus políticas.

---

<sup>70</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 92.

<sup>71</sup> *Ibidem*, pp. 9-10.

### 3. El componente económico en la construcción de una identidad desarrollista

Podemos entender desde aquí el concepto de identidad como una representación mental compartida por un grupo, que se viene formando desde la infancia y va cambiando conforme se construye. En innumerables ocasiones va asociada a una imagen positiva del *nosotros* y negativa del *otro*. Esta identidad (o identidades) incluye componentes ideológicos subyacentes.<sup>72</sup>

El enfoque teórico de este trabajo se basa en la premisa de que tanto las identidades individuales como las colectivas contienen un componente económico, ya que se originan en base a una socialización política a largo plazo y a través de procesos de identificación locales, regionales, nacionales, internacionales y globales, basados en estatus económicos. Al respecto, Bruce Longenecker y Kelly Liebengood afirman que la dimensión económica,

“shapes and controls the identities of things-that-matter, from whole nations at one end of the spectrum to distinct and diverse individuals at the other end. Quite simply, the current crisis has underscored what many knew already -that economic status is a primary factor in the taxonomy of personal and corporate identity the world over-.”<sup>73</sup>

El régimen franquista en su primera etapa fabricó con tesón una imagen muy concreta de sí mismo, que debía ser asumida como propia por la ciudadanía. El inicial discurso belicista en los manuales franquistas llegaba a justificar en cierta medida una identidad nacional basada en el recurso a la violencia y la exclusión de “los otros”, de los viriles valores militares, el tradicionalismo moral y cultural, y el poder de cohesión de la Hispanidad. Así la Historia y su programa educativo enfatizaba los episodios bélicos, heroicos, imperialistas y nacionalistas, legitimando el patriotismo español desde un punto de vista afectivo, histórico y religioso (España misionera del mundo).

Posteriormente, y como ya se ha apuntado, el régimen se erigió como garante de la paz que dio lugar al progreso desarrollista y el resurgimiento de España como Nación, aceptada ya internacionalmente. Había que amortiguar los rasgos iniciales que conferirían unidad al sistema, para adaptarlos a los cambios sociales y nuevos condicionamientos de la dinámica económica. En los años del desarrollismo, el proceso identitario debía ser modificado en función de las necesidades del proceso modernizador y despegue económico, y para eso era necesario “integrar a los trabajadores dóciles en el orden capitalista.”<sup>74</sup>

“En 1959 la estrategia económica del régimen dio un giro de 180 grados. A la desconfianza hacia el exterior la sustituyó la demanda de apoyo de los organismos económicos internacionales. Al recelo del otro se le dio la vuelta en la apertura al boom turístico de los años 60. A las draconianas leyes de protección de la industria nacional emanadas de la inmediata postguerra se

---

<sup>72</sup> Atienza Cerezo, Encarna y Van Dijk, Teun A. “Identidad social e ideología...”, *op. cit.*, pp. 67-106.

<sup>73</sup> Longenecker, Bruce y Liebengood, Kelly. *Engaging Economics: New Testament Scenarios and Early Christian Reception*. Michigan and Cambridge UK, William Eerdmans Publishing Company, 2009, p. 4.

<sup>74</sup> Boyd, Carolyn P. “De la memoria oficial a la memoria histórica...”, *op. cit.*, p. 95.

las flexionó para aceptar el nuevo fenómeno de la inversión extranjera. El nacionalismo económico aprendió a convivir con los aires menos turbios de la competencia internacional.”<sup>75</sup>

En los manuales escolares la representación de las identidades no está únicamente determinada por el conocimiento que promueven, ni por las ideologías subyacentes de los propios autores, sino que también está condicionada por los propios contextos socioeconómicos que acontecen a la par que la propia producción del manual. Ya ha sido probado en innumerables ocasiones por la sociología crítica que los planes de estudio y los manuales difunden el conocimiento considerado como oficial,<sup>76</sup> al mismo tiempo que actitudes y valores dominantes en cada momento que las culturas económicas incorporan y transmiten.

Una vez constatada la relación entre la creación ideológica de identidades y la esfera económica estamos en disposición de revisar de forma empírica cómo los manuales, en su divulgación de ciertas culturas económicas, transmiten valores sociales y contribuyen al proceso de creación de las identidades, entendida como una dinámica de identificación y un sentimiento de pertenencia.

Partimos de la idea de que la etapa desarrollista en España constituye un nuevo nacionalismo de base economicista, con un nuevo programa económico que contribuye a fomentar la cohesión de la nación a través de la economía, dejando atrás el discurso de la cohesión de la nación espiritual del primer franquismo más apegado al sentimiento nacional-católico. De este modo desarrollo económico y nacionalismo español quedarían permanentemente unidos en una nueva concepción legitimadora del régimen. Entendemos que la identidad española ha sido monopolizada por el régimen, inicialmente con los valores del nacional-catolicismo y posteriormente en su última etapa con los valores económicos desarrollistas que formaron parte de la conciencia española y derivó en lo que hoy llamaríamos *franquismo sociológico*.

Es importante resaltar cómo a través de una autoimagen positiva del endogrupo, a partir de buenas noticias económicas, puede incidir en la construcción de identidades asociadas a un tipo de nacionalismo económico. El alto nivel de éxito económico que obtiene España en la década de los años 60 es continuamente descrito en los manuales escolares. Crear y difundir dicha autoimagen positiva es esencial para el régimen, especialmente cuando España era considerada uno de los países más pobres y menos modernos de Europa muy poco tiempo atrás.

El lector se acerca a este discurso sin posibilidad de fomento de actitud crítica con esa representación de lo que significa ser español, pues serlo parece únicamente comportar beneficios. La identidad nacional positiva mostrada a través del crecimiento económico, se hace muy común en los manuales escolares de la década de los 60, lo que puede llegar a repercutir en la representación una identidad nacional concreta.

---

<sup>75</sup> Viñas, Ángel. “Franco o la subversión...”, *op. cit.*, p. 114.

<sup>76</sup> Véase entre otros: Giroux, H. *Ideology, culture and the process of schooling*. London, The Falmer Press, 1981; Torres, J. “Diversidad cultural y contenidos escolares”. *Revista de educación*, nº 345, enero-abril 2008, pp. 83-110.

### 3.1. Las modificaciones en la legislación educativa

Se hace necesario en este punto recurrir a la legislación educativa para observar algunos cambios vinculados a nuevos enfoques y contenidos educativos adaptados a las nuevas circunstancias socioeconómicas del régimen. Es interesante la revisión de los *Cuestionarios Nacionales*, que aunque dependían de la Ley de Educación Primaria de 1945, se planteaban como orientadores de la labor del maestro y regían las actividades didácticas de las escuelas primarias con carácter obligatorio.

En el periodo del desarrollismo franquista que nos ocupa estarán en vigencia dos *Cuestionarios Nacionales* distintos, los publicados en el año 1953,<sup>77</sup> que permanecerían vigentes hasta la publicación en 1965 de los nuevos *Cuestionarios Nacionales*,<sup>78</sup> que fueron divulgados en la revista *Vida Escolar*<sup>79</sup>. En ellos se constituye una nueva relación de materias de estudio y simples índices de nociones que los escolares deben asimilar.

Es muy significativo para nuestro trabajo observar cómo los cuestionarios de 1965 se vinculan ya explícitamente con el propio desarrollismo económico de esta etapa franquista y los Planes de Desarrollo, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

“Se han tenido en cuenta los cambios producidos en las distintas esferas de la vida como consecuencia de la rapidez del desarrollo y de la aplicación de los conocimientos científicos.”<sup>80</sup>

“Las advertencias de la «Sociología» y los supuestos del «Plan de Desarrollo Económico-Social» prescribieron la entrada en la Escuela de ciertos contenidos disciplinarios utilísimos para la adaptación y triunfo definitivo del educando en su vida social y profesional.”<sup>81</sup>

Esto no ocurría con los publicados en el año 1953, que seguían una línea ideológica más vinculada al nacionalcatolicismo inicial del régimen. Se advierte sobre todo en la inclusión del apartado referente a las “Normas y cuestionario de formación del Espíritu Nacional del Frente de Juventudes y Sección Femenina”, donde el adoctrinamiento ideológico social y político estaba extremadamente vinculado a la formación de la identidad nacional-católica y los valores ideológicos iniciales del régimen.

Durante la etapa desarrollista los contenidos se vuelven más pragmáticos, siguiendo una estrategia planificadora de los tecnócratas del régimen, en palabras de Boyd se pasa “de la movilización ideológica a la promoción de la disciplina del trabajo y el consumo”.<sup>82</sup>

Comienzan desde este momento a asimilarse en las aulas las nuevas orientaciones desarrollistas, aunque en la educación primaria todavía se advierte el espiritualismo cristiano y

---

<sup>77</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales...*, *op. cit.*

<sup>78</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, pp. 13006-13065.

<sup>79</sup> Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. *Revista Vida Escolar*, nº 70-71, 1965.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>82</sup> Boyd, Carolyn P. *Historia patria...*, *op. cit.*, p. 252.

politizado del Nacional Catolicismo. Esta tendencia parecía responder al objetivo de inculcar en el alumnado la misma fe en la imperecedera “patria” y en la religión que en la industrialización desarrollista<sup>83</sup>.

### 3.2. Las Ciencias Sociales, identidad y nacionalismo

La Geografía y la Historia nacieron en el siglo XIX como Ciencias sociales, a la par que la formación de los Estados-nación.<sup>84</sup> De este modo, estas disciplinas se convirtieron en eficaces vehículos de los Estados para la creación de identidades nacionales, siendo aún hoy estas disciplinas fuente de controversia social e incluso política. Es notoria la inquietud por parte de los diferentes gobiernos por el diseño de contenidos de dichas materias, incluso en la actualidad, ya que históricamente han contribuido a socializar a la ciudadanía en aspectos relacionados con la identidad.

En la España del tardofranquismo se operaron grandes cambios socio-políticos y económicos determinantes. El mismo concepto de cambio, como afirma Pérez Garzón,<sup>85</sup> nos define a los humanos como especie social y esa realidad de cambio nos instala, tanto de forma individual como de forma colectiva, en la paradoja de la identidad y de la alteración. De ahí podemos deducir la importancia de la Geografía como ciencia de los distintos espacios humanos que no cesan de cambiar y, la Historia como motor de cambio social. La geografía en concreto ha tenido gran importancia a la hora de difundir opiniones ideológicas sobre el país propio, pero también sobre los demás países.<sup>86</sup> Nuestras culturas se construyen sobre dos pilares básicos que quedan concretados sobre el tiempo de la Historia y el espacio geográfico. Así, hemos considerado las disciplinas de la Geografía y la Historia como bases sobre las que se cimentan las identidades sociales y nacionales.<sup>87</sup>

Por otro lado también se ha considerado como grandes condicionantes las relaciones sociales de personas y colectivos, en todas sus dimensiones de intereses, conflictos y búsquedas de poder, ya que los sentimientos de identidad de cada grupo o individuo se articulan desde las propias condiciones sociales de la época en cuestión o desde las propias relaciones sociales y

---

<sup>83</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, 2010, p. 213.

<sup>84</sup> Pérez Garzón, Juan Sisinio. “¿Por qué enseñamos...”, *op. cit.*, p. 37.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>86</sup> Benedito Sifre, María Teresa; Cervellera Martínez, Armando y Souto González, Xosé Manuel. “Los manuales escolares y la didáctica de la Geografía entre 1950 y 1990”, en Tiana Ferrer, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, p. 64.

<sup>87</sup> Hernández Laina, Yovana. “La ‘Cultura Económica’ de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la transición a la democracia española como conformadora de identidades (1965-1982)”, en Yarza de los Ríos, Víctor Alexander (ed.). *Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica. Cultura, cotidianidad y saberes escolares*. Medellín, Universidad de Antioquia, 2016, p. 746.

culturales. Este puede ser uno de los motivos por los que las identidades son a menudo plurales y cambiantes.<sup>88</sup>

La identidad como concepto ha servido en muchas ocasiones de referente para definir el comportamiento cotidiano de un determinado lugar, país, región o cultura. Aunque, volviendo a nuestro marco teórico, también se ha interpretado como sentimiento de diferenciación frente a “los otros”, aquellos con los que no compartimos modos de vida, valores o hábitos. Ese sentimiento de pertenencia se relaciona a un *espacio* concreto con el que se ha identificado ese modo de sentir y vivir, y es la Geografía como disciplina la que posibilita el fomento de ese sentimiento. Esa identidad, en cierto modo, es un fenómeno que germina de la relación dialéctica entre individuo y sociedad.

Los relatos que presentan los manuales de lectura de comienzos de los años 60 suelen mantener un ideario patriótico de exaltación de los aspectos positivos del país, sin ningún cuestionamiento al respecto. Muestran una España múltiple en cuanto a su diversidad, a la que hay que amar, pero que se conjuga como algo único, como una unidad indisoluble a la que se nombra como “Patria nuestra”. Este pronombre “nuestra” denota una pretendida inclusividad para hacer partícipe al lector de una implicación asociada a un sentimiento nacionalista.

“Tanta es la variedad de la Patria nuestra que Azorín ha podido hablar de las ‘naciones de España’.

Estas son sus palabras:

‘Las naciones de España: Castilla, Cataluña, Andalucía, Galicia, Vasconia. Todas tienen nuestro amor. [...] ¡Naciones de España, bellas y queridas naciones!’<sup>89</sup>

Lo llamativo de este ejemplo es la conceptualización de la patria como una amalgama de naciones asociadas a las diversas regiones del país. En la lectura siguiente del mismo manual, titulada “España una”, deja claro que esa diversidad anteriormente mostrada se conforma en una sola.

“Pero en medio de una variedad tan vistosa y tan rica España se mantiene una, firme, *inalterable* a través de las *generaciones* y de los siglos”.<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> Sobre el concepto de identidad habría que hacer referencia obligada a algunas de las siguientes obras: Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1988; Weber, Max. *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979; Pujadas Muñoz, Joan-Josep. *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid, Eudema, 1993; Giddens, Anthony. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península, 1995; Méndez, Leticia (coord.). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. México, UNAM, 1996; Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (vol. 2). Madrid, Alianza, 1998; Boyd, Carolyn P. *Historia patria...*, *op. cit.*

<sup>89</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 12. El texto original de Azorín se encuentra en la primera edición de *El licenciado Vidriera visto por Azorín*, de 1915, y en la segunda, de 1921, pero a partir de la tercera, de 1941, “las naciones de España” son sustituidas por “las tierras de España”.

<sup>90</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 14. Las cursivas son del original.

La alusión a las *generaciones* y los *siglos* nos sirve para entender cómo se sigue recurriendo a la conformación histórica de España como algo eterno e imperecedero.

En cuanto a los contenidos transmitidos por la Educación Cívico-Social, que eran controlados en exclusiva por el Movimiento, promovían una identidad nacional asociada a la obediencia, la anteposición de los deberes a los derechos, a una sociedad orgánica y armónica que velaba por el bien común de la comunidad, este último acorde con el lineamiento de la doctrina social de la iglesia:

## “LECCIÓN 26: LA PATRIA

### **La nación**

El conjunto formado por los hombres y las tierras que habitan, sus pueblos y sus costumbres, su historia y su cultura, junto con esa manera de pensar y de sentir, constituye la nación.

La nación, escribe Ives Congar, O.O., «es una comunidad de hombres que viven juntos un determinado destino histórico en la solidaridad de una cultura más amplia que las culturas provinciales y, por tanto, de una herencia espiritual y de determinadas oportunidades históricas, sobre un territorio determinado».

La nación ha de vivir en una continua evolución que le permita ser fiel a su destino. Debe ser emprendedora, de tal forma que a la realidad histórica se una la fuerte voluntad del progreso. Lo importante es que exista entre sus hombres ese sentimiento de unión y de solidaridad para lanzarse a las empresas más difíciles, que le permitan seguir reafirmandose como pueblo que tiene un cometido, espiritual y humano, que realizar en la comunidad mundial.

### **La Patria**

La nación y la patria se identifican en muchas cosas, pero no es necesario conocer su significado exacto. Ya hemos visto lo que abarca la nación, pero ¿qué es la patria? Lo más puro y noble que se encierra en la nación; sus virtudes, sus ideales, sus sentimientos, su glorioso pasado y su realidad espiritual. La patria es lo más sagrado de un pueblo y aquello que permanece inalterable con los años.

El amor a la patria, o patriotismo, es el sentimiento de unión entre sus ideales y la entrega generosa en beneficio del progreso humano de la colectividad.

En contraste con la patria grande aparece el concepto de la patria chica, o lugar donde uno nace, vive o muere. Es el pueblo natal, con su nostalgia y su belleza. La patria chica es una parte de la gran patria nacional, y sólo tiene un valor sentimental y lleno de intimidad. [...].

### **Deberes para con la Patria**

Todo español tiene en relación con la patria ciertas obligaciones que ha de cumplir con el mejor ánimo. Nacemos en una colectividad a la que pertenecemos de una forma voluntaria y a la que, en caso de desearlo, podemos renunciar. La nacionalidad es el título que nos acredita como hijos de la patria y que nos obliga a cumplir como tales.

El primer deber que tenemos para con la patria es de gratitud y amor hacia ella, por permitir que nos encontremos entre sus hijos.

Al igual que todos los miembros de la familia colaboran con su esfuerzo personal para conseguir el mayor bienestar de la comunidad, así también la patria necesita que cada uno de nosotros colabore con su trabajo para lograr el bien común nacional.

Es, pues, deber fundamental este sentimiento de servirla lo mejor posible, en cualquier momento y con el mejor entusiasmo. ¿Cómo se manifiesta a lo largo de la vida este sentimiento de servicio a la patria? De diversas formas, según el momento:

- En la *juventud*: Por el estudio y el aprendizaje.

- En la *adolescencia*: Por el trabajo y el servicio militar.

- *Siempre*: Por la obediencia a la autoridad y a la ley. Por el deseo de colaborar eficazmente por su grandeza en todo momento.

La obediencia a la autoridad está centrada en la persona legalmente constituida en Jefe del Estado, a sus órdenes y disposiciones, así como a sus delegados. Cumpliendo estos deberes nos reafirmamos como fervientes hijos de la patria.

### **Participación en la vida nacional**

Nuestro interés por la patria ha de traducirse en una participación en la vida política de la nación, conociendo sus problemas y tratando de aportar soluciones en caso de poder hacerlo.

Pertenecer a una comunidad no significa tanto esperar recibir de ella muchas ventajas, cuanto el ofrecerle nuestro esfuerzo, poniendo en ello toda la ilusión para conseguir su engrandecimiento.

### **El amor a la Patria**

La actuación en la vida corriente es lo que verdaderamente contribuye al esfuerzo común para que la patria eleve su nivel de vida y alcance cada día metas superiores. Sin embargo, hay que estar preparados para entregar a la patria todo lo que nos pida, en caso necesario. Hay momentos que se hace preciso trabajar por ella sin descanso, sacrificándonos en la realización de un servicio. En otros, incluso, será necesario poner en peligro la vida para cumplir nuestras obligaciones de defenderla en caso de guerra. Tanto en unos como en otros, será ese amor profundo a la patria el que nos dé fuerzas para ejecutarlo con alegría y buen ánimo. ¡La patria espera de ti algo noble y digno!”<sup>91</sup>

Como ya apuntara Ramón López Facal, la versión nacional-católica del nacionalismo español se basaba en el organicismo y el historicismo,<sup>92</sup> pero nosotros observamos también una asociación del relato ideológico identitario y nacionalista que tiene estrechas relaciones con la esfera económica.

En sus comienzos el franquismo justificaba la autarquía económica que le proveería de una independencia política. En la etapa del desarrollismo esa esfera económica también sirvió a una nueva concepción del nacionalismo franquista, donde los logros económicos servían para legitimar al régimen y sus políticas. La nación comienza a resurgir económicamente como resultado de la planificación (internacional), la inversión extranjera, la apertura económica y los Planes de Desarrollo. Estos Planes hicieron entrar de lleno a España en la economía de mercado, donde la adquisición de bienes materiales se convirtió en requisito fundamental de la modernidad. Paradójicamente, el materialismo y el consumismo demonizados anteriormente por el dictador, en la primera etapa franquismo, se convierten ahora en sustento y salvación del

---

<sup>91</sup> Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición], pp. 156-159. Las cursivas y negritas son del original.

<sup>92</sup> López Facal, Ramón. “El nacionalismo español en los manuales de Historia”. *Educació i Història. Revista d’Història de l’educació*, nº 2, 1995, p. 125.



régimen.<sup>93</sup> Así, como señala Rafael Abella, “la posesión de unos bienes propios, por modestos que fueran, trajo un cambio de mentalidad”<sup>94</sup>.

Este nacionalismo de espíritu tecnocrático y desarrollista, que surge tras la planificación económica, fundamentaba la cohesión de la nación en la propia economía del país y su capacidad productiva, dejando atrás el discurso sobre la nación espiritual, asociado al sentimiento cristiano del pueblo español y el ultranacionalismo triunfalista e historicista. Ese discurso se convierte en un anacronismo político que terminará desestimándose paulatinamente a partir de los años 60. El materialismo comienza a fluir en las esencias patrias, exaltando la fuerza de trabajo del pueblo español pero desde una perspectiva material, asociada a la capacidad de generar riqueza. Esto suponía la modificación del imaginario colectivo, sustituyendo las imágenes de santos, mártires o héroes por nuevos símbolos desarrollistas. Desarrollo económico y nacionalismo español quedaban así permanentemente unidos en una nueva concepción del régimen alejada de la propaganda triunfalista sobre la identidad nacional.

La ausencia de reflexión crítica sobre cuestiones negativas del desarrollo como el paro, la pobreza, la emigración ilegal, la corrupción política y económica, los desastres ecológicos y de construcción, el lamentable estado de la educación, etc, denota el intento de creación de una identidad basada en el crecimiento económico visto desde una perspectiva que no contempla la parte negativa ni las consecuencias. La reflexión autocrítica no armonizaría con una pretendida transmisión de adoctrinamiento nacionalista.<sup>95</sup> Así podemos entender que la ideología económica desarrollista promovida por el régimen estaba estrechamente relacionada con una identidad nacionalista que controlaba la autoimagen positiva que se pretendía potenciar del país, y con la que los manuales de la década de los 60 buscaban promover. Esa estrategia consistiría en enfatizar en gran parte las características positivas del país en todas sus dimensiones, ya sean económicas, de empleabilidad, bienestar, estilo de vida moderno... obviando o no teniendo en cuenta los aspectos negativos y problemáticos. Esto no fomenta una actitud crítica necesaria para el alumnado.

La imagen que promueven los manuales sobre los logros económicos se muestra desvinculada de la planificación del bloque occidental, que provenía además de la Planificación de los Organismos Internacionales como Banco Mundial, UNESCO, Fondo Monetario Internacional.... Este hecho podría atender a razones ligadas a responsabilizar únicamente al régimen del “milagro económico español”.

Esta construcción de identidades basada en la autoimagen positiva de España caracteriza todas las dimensiones relevantes de la vida económica, política y social.<sup>96</sup> Los estudiantes que se enfrentan repetidamente a esta autoimagen positiva tendrán más complicado la no identificación con el grupo evaluado tan positivamente, incluso teniendo en cuenta que el manual puede ser considerado como fuente incuestionable de saber. Este hecho puede tener consecuencias sobre cómo el alumnado percibe la realidad y construye las representaciones sociales sobre la identidad nacional.

---

<sup>93</sup> García Delgado, José Luis. “La economía”, en García Delgado, José Luis (coord.). *Franquismo. El juicio de la historia*. Madrid, Temas de hoy, 2000, pp. 147-217.

<sup>94</sup> Abella, Rafael. *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*. Barcelona, Argos Vergara, 1985, p. 196.

<sup>95</sup> Atienza Cerezo, Encarna y Van Dijk, Teun A. “Identidad social e ideología...”, *op. cit.*, p. 87.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 99.

Badanelli y Del Pozo afirman que “las imágenes son un potente instrumento para transportar las representaciones simbólicas de la identidad nacional española”,<sup>97</sup> y en ese sentido estamos de acuerdo, a lo que añadimos que las imágenes mostradas del desarrollo español en los manuales de forma continuada pueden provocar también este efecto, tanto en cuanto son mostradas como un símbolo de una industrialización acelerada y redentora que fue denominada como “milagro económico”.

### 3.3. El paisaje y el territorio como elemento identitario

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española,<sup>98</sup> paisaje es la “parte de un territorio que puede ser observada desde un determinado lugar”. Pero,

“El paisaje también es un espacio que se modifica a través del tiempo como consecuencia de la acción natural y humana. De ahí, que se considere también el paisaje cultural que se denomina al transformado por un grupo cultural a partir o desde un paisaje natural. La cultura es el agente, y el área natural donde se ejerce esa acción es el medio. El paisaje cultural es el resultado de esa transformación.”<sup>99</sup>

El paisaje de los diferentes territorios forma parte de la cultura de los pueblos y este siempre está en continua transformación.

“El paisaje es un concepto que cada vez se entiende más como recurso que forma parte del patrimonio de los individuos y de las sociedades. Un bien de carácter natural, histórico, social cultural que requiere una atención no sólo por parte de los científicos sino también de las administraciones porque el paisaje en sí mismo, como legado cultural, debe ser un bien común. Todo paisaje es resultado de una evolución tanto natural como cultural.”<sup>100</sup>

En ocasiones esa evolución o transformación ha acontecido de forma muy intensa y rápida, como en los años 60 en España, lo que conduciría a una pérdida de valores simbólicos tradicionales para crear otros nuevos asociados a la modernidad.

La sociedad de los años 60 modificó sus paisajes rurales tradicionales por los paisajes de entornos urbanos y metropolitanos sometidos a enormes cambios urbanísticos, así como a los paisajes surgidos por el turismo de masas. Fue una urbanización sin pautas ni control que se materializó en una metropolización del territorio con la construcción de grandes infraestructuras

---

<sup>97</sup> Badanelli Rubio, Ana María, y del Pozo Andrés, María Del Mar. “Desde la madre-patria española al estado de las autonomías: La idea de España en los manuales escolares (1900-2007)”. *Historia de la educación*, nº 27, 2008, p. 397.

<sup>98</sup> Diccionario RAE. Actualización 2017.

<sup>99</sup> Pérez Urraza, Karmele; Ezkudía Arteaga, Gurutze y Bilbao Bilbao, Begoña. “El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 2, nº 2, 2015, p. 225.

<sup>100</sup> Bajo Bajo, M. J. “El paisaje en el currículum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural”. *Aula*, nº 13, 2001, p. 52.

(presas, complejos industriales...) que transformaron radicalmente el paisaje y el territorio, y modificaron la identidad de muchos lugares.<sup>101</sup> El paisaje juega un papel importante en el proceso de formación, consolidación y mantenimiento de identidades territoriales.<sup>102</sup> A través del paisaje se visualiza la fisonomía característica de los espacios concretos (región) distinguiéndose de otros. Las distinciones vendrán dadas también por las relaciones que se establezcan entre sociedad y naturaleza.

Los procesos de desarrollo sobrevenidos en la década de los 60 y el “boom económico” transformaron el paisaje español de forma radical, reformulando así el imaginario social vinculado al territorio. Aparecen nuevos modelos de urbanización con tipos constructivos muy distintos a los tradicionales, los patrones de ocupación del suelo varían profundamente (zonas de costa destinadas al turismo...), los límites entre campo y ciudad comienzan a percibirse sin demasiada dificultad, los núcleos urbanos se van consolidando, etc. Todos estos procesos ejercieron un fuerte impacto capaz de influenciar las concepciones e ideas de los españoles, así como su imaginario social del territorio, pues, volviendo a nuestro marco teórico, el territorio pasa a ser un producto social, una construcción social en base a elementos simbólicos que tienen la capacidad de producir identidad.<sup>103</sup>

Con anterioridad hemos analizado la enorme difusión en los manuales de lo que se convertiría en símbolo de la modernidad franquista, y que quedó en la retina de gran parte de los españoles: los pantanos, playas turísticas, ciudades, etc. La imagen de muchos territorios quedaría asociada a esos paisajes, convirtiéndose en un símbolo identitario del territorio. Así se va pasando de un imaginario plagado de símbolos asociados al mundo rural, a otro más moderno con grandes obras de ingeniería, paisajes industriales, y modificaciones del paisaje urbanístico como el de las grandes ciudades o el litoral turístico. Entendemos que los contenidos curriculares se convirtieron en recurso de la construcción de identidades culturales modernas, a través del nuevo concepto de paisaje mostrado en los manuales como elemento fundamental.<sup>104</sup> Ese nuevo paisaje asociado al desarrollo llegó a ser uno de los contenidos más utilizados por la iconografía de los manuales de la década de los 60, conformándose como concepto curricular.<sup>105</sup>

El nuevo paisaje que se hace presente en los manuales muestra una realidad física que promueve una representación cultural nueva, asociada a la modernidad que estaba ofreciendo el régimen bajo una interpretación intangible. La construcción de este imaginario vinculado al territorio logró orientar a través de los manuales una nueva percepción de la realidad de una España que salía del subdesarrollo, supuestamente gracias a las políticas económicas del régimen. Esto formaría parte de su nueva estrategia de legitimación, que pasaba por estereotipar

---

<sup>101</sup> Nogué, Joan. “Territorios sin discurso, paisajes sin imaginario. Retos y dilemas”. *Ería*, nº 73-74, 2007, p. 374.

<sup>102</sup> Nogué, Joan. “Nacionalismo, territorio y paisaje en Cataluña”, en Ortega Cantero, Nicolás. *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Duques de Soria, 2005, pp. 147-169; Morón Monge, María del Carmen; Morón Monge, Hortensia y Estepa Giménez, Jesús. “El paisaje en el currículum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: una perspectiva patrimonial integral”. *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Madrid, IPCE, 2012, pp. 564-573.

<sup>103</sup> Capel, Horacio. “Las ciencias sociales y el estudio ...”, *op. cit.*, p. 12.

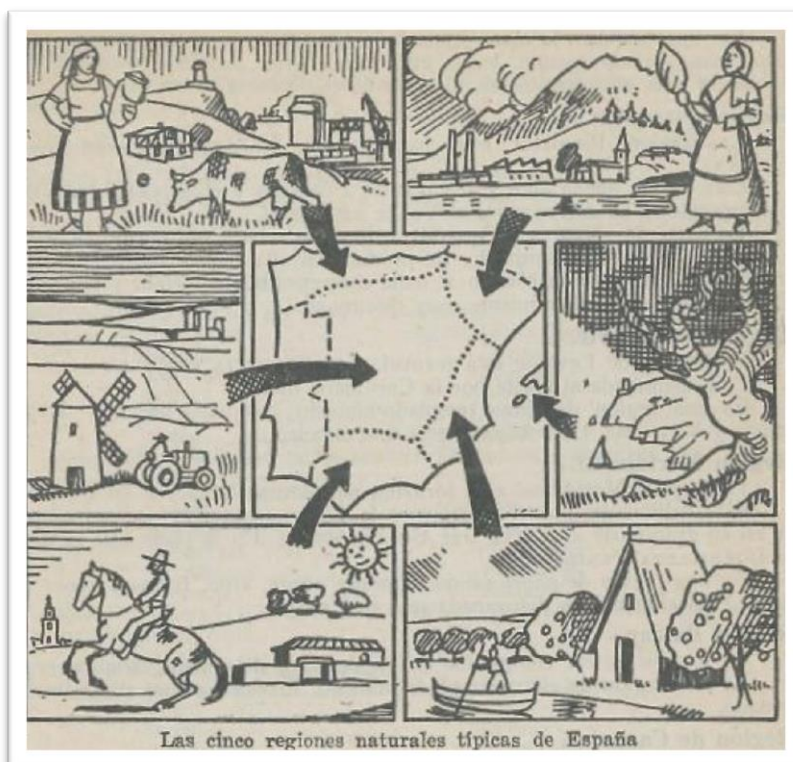
<sup>104</sup> Pérez Urraza, Karmele; Ezkudía Arteaga, Gurutze y Bilbao Bilbao, Begoña. “El paisaje...”, *op. cit.*, pp. 225-242.

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 228.

un imaginario asociado a la España del desarrollo, generando un proceso de socialización del paisaje impulsado por el poder a través de su difusión en los manuales. Una especie de metáfora del conjunto de la sociedad a través de las representaciones sociales del paisaje que nos ha llegado hasta hoy, y que crearon un imaginario colectivo, compartido y socialmente aceptado. Desde nuestro criterio entendemos que este imaginario ha formado parte de un registro ideológico, identitario y político, incorporando a la simbología de referencia estos paisajes estereotipados del desarrollo franquista. No olvidemos que los manuales transmiten el conocimiento considerado legítimo por la sociedad,<sup>106</sup> asumiéndolo como único posible y verdadero.<sup>107</sup>

A comienzos de los años 60 podemos encontrar ejemplos de un paisaje propio y típico del país y sus actividades económicas. Cobra especial relevancia lo agro-cultural como eje económico del paisaje de la España rural, que luego se irá modificando hacia un ámbito menos rural y más industrial. También las vías de transporte comienzan a aparecer como concepción asociada a la industria.

Podemos encontrar ejemplos donde la representación de la unidad de España, basada en un componente económico, se hace del modo siguiente:



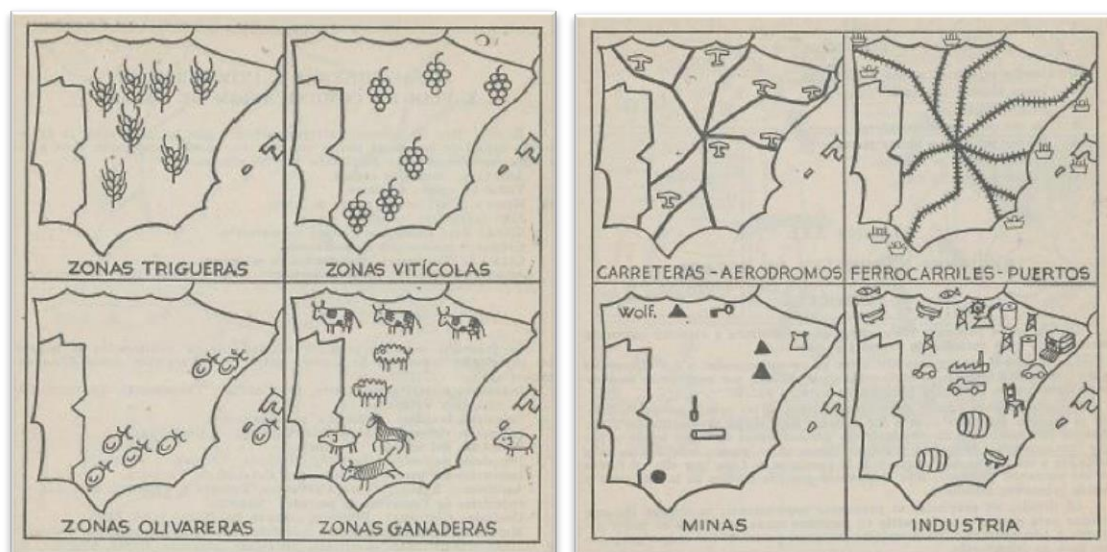
**Ilustración 54:** “Las cinco regiones naturales típicas de España”<sup>108</sup>

<sup>106</sup> Apple, M. “El libro de texto y la política cultural”. *Revista de Educación*, nº 301, 1993, p. 116.

<sup>107</sup> Pérez Urraza, Karme; Ezkudia Arteaga, Gurutze y Bilbao Bilbao, Begoña. “El paisaje...”, *op. cit.*, p. 227.

<sup>108</sup> *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963, p. 585.

Mediante este gráfico se pretende representar un país que ofrece una gran diversidad de riquezas naturales, agrarias e industriales, asociadas a distintas regiones que acaban siendo integradas en una sola unidad. La unidad queda representada en el mapa central de la Península Ibérica que articula en su totalidad a las regiones a las que se va a aludir en el texto. Se utiliza el imaginario gráfico para fomentar esa unidad nacional, mientras que en el texto sí se permite desglosar cada región para dar información sobre la producción de cada zona. Refleja de este modo las diversidades regionales que están supeditadas a la unidad nacional. Recordemos aquí nuestro marco teórico en relación al uso de los mapas como instrumento que consolida las imágenes mentales del territorio.



**Ilustraciones 55 y 56:** Diversidades regionales<sup>109</sup>

Este tipo de mapas estaría potenciando la idea excelsa de unión de todas las regiones dentro de la gran España. Los mapas tienden a consolidar una imagen mental concreta del territorio,<sup>110</sup> como si la España que representan fuera natural. La imagen determina su unidad frente a las diversidades que pueden englobarse en el todo nacional.

Ocurre también con otros estereotipos que se representan en las lecciones de Geografía junto a contenidos de Geografía económica. Se retratan las diferentes regiones a través de los trajes regionales que derivan en mostrar la riqueza cultural de España, o de mapas regionales que representan las riquezas económicas.

En la ilustración 57, observamos el mapa que representa la región de Cataluña, donde se especifican todos los productos industriales, agrícolas y ganaderos que se producen en dicho territorio. Pese a que se representa de forma regional aparece en el extremo inferior derecho otro

<sup>109</sup> *Ibidem*, pp. 583 y 581.

<sup>110</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico...”, *op. cit.*, p. 45.





El régimen y los manuales instrumentalizaban las identidades regionales a través del folclore. Así, al incidir en los aspectos folclóricos se podía conducir esa diversidad cultural hacia un plano más inofensivo que tenía que ver con la tradición popular, mostrándose así lejos de instancias regionalistas.

La concepción del territorio nacional estaba cambiando a través de éxodo rural. La ciudad era ahora el escenario de la España próspera donde se dejaba atrás la actividad agraria para dar paso al comercio y la industria, pero también a un modo de vida con características y comportamientos muy distintos. Ese modo de vida urbano se convierte en un sistema que facilita la invención y difusión de nuevos valores, actitudes, comportamientos, e incluso formas de pensar.<sup>112</sup> Pero la vida rural todavía se ensalza en algunos manuales que la ponen en valor justificándola como depósito de tradición y virtud. Veamos el siguiente ejemplo:

“La vida en los pueblos es laboriosa. En ellos, día a día, cara a la naturaleza, se ve crecer el tallo, granar la espiga. Se cuida con mimo la cosecha y al ganado, que más tarde han de ser la base de la alimentación del país. Porque si las grandes ciudades nos proporcionan los tejidos, libros, máquinas y otros productos de la industria, los pueblos producen la materia prima indispensable que luego se transforma. Y son nuestra despensa.

Aquel pueblo... y tantos como él, alma de España. Depósito de tradiciones y virtudes.”<sup>113</sup>

Las transformaciones físicas del territorio –pantanos, presas, carreteras, polígonos industriales, grandes ciudades...– como concepción de un modelo de territorio asociado a la esfera económica, representaban la idea de un nacionalismo de base economicista, que se convierte en una nueva legitimación del régimen a través de sus políticas económicas. Esta legitimación surgía de un discurso optimista que mostraba una España ideal llena de potencialidades económicas.

“[...] España está aumentando sin cesar sus riquezas, repoblando sus bosques, mejorando su agricultura con nueva maquinaria y nuevos cultivos; abriendo fábricas, fundando nuevos pueblos, enviando sus productos naturales y manufacturados a los grandes mercados del mundo; acogiendo en su seno a los sabios que se reúnen en Congresos Internacionales; mandando a sus hombres más eminentes a los más acreditados centros de investigación [...]”<sup>114</sup>

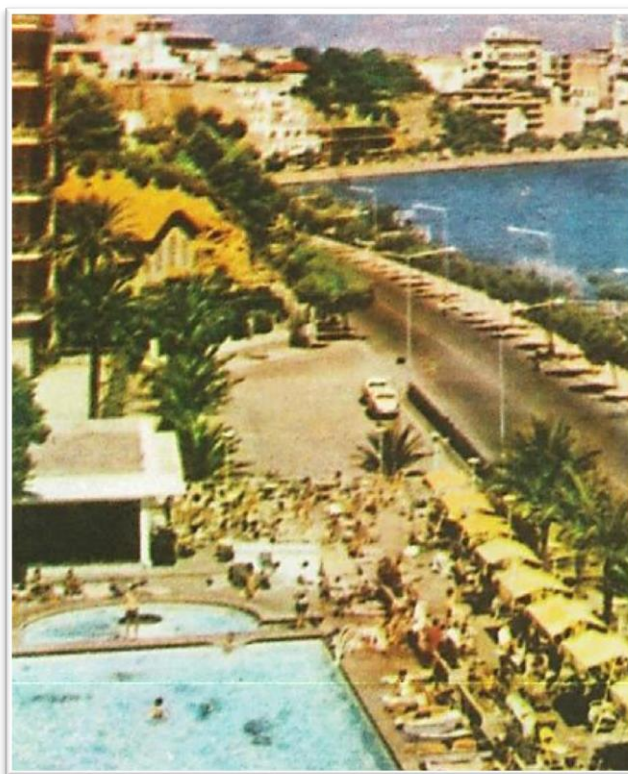
A la nueva concepción identitaria del territorio también contribuyó la imagen de país turístico de sol y playa que promovió el régimen y que los manuales representan como motor económico, con imágenes de gran carga simbólica, y que al final está condicionando la manera de vivir nuestra propia identidad en la actualidad.

---

<sup>112</sup> Capel, Horacio. “La definición de lo urbano”. *Estudios Geográficos*, nº 138-139, 1975, p. 270.

<sup>113</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 36.

<sup>114</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 90.



**Ilustración 59:** “Mallorca (La Isla Dorada)”<sup>115</sup>

La promoción turística oficial del régimen también instrumentalizaba las identidades regionales a través del folclore mediante estereotipos culturales. Al hacer hincapié en los aspectos folclóricos se podía dirigir la diversidad cultural hacia esferas más inocuas de la tradición popular, manteniéndose lejos de posturas regionalistas peligrosas para el régimen.

De este modo entendemos que la instrumentalización del imaginario asociado al territorio se hacía desde dos vertientes distintas, una desde la promoción de paisajes tradicionales regionales, y otra desde los nuevos paisajes surgidos al amparo del desarrollo y el nuevo capitalismo.

En definitiva, en esta década convive el imaginario sobre los paisajes tradicionales de referencia con otro nuevo asociado al desarrollismo y que también introduce elementos identitarios que han llegado hasta nuestros días.

---

<sup>115</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 123.



#### 4. La vergüenza de un pasado económico y orgullo desarrollista. Instrumentalización de las emociones

Como ya apuntamos con anterioridad en nuestro marco teórico, Scheff establece que la vergüenza es la emoción social por excelencia, ya que surge como advertencia de la transgresión moral.<sup>116</sup> Jack Barbalet<sup>117</sup> también presta atención en sus estudios a la vergüenza, pues la considera categoría fundamental para comprender los procesos sociales y políticos. No olvidemos que aprendemos determinadas emociones como el odio, el amor, el orgullo o la vergüenza, el miedo o el valor dentro del propio contexto socio-educativo, guiando así nuestros pensamientos y acciones.

Pero, ¿quedó reflejada en los textos la vergüenza de un pasado de miseria y subdesarrollo? ¿Y el orgullo? ¿Aparecía el sentimiento de orgullo tras ser capaces de transformarse en un país con una economía floreciente?

Desde este punto de partida hemos de puntualizar que el precedente del primer franquismo ya señalaba una diferencia entre la Historia que aparecía en las enciclopedias escolares y manuales y la de los libros de lecturas históricas o geográficas. Los primeros solían mantener un lenguaje árido, escueto y poco atractivo, mientras que el lenguaje de las lecturas solía ser mucho más seductor, e incluso conmovedor, movilizándolo en cierto modo las emociones y sentimientos.<sup>118</sup> En las lecturas de la década de los años 60 todavía se mantiene ese tipo de lenguaje seductor y emocional aunque hemos de decir que no tan exaltado.

El tardofranquismo se engranaba en los años 60 a través de dos vertientes simultáneas, por un lado de deseos de cambio forzados por la precariedad económica del país y por otro, de resistencias culturales, políticas y psicológicas a esos cambios. Pero curiosamente, y como preconizaba el Informe FOESSA de 1970:<sup>119</sup>

“Casi siempre tendrán más éxito los cambios que se presentan como una mejora económica, y esta mejora deberá incluirse en cualquier programa de transformación total de una comunidad para que sea ampliamente apoyada y se asegure su éxito.”<sup>120</sup>

Finalmente esos cambios económicos terminarían fraguando y serían aceptados por la sociedad, en parte gracias a su promoción a través de la escuela y los manuales escolares, que fueron capitalizando los logros económicos y socializándolos con un trasfondo político.

---

<sup>116</sup> Scheff, Thomas. “Shame in self...”, *op. cit.*, pp. 239-262.

<sup>117</sup> Como autor: Barbalet, Jack. *Emotion, Social Theory...*, *op. cit.*; y como editor: Barbalet, Jack (ed.). *Emotions and Sociology...*, *op. cit.*

<sup>118</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política ...*, *op. cit.*

<sup>119</sup> La Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) nace en 1965 impulsada por Cáritas (Confederación oficial de las entidades de acción caritativa y social de la Iglesia católica en España). Su labor era conocer la situación social de España del modo más objetivo y continuado posible, ante las iniciadas políticas de desarrollo que se habían iniciado en los años 60. Para ello se elaboraron Informes sobre la situación y el cambio social de España que fueron diseñados a través del análisis de los procesos en que se muestra la evolución social, las estructuras y tendencias que se corresponden con esos procesos.

<sup>120</sup> Fundación Foessa. *Informe sociológico sobre la situación social...*, *op. cit.*, p. 32.

Sin embargo los “cambios” a menudo van asociados a ciertos temores, inquietudes, incertidumbres o emociones que se hacen patentes en la sociedad, pues como afirma Cartwright,

“La palabra ‘cambio’ produce reacciones emocionales. No es una palabra neutra. Para mucha gente es amenazadora. Suscita visiones de un revolucionario, un idealista insatisfecho, un revoltoso, un descontento. Hay otras palabras más suaves que se refieren al proceso de cambiar a los individuos: educación, aprendizaje, orientación, guía, formación, terapéutica. Estamos más dispuestos a que nos eduquen que a que nos cambien.”<sup>121</sup>

El primer franquismo iba acompañado de una exaltación del ruralismo en los manuales escolares, siendo percibido lo urbano y moderno como elementos perturbadores del alma de la patria. Y así, bajo una educación pautada, reglada y fomentada a través del manual escolar también se reproducían las resistencias a ciertos cambios, pues en ocasiones se mantiene el orgullo basado en esa exaltación del ruralismo, de la tierra fértil del territorio patrio, pero se terminará mezclando con posterioridad también con el orgullo por la consecución del desarrollo y de la técnica. Veamos el siguiente ejemplo extraído de un manual de lecturas formativas:

“Esto debe daros una idea de la riqueza agrícola que se oculta en el Levante español. Riqueza conseguida, justo es decirlo, gracias al esfuerzo de sus habitantes, a su amor a la tierra y a sus conocimientos técnicos. Muchos de estos naranjos son fruto de cruces e injertos.”<sup>122</sup>

La riqueza agrícola de la que se hace alarde en la lectura se consigue gracias al esfuerzo de sus habitantes (los trabajadores), que realizan su labor en consonancia con el amor a la tierra, esa tierra patria de la que enorgullecerse y a la que hay que mostrarle el amor, cual madre protectora. La novedad ahora es ese reconocimiento que se hace a los avances técnicos que el desarrollo está permitiendo.

“Lo viejo nos da una lección de grandeza que fue y que el tiempo no puede destruir. Lo nuevo es un testimonio de que España vive atenta a lo que hay que hacer en cada siglo. Y es también una seguridad de grandeza para el porvenir.  
Ama también lo nuevo.”<sup>123</sup>

Como se observa se está apelando al sentimiento de amor mediante el imperativo “ama también lo nuevo”. Ama a tu patria y trabaja con ilusión y esfuerzo para contribuir a la grandeza del país, como lo fue en siglos pasados. Como se observa persiste el discurso de “amor a la patria” y del “pasado grandioso”, confluyendo ahora con la motivación de “amar lo nuevo”, es decir, aceptar los nuevos cambios a los que se ve abocada España.

---

<sup>121</sup> Cartwright, Dorwin. “Achieving Change in People: Some Applications of Group Dynamics Theory”. *Human relations*, vol. IV, nº 4, 1951, pp. 381-392.

<sup>122</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 11.

<sup>123</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 29.

En relación al sentimiento de vergüenza, este no se observa en los manuales en ningún caso, ni por su pasado económico ni por el atraso técnico, sino todo lo contrario. Los manuales más bien muestran síntomas de orgullo por un pasado que lo cataloga a través del apelativo de “grandeza”.

Si bien la vergüenza también puede ser una virtud, porque significa que se reconoce la culpa de algo y, a su vez, permite ser menos devaluado por parte del otro, esto no ocurre en el caso del reconocimiento de este pasado de atraso y miseria en los manuales. De hecho, la culpabilidad y la vergüenza son reguladores sociales, son sentimientos que nos permiten ajustar nuestra conciencia para sentirnos mejor y que los otros en cierta medida nos perdonen. No es este el caso de la dinámica mostrada en los manuales, sino que se pasa directamente por inculcar orgullo patrio por un país que ha sabido salir “por sí mismo”, es decir, a través de las políticas económicas del régimen, de “una fase autárquica impuesta desde el exterior”. A la luz de la identificación positiva de España con el desarrollo económico expuesto en los manuales, a partir de buenas noticias económicas, se transmite un sentimiento de orgullo que promueve la identificación del lector con su país. El alto nivel de éxito económico que obtiene España es difundido como motivo de orgullo nacional, en un pasado idealizado por el “milagro económico” que sirve a intereses espurios y partidistas.

Sin embargo se eluden las referencias al pasado de pobreza, de falta de empleo, a las consecuencias de las acciones políticas del régimen, es decir, a aquellos hechos que estarían relacionados con el reconocimiento de errores y el sentimiento de vergüenza.

## 5. La espiritualidad y el materialismo

Comenzaremos este epígrafe con unas significativas palabras de Berger que nos ayudarán a entender cómo el franquismo utilizó la religión católica como instrumento no sólo espiritual sino también legitimador en su ideal político e incluso económico, y que sirvió de motivación espiritual a los proyectos económicos que desembocaron en el desarrollismo.<sup>124</sup>

“Si legitimar es, en parte al menos, dotar de sentido, nada, quizás pueda hacerlo de un modo más hondo y total que la mirada religiosa.”<sup>125</sup>

Hemos tenido en cuenta que la religión no es un fenómeno exclusivamente espiritual, sino que refuerza otros valores profanos. Weber al respecto denominaba a este refuerzo “afinidad”.<sup>126</sup> De este modo, y de acuerdo con Castillejo, la religión sirve a la identidad, al poder político, al orden social y a la Iglesia.<sup>127</sup>

Para entender hasta qué punto el franquismo utilizó la fe cristiana y la espiritualidad en su proyecto nacionalcatólico podemos comenzar diciendo que Franco se hacía llamar “Caudillo

---

<sup>124</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*

<sup>125</sup> Berger, Peter. “Observaciones acerca de la cultura...”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>126</sup> Weber, Max. *Sociología de la religión*. Madrid, Istmo, 1997, p. 448.

<sup>127</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Edición escolar en España, identidad...”, *op. cit.*, p. 510.

por la gracia de Dios”, y tenía la potestad de nombrar él mismo a los obispos. También es relevante el acuerdo de 1953 con la Santa Sede, reforzando la alianza Iglesia-Estado. La Iglesia monopolizaba poderes políticos bajo la connivencia del régimen, entre ellos el de la Educación.

El nacional-catolicismo franquista impregnó de forma absoluta la institución escolar y por ende los textos escolares. Si bien es cierto que en la primera etapa del régimen el adoctrinamiento religioso fue más intenso, en la década de los años 60 todavía se observa su enorme influencia. Los manuales no abandonan la religiosidad, incluso en las asignaturas que deberían estar desligadas de los aspectos religiosos.

Los manuales de comienzos de los años 60 solían mostrar un elemento de identidad católica muy potente, asociado a una cristiandad que se remontaba a tiempos inmemoriales como signo de unidad a través de la fe cristiana.

“Cuando los primitivos cristianos eran perseguidos, los cristianos españoles que dieron su vida como *mártires de su fe* fueron tantos que en algunas poblaciones no se podía ni contar el número de ellos: así, por ejemplo, los *innumerables* mártires de Zaragoza.

Pues, hace sólo unos cuantos años que miles y miles de españoles fueron martirizados y fusilados por ser católicos.

[...] El catolicismo nos dio unidad hace catorce siglos. El catolicismo sigue siendo lo que más amamos y el *vínculo* más precioso y más fuerte de nuestras empresas y de nuestras vidas”.<sup>128</sup>

En otros ejemplos se observa cómo la disciplina de la Historia se desvirtúa al mezclarse con las creencias católicas.

“Los tres hechos más importantes de la historia del mundo son: la creación, la venida de Jesucristo y el descubrimiento de América.

Los dos primeros los hizo Dios *directamente*. El descubrimiento de América también fue obra de Dios, pero la hizo valiéndose de España.”<sup>129</sup>

“La venida de Jesucristo es el hecho más importante de la Historia. Sus enseñanzas hicieron cambiar la manera de pensar y la manera de obrar de la humanidad.”<sup>130</sup>

Los textos de Ciencias Sociales o los de lecturas formativas ofrecen constantemente referencias a la cultura cristiana, en temáticas relacionadas sobre todo con la exaltación de la figura del Papa, el Concilio Vaticano II, las Encíclicas papales, la relación entre la Iglesia Católica y la paz, o la caridad como medio de santificación. Como ejemplo véase el índice de un manual de lecturas formativas que dedica un apartado completo a este tipo de lecturas (ilustración 60).

---

<sup>128</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 15. Las cursivas son del original.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 56. Las cursivas son del original.

<sup>130</sup> Colls Carreras, J. *Historia de los pueblos*. Barcelona, Vicens Vives, 1961, [2ª edición], p. 42.

## INDICE

	Págs.
PROLOGO ... ..	5
<b>I.—MARAVILLAS DE LA NATURALEZA</b>	
1.—La Cueva de Nerja.— José Luis Rubio Alarcón ...	7
2.—Flores y naranjos.— Nicolás Retana Iza ... ..	10
3.—El mundo de las abejas.— Antonio Sanz Polo ... ..	13
4.—La Ciudad encantada.— Pablo Guzmán Cebalán ...	16
5.—Perros policía.— Antonio Sanz Polo ... ..	19
<b>II.—CATOLICISMO</b>	
1.—El anillo del pescador.— Juan XXIII.— Pedro Alvarez Soler ... ..	22
2.—El Concilio Vaticano II.— Andrés Avelino Esteban y Romero ... ..	25
3.—La Encíclica «Mater et Magistra».— Pedro Alvarez Soler ... ..	28
4.—La Iglesia Católica y la Paz.— José Antonio Ríos González ... ..	31
5.—El beato Martín de Porres.— Alfonso Iniesta Corredor ... ..	34
<b>III.—ESPAÑA.—MUNDO.—ECONOMÍA</b>	
1.—La concentración parcelaria.— Maximino Sanz... ..	37
2.—El plan Badajoz.— Antonio Zoido Díaz ... ..	40
3.—Emigrantes.— Ángel de Andrés Pérez ... ..	43
4.—El Mercado Común.— Antonio J. Onieva ... ..	46
5.—Hacia la convivencia internacional.— María Raquel Payá Ibars... ..	49
<b>IV.—LA BELLEZA Y EL ARTE</b>	
1.—El Valle de los Caídos.— Antonio J. Onieva ... ..	52
2.—La Torre de Madrid.— Antonio J. Onieva... ..	55

**Ilustración 60:** Índice<sup>131</sup>

Hemos de decir que este tipo de lecturas aparecen en ocasiones de forma bastante sesgada. Por ejemplo, en este mismo manual de lectura cuyo índice se muestra en la ilustración 60, se dedica una lectura al Concilio Vaticano II, el cual prácticamente se enfoca en destacar como fue “un admirable espectáculo de concordia, unidad y unión de la Santa Iglesia de Dios”.<sup>132</sup> Nada se afirma sobre los pilares principales del Concilio, como era la renovación moral de la vida cristiana de los fieles y la adaptación de la disciplina eclesiástica a las necesidades y métodos de los nuevos tiempos, así como llegar a lograr la mejor interrelación

<sup>131</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 124.

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 26.

con las demás religiones. Se elude manifestar la pretensión de *aggiornamento* o puesta al día de la Iglesia, a través de la renovación. Este tipo de narrativa puede esconder la tensión que podría suponer para el régimen la renovación de las estructuras de una Iglesia que había colaborado con el régimen desde sus inicios en la sublevación militar que dio lugar a la Guerra Civil. La postura de apertura dialogante con el mundo moderno que pretendía ofrecer la Iglesia, con un nuevo lenguaje conciliatorio, podía asustar a algunas esferas afines al régimen.

Otra lectura dedicada a la Encíclica *Mater et Magistra* (1961), destaca el anhelo de paz, hermandad y de justicia de la humanidad en los siguientes términos:

“La Iglesia no puede estar muda, no puede callar ante una sociedad que no es justa y por eso el Papa Juan XXIII en un momento cumbre de la humanidad, cuando la técnica pretende superarlo todo, Él con la autoridad que le viene de Cristo, llama la atención al mundo para decir que todos los bienes, que todas las riquezas, que todos los avances que contribuyan al bienestar de la humanidad, deben llevar el sello del amor y lo mismo que el Padre Celestial extiende su providencia a todos los hombres, así los hombres deben extender sus energías y riquezas para que todos podamos en la medida justa participar de estos bienes de los que no somos nada más que administradores, porque es Dios Nuestro Señor, dador de todo bien, quien los crea y los prodiga. Aunque la misión principal de la Iglesia sea la salvación de las almas también es preocupación suya velar por las exigencias del vivir de los hombres, no sólo cuando a su sustento diario sino a que adquieran culturas, prosperidad y bienestar según el ritmo de cada época.”<sup>133</sup>

También se alude brevemente en la misma lectura a las Encíclicas *Rerum Novarum* (1891) y *Quadragesimo Anno* (1931) de la que se destaca que descubre “todos los errores del materialismo, que pretendía acabar con la fe de los pueblos y sobre todos de los humildes en Cristo Salvador.”<sup>134</sup>

Notamos que en estas lecturas sólo se destaca aquello que cumple perfectamente con el lineamiento ideológico que interesa al régimen, por ejemplo, nada se alude al surgimiento de la democracia cristiana.

Llegados a este punto, hemos de hacer un salto al pasado para nombrar aquí la figura del impulsor del concepto de “Hispanidad”, Ramiro de Maeztu (1875-1936), que fue convertido en mártir del bando nacional al ser asesinado en 1936 por fuerzas republicanas. Ramiro de Maeztu defendía una hispanidad que llamaba a la industrialización y al “aspecto reverencial del dinero”, como invocación y reclamo sobre la religiosidad del trabajo mediante el esfuerzo. Hacía apología del advenimiento de un *capitalismo católico*, considerando la economía como “una de las regiones supremas del espíritu”,<sup>135</sup> ya que “en las raíces de la vida económica se encuentra siempre la moral. La economía es el espíritu. El dinero es espíritu”.<sup>136</sup> Maeztu defendía que frente al dinero sólo caben dos actitudes: la cínica o canalla y la reverencial o religiosa, de ahí su “aspecto reverencial del dinero”. El sentido reverencial del dinero no implica inclinarse ante él, sino contemplarlo como un medio al servicio de un bien mayor, el espiritual y piadoso. “Así

---

<sup>133</sup> *Ibidem*, pp. 29-30.

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>135</sup> De Maeztu, Ramiro. *El sentido reverencial del dinero*. Madrid, Ediciones Encuentro, 2013, p. 41.

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 95.

el espíritu de piedad, unido al del trabajo produce la riqueza”.<sup>137</sup> De esa afirmación se observa la compatibilidad económica capitalista de Maeztu con el catolicismo, y de él brota una concepción espiritual. Esta misma concepción espiritual del trabajo es la que adopta el Opus Dei y sus ingenieros y técnicos franquistas, que llevaron a cabo proyectos de desarrollo para el régimen, pero sin olvidar que en los inicios estos proyectos se planteaban desde la lógica autárquica de autosuficiencia económica y política.<sup>138</sup>

“Vuelva los ojos a la realidad contemporánea el partidario del ‘sometimiento del mundo económico’. Se encontrará con que las naciones donde el mundo económico se halla sometido son pueblos deudores y atrasados, mientras que aquellas otras que se han opuesto siempre, y que siguen siendo los mayores enemigos de todas las formas del ‘sometimiento del mundo económico’, son los pueblos acreedores, progresivos y prósperos.”<sup>139</sup>

Así animaba Maeztu a tomar las riendas económicas del país para lograr la prosperidad. Maeztu tomaba como ejemplo el capitalismo de EEUU:

“Cuanto más se evitara que el capital se consumiese en lujos, cuanto más se le dedicara exclusivamente a empresas productivas, tanto más aumentarán los salarios, hasta que se produjera, como en Estados Unidos, un tipo de obrero pagado tan liberalmente que pueda ahorrar y transformarse en capitalista casi sin esfuerzo. [...] Los pueblos se empobrecen cuando derrochan el dinero, y se enriquecen cuando, en vez de derrocharlo, lo aplican a empresas que multiplican o mejoran su producción. [...] es el lujo lo que origina la cuestión social y el capitalismo lo que la resuelve.”<sup>140</sup>

En estas palabras se pueden observar algunas pautas que el régimen franquista adoptó como patrones ideológicos: austeridad y rechazo de lujos en pro del esfuerzo de todos para sacar adelante al país. Siendo la lógica que presenta, Maeztu no tenía reparos en asumir los principios del capitalismo y por tanto definirlo así como concepto, a diferencia del régimen, que eludió el término capitalismo como patrón económico, aunque en realidad lo estaba aplicando. Otra diferencia también reside en la política proteccionista aplicada por el régimen y que no permitía mejorar la producción ni el desarrollo de la industria.

Algunas lecturas encontradas en los manuales, como la que mostramos a continuación del año 1967, relatan la labor de los bancos en términos similares a los que nombra Maeztu, es decir, utilizar el capital, en este caso a modo de préstamos, para dedicarlos a empresas productivas:

“El Banco procura prestar su dinero a quienes sabe que han de emplearlo para crear o aumentar negocios y empresas. De este aumento se derivan beneficios mayores para el empresario o dueño del negocio y también para sus obreros y empleados, al crearse nuevos puestos de trabajo

---

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>138</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*

<sup>139</sup> De Maeztu, Ramiro. *El sentido reverencial del dinero...*, *op. cit.*, p. 43.

<sup>140</sup> *Ibidem*, p. 47.

y aumentar la oportunidades de mejorar profesionalmente. Así, se produce poco a poco una elevación del nivel de vida de la sociedad.”<sup>141</sup>

Aunque hemos de apuntar aquí que Maeztu rechazaba la especulación y la usura, basándose en la *ley moral*.

“No es solamente la riqueza, sino también el capitalismo el que tiene que orientarse en la inmanencia de la ley moral, si quiere mantenerse, y conste que hablo del capitalismo en el menos simpático de sus aspectos, que es en el de requerir intereses. Viceversa, todo lo que sea invertir capitales en empresas de especulación, de lujo, de usura, es invitar a la catástrofe, incitarla, provocarla, por lo menos dar un paso en su busca.”<sup>142</sup>

Esa *ley moral* a la que alude Maeztu llama a rechazar cualquier inversión de capital que no fomente la riqueza general, siendo necesariamente considerada como inmoral, tanto por el conjunto de la sociedad como por los capitalistas. Incluso sería considerada desde esta perspectiva como anticapitalista, o “como una vida cancerosa que se desarrolla a expensas de la salud universal”.<sup>143</sup> En eso concuerda con Weber cuando afirma que “los puritanos no creyeron que la economía era indiferente, sino que es en ella donde la moral se manifiesta”.<sup>144</sup> También Weber en este sentido, y a través de la ética calvinista y su *ethos*, encontró un modo de legitimación de las prácticas y ganancias del capitalismo.<sup>145</sup> No era una justificación expresa pero sí una consecuencia no buscada. Para Weber las prácticas capitalistas tienen un origen religioso, donde el éxito económico era interpretado como signo de elección divina y glorificación a Dios. Define el “espíritu del capitalismo” como aquellos hábitos e ideas que favorecen el comportamiento racional para alcanzar el éxito económico, según una maximización del rendimiento y una minimización del gasto innecesario.

En los años desarrollistas del tardofranquismo, es llamativa la confluencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y los tecnócratas del Opus Dei, mediante amistades, contactos e ideas, dándose conexiones internas dentro de la ideología nacionalcatólica en el proceso de industrialización y desarrollo de España. El Opus Dei presentaba un razonamiento de perfección cristiana en la vida profesional y aspiraciones nacionalistas para la reforma del país. Así catolicismo tradicionalista y desarrollo confluyen para caminar juntos en una unión entre nacionalcatolicismo y tecnología, como base de los procesos de modernización y progreso. De este modo los tecnócratas del Opus Dei fueron dirigiendo la modernización y el consabido “milagro económico” aplicando recetas económicas liberales, abriendo la economía a los mercados internacionales e instituciones financieras y

---

<sup>141</sup> VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967, p. 105. Esta cita ya ha sido utilizada con anterioridad, pero se vuelve a incluir por su relevancia en el tema tratado.

<sup>142</sup> De Maeztu, Ramiro. *El sentido reverencial del dinero...*, *op. cit.*, p. 106.

<sup>143</sup> *Ibidem*, p. 109.

<sup>144</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>145</sup> Weber, Max. *La ética protestante...*, *op. cit.*



recortando gasto público. En ese sentido se iban acomodando a ese capitalismo católico preconizado por Maeztu y con sus conexiones weberianas.<sup>146</sup>

El Opus Dei que emprende la transformación de España mediante sus técnicos, promueve la doctrina de perfección cristiana en la vida profesional, así como la búsqueda de la santidad a través del trabajo. Esta ideología se basa en el esfuerzo de obtener éxito y reconocimiento profesional que se simultanea con un signo de santidad, es decir, se establece un fuerte vínculo entre trabajo y religiosidad. Podemos entender que el desarrollismo que aplicaron, basándose en estos principios, era una aspiración nacionalista para la reforma de España asociada a la espiritualidad religiosa, pero curiosamente forja una época histórica dominada por el materialismo.<sup>147</sup>

El CSIC, creado tras la eliminación de la JAE<sup>148</sup> por parte del régimen franquista, se convierte en heredero material de ésta, aunque no intelectual, pues los principios que lo regían serían profundamente distintos,<sup>149</sup> como muestran las palabras de José Ibáñez Martín, su fundador y primer presidente:

“[...] queremos una ciencia católica. Liquidamos, por tanto, en esta hora, todas las herejías científicas que secaron y agostaron los cauces de nuestra genialidad nacional y nos sumieron en la atonía y la decadencia. [...] Nuestra ciencia actual, en conexión con la que en los siglos pasados nos definió como nación y como imperio, quiere ser ante todo católica”.<sup>150</sup>

El CSIC fue desarrollado en un clima de catolicismo y doctrina social de la iglesia que pretendían servir de forma conjunta al “interés nacional”, fusionando investigación científica y catolicismo, para transformar así la economía política del régimen. Esto a su vez era considerado por el régimen como deber moral y patriótico, relacionándose así con la promoción de una nueva identidad nacional. Esta ideología promovida por el Opus Dei guardaba relación con la valoración material del territorio patrio a través de la colonización y los regadíos provenientes de la potencia técnica y constructiva de los pantanos, a su vez símbolo de la modernidad de España, como ya hemos visto.

El libro de lecturas de 1963, al que nos hemos referido anteriormente en este mismo apartado, y cuyo título es *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*, fue editado por Paraninfo y dirigido y prologado por Leónides Gonzalo Calavia, Inspector General de Enseñanza Primaria. Este libro es una edición especial con destino al Concurso del Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de

---

<sup>146</sup> Cañellas Mas, Antonio. “La tecnocracia franquista: el sentido ideológico del desarrollo económico”. *Studia Histórica. Historia contemporánea*, nº 24, 2006, pp. 257-288.

<sup>147</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, op. cit., p. 40.

<sup>148</sup> La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas fue creada en 1907, en el marco de la Institución Libre de Enseñanza, con el fin de promover la investigación y la educación científica en España.

<sup>149</sup> López Sánchez, José María. “El árbol de la ciencia nacionalcatólica: los orígenes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas”. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº 38, 2016, pp. 171-184.

<sup>150</sup> Palabras recogidas en: García Aristegui, David. “La larga sombra del Opus Dei sobre el CSIC”. *Diario 16*, 13 de diciembre de 2016. Accesible en: <http://diario16.com/la-larga-sombra-del-opus-dei-sobre-el-csic/> [Última consulta: 27 de julio de 2018].

Oportunidades,<sup>151</sup> y da muestra de esta ideología promovida por el Opus Dei de desarrollo y espiritualidad. En una de sus lecturas, titulada El Plan Badajoz, da cuenta de cómo en 1945,

“[...] el Jefe del Estado español, Caudillo de España, Francisco Franco, visita la capital, la provincia y anuncia a los pacenses que ha llegado el momento de comenzar la obra de su redención.”<sup>152</sup>

Este concepto de *redención*, y de redimir a España, proviene del argumento que ya planteamos al principio del capítulo, y que formaba parte del ideal autárquico de autosuficiencia. “¿Cómo iba a realizarse tan bello sueño?” dice la lectura, haciendo otra alusión a ese ideal. Posteriormente la lectura relata las etapas para su consecución. La primera sería la construcción del Pantano de Cijara, “portento de la ingeniería española” destinado tanto para el riego como para la producción eléctrica, “pero que parece creación de cíclopes heroicos”.<sup>153</sup> Como se observa el lenguaje que utiliza se acerca al usado en los manuales del primer franquismo, con alabanzas a la obra técnica denominándola “portento” y asemejándola a una creación heroica.

También hace alusión a los proyectos de colonización franquistas en el texto en los siguientes términos:

“A estas vegas del Plan Badajoz, han venido ahora nuevos hombres para vivir de ellas y transformarlas. [...] El Instituto de Colonización, les ha entregado, apenas llegaron a las nuevas tierras con sus familias, una casa linda y soleada, que las mujeres se apresuran a adornar con flores y que los niños llenan con sus risas. Antes, el Estado ha hecho pasar a estos colonos por escuelas especiales, donde les enseñaron a regar las tierras. Cada colono y su familia recibió con la casa, cuatro hectáreas de buena tierra de regadío, tres vacas, una yegua y todos los aperos de labor necesarios.”<sup>154</sup>

Estos proyectos de colonización suponían para el régimen la creación de nuevos pueblos que debían ser diseñados técnicamente conforme a los principios nacionalcatólicos pero bajo el ideal autárquico de autosuficiencia. La propia lectura lo describe como proyecto que “asombra a los españoles y extranjeros, es un ejemplo de lo que puede hacerse cuando al estudio y la técnica se une el propósito cristiano de mejorar la vida de los hombres”.

Esta política iniciada por el INC y los agrónomos franquistas es muy significativa puesto que como afirma Camprubí:

---

<sup>151</sup> El Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades surge del Patronato de Protección escolar (1944), de la comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social (1957) y del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. Su labor era la concesión de becas y ayudas al escolar.

<sup>152</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 41.

<sup>153</sup> *Ibidem*.

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 42.

“La colonización del paisaje rural era imprescindible para la formación del Nuevo Estado, convirtiendo todo el territorio en tierra productiva y procurando simultáneamente sustento para la nación y trabajo para los campesinos.”<sup>155</sup>

Pero además, detrás de estos proyectos también había otro trasfondo relacionado con la religiosidad y la promoción de la fe católica, pues estos asentamientos eran considerados como una especie de *Misiones* donde nada quedaba al azar. Es cierto que atendían a la demanda de reducir tierras de su estado improductivo con los regadíos, pero también pretendían evitar las afinidades revolucionarias de los campesinos y temporeros que eran víctimas de un gran desequilibrio social. La problemática que conllevaba un campo pobre y atrasado requería una red de proyectos técnicos y ciudades rurales católicas que procuraran un ferviente patriotismo. Por tanto, “El cultivo del alma campesina consistía, en buena doctrina nacionalcatólica, en la obtención de colonos que fueran a la par buenos católicos y productores solventes.”<sup>156</sup>

Estos nuevos pueblos de colonos estaban jalonados por las torres de las iglesias que en ellos se construían y que los identificaban en la distancia, constituyendo una especie de red que pretendía transformar la geografía española mediante este ideal autárquico franquista de tecnología y desarrollo cristianos. Todo ello se pretendía a través de una economía política nacionalista que preservara la identidad católica y a su vez redimiera lo rural de forma patriótica. La imagen que se quería promover era la de eficacia técnica y económica asociada al nacionalcatolicismo, para convertirse en símbolos de este y de su ansiado paisaje nacional, racionalizado y redimido.

Pero la espiritualidad ligada al catolicismo y su oposición a otro tipo de religiones ha venido a funcionar en los manuales como excusa para casi todo, incluso para justificar el subdesarrollo económico de la península. Tal es así que en un manual de 1968 de Geografía universal de la editorial SM, se describen ciertos “caracteres generales de la Península Ibérica”. Uno de esos caracteres alude a la situación económica de los dos países que componen la península, España y Portugal. Los describe como debilitados económicamente, pero lo llamativo es que la causa que se le otorga a este debilitamiento es el esfuerzo de la lucha en la Edad Media para “reconquistar el territorio a los árabes”:

**“Países con una larga decadencia económica.** Durante la Edad Media, Portugal y España dedicaron sus esfuerzos en reconquistar el territorio a los árabes. Tantos siglos de lucha debilitaron económicamente a estos países.

En el siglo XVI, conquistado el territorio, emprenden grandes empresas coloniales. Se forja así un amplio imperio colonial. En el siglo XIX pierden casi todas sus posesiones, provocando un hundimiento económico que se prolonga hasta tiempos recientes.

Estos últimos años, sobre todo España, está realizando una notable transformación industrial.”<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, op. cit., p. 63.

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 64.

<sup>157</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. 157. Las negritas son del original.

Si bien esta descripción económica cronológica es bastante simplista oculta también todo el proceso posterior del siglo XX. No hay referencias más recientes de los problemas económicos, tan sólo se hace una ligera referencia a que en los últimos años la industria está realizando una notable transformación. Esta narrativa oculta procesos económicos importantes que servirían para que el alumnado tuviera una visión real de la situación económica en la que vivía.

En la década de los años 60 la espiritualidad cristiana impregna todavía como vemos los contenidos históricos. En el libro de lectura *Historia de los pueblos* observamos entre sus lecturas históricas una dedicada a la Navidad, donde se afirma que “La venida de Jesucristo es el hecho más importante de la Historia. Sus enseñanzas hicieron cambiar la manera de pensar y la manera de obrar de la humanidad”.<sup>158</sup> Pero esta no es la única lectura en referencia a la espiritualidad cristiana. Gran parte de estas lecturas terminan aludiendo a ella. Esta es una dinámica habitual en los libros de lecturas históricas. Otro ejemplo donde podemos observar esta dinámica es el siguiente:

“La España de nuestros días es la nación del mundo en que las familias se quieren más y más unidas se mantienen.

El catolicismo nos dio unidad hace catorce siglos. El catolicismo sigue siendo lo que más amamos y el *vínculo* más precioso y más fuerte de nuestras empresas y de nuestras vidas.”<sup>159</sup>

Los valores católicos que se promueven desde el discurso de los manuales de la década de los años 60 suponen el foco y la base de cualquier empresa, incluso las relacionadas con los contenidos económicos.

Era necesaria la “fe” para garantizar el futuro del país, había que creer, tener esperanza y participar del proyecto. Fe en la religión católica y fe en las políticas económicas del régimen que redimirían a España. Podemos entender la relación de estos hechos con el ansiado proyecto de “redimir España” mediante una economía asociada a la religiosidad y los valores, primero de un proyecto autárquico de autosuficiencia económica y política nacionalcatólico, pero sin olvidar que pese a ello se mantienen los rasgos de un “capitalismo católico”, y después, los valores tecnocráticos más asociados a un capitalismo transnacional al recurrir al crédito extranjero tras observarse esto como necesidad. El régimen y sus tecnócratas terminan adoptando la economía liberal y el crédito extranjero, aunque desde la perspectiva religiosa del *Opus Dei*. Esta circunstancia nos acercaría a la línea ideológica de Walter Benjamin que describe el capitalismo como religión en sí misma y al dinero como instrumento de dominación. Según Benjamin,<sup>160</sup> el capitalismo no es únicamente, como asevera Weber, una secularización de la fe protestante, sino que el propio capitalismo es en esencia un fenómeno religioso, que se desarrolla como parásito a partir del cristianismo y la fe, convirtiéndose así en religión de la modernidad.

---

<sup>158</sup> Colls Carreras, J. *Historia de los pueblos*. Barcelona, Vicens Vives, 1961, [2ª edición], p. 42.

<sup>159</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 15. Las cursivas son del original.

<sup>160</sup> Agamben, Giorgio. “Se la feroce religione del denaro divora il futuro”. *La Repubblica*, 16 de febrero de 2012 Accesible en: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/02/16/se-la-feroce-religione-del-denaro-divora.html> [Última consulta: 2 de julio de 2018].

“[...] tiene una estructura propia, que se pudo adherir a la formación religiosa del organismo anfitrión, que era más poderoso que su anfitrión y finalmente que el parásito capitalismo sólo pudo tomar el lugar del Cristianismo, porque este mismo ya se comportaba de manera parasitaria con respecto a la culpa (Schuld) por él supuesta. El Cristianismo no se habría metamorfoseado en capitalismo si no lo hubiera sido ya estructuralmente, es decir, si no hubiera sido ya un sistema construido, como el capitalismo, en torno a un déficit, a una carencia, a una falta, a una deuda (Schuld).”<sup>161</sup>

Es una religión que cree en el hecho de creer, en el crédito, es decir, en el dinero. El capitalismo se convertiría así en una religión en la cual la fe en el crédito ha sustituido a Dios. En otras palabras, tanto en cuanto la forma pura del crédito es dinero, se convierte en una religión cuyo dios es el dinero. Este hecho convertiría al banco, que no es otra cosa que un mecanismo para fabricar y manejar crédito, en un sustituto de la iglesia. Así, mediante la regulación del crédito, manipularía y administraría la fe como “crédito-creencia”.<sup>162</sup>

En relación a lo analizado con anterioridad, la banca termina siendo justificada por el franquismo, en aras del desarrollo y la redención del país. Ésta terminaría ocupando el lugar que poco a poco dejaría la Iglesia. Al gobernar el crédito, lo que se manipula y gestiona es la fe, pero esta vez tratando de obtener dinero de la confianza y las esperanzas de la ciudadanía, estableciendo el crédito para favorecer el desarrollo (tanto el individual como el crédito ofrecido al estado, y que irá socavando su soberanía). De este modo, con el gobierno del crédito se gobernaría el futuro de los sujetos.

El régimen comenzó a optar por un camino que anunciaría lo que vendría después. Los hechos económicos anteriormente descritos se convirtieron en eventos que definieron una época, y que han podido pasar inadvertidos y no alterar la realidad en la que deben ser encajados. Sin embargo, y precisamente por esto tienen valor de signo, de indicio histórico que llevaría finalmente al sistema capitalista neoliberal de nuestros días, donde como afirma Benjamin la culpa/deuda no se salda nunca y la función de la expiación es reproducir la culpa indefinidamente en un proceso de culpabilización universal, donde el objetivo es transformar a todos los sujetos en deudores/culpables.

---

<sup>161</sup> Hamacher, Werner. “Schuldgeschichte. Benjamins Skizze 'Kapitalismus als Religion'”, en Baecker, Dirk (ed.). *Kapitalismus als Religion*. Berlín, Kulturverlag Kadmos, 2003, p. 87.

<sup>162</sup> Barreto, Daniel. “Walter Benjamin y la religión de la deuda”. *Fronterad Revista Digital*, 11 de Noviembre 2014. Accesible en: <http://www.fronterad.com/?q=walter-benjamin-y-religion-deuda> [Última consulta: 16 de julio de 2018].

## **CAPÍTULO IX**

### **EL CORPUS INSTRUCTIVO (III). LAS CULTURAS ECONÓMICAS EN LOS MANUALES DE LA TRANSICIÓN (1970-1985)**

---

## CAPÍTULO IX

### EL CORPUS INSTRUCTIVO (III). LAS CULTURAS ECONÓMICAS EN LOS MANUALES DE LA TRANSICIÓN (1970-1985)

En este capítulo se aborda un punto de inflexión en la política educativa española, que supuso la aprobación y puesta en marcha de la Ley General de Educación de 1970. Todo el sistema educativo español quedó reestructurado con cambios, tanto a nivel de contenidos como a nivel pedagógico. Este hecho se plasmó en los manuales escolares que se analizan en el presente capítulo, y que corresponden a la década del 70 y 80.

Los manuales escolares de la década de los 70 implementaron definitivamente importantes cambios morfológicos, didácticos y estéticos, distanciándose definitivamente de la anterior generación de manuales, para dar paso firme a lo que se ha denominado como “segunda generación” de manuales escolares.<sup>1</sup> En el aspecto visual, las imágenes e ilustraciones cobran ahora especial protagonismo dentro de los contenidos, abandonándose los antiguos dibujos para ser sustituidos por fotografías realistas e ilustraciones de gran calidad técnica, gráficos, mapas temáticos, etc. El lenguaje utilizado en su discurso también se vuelve aparentemente más realista y objetivo, con aporte de datos cuantitativos. Las nuevas editoriales adquirieron protagonismo frente a las tradicionales que se habían consolidado al amparo del franquismo.

En estos años de cambio de mentalidades, las propias editoriales mostraban diferentes discursos en sus manuales, relacionados con el tipo de ideario que promovían. Es cierto que todas ellas se vieron en la tesitura de ir adaptando los contenidos a la nueva sociedad cambiante, en mayor o menor medida. Los contenidos históricos se tornaron hacia una Historia más social y cultural, dejando atrás la retórica franquista para abrazar la expresión artística, los sistemas capitalistas de producción, el estado de bienestar, la convivencia, la diversidad política e ideológica, los sistemas democráticos o la organización social. El antiguo discurso económico desarrollista y legitimador del régimen deja por tanto de tener sentido y los manuales escolares se tornan en su contenido económico mucho más cercanos al sistema capitalista internacional.

El relato político que se comenzó a mostrar en el área de las Ciencias Sociales a principios de la década de los 70 se expresó de forma que pareciera representativo y más acorde con las democracias europeas e internacionales. Comenzó a hablarse de libertades, de división de poderes, de leyes, quedando estos conceptos totalmente desvirtuados de su sentido original, puesto que España tardaría todavía unos años en alcanzar la democracia. Payne alude al concepto de «constitucionalismo cosmético del franquismo» para referirse a este hecho.<sup>2</sup>

En lo social, los años 70 se conformaron como un camino imparable hacia la democracia, mientras que los años 60 quedaron atrás con su constante y elevado crecimiento económico. Aquel había generado en la vida política y social de la nación un sentimiento de optimismo y un ambiente de relativa euforia. Pero a partir del año 1973 llegó la desaceleración de la economía y un nuevo problema añadido, la inminente decadencia del dictador. Este nuevo panorama

---

<sup>1</sup> Escolano Benito, Agustín. “La segunda generación de manuales...”, *op. cit.*, pp. 19-47.

<sup>2</sup> Payne, Stanley G. “¿Tardofranquismo o pretransición?”. *Documentos de Trabajo. Cuadernos de la España Contemporánea*, nº 2, 2007, p. 8.

sociopolítico y económico provocó un clima inevitable de inseguridad y tensiones, que desembocó en una importante muestra de posturas divergentes al régimen franquista, ya profundamente decadente y tocado.

El discurso oficial del régimen y el discurso social se disociaban cada vez más durante este periodo de crisis final del régimen franquista. El programa de los tecnócratas de los años 60, que promovía el desarrollo económico y un cierto desarrollo político pero sin salir del ámbito conservador,<sup>3</sup> resultaba agotado para la sociedad de principios de los 70. De este modo, la sociedad comenzó a mostrarse más dinámica pese al inmovilismo y estancamiento político, surgiendo, de un lado, movimientos de oposición dentro de la clase política, el mundo intelectual y la propia población, y de otro, una transformación de los valores tradicionales promovidos por el régimen.

Con la muerte del dictador en noviembre de 1975, “España vivió en plena incertidumbre y total provisionalidad. Se asistió desde entonces a la desintegración acelerada del régimen”.<sup>4</sup> España se encuentra de forma irreversible en una situación política que será el inicio del camino de la transición hacia la democracia. Pero la democracia no apareció de forma inmediata con la muerte del dictador, de hecho durante la Transición convivieron elementos propios del franquismo con otros de carácter democrático.<sup>5</sup> Si bien es cierto que los de carácter democrático tenían cada vez más presencia, no olvidemos que, como afirma Ysás, la Transición no puede considerarse como un periodo absolutamente diferenciado de la época franquista. El régimen estaba muy presente aunque ya en un proceso de desmantelamiento. Tras la disolución de las Cortes franquistas se inició un proceso en el que los partidos políticos comenzaron a organizarse para ser convocados a las primeras elecciones democráticas que se realizarían en 1977, donde el partido de Adolfo Suárez (UCD) consigue la victoria por mayoría simple.

Tras unos años de incertidumbre y trabajo político, en 1982 el PSOE logra una cómoda mayoría absoluta en las elecciones generales, y es en este momento cuando podemos afirmar que comenzó la fase de consolidación de la democracia.

## **1. El paso del desarrollismo a la democracia. De la nación productiva a la nación democrática**

El franquismo, en su última fase, se presentó a sí mismo como una nación regida por una «democracia orgánica», reflejándose así la aceptación más o menos generalizada de un discurso pseudodemocrático, aunque los derechos de la ciudadanía seguían estando mermados y la libertad política anulada. Para poder entender esta paradójica situación atendamos a la afirmación de Share y Mainwaring:

---

<sup>3</sup> Canellas Mas, Antonio. “La tecnocracia franquista: el sentido ideológico del desarrollo económico”. *Studia Histórica. Historia contemporánea*, nº 24, 2006, pp. 257-288.

<sup>4</sup> Fusi, Juan Pablo. *Franco. Autoritarismo y poder personal*. Madrid, Punto de lectura, 2001, p. 255.

<sup>5</sup> Ysás, Pere. “La crisis de la dictadura franquista”, en Molinero, Carmen (ed.). *La transición treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*. Barcelona, Península, 2006, pp. 27-58.



“La mayoría de los regímenes autoritarios contemporáneos no rechazan totalmente los valores democráticos. Pueden actuar de forma no democrática, pero con frecuencia mantienen aspectos de las instituciones y de la retórica democráticas. Esta situación genera contradicciones y crea problemas para la institucionalización prolongada del gobierno autoritario.”<sup>6</sup>

El discurso democrático impregnaba ya muchos de los espacios sociales antes de la muerte del dictador y los manuales comienzan, como iremos viendo en el presente capítulo, a dar prueba de ello. Pero después del fallecimiento de Franco los manuales escolares se encuentran en la necesidad de plasmar los cambios políticos bajo un marco de convivencia. Esto se realizará a través de los contenidos de Educación Ética y Cívica insertos en los manuales de Ciencias Sociales.

En la esfera económica todavía estaba vigente la política económica de los Planes de Desarrollo Económico y Social. De hecho, en 1972 se implanta en España el Tercer Plan de Desarrollo que había sido planificado para llevarse a cabo hasta el año 1975. Agustín González y Juan Manuel Matés señalan que aunque este último Plan representó una mejora técnica respecto a los Planes anteriores, las vicisitudes de la política monetaria internacional y la subida de los precios del petróleo impidieron una repercusión positiva para la economía española.<sup>7</sup>

En el marco sociopolítico surge un nuevo hito asociado a la culminación del proceso de transición a la democracia, la Constitución de 1978. La carta constitucional lo cambiaba todo pues promovía los ideales de libertad, igualdad, justicia y pluralismo político. Estos ideales quedaron constituidos como valores superiores de convivencia que debían reflejarse en la educación y por ende en los manuales escolares. Pero ¿de qué modo se transmitió todo este proceso? ¿Son iguales todos los discursos o los textos escolares reflejaron de modo diverso el proceso?

A continuación, desarrollaremos de un modo sistémico nuestro análisis del corpus instructivo de los manuales escolares de las décadas de los 70 y 80 en función de nuestros indicadores conceptuales.

### **1.1. La visión de la autarquía**

La imposición del régimen franquista tras el golpe militar de 1936, además de acabar con las libertades políticas y sociales tras imponer una dictadura también introdujo cambios en la política económica nacional. No obstante, hemos de señalar que la ideología del régimen a lo largo de su larga existencia, y de acuerdo con Donato Fernández, fue menos homogénea en lo económico que en lo político:

“[...] durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, siguiendo la herencia recibida del modelo económico nacionalista y los postulados de la doctrina falangista, fue de rechazo total a todo lo que significase relacionarse con el exterior; desde los inicios de los cincuenta, el

---

<sup>6</sup> Share, Donald y Mainwaring, Scott. “Transiciones vía transacción...”, *op. cit.*, p. 107.

<sup>7</sup> González, Agustín y Matés Barco, Juan Manuel (coord.). *Historia Económica de España*. Barcelona, Ariel Economía, 2013, p. 760.

falangismo económico fue sustituido, de manera progresiva, por otras ideas también muy conservadoras aunque mucho más abiertas y presentables que las anteriores ante la comunidad internacional.”<sup>8</sup>

Ese falangismo económico al que se refiere Donato Fernández no era más que el ideal autárquico de autosuficiencia económica y por ende, política. Tesis que como ya hemos visto también postula Lino Camprubí en su obra *Los ingenieros de Franco*<sup>9</sup> y Antonio Cazorla en *Miedo y Progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975*.<sup>10</sup> Cazorla afirma que

“La gente tampoco sabía que los líderes de la Falange soñaban no en acabar con la pesadilla autárquica sino con un viraje hacia valores y políticas fascistas aún más extremos.”<sup>11</sup>

Enrique Bernad Royo también defiende que la economía autárquica franquista provenía del pensamiento fascista, materializado en políticas intervencionistas, reglamentistas y proteccionistas que se subordinaban al fin autárquico de tradición nacionalista decimonónica, cuyo objetivo permanente había sido cerrar el mercado español en beneficio de la producción autóctona.<sup>12</sup>

Manuel Sanchis i Marco analizó también el pensamiento económico de Franco y la evolución de la economía durante la dictadura. Sostiene Manuel Sanchis que Franco es el paradigma del “pensamiento económico vacío”, cuyo talante retrógrado y resistencia al cambio supusieron un lastre para el bienestar material y moral de España, y afirma:

“Cada vez que la sociedad y la economía españolas han sido convocadas a la libertad han respondido a este desafío con mayor crecimiento económico y prosperidad moral. Todo esto, sin embargo, siempre fue lo que Franco más odió y más profundamente. Precisamente por esto, no creo que sea muy arriesgado concluir que Franco se resistió todo lo que pudo y más hasta convertirse en la mayor rémora para el crecimiento económico y la construcción de un mundo moral en España. Una rémora cuyo pensamiento tuvo la magnitud cósmica del vacío envuelto en la nada.”<sup>13</sup>

En cuanto al ideal autárquico franquista, sostiene que:

---

<sup>8</sup> Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior...”, *op. cit.*, p. 55.

<sup>9</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*

<sup>10</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975*. Madrid, Alianza, 2016.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>12</sup> Bernad Royo, Enrique. “Políticas de ajuste y memoria, 1959 y 1977”, en Navajas Zubeldia, Carlos e Iturriaga Barco, Diego (eds.). *España en democracia: Actas del IV Congreso de Historia de Nuestro Tiempo*. Logroño, Universidad de La Rioja, 2014, p. 136.

<sup>13</sup> Sanchis i Marco, Manuel. “Franco: una rémora para el desarrollo económico y moral de España”. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 1 extraordinario, 2015, p. 291.

“Ciertamente, algunos rasgos de la política autárquica fueron comunes en otros países europeos como consecuencia de las circunstancias de la posguerra. Sin embargo, se abandonaron en cuanto la situación económica se normalizó, mientras que el franquismo, por el contrario, los quiso perpetuar hasta el límite de lo posible (1959) con el fin de reforzar el poder personal del dictador.”<sup>14</sup>

El Ministro de Economía franquista del año 1939, José Larraz, habló en sus memorias sobre una entrevista que mantuvo con Franco. Larraz tenía conocimiento de que,

“[...] antes de pensar en industrializar más al país y en crear nuevos y vastos cultivos agrícolas, era imprescindible darle un tratamiento de convalecencia económica imprescindible, siendo para ello necesario el crédito exterior. Franco me contradijo, y aun mostró su antipatía por el crédito exterior.”<sup>15</sup>

Como ya hemos ido exponiendo con anterioridad, el sistema de autarquía fue introducido y practicado de forma deliberada por el propio régimen, como parte de su ideario económico y político. El ideario autárquico también fue posibilitado por el bloqueo económico de la ONU al que fue sometido el país por razones políticas, entre 1946 y 1950. Este será el argumento principal, como veremos, que se esgrime en los manuales de los 70 y 80, en detrimento de argumento basado en el convencimiento del régimen en la autarquía económica. De hecho, no se ha encontrado ningún manual que exponga este hecho. Esto ocurre incluso en el discurso transmitido por los manuales de la Transición. Veámoslo a través de algunos ejemplos:

La editorial Magisterio Español en uno de sus manuales de octavo curso del año 74 transmite de la siguiente forma su visión sobre la autarquía:

“Los resultados del aislamiento fueron variados: por un lado fortaleció la unidad del pueblo español y su profundo sentimiento de independencia; por otro, obligó a una política económica de autarquía que perjudicaba al desarrollo de España; a la vez originaba grandes privaciones a la población española, que tuvo que superar con austeridad y sacrificio.”<sup>16</sup>

Está presente como vemos la manida justificación del aislamiento internacional como forma de presentar la autarquía de forma inducida, cuyas consecuencias recayeron sobre la población española que la superó “con austeridad y sacrificio”. Hace también mención a que el propio aislamiento fortaleció la unidad del pueblo español y su sentimiento de independencia. En realidad se hace recaer sobre “el pueblo español” las prioridades que eran exclusivas del régimen.

Sobre el INI, organismo de inspiración autárquica, este manual afirma lo siguiente:

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 263.

<sup>15</sup> Larraz, José. *Memorias*. Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 2006, p. 183.

<sup>16</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 252.

“Fue un organismo creado para impulsar el desarrollo industrial de España (septiembre de 1941); en principio orientó su actividad hacia el establecimiento de industrias que resolviesen la escasez de determinados productos; por tanto se pretendía desarrollar la autarquía, lo que era razonable por la guerra que se extendía a todos los continentes.

Desde 1951 la actividad del INI (Instituto Nacional de Industria) ha sido ambiciosa y eficaz.”<sup>17</sup>

La defensa de este organismo desde el discurso del manual ofrece la posibilidad de generar una lectura acorde con la idea de la necesidad autárquica bajo las circunstancias que propone, afirmando que “se pretendía desarrollar la autarquía, lo que era razonable por la guerra”. También se afirma que la actividad del propio organismo fue “ambiciosa y eficaz”, cuando desde sus políticas se favoreció en desmesura el proteccionismo y el intervencionismo que produjo tantos desmanes.

En otro manual, también de Magisterio Español, del año 1974 se dedica un tema completo a “El desarrollo económico español”. Este tema incluye en uno de sus subtítulos “La reconstrucción económica del régimen”. Este subtítulo ya atribuye la responsabilidad única del desarrollo del país al régimen franquista. Veamos como refleja el proceso autárquico:

“Se denomina «autarquía» al período en el que España tuvo que vivir una **economía cerrada**, al margen de los otros países de Europa, produciendo todo lo necesario para la subsistencia dentro de sus fronteras, sin apenas mantener relaciones comerciales a nivel internacional.

Las causas de este aislamiento hay que buscarlas, primero, en el estallido de la guerra mundial cuando la guerra civil española acababa de finalizar y en la política de boicot al Régimen de Franco que practicaron los países aliados que vencieron en la II Guerra Mundial. Por estas razones, **España vivió sumergida en una economía de guerra durante más de una década:** hasta 1951 hubo racionamiento de alimentos, y el despegue industrial sólo comenzó a partir de 1959.

[...] El Régimen impulsó entonces una economía basada en el **autoabastecimiento**. Se crearon **empresas de «interés nacional»**, que producían los artículos de mayor necesidad. El Estado se reservó el **control** en la autorización de nuevas empresas y en la adjudicación de los escasos **cupos de materias primas**. Se favoreció la creación de industrias de **defensa** y de aquellas que producían lo necesario para la supervivencia nacional, fabricando productos que antes se importaban en su mayor parte y que eran producidos a un coste elevadísimo. (Fertilizantes nitrogenados, celulosa, fibras sintéticas, carboquímica, fármacos, etc.).

[...] Los países victoriosos en la segunda guerra mundial no prestaron al Régimen el apoyo necesario para acabar con esta situación. **Al mismo tiempo que se rechazaba a España en los organismos políticos internacionales se le negaba cualquier ayuda económica.** Debido a esto España no entró en los países que en estos años fueron ayudados por el capital americano (**Plan Marshall**). Se tenía que mantener así la economía de guerra más allá de los márgenes tradicionales. La postguerra española iba a durar más de doce años.”<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 259.

<sup>18</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, pp. 251-252. Las negritas son de la fuente original.

Como se observa se está obviando la participación y apoyo de España con las potencias del Eje, como causa del rechazo a España por parte de los organismos internacionales. Dinámica que se repite de forma habitual en el discurso de los manuales. Nada se dice sobre el proyecto autárquico del régimen como ideario falangista, sino que se aportan como causas a la economía autárquica, la II Guerra Mundial y el aislamiento internacional. El texto se apoya en el victimismo de responsabilizar a los países ganadores de la contienda del hecho de no haber prestado ayuda al régimen para salir de la situación de decadencia económica.

El manual en cuestión también hace una extensa exposición sobre la creación del INI, que como ya hemos expuesto con anterioridad, se trataba de un organismo cuya pretensión era lograr la autarquía a través de la promoción de la industria nacional. Así lo presenta el manual:

“Como **consecuencia de este régimen económico de autarquía** el Gobierno español creó en 1941 el **Instituto Nacional de Industria**. Era este organismo **una concentración empresarial de propiedad estatal** que trataba de **impulsar la industria nacional** creando empresas nuevas con participación del Estado o animando las existentes.

[...] Un cierto número de estas empresas es **deficitario**, pero el I.N.I. está **apoyado por subvenciones del Estado**, créditos del Banco de España y de las Cajas de Ahorros y otras ayudas económicas importantes. Sin embargo, este apoyo a la industria puede resultar a veces peligroso ya que, al amparo de las subvenciones del Estado, se producen ciertos **artículos que no son rentables** y se mantienen algunas industrias que se hundirían en cuanto careciesen del apoyo estatal.

En estos últimos años el I.N.I. está haciendo un gran esfuerzo por rectificar esta política.

[...] Hasta la fecha, los fines perseguidos por el I.N.I. (**protección** de la industria nacional, creación de un **equipo industrial moderno**, etc.) sólo se han conseguido en algunos sectores: [...], pero en los otros sectores es todavía necesaria una política de saneamiento y modernización, que sepa **conjuguar una progresiva liberalización económica con la necesaria intervención del Estado en la actividad industrial.**”<sup>19</sup>

En el manual *Consultor Ciencias Sociales* de octavo curso de Santillana, editado en 1974, se publica una sección especial a modo de noticiario de prensa, que lleva el título de “España Hoy”. En esta sección se intenta presentar una visión general sobre lo más destacado de la sociedad española y en ella encontramos el siguiente enfoque sobre la autarquía económica:

“En 1940, España se hallaba en una economía de guerra. La mayoría de los productos estaban sometidos a una intervención directa por parte del Estado. Respecto a las importaciones, estaban sujetas a un régimen de licencias, contingentes limitados y control de cambios, que hacía muy difícil y costosa la importación de productos extranjeros para nuestros mercados.

Todas estas medidas obedecían al empobrecimiento general del país a causa de la guerra, que descompensaba la salida de divisas. Por otra parte, poco podíamos ofrecer al exterior, a no ser nuestros agrios. Esta forzada situación creó una especie de ciclo cerrado, que los economistas llaman autarquía, y que consiste fundamentalmente en fabricar, comercializar y consumir exclusivamente recursos nacionales, sin admitir la competencia extranjera y sin entrar en el juego competitivo de la empresa fuera de nuestras fronteras.”<sup>20</sup>

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp. 253-254. Las negritas son de la fuente original.

<sup>20</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Santillana, 1974, p. 494.

La cita extraída del texto aporta un matiz de interés, puesto que pese a reconocer el empobrecimiento general del país a causa de la guerra, reconoce que las importaciones “estaban sujetas a un régimen de licencias, contingentes limitados y control de cambios, que hacía muy difícil y costosa la importación de productos extranjeros”. Esto es interesante desde el punto de vista que advierte de que había posibilidad de importar pero las medidas de control por parte del régimen lo hacían muy complicado. De hecho durante la etapa autárquica se hacían ciertas importaciones, como ya hemos reseñado con anterioridad en el estudio previo del contexto.

También en el mismo manual encontramos la siguiente presentación sobre el INI:

## HA NACIDO EL INI

**Madrid, 7 de octubre de 1941.** — El «Boletín Oficial del Estado» publica hoy un Decreto-Ley de la Jefatura del Estado por el que se crea el Instituto Nacional de Industria. El artículo 1.º de la referida Ley dice:

**DISPONGO:**

**Artículo 1.º** Se crea el Instituto Nacional de Industria, Entidad de Derecho Público, que tiene por finalidad propulsar y financiar, en servicio de la nación, la creación y resurgimiento de nuestras industrias, en especial de las que se propongan como fin principal la resolución de los problemas impuestos por las exigencias de la defensa del país o que se dirijan al desenvolvimiento de nuestra autarquía económica, ofreciendo al ahorro español una inversión segura y atractiva.



El INI tiene una importante participación económica en Iberia, la más importante compañía española de aviación.

El papel del INI en el desarrollo industrial del país ha sido de gran envergadura. Tiene participación directa en cincuenta y ocho empresas y proporciona empleo a unos 200.000 trabajadores. Aproximadamente el 20 por 100 de la pro-

ducción industrial del país se debe al INI. Aparte esta función económica, el Instituto ha cumplido una misión social al mantener, gracias al capital del Estado, explotaciones que, de otro modo, no hubieran podido mantenerse.

**Ilustración 61:** “Ha nacido el INI”<sup>21</sup>

Al final de este manual se incorpora un glosario con vocabulario, y en él encontramos la siguiente definición:

“**Autarquía.** Palabra que deriva del griego *autarkeia* y que significa autosuficiencia. Sistema económico por el cual un Estado se vale de sus propios recursos, liberándose de importar productos extranjeros. Un país, región o empresa, se dice que se comporta autárquicamente si intenta, por medio de la restricción de las importaciones y el estímulo de la producción interna, la eliminación de su dependencia comercial de otros países, regiones o empresas. La autarquía económica pretende conseguir dos objetivos fundamentales: de una parte, lograr el pleno empleo de la población trabajadora; de otra, independizar la economía nacional de los otros países,

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 495.

viéndose así libre de los avatares de la economía internacional. Esto fue un ideal de las naciones europeas en el siglo XIX, época de considerable exaltación de los nacionalismos.

Hoy, la consecución de la autarquía absoluta por parte de un país es prácticamente imposible. Para que ello fuera realizable a un nivel óptimo, el país en cuestión habría de contar con un elevado número de habitantes, abundancia de materias primas y recursos energéticos suficientes para la industrialización. Sólo en algunos países, como es el caso de la URSS, China o los Estados Unidos, esto sería posible a un cierto nivel debido a su considerable extensión y numerosa población.

A veces, la adopción de un sistema autárquico en un país es consecuencia de la puesta en práctica de un programa político o ideología tendente a reavivar los factores productivos nacionales. Ejemplo de ello lo tenemos en la Alemania nacionalsocialista entre 1933 y 1945, la Italia fascista, y la Rusia soviética y demás países comunistas.”<sup>22</sup>

Es interesante la parte final donde se afirma que el sistema autárquico puede adoptarse como programa político o ideológico, reseñando el caso de la Alemania nacionalsocialista o la Italia fascista, con la que España mantuvo conexiones. Aunque no reconoce tal hecho para el régimen franquista. Esto entraría dentro de la lógica al entender que este proyecto autárquico en España produjo nefastas consecuencias, convirtiéndose en algo que no era digno de reseñar.

También en el año 1974, pero en esta vez en un manual para octavo curso de la editorial Miñón, nos encontramos la siguiente explicación:

“España, destrozada por la guerra, tuvo que hacer frente a una situación económica realmente grave. Coincidiendo con la contienda internacional, en nuestro país se establece una economía de tipo **autárquico**, que se proponía independizarse del exterior y valerse de sus propios medios. A ello tendían las leyes industriales de 1939 y la creación del **Instituto Nacional de Industria** en 1941, el cual tenía por objeto el desarrollo de diferentes industrias que se juzgaban necesarias.”<sup>23</sup>

El texto afirma que “se establece una economía de tipo autárquico” cuyo propósito era independizarse del exterior. El uso de la palabra “propósito”, desde su propia definición, induce a pensar en que la autarquía era un objetivo del régimen. Esta versión que se ofrece de la autarquía rompe en cierta medida con el discurso general que asocia las causas a la II Guerra Mundial y el aislamiento internacional, pues aporta información sobre las leyes industriales de 1939 y la creación del INI.

Otro manual de octavo curso de EGB de 1975, perteneciente a la editorial Anaya, ofrece la siguiente visión sobre “La España actual”:

“A partir de los años de la guerra civil el país atravesó por circunstancias particularmente difíciles. No sólo salía arruinado del conflicto, sino que tuvo que soportar las dificultades creadas por la segunda guerra mundial y por el aislamiento diplomático. Una política autárquica tuvo que ser puesta en práctica. A partir de los años cincuenta la apertura de relaciones con el exterior y la

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 542. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>23</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, pp. 324-325. Las negritas son de la fuente original.

inversión de capitales extranjeros abre una nueva etapa caracterizada por la expansión económica.”<sup>24</sup>

Como se observa, el manual opta por el extendido discurso de aportar como causas la guerra y el aislamiento, e induce a pensar que no hubo más remedio que adoptar la autarquía. Lo que sí reconoce el texto es la inversión de capital extranjero como motor de expansión económica.

En el mismo tema del manual, en un epígrafe que lleva el título de “Los años de depresión y autarquía económica” se detalla lo siguiente:

**“Una política económica autárquica e intervencionista.** La reconstrucción de la economía española tuvo que abordarse en unas circunstancias particularmente difíciles. Durante los años de la guerra mundial fue costoso el suministro de materias primas, bienes de equipo, capitales y técnicos. Después de 1945, derrotado el Eje, las potencias democráticas establecieron un cerco diplomático y económico que culminó con la exclusión de los beneficios del *Plan Marshall*\*. En tales circunstancias la política económica se orientó hacia el intervencionismo rígido: quedaron sujetos a control oficial los precios, el comercio exterior, el tráfico internacional de pagos, las inversiones, la adquisición y distribución de materias primas. Hasta el año 1951 no se alcanzó una renta «per capita» semejante a la de 1929. La evolución se había producido diferencialmente, según los diferentes sectores de la economía española.

[...] *El desarrollo industrial.* El objetivo de la nueva política de industrialización fue el conseguir la autarquía económica. Se trataba de lograr una autosuficiencia económica frente al exterior, al mismo tiempo que se fortalecía la defensa nacional mejorando las industrias de guerra y las de materias primas. Para asegurar los objetivos propuestos se recurrió a la intervención directa del Estado en la producción a través del I.N.I.\*, creado en 1941 para sustituir a la iniciativa privada en aquellos sectores menos rentables.

La política de autarquía condujo a realizaciones antieconómicas y provocó un proceso inflacionista; pero el desarrollo industrial fue un hecho. Hasta 1950 fue lento, pero a partir de esa fecha, y por efecto de la ayuda americana y el turismo, fue mucho más elevado, sobre todo en industrias básicas.

\* *I. N. I.*: Instituto Nacional de Industria. Fue creado en 1941 con el fin de promover las industrias básicas para la defensa nacional y como palanca de la autarquía económica. Actúa en aquellos campos en que la iniciativa privada, por los motivos que sean, está ausente.”<sup>25</sup>

En esta parte del texto sí se reconoce que la implantación del sistema autárquico “condujo a realizaciones antieconómicas”, así como que el desarrollo industrial fue “mucho más elevado”

---

<sup>24</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 147. El texto se mantuvo también en las ediciones siguientes: Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 169; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1983, p. 169.

<sup>25</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 152; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, pp. 174-175; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1983, pp. 174-175. Las negritas y cursivas son de la fuente original.



a partir de 1950 gracias al “efecto de la ayuda americana. Llama la atención que pese a que cataloga las medidas autárquicas como realizaciones antieconómicas, reconoce como hecho la industrialización, incluso antes de 1950.



**Ilustración 62:** Cartillas de racionamiento<sup>26</sup>

La ilustración 62 muestra el racionamiento de los años 40 justificado por los desastres de la guerra. Nada se habla sobre el *mercado negro* y el *estraperlo* que produjo la implantación de las cartillas de racionamiento por el régimen.

También del año 1975, la editorial Vicens Vives describe la etapa autárquica del régimen como una salida “obligada” a los desastres de la guerra y el aislamiento:

“Desde 1939 a 1959. En estos años, España tiene que enfrentarse a la ruinosa situación de postguerra, con pérdidas inmensas en la agricultura y en la ganadería, en los medios de transporte y en las industrias, encontrándose con una necesidad acuciante de materias primas y de bienes de equipo. Para superar esta terrible situación, España hubiera necesitado la ayuda extranjera, pero como en el mismo 1939 estalló la Segunda guerra mundial fue totalmente imposible adquirir maquinaria o productos industriales en los países europeos. Y una vez terminada la guerra mundial, las potencias vencedoras aislaron a España política y económicamente, por lo que el país se vio obligado a seguir abasteciéndose a sí mismo, mediante un sistema económico de autarquía.”<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 153; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977, p. 174; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1983, p. 174.

<sup>27</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 2ª reedición], pp. 269-270. Encontramos el mismo texto en la edición de 1977: Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1977, [3ª edición], pp. 269-270.

En contraposición a las nuevas editoriales nos encontramos con un manual de 1975 de la editorial tradicional Santiago Rodríguez.

“Al terminar nuestra guerra, España comenzó una etapa de desarrollo y reconstrucción sin precedentes, a pesar de que entre 1945 y 1948 el mundo nos dio la espalda al negarnos su ayuda diplomática y económica.”<sup>28</sup>

El discurso que promueve este manual es una información sesgada. Elude hablar de la autarquía y sin embargo afirma haber comenzado la etapa de desarrollo al terminar la guerra, algo que carece de verdad. Esta editorial tradicionalista, que no supo adaptarse a los nuevos tiempos que requería el país, acabó desapareciendo.

Un manual de sexto curso de EGB de 1977, perteneciente a la editorial Miñón, afirma al respecto de las relaciones comerciales:

“La **autarquía** se define como la política comercial propia de un país que trata de abastecerse a sí mismo de todo lo que necesita. Debido a ello, las relaciones con otros países se reducen al mínimo e incluso llegan a desaparecer.

Esto sucede en casos concretos: bien en una economía muy primitiva, donde las necesidades de la población son escasas, como ocurre en algunas comunidades agrícolas retrasadas o en países muy pobres del Tercer Mundo; o bien, bajo una situación bélica o de aislamiento internacional, que fuerza a un país a tener que producir todo lo que consume.”<sup>29</sup>

El mismo manual en un tema posterior, dedicado al “sector terciario”, puntualiza que

“Las relaciones comerciales de España con el extranjero han atravesado en los últimos años dos etapas claramente diferenciadas: la etapa de **autarquía** y la etapa de **librecambio**.

- La primera transcurre entre 1940 y 1959. En estos momentos, la Segunda Guerra Mundial, que frenó los mercados de Europa, y el aislamiento internacional que después vivió nuestro país, hicieron que España se mantuviese al margen del comercio internacional, lo que le forzó a tratar de producir, a veces con gran costo, todo aquello que necesitaba para el consumo de la población. Era una situación insostenible.”<sup>30</sup>

En 1978 un manual de Vicens Vives para octavo curso aportaba la siguiente visión sobre el sistema autárquico:

“**Autarquía (1939-1950)**. Corresponde al período de aislamiento político internacional, que obliga a una política de economía autárquica, es decir, que pretende ser

---

<sup>28</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], p. 233; Encontramos el mismo texto en la edición de 1977: Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1977, [4ª edición], p. 233.

<sup>29</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, pp. 95-96. La negrita es de la fuente original.

<sup>30</sup> *Ibidem*, pp. 216-217. La negrita es de la fuente original.

autosuficiente. Pero España carecía de productos básicos, como petróleo, algodón, pasta de papel, abonos, por lo que el sistema autárquico no podía, en realidad, funcionar.”<sup>31</sup>

También del año 1978, la editorial Miñón en un manual para octavo curso explicaba que

“España, destrozada por la guerra, tuvo que hacer frente a una situación económica realmente grave. Coincidiendo con la contienda internacional, en nuestro país se establece una economía de tipo **autárquico**, que se proponía independizarse del exterior y valerse de sus propios medios. A ello tendían las leyes industriales de 1939 y la creación del **Instituto Nacional de Industria** en 1941, el cual tenía por objeto el desarrollo de diferentes industrias que se juzgaban necesarias.”<sup>32</sup>

Esta editorial continúa en la dinámica del uso del adjetivo posesivo “nuestro” asociado al sustantivo país, en la pretensión de implicar al lector en un sentimiento identitario. Y en otro manual de SM del año 1981 la autarquía se muestra como realizaciones propias de fascismo italiano y alemán respectivamente, puesto que

“En política económica se acepta la economía de mercado, aunque las empresas son controladas por el Estado. Se tiende hacia la autarquía, es decir, a que la dependencia económica del exterior sea la menor posible.”<sup>33</sup>

Al respecto de la autarquía española este mismo manual resumía la historia de España en los siguientes términos:

“Desde 1939 hasta 1959, España intentó vivir según un orden económico conocido con el nombre de **autarquía**. Se buscaba, ante todo, la autosuficiencia y, por tanto, reducir el comercio exterior a su mínima expresión.

La España surgida de la guerra civil se encontró con la imposibilidad de importar materias primas y productos industriales, porque no tenía medios para pagarlos y porque la guerra mundial (1939-1945) hacía muy difícil el comercio. De esta apurada coyuntura surgió la autarquía.

Además, al concluir la contienda mundial, el régimen español sufrió un **bloqueo internacional** a causa de sus afinidades con las potencias totalitarias derrotadas. Este bloqueo prolongó las dificultades comerciales e hizo inevitable la prolongación de la autarquía.

Sólo a partir de 1953, con la mejoría de las relaciones entre España y Estados Unidos, empezaron a disminuir las rigideces del sistema autárquico, que fue definitivamente abandonado a partir de 1959.

---

<sup>31</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 267. La negrita es de la fuente original.

<sup>32</sup> López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, pp. 370-371. La negrita es de la fuente original.

<sup>33</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1981, p. 119. El mismo texto se mantiene en la edición de 1984: Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1984, p. 119. La negrita es de la fuente original.

**Consecuencia** de esta situación fue la necesidad de **racionar**, tanto las materias primas que se concedían a las empresas, como los bienes de consumo de uso individual. Este sistema favoreció la corrupción y la aparición del mercado negro (estraperlo), que permitió a los poco escrupulosos hacer auténticas fortunas.”<sup>34</sup>

El discurso de este manual también se fundamenta en los desastres de las guerras y el bloqueo internacional para justificar la autarquía, aunque sí aporta como causa del bloqueo las afinidades del régimen con las “potencias totalitarias derrotadas”. De hecho incluye la ilustración 63 donde se puede observar la “Entrevista Franco-Hitler en Hendaya en 1940”. También proporciona información sobre la corrupción que provocó el racionamiento (escrito con negrita en el texto), y la creación de fortunas por este medio. El mismo texto e imagen se siguen manteniendo en la edición del mismo manual de 1984.



**Ilustración 63:** “Entrevista Franco-Hitler en Hendaya en 1940”<sup>35</sup>

También en el año 1981, Santillana ofrecía la siguiente información en uno de sus manuales.

“Al acabar la guerra, España quedaba en grave situación económica. Las dificultades aumentaron con el estallido de la Segunda Guerra Mundial y, más todavía, con el aislamiento diplomático que se produjo al finalizar la guerra.

El programa económico seguido en este período se caracterizó por el **intervencionismo** del Estado y la **autarquía** o política económica tendente al autoabastecimiento. Esta etapa se prolongó hasta el comienzo de los años cincuenta.”<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1981, pp. 237-238. El mismo texto se mantiene en la edición de 1984: Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1984, pp. 237-238. La negrita es de la fuente original.

<sup>35</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1981, p. 237. El mismo texto se mantiene en la edición de 1984: Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1984, p. 237.

<sup>36</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981, p. 168. La negrita es de la fuente original.

En un tema de otro manual de SM del año 1984,<sup>37</sup> dedicado a “La industria española”, se hace una revisión histórica de la evolución de la industria en el país. Uno de los apartados de esta evolución describe el proceso entre 1939 y 1959, definiéndolo como “La época de la autarquía”.

“La segunda Guerra Mundial, el aislamiento de España que siguió a esa guerra y la propia filosofía del régimen franquista, que tendía a autoabastecerse en el mayor grado posible, para evitar la dependencia exterior, conducen a España a una **política autárquica**.

En esta línea de política autárquica se crea el Instituto Nacional de Industria (INI) en 1941, mediante el cual interviene el Estado en algunos sectores clave de la producción: siderurgia, electricidad, petróleo...

Esta política autárquica, al mantener el mercado español cerrado a los productos extranjeros, permitió un ligero desarrollo industrial; pero las empresas españolas no pudieron beneficiarse de las innovaciones tecnológicas habidas en el período, sus dimensiones eran reducidas, y nula su competitividad en el mercado mundial. Resultaba necesario abrir la economía española al exterior, so pena de seguir en el aislamiento y el subdesarrollo.”<sup>38</sup>

En el texto que proporciona este manual sí encontramos referencia expresa a que la autarquía formaba parte de la propia “filosofía del régimen franquista”. La visión que ofrece es bastante objetiva, aportando una información completa que ofrece la posibilidad de comprender el proceso económico posterior a la II Guerra Mundial.

Como se observa en referencia a todo lo anterior, la dinámica general sigue siendo la de justificar el sistema económico autárquico a través de la argumentación sobre los desastres de la guerra y el aislamiento internacional. En la mayoría de ejemplos encontrados se presenta la autarquía como sistema económico obligado por las circunstancias, aunque se llega a reconocer su insostenibilidad. Escasas son las alusiones al propósito ideológico del régimen en su proyecto autárquico, y al reconocimiento de la autarquía como sistema proyectado para la consecución de la autosuficiencia económica y política.

## 1.2. La visión del desarrollo

Con anterioridad se ha trabajado conceptualmente el término *desarrollo*, que supone un indicador conceptual en este trabajo. En esta sección tendremos la ocasión de analizar si los manuales muestran los múltiples factores causales que contribuyeron al desarrollo en España, y observaremos el discurso en referencia a éste, para ver si promueve una visión ideológica y política concreta.

Uno de los datos que aparece en los estudios sociológicos del desarrollo económico en los distintos países es que éste no empieza nunca de una manera brusca, sino que surge

---

<sup>37</sup> Este manual había sido aprobado ya en 1980.

<sup>38</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, SM, 1984, pp. 161-162. La negrita es de la fuente original.

gradualmente.<sup>39</sup> Este dato anularía cualquier teoría de un único factor que quiera imponerse para explicar el desarrollo económico. Nuestra investigación se opone sobre todo a la ingenua interpretación de que fue el régimen franquista, sin más aliados, el que llevó a cabo el desarrollo y modernización del país. Esta era la idea que se promovía en los años 60 desde los textos escolares, incurriendo en la falacia del único factor. Tras analizar en profundidad y de forma exhaustiva el contexto económico, social y político que nos compete cronológicamente en este estudio, apuntamos a que el desarrollo del país no se derivó de una sola causa, ni siquiera de una causa predominante, sino de una conjunción de circunstancias, elementos y factores que se superponen en un momento dado (crisis autárquica, guerra fría, corrientes de desarrollo del bloque occidental, auge económico internacional, esfuerzo de la población, inversión extranjera...), y que hicieron finalmente que el franquismo abrazara las teorías del desarrollo y el sistema capitalista moderno, para integrar al país en las corrientes de la economía occidental. De hecho, esta maniobra supuso para el franquismo un impulso que garantizó su propia supervivencia.<sup>40</sup>

Como apunta Jesús M. de Miguel, los sociólogos que llevan a cabo un análisis social de la implantación de los Planes de Desarrollo sugieren que el desarrollo está lleno de ideologías y mitos.<sup>41</sup> El desarrollo se produjo en España de un modo muy desigual, y supuso el hundimiento de la agricultura y de las zonas más deprimidas, en contraposición a las zonas con “Polos de Desarrollo”, que obtuvieron todos los esfuerzos y medios. En líneas generales el desarrollo español se caracterizó por ser insuficiente y por un proceso de industrialización tardío y mal estructurado. El desarrollo económico y social español, como hemos visto, adolecía de muchos males,<sup>42</sup> y es necesario observar si los manuales escolares de la década de los 70 y 80 ahondaron en las consecuencias no deseadas del mismo, es decir, si muestran o no aquellos elementos de tensión que se imponen como consecuencias negativas del proceso y si se hace una comparativa con el resto del mundo, para ofrecer una buena composición de lugar. Analizaremos en este periodo temporal la distancia con la ideología franquista, que se fue difuminando con respecto a la década anterior, al menos tras la muerte del dictador.

La concepción del desarrollo conlleva la consecución de metas para conseguir un grado de evolución social que se concrete en una sociedad industrializada, donde se aplique la innovación, la ciencia y el progreso técnico. Pero también debe venir asociado a la modernización de las instituciones sociales, así como a una evolución y mejora de las formas de vida de la sociedad.

Pero casi por su misma definición sociológica, el proceso de desarrollo implica la aparición de una serie de *problemas sociales* en la medida en que, el cambio en un sector (industrial, urbano...) lleva a la alteración en otros sectores (agrario, rural...), y algunos de los cambios resultantes no son siempre los esperados y muchas veces no deseados por alguna parte de la población. Por ejemplo, el cambio de funciones que experimenta la familia, la secularización de algunas áreas sociales, la pérdida de poder de algunas minorías, la falta de

---

<sup>39</sup> Fundación Foessa. *Informe sociológico sobre la situación social...*, op. cit., p. 39.

<sup>40</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, op. cit., p. 24.

<sup>41</sup> De Miguel, Jesús M. “¿Desarrollo o desigualdad? Análisis de una polémica sociológica de medio siglo en España”. *Reis*, nº 75, 1996, p. 60.

<sup>42</sup> Fundación Foessa. *Efectos sociales queridos y no queridos en el desarrollo español*. Madrid, Euramérica, 1968.

escuelas, las nuevas formas de delincuencia, las nuevas bolsas de pobreza y otros muchos fenómenos que trae el desarrollo son, sin duda, *problemas sociales*. Obviamente entendemos que los inconvenientes son menores que las ventajas, pero no pueden obviarse u ocultarse aquellos efectos no deseados del desarrollo. Con anterioridad hemos visto que la ideología que impregnaba los manuales de la década de los 60 promovía esta ocultación. Analizaremos ahora en esta sección si ocurre lo mismo con los manuales de la década de los 70 y 80.

Por otro lado, también hemos visto necesario observar como los discurso de los manuales presentan las teorías del desarrollo que, como apuntaba Slater, promueven la visión de superioridad del mundo occidental (sociedades avanzadas) sobre el mundo no-occidental (sociedades atrasadas), abarcando cuestiones de crecimiento económico, cambio político, factores psicológicos e instituciones sociales.<sup>43</sup>

Comenzaremos con la visión del desarrollo que ofrecía un manual de Santillana del año 1972 para 6º de EGB por su relato cronológico y sintético.

#### **“Desde 1939 a 1972**

Una vez terminada la guerra civil, toda la economía española, especialmente la industria, iba a sufrir cambios espectaculares en un lógico afán de superar fracasos pasados y de incorporarse a niveles de vida europeos y desarrollados.

La sucesión cronológica vendría a ser así:

#### **1939 -1956**

Se fomenta la industria privada para intentar producir todos los bienes necesarios dentro de las fronteras sin depender del exterior. Crece el número de pequeñas industrias, que por ello resultan antieconómicas. Los productos carecen en general de calidad y su coste es elevado. Esta época es de gran interés, ya que partiendo casi de la nada el país inicia su desarrollo industrial.

#### **1956 -1959**

Las fronteras se abren a una industria muy rentable *-el turismo-* y se duplican los índices de producción; los españoles elevan su nivel de consumo, y se tiene que aplicar, en 1959, la fuerte medida de la estabilización de la moneda.

#### **1959 -1963**

Continúa el gran crecimiento industrial y aumento en el nivel de vida. Comienza la vigencia de los Planes de Desarrollo.

#### **Década de los 70**

Mayor fortaleza en el avance industrial, que en muchos sectores abastece prácticamente el consumo interior. La dependencia de patentes y capital extranjeros, el todavía bajo nivel de investigación y la insuficiente mano de obra cualificada son peligros que acechan y limitan una mayor expansión industrial.”<sup>44</sup>

Lo llamativo de este ejemplo de la editorial Santillana es la afirmación de que el país inicia el desarrollo industrial en la época autárquica, denominándola “época de gran interés”, cuando en realidad las carencias, tanto de tecnología como de materias primas hacía imposible tales hechos. También afirma que en el periodo 1956-1959 los españoles elevan su nivel de consumo, y en 1959 se aplica la estabilización de la moneda. Eludiendo hablar del Plan de

<sup>43</sup> Slater, David. “Itinerarios de la teoría del desarrollo...”, *op. cit.*, p. 36.

<sup>44</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José Mª y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 360. Las negritas son del original.

Estabilización y la consecuente liberalización de la economía española, que fue realmente el motor de desarrollo de la economía del país. El consumo comienza a elevarse ya en la década de los 60, no en la de los 50. En sí la información que aporta sobre el desarrollo en España es confusa y poco clara, no contribuye a facilitar una idea precisa sobre la realidad del país al ofrecer una información sesgada. El discurso sigue promoviendo la idea de que el franquismo acometió el desarrollo mediante una visión simplista.

En otro manual de Santillana del año 1973 para séptimo curso se aporta al final del mismo un glosario de términos en el que se define el concepto de desarrollo. El manual constata que el término es polisémico pero concreta para nuestro interés:

“(desarrollo) *histórico o político*, evolución de las instituciones políticas y sociales de un pueblo hacia su mayor perfeccionamiento;

(desarrollo) *económico*, proceso caracterizado por la mayor capacidad de un país para producir bienes de consumo y servicios que mejoran progresivamente las condiciones de vida de esa sociedad.”<sup>45</sup>

Como se observa, en la definición de *desarrollo político* se afirma que la evolución debe tender a un mayor perfeccionamiento de las instituciones políticas y sociales de un pueblo. Esa referencia a “un mayor perfeccionamiento” no dejaría de ser algo indefinido. ¿Qué significa un mayor perfeccionamiento? No se concreta, y la afirmación queda a una libre interpretación. Cabe destacar que España en el año 1973 todavía estaba inmersa en una dictadura y este hecho pudo ser determinante en la indefinición del concepto. Por otro lado, la definición de desarrollo económico se basa en la producción de bienes de consumo y servicios, aunque con posterioridad apostilla que esto influye en la mejora progresiva de las condiciones de vida. Entendemos que un glosario es escueto y no ahonda en los conceptos aunque entendemos también que en este caso estos conceptos están expresados de un modo impreciso. Pese a la imprecisión que denota arrastra la dinámica ideológica de las teorías del desarrollo en cuanto a la idea de promover la modernización de las instituciones sociales y la industria productora, así como la mejora de las condiciones de vida de la sociedad.

Por otro lado, este mismo manual asocia el subdesarrollo del “tercer mundo”, término que utiliza constantemente, principalmente al hambre, dejando de lado otros factores esenciales, y mostrando así una visión un tanto sesgada. El mismo término “tercer mundo” denota el reflejo ideológico de la creencia de occidente de su superioridad y poder.

“Los países considerados en estado de subdesarrollo, que forman lo que se viene denominando *Tercer Mundo*, se encuentran en los cinco continentes poblados, si bien son Asia y África los que engloban a la mayor parte de ellos. La primera de las consecuencias del subdesarrollo es, desde luego, el *hambre*, que fundamentalmente tiene como causa la pobreza de

---

<sup>45</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 7º*. Madrid, Santillana, 1973, p. 557. Los paréntesis son nuestros. Las cursivas son del original.



recursos, aunque también otros factores, como el desigual reparto de la riqueza, las agudas crisis económicas, etc., juegan un papel decisivo.”<sup>46</sup>

En un texto de 1974 de la editorial Magisterio Español para octavo curso, se habla sobre los factores que explican el desarrollo económico español, aportando que uno de esos factores clave sería la coyuntura económica alcista que se estaba dando a nivel internacional. Este factor no es habitualmente reconocido en los manuales de comienzos de los 70, pero este manual en concreto lo hace del modo siguiente:

“El segundo factor está relacionado con la coyuntura internacional de signo favorable. Este momento es de auge económico para todo el mundo.”<sup>47</sup>

También reconoce la inversión de capital extranjero del modo siguiente,

“[...] sobre todo norteamericano, en España. Las medidas liberalizadoras de los gobiernos «técnicos» estimulan la presencia de capital extranjero con la reducción de impuestos y diversas facilidades tributarias, lo que convierten a España en un verdadero paraíso fiscal. El capital norteamericano, agobiado por los fuertes impuestos de Estados Unidos, encuentra muy rentable invertir en las empresas españolas.”<sup>48</sup>

En un manual de Vicens-Vives del año 1975 para sexto curso, se plantea una reflexión sobre el desarrollo lanzando primero una duda sobre el significado del concepto “en vías de desarrollo”. Lo hace desde el sector industrial, ya que en sexto curso los contenidos se estudian a través de los distintos sectores económicos, pero de este modo recae todo el peso del desarrollo en la industria, sin considerar a las personas como factor determinante en el proceso económico y de desarrollo. Tras plantear estas cuestiones que vemos en la ilustración 64, se complementa el contenido con el gráfico de la ilustración 65.

---

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 122. Las cursivas son del original.

<sup>47</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 257.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 258.

Quizás alguna vez has oído decir que la industria española está en vías de desarrollo; pero ¿sabes qué quieren decir estas palabras “en vías de desarrollo”? ①.

Las *materias primas*, ②, las *fuentes de energía* ③ y los *transportes y comunicaciones* ④, son esenciales para el desarrollo de la industria. Pero, en España, estos tres elementos, ¿están lo suficientemente desarrollados para sostener una industria fuerte?

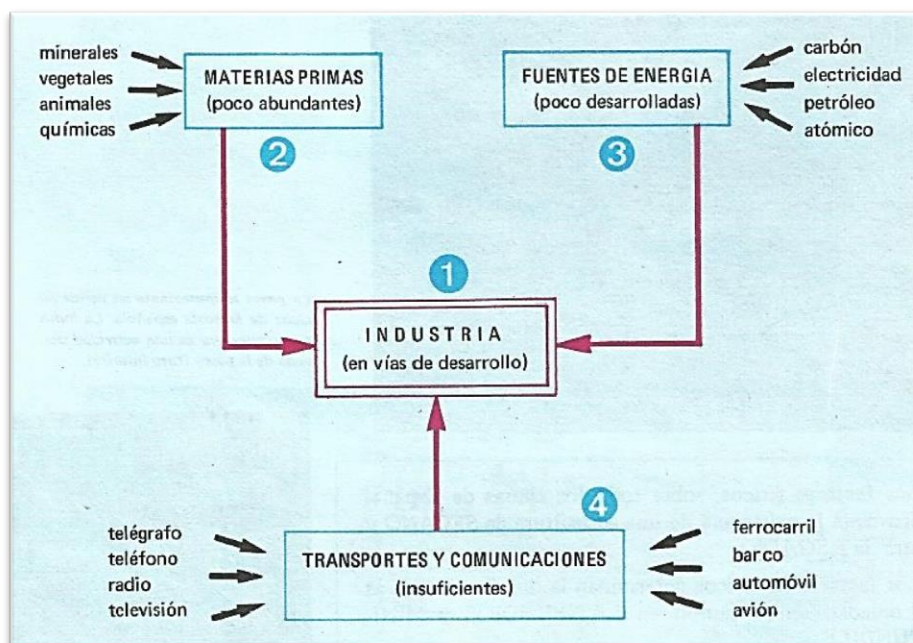
**PROBLEMAS**

Sabes que la Industria, para poder desarrollarse, necesita materias primas, fuentes de energía y transportes y comunicaciones.

Si una de estas tres condiciones básicas falla, es decir, está poco desarrollada, la Industria será poco potente.

Puedes fijarte en este esquema, y verás que la industria española está en vías de desarrollo ①, es decir, está desarrollándose, ya que las materias primas son poco abundantes ②, las fuentes de energía poco desarrolladas ③ y los transportes y comunicaciones insuficientes ④.

**Ilustración 64:** España en vías de desarrollo<sup>49</sup>



**Ilustración 65:** Esquema: España en vías de desarrollo<sup>50</sup>

<sup>49</sup> Ortega Canadell, Rosa y Pons Granja, José. *Geografía e Historia. Orbe. 6º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [3ª reedición, 1ª edición 1972], p. 135.

En 1975 la editorial Santiago Rodríguez apuntaba lo siguiente en un manual para 8º de EGB:

“La evolución de la vida española durante la década 1960-1970 fue extraordinaria en muchos aspectos.

[...] Es patente que la **España** del mundo actual no sólo es un *país más rico* y desarrollado, sino también *más culto*, todo ello conseguido con el esfuerzo de todos los españoles.”<sup>51</sup>

Si bien reconoce el esfuerzo de todos los españoles de la década de los 60 para alcanzar el desarrollo, la visión que ofrece es en exceso optimista. Nada se aporta sobre las desigualdades regionales ni sobre los desajustes de los que España adolecía.

La editorial Magisterio Español, en un manual de 1974 para octavo curso, presenta el desarrollo español vinculado a la entrada de la OECE y los créditos concedidos, aunque no se especifica el origen de esos créditos.

“[...] para el desarrollo económico español tuvo especial importancia su ingreso en la Organización Europea de Cooperación Económica (O.E.C.E.); entró en este organismo como miembro con plenos derechos en 1959 y gracias a los créditos concedidos nuestro país pudo realizar una política económica de estabilización y de fortalecimiento de la moneda española.”<sup>52</sup>

Ocurre algo similar en este texto extraído de un manual de 1977 editado para octavo curso por SM. En esta ocasión sí especifica que los préstamos provenían de EEUU, puesto que explica cómo,

“Elementos favorables que contribuyeron al desarrollo económico han sido: los préstamos financieros de Estados Unidos a partir de 1953 y el ingreso de España en la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico).”<sup>53</sup>

En líneas generales, los manuales de la década de los 70, y sobre todo los de comienzos de la misma, basan el concepto de desarrollo principalmente en el despegue de la industria, sobre todo los pertenecientes a sexto curso. Se mantiene así el discurso del desarrollo que fomenta la idea de asignar al régimen la responsabilidad única del despegue, eludiendo la crítica a las deficiencias de planificación y las consecuencias negativas de los problemas sociales que fueron surgiendo con la implantación de las políticas de desarrollo occidentales.

---

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>51</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], p. 234. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>52</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 253.

<sup>53</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, p. 232. Este texto se mantiene en la edición de 1978.

En el año 1981, un manual para sexto curso de la editorial Anaya habla de las diferencias sobre los países desarrollados y no desarrollados.

“No todos los países han conseguido en la actualidad el mismo *desarrollo industrial*. Los más industrializados están en las zonas templadas del hemisferio Norte. Según su desarrollo industrial, los países suelen clasificarse en países desarrollados, con mucha industria y un elevado nivel de vida\* como Estados Unidos; países en vías de desarrollo, con un nivel de vida medio, como España; países subdesarrollados, con poca industria y un bajo nivel de vida, como Perú.”<sup>54</sup>

Este manual considera el desarrollo casi exclusivamente desde la perspectiva industrial y de consumo, descartando factores como la educación o la justicia social. Considera a España país en vías de desarrollo, pero además define nivel de vida del modo siguiente:

“\*Nivel de vida: Capacidad de poseer, usar y disfrutar cierto número de bienes de uso corriente (alimentos, vestido, vivienda, coche).”<sup>55</sup>

En otro manual de Anaya también del año 1981 ya profundiza más sobre el concepto de desarrollo, afirmando que no sólo interviene la disposición de bienes materiales de la población, sino también los bienes culturales, para de este modo contribuir a la mejora tanto individual como colectiva de la sociedad en conjunto.

“El desarrollo hay que entenderlo como un proceso de transformación que pretende poner a disposición de los habitantes de una sociedad un conjunto de bienes materiales y culturales, que contribuyan a su mejoramiento individual y colectivo. Para medir el grado de desarrollo se suelen utilizar varios indicadores: alimentación, consumo de energía, mortalidad, alfabetización, etc. La renta nacional viene a ser la síntesis de todos ellos.”<sup>56</sup>

Este mismo manual ofrece una amplia información sobre los grados de desarrollo dentro de lo que denomina “La vida económica”. De este modo hace la siguiente distinción:

“1. **Los países subdesarrollados.** La situación de subdesarrollo alcanza a dos tercios de la humanidad, especialmente en Iberoamérica, África y la mayor parte de Asia. La alimentación en estos países suele ser deficiente. Escasean las proteínas animales, las grasas y las vitaminas. La mortalidad es alta (15 por 1.000). El progreso económico de estos países está entorpecido por su escasa industrialización y por el predominio de una agricultura primitiva. La tasa de analfabetismo supera a la mitad de la población.

Las campañas mundiales de la Unesco y de la Iglesia han hecho tomar conciencia del subdesarrollo. Pero es una situación difícil de superar porque un rápido ritmo de crecimiento

---

<sup>54</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 90. Las cursivas son del original.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>56</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 84.

demográfico absorbe las mejoras económicas. Su remedio sería la masiva ayuda del capital extranjero y la realización de reformas profundas, entre ellas un cambio de mentalidad.

2. **Los países en vías de desarrollo.** Varios países de Europa mediterránea, de Iberoamérica y de África están en vías de alcanzar el desarrollo económico por vías diversas.

En los *países capitalistas\**, el esfuerzo por librarse del subdesarrollo no se realiza siempre de forma armónica, y no todas las regiones siguen el mismo ritmo (las ciudades y el campo en Iberoamérica), por lo que coexisten situaciones de desarrollo y de subdesarrollo. En estos países el desarrollo se logra por inversiones masivas de capital.

En los *países socialistas\** el proceso es más armónico. El nivel de alimentación, de servicios sanitarios y culturales llega a ser homogéneo en todo el país. En cambio, la disposición de ciertos bienes materiales (televisores, automóviles y electrodomésticos) suele ser reducida durante largo tiempo. El desarrollo socialista se logra principalmente por una movilización total de la sociedad.

3. **Los países desarrollados.** Tan sólo un tercio de la humanidad ha alcanzado el desarrollo (Europa occidental, la URSS y América anglosajona).

Se caracterizan ante todo por un alto consumo de bienes materiales, alimentación rica en carne, leche y frutas, elevado consumo de energía, generalización de ciertos bienes como el automóvil (especialmente en los países capitalistas).

Los bienes culturales alcanzan también una generalización: no hay analfabetos, la sanidad alcanza a todo el país, etc. Sin embargo, no faltan islotes de subdesarrollo: minorías raciales (Estados Unidos) o inmigrantes recién llegados (pueblos mediterráneos desplazados a Europa occidental en busca de trabajo). Hay, igualmente, unos costos sociales del desarrollo difíciles de evaluar: contaminación ambiental, saturación urbana, activo ritmo de trabajo, etcétera.

\* **Países capitalistas.** Son aquellos que están configurados con arreglo a un sistema económico en el que se autoriza la propiedad privada y la libre iniciativa del capital para dirigir la vida económica.

\***Países socialistas.** Son aquellos que están configurados con arreglo a un sistema en el que el Estado es dueño de los medios de producción y, por medio de una planificación centralizada, dirige la vida económica del país.<sup>57</sup>

Pese a ser estos dos últimos ejemplos extraídos de manuales de la misma editorial para el mismo curso y mismo año, las diferencias entre ellos a la hora de abordar los contenidos son notables. Entendemos por tanto que la autoría de los mismos define en parte la línea discursiva de los contenidos. En el caso del segundo ejemplo la información es mucho más completa y aporta también una visión del desarrollo sobre los países socialistas que enriquece el discurso. Aborda la problemática social asociada al desarrollo y lo presenta desde una amplia perspectiva, incluyendo no sólo la fase de desarrollo industrial.

Esta última cita está asociada a la autoría de Mariano Mañero, uno de los integrantes del equipo encargado de los contenidos del manual. Mariano Mañero ejerció como profesor de instituto y queremos reflejar la experiencia de una alumna suya del Instituto de Santa Clara de Santander, Rosa Casado Vega, también maestra. Esta alumna hablaba de él en los siguientes términos:

“[...] profesores excelentes que te animaban a leer y pensar y se preocupaban de abrirte puertas y ayudarte en temas que para algunas de nosotras eran fundamentales si queríamos seguir

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, pp. 84-85. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

estudiando: información, becas... Quiero referirme especialmente a Mariano Mañero, mi profesor de Historia y Geografía durante todos mis años en el instituto.”<sup>58</sup>

Este testimonio da prueba del buen hacer en la profesión de este profesor, que también se refleja en los contenidos de los que fue autor.

En un manual de 1981 para séptimo curso de la editorial católica SM, nos encontramos una fuerte crítica en torno al concepto de desarrollo. Esta crítica también viene asociada a los principios católicos de la línea ideológica de la propia editorial.

“Lo cierto es que, a pesar de todos estos organismos Internacionales de cooperación, las diferencias entre los países desarrollados y subdesarrollados se acentúan de día en día. El demógrafo francés F. Luchaire estima que para el año 2000, «un cuarto de la Humanidad tendrá un nivel de vida cuarenta veces superior al de los otros tres cuartos: sería -dice- destruir la unidad de la naturaleza humana». Para evitar esta catastrófica situación resulta preciso estabilizar las relaciones internacionales, reducir los gastos militares y trasvasar recursos de los países ricos a los países pobres. Más que de solidaridad, se trata de un deber de justicia.”<sup>59</sup>

Esta línea crítica que presenta la editorial católica SM, asociada a la Doctrina Social de la Iglesia, ya se venía dando con anterioridad como mostramos en el texto siguiente de un manual de octavo curso del año 1977.

#### “Los conflictos sociales

• *El abismo entre hombres ricos y pobres, entre países ricos y pobres o subdesarrollados*, constituye hoy un factor esencial de desequilibrio político y económico, acentuado en algunos países (EE.UU., África del Sur) con el *problema racial*. Estas diferencias se mantienen debido al *yugo económico* al que están sometidas las clases y los pueblos, oprimidos por unas oligarquías de civilización refinada, de ideología *liberal, nacionalista y colonialista*.

• El **capitalismo liberal** erige la ganancia en motor esencial del progreso económico, y la *propiedad privada* en derecho absoluto, sin tener en cuenta su función social.

• El **nacionalismo egoísta** ha llevado a una política de *discriminación*, de la que han sido víctimas las *minorías religiosas o étnicas*, los *emigrantes* o los *refugiados políticos*.

• El **colonialismo político**, en su caso, ha dejado con frecuencia, al retirarse, países independientes políticamente, pero sin viabilidad económica, expuestos a caer bajo el «imperialismo internacional del dinero».

• El **marxismo** se presenta como solución a estas desigualdades tan extremadas. Recuérdese el triunfo de *Fidel Castro* en *Cuba* y la propagación del castrismo en Iberoamérica, precisamente allí donde las oligarquías han exacerbado la injusticia social y la dependencia económica de los EE.UU.”<sup>60</sup>

<sup>58</sup> VV.AA. *Vidas Maestras 2017*. Santander, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, 2017, p. 45.

<sup>59</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1981, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. 299.

<sup>60</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, pp. 89-90. Este texto se mantiene también en la edición de 1978. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

En un manual de la editorial Anaya del año 1981 para octavo curso se presenta del modo siguiente las diferencias en cuanto a desarrollo de aquellos países catalogados como “Tercer Mundo”:

“El hambre, la enfermedad, la ignorancia..., afecta a unos 2 500 millones de seres humanos, de los que más de cuarenta millones mueren cada año por falta de alimentos. Viven, la mayoría, en los jóvenes países que han conseguido su independencia después de la segunda guerra mundial y forman el llamado «*Tercer Mundo*». Se extienden por África, Asia y América Latina, y son el mundo del subdesarrollo y del hambre, que no están «alineados» ni con EE.UU., ni con la U.R.S.S.

[...] Los obstáculos para salir del subdesarrollo son tan grandes que los países del *Tercer Mundo* no pueden resolverlos por sí solos. Se necesita la colaboración de los países industriales. La ayuda actual alcanza diez mil millones de dólares, que se distribuye a través del Banco Mundial, de la UNESCO, la FAO y otros organismos. Pero sigue sin acortarse la enorme distancia que existe entre la vida de los países ricos y la de los pobres, distancia que, por el contrario, aumenta. La verdadera solución parece estar en la modificación de las relaciones comerciales entre los países industriales y los subdesarrollados. Mientras los países desarrollados sigan comprando materias primas al «Tercer Mundo» y vendiéndoles productos elaborados, los países pobres serán cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos.”<sup>61</sup>

El texto aborda los problemas del desarrollo desde una perspectiva que ofrece al lector una visión amplia que facilita la comprensión. Se aborda el colonialismo ejercido por los países desarrollados en los países catalogados como “Tercer Mundo”, reconociendo que éstos están excluidos de los dos bloques dominantes, el occidental capitalista y el comunista. Pero plantea que sin ayuda de los países industrializados y los organismos internacionales no podrán resolver sus problemas. Esto estaría asociado al discurso desarrollista llevado a cabo por el bloque occidental, aunque reconoce el problema de base comercial por el cual se extraen materias primas de los países subdesarrollados para venderles con posterioridad los productos elaborados, incurriendo en un desajuste que favorece la pobreza y el subdesarrollo.

También en un manual de octavo curso de Edelvives del año 1987 se aporta información sobre los procesos de descolonización, siendo estos tratados como una de las causas del subdesarrollo del “Tercer Mundo”. Presenta un discurso similar al ejemplo anterior aunque ahonda todavía más en las características del subdesarrollo. También aporta la visión de que existen “sectores sociales marginados dentro de los países que se pueden considerar desarrollados”.

“El término *Tercer Mundo* ha sido utilizado para diferenciar un conjunto de pueblos o países no englobados ni en el bloque de los países *capitalistas* ni en el de los países *socialistas*.

- Su área geográfica básicamente comprende el Mundo árabe, el Asia monzónica, el África negra y gran parte Iberoamérica. De esta enumeración se deduce que existe una evidente relación entre los países descolonizados y los del Tercer Mundo.

- Al Tercer Mundo le podríamos definir como «un amplio grupo de naciones cuyo rasgo más característico es el grado de pobreza en que se encuentran». De ahí que también se haya identificado el término Tercer Mundo con el de *mundo subdesarrollado*.

---

<sup>61</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 190. Las cursivas son del original.

• Son países sumamente débiles que económica y culturalmente dependen de las grandes potencias industriales. Hoy día su población abarca los dos tercios de la población mundial y vienen a sumar más de 2500 millones de habitantes.

#### **Caracteres del subdesarrollo**

El significado del término *subdesarrollo* es muy amplio y ofrece diversos aspectos: económicos, sociales, culturales, políticos, morales y religiosos. Aquí sólo nos vamos a referir a los aspectos socioeconómicos del subdesarrollo, pero hay que hacer notar que dentro del subdesarrollo se debe incluir no sólo a los pueblos del *Tercer Mundo* o *subdesarrollado*, sino también a las regiones geográficas y a los sectores sociales marginados dentro de los países que se pueden considerar desarrollados.

Entre los *caracteres* fundamentales que aparecen en la mayoría de los países subdesarrollados resaltamos los siguientes:

- Insuficiencia alimenticia de parte considerable de sus habitantes.
- Situación higiénica y sanitaria deficientes. La mortalidad infantil es muy alta y todavía existen enfermedades endémicas y epidémicas.
- Altos índices de natalidad que junto al descenso de mortalidad, provocan un crecimiento demográfico muy elevado.
- Alto porcentaje de analfabetismo y nivel cultural, en general, muy bajo.
- Carencia o escasez de cuadros profesionales en la administración y de técnicos de la producción.
- Predominio del sector agrícola sin mecanización sin modernización de los sistemas de cultivos y abonado. Es una agricultura de baja productividad.
- Mínima industrialización que, además, suele estar concentrada en pocos lugares e íntimamente supeditada al capital extranjero.
- Sistema económico dependiente del capitalismo internacional y caracterizado por la exportación de materias primas, fuentes de energía o productos agrarios de bajo precio, y por la importación de productos manufacturados o industriales, de precios muy elevados.
- Baja «renta per cápita», y, como consecuencia lógica, un ínfimo nivel en la calidad de vida en la mayoría de la población. Hay que hacer resaltar el hecho de las desigualdades enormes en la distribución de la renta dentro de cada país, que generalmente es acaparada por una minoría.<sup>62</sup>

Este mismo manual aporta una visión crítica a través de una de sus lecturas complementarias, cuyo título es “El neocolonialismo según Leopold S. Senghor”.<sup>63</sup> Esta lectura está extraída de la publicación *Colonialismo y neocolonialismo*, del periodista Mateo Madrideo, que fue publicada en el año 1975, y que mostramos en la ilustración 66.

---

<sup>62</sup> Orcajo Pozo, Benedicto; Caballero Bastardo, Arturo; Martín Pérez, Fernando A. y Merino Sáenz, Fco. Javier. *Ciencias Sociales 8º EGB*. Zaragoza, Edelvives, 1987, pp. 160-161. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>63</sup> El senegalés Senghor fue catedrático de gramática, ensayista, poeta, político y miembro de la Academia francesa.



### El neocolonialismo según Leopold S. Senghor

L. S. Senghor denunció el neocolonialismo como un fenómeno que reemplaza al anterior colonialismo y señala los medios para su extirpación.

«El problema no puede ser resuelto más que a través de una coordinación entre los países desarrollados, cualquiera que sea su ideología y su régimen político, y los países subdesarrollados. Hace más de 30 años que sostengo que el problema fundamental que tiene planteado la Humanidad no es otro que superar la desigualdad entre las naciones desarrolladas y las que están en vías de desarrollo. Ésta es la razón por la que en mi país hemos tomado la resolución de adoptar la vía del socialismo, seguir el marxismo según nuestra propia interpretación y materializarlo nosotros mismos. El neocolonialismo implica estrictamente la oposición entre los países desarrollados y los países que se encuentran en vías de desarrollo.»

(M. Madriles, *Colonialismo y neocolonialismo*, Barcelona, 1975, págs. 77-79.)

#### Ilustración 66: El neocolonialismo<sup>64</sup>

En lo que concierne a España, en líneas generales se la reconoce como país en vías de desarrollo, sobre todo tomando como criterio la industria.

“La industria española está en vías de desarrollo, es decir, está desarrollándose, ya que las materias primas son poco abundantes, las fuentes de energía poco desarrolladas y los transportes y comunicaciones insuficientes.”<sup>65</sup>

“El país, en vías de desarrollo, ha experimentado un aumento de nivel de vida. Sin embargo, las fuertes diferencias en la distribución de la renta aconsejan acometer reformas de estructuras: paliar los desequilibrios regionales, mayor participación del trabajo en la renta, igualdad de oportunidades en la formación, una menor concentración del capital, tierra y activos industriales, reforma fiscal y perfeccionamiento de la seguridad social, son los aspectos más sobresalientes.”<sup>66</sup>

Algo que observamos relevante es la dinámica general de los manuales mostrando a EEUU como potencia del desarrollo. Como ejemplo ofrecemos el siguiente texto extraído de un manual de la editorial Vicens Vives del año 1982, destinado al séptimo curso:

<sup>64</sup> Orcajo Pozo, Benedicto; Caballero Bastardo, Arturo; Martín Pérez, Fernando A. y Merino Sáenz, Fco. Javier. *Ciencias Sociales 8º EGB*. Zaragoza, Edelvives, 1987, p. 197.

<sup>65</sup> Ortega, Rosa; Pons, José y De Miguel, Amando. *Orbe-País. Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Vicens-Vives, 1979, p. 147.

<sup>66</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 147.

“El gran estado del Norte, U.S.A. es el exponente del más extraordinario desarrollo; del más grande imperialismo capitalista; los estados latinoamericanos representan la dependencia característica, respecto del capitalismo U.S.A. de los países subdesarrollados.”<sup>67</sup>

Sobre la base de las consideraciones anteriores, entendemos que los manuales de finales de los años 70 y 80 aportan mucha más información sobre el concepto de desarrollo y lo hacen desde una perspectiva que no sólo incluye el desarrollo económico sino también el social y cultural a nivel internacional. Esto se evidencia al aportar información más detallada sobre diversos factores que influyen en el proceso, como energía, materias primas, comercio, transportes, comunicación, industria, emigración, estructura y concentración poblacional, ganadería experimental, mecanización y técnicas agrarias, educación, sanidad, ocio, renta per cápita, etc.<sup>68</sup> La información sobre el desarrollo es bastante minuciosa y se ofrecen temas enteros al respecto. Se hace desde una perspectiva que presenta los grandes conjuntos económicos, evidenciando un mundo fragmentado en base a países desarrollados (ricos), países en vías de desarrollo y países subdesarrollados (Tercer Mundo). De este modo se informa de los problemas y desequilibrios sociales que presentan dichos países según esta clasificación, e incluso se aporta información amplia sobre estadísticas que avalan estos datos, por medio de gráficos o materiales complementarios.<sup>69</sup>

Algo nuevo que se introduce en los manuales es el reconocimiento de los problemas ambientales del “mundo actual” que conlleva el desarrollo. Algunos manuales de los 70 comienzan a hacerse eco del tema.

“**La contaminación atmosférica**; el hombre se ha dado cuenta de que está impurificando la atmósfera en las zonas industriales, en las grandes ciudades. Además la contaminación se extiende a otras zonas de la Tierra, tanto por pruebas atómicas, como por el transporte: camiones, trenes, aviones, barcos, etc.

Los gobiernos de muchos estados se preocupan de resolver este problema que se agudiza en algunas zonas, para lo cual se han organizado conferencias internacionales y se están tomando medidas.”<sup>70</sup>

Dados los datos que anteceden, entendemos que la visión que se ofrece del desarrollo es acorde a la visión del bloque occidental, y se promueve mediante la cultura económica escolar capitalista del bloque occidental, por la cual se establece que las sociedades atrasadas debían

---

<sup>67</sup> Llorens, M.; Roig, J.; Fernández A. y Viver, C. *Orbe-País 7. Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens-Vives, 1982, p. 85.

<sup>68</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, S.M., 1984; Ortega, Rosa; Pons, José y De Miguel, Amando. *Orbe-País. Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Vicens-Vives, 1979; Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977; Sánchez Zurro, Domingo J.; González Gallego, Isidoro y Mañero Monedo, Mariano. *Ciencias Sociales 7º*. Salamanca, Anaya, 1975 y otros.

<sup>69</sup> Un ejemplo de esta dinámica son los manuales del Equipo Aula 3 de Santillana: Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1983; Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, [Aprobado en 1983 por el MEC].

<sup>70</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 199. La negrita es de la fuente original.

adoptar el modelo de vida de occidente para acceder a un nivel superior de desarrollo, deshaciéndose de obstáculos sociales, políticos, culturales e institucionales.

De acuerdo con los razonamientos de Slater entendemos que no se profundiza en la visión crítica sobre el camino que se promueve desde la visión occidental y homogeneizadora, por la cual sólo el “Tercer Mundo podía progresar y desarrollarse adoptando relaciones con occidente”.<sup>71</sup> El claro ejemplo es la mención constante de organismos internacionales como Naciones Unidas o la UNESCO, que favorecieron la implantación de las Teorías del desarrollo, como expresión de poder sobre otras sociedades y economías. Entendemos por tanto a través de los contenidos de los manuales la promoción de un “estilo de vida” que fomenta un tipo de identidad social asociada a la visión occidental, tanto en su esfera económica como social, que en ocasiones puede tener matices asociados a la Doctrina Social de la Iglesia en cuanto a aporte de crítica.

### 1.3. Los Planes de Desarrollo Económico

El gobierno franquista llevó a cabo por Decreto-Ley en 1959 el Plan de Estabilización, con la iniciativa, el apoyo financiero y el asesoramiento técnico del FMI y de la OECE.<sup>72</sup> Este Plan de Estabilización contenía el programa de reformas para la liberalización interna y externa de la economía española tendentes a la normalización de la misma. Supuso romper con el modelo económico autárquico anterior e incorporar España al nuevo orden económico capitalista internacional. Algunos consideran este Plan de Estabilización como una de las medidas ciertamente trascendentales en la historia española del siglo XX,<sup>73</sup> y suponía modificar los principios autóctonos de política económica por otros relacionados con el bloque occidental. Pero la implantación de la planificación de la economía en España, a través de los Planes de Desarrollo Económico y Social, obtuvo muchas críticas, algunas como la que observamos a continuación de Ramón Tamames.

“El Plan no es democrático [...]. El programa indicativo elaborado para 1964-67 no aspiraba a transformar la sociedad española, sino que simplemente se proponía encauzar su crecimiento espontáneo en la dirección ya observada a partir del Plan de Estabilización. Se trataba, pues, de introducir una serie de perfeccionamientos técnicos y, por encima de todo, lo que se buscaba era crear un aparato publicitario del Estado a fin de atribuir a la gestión oficial todos los éxitos y todos los logros, imputables hasta entonces a la sociedad española de forma global e indiferenciada... El Plan no puede calificarse de democrático, ni en su planteamiento ni en su elaboración. Desde el punto de vista político constituye un verdadero Plan ‘otorgado’ por el poder a los súbditos”.<sup>74</sup>

De hecho, los cambios económicos y sociales que se fueron fraguando durante el tardofranquismo han llevado a difundir en incontables ocasiones la idea de que el franquismo fue el responsable de la exitosa transición a la modernidad del país. Este hecho lo constatamos

---

<sup>71</sup> Slater, David. “Itinerarios de la teoría del desarrollo...”, *op. cit.*, p. 36.

<sup>72</sup> Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior...”, *op. cit.*, p. 65.

<sup>73</sup> Bernad Royo, Enrique. “Políticas de ajuste y memoria...”, *op. cit.*, p. 133.

<sup>74</sup> Tamames, Ramón. *Los centros de gravedad de la Economía española*. Madrid, Guadiana, 1968, p. 53.

en capítulos anteriores a través del discurso promovido por los manuales escolares de la década de los 60. Pero también hemos analizado desde el punto de vista técnico como el desarrollo fue posible gracias a la política de liberalización llevada a cabo a partir de 1959 y a la situación de sacrificio y en ocasiones de explotación de la gran mayoría de españoles, sin los cuales nada de eso hubiera sido posible. ¿Se relata por tanto el desarrollo del país desde arriba hacia abajo? ¿No se tiene en cuenta a las personas de a pie que lo llevaron a cabo?

Tanto el Plan de Estabilización como los sucesivos Planes de Desarrollo se enmarcaron bajo una coyuntura de mundialización de la economía y de planificación a gran escala. Además, y como apunta Antonio Cañellas,

“La elaboración del Plan de Estabilización respondía, por tanto, a las imprescindibles reformas internas de la estructura económica, inspiradas por la línea del capitalismo internacional interesado en la creación de nuevos mercados que contribuyesen a una mayor dinamización económica, garantizando así la consolidación del mercado libre que, evitando la propagación del marxismo entre las sociedades en vías de desarrollo. Así, el pleno crecimiento económico aseguraría, con el consiguiente bienestar, la creación de un orden social conservador.”<sup>75</sup>

Pero como observaremos a través de ejemplos extraídos de los manuales, estos hechos no se especifican y apenas se hace referencia a esta información. Lo que sí encontramos con cierta regularidad son críticas a las deficiencias de esta planificación.

En un manual de 1974 editado por Magisterio Español para octavo curso encontramos el siguiente texto sobre los Planes de Desarrollo llevados a cabo por los tecnócratas del régimen:

“El resultado de los dos primeros planes ha sido un éxito relativo. Si bien el desarrollo español es un hecho evidente, los planes no se han podido cumplir enteramente.

[...] De todas formas, fruto indudable del desarrollo económico conseguido es la mejora del nivel de vida y la aparición de una sociedad moderna, caracterizada por los mismos rasgos que el resto del mundo occidental: predominio urbano, consumo en masa, elevación del nivel cultural, disminución de las tasas de mortalidad, etcétera.

[...] Entre los principales problemas con que se encuentra en este momento el desarrollo español se pueden destacar los siguientes:

1. El problema de los desequilibrios regionales y la necesidad de su supresión. La excesiva supremacía de Madrid en la vida económica nacional.
2. La plena incorporación de España al área económica regional europea. La integración en el Mercado Común.
3. Necesidad de seguir impulsando la democratización del país y acabar con la rigidez social, para conseguir una política económica con más flexibilidad.”<sup>76</sup>

En el ejemplo se reconoce abiertamente la transformación del país en una “sociedad moderna, caracterizada por los mismos rasgos que el resto del mundo occidental”. El ejemplo constituye una muestra de la adhesión ideológica a la corriente de desarrollo del bloque

---

<sup>75</sup> Cañellas Mas, Antonio. “La tecnocracia franquista...”, *op. cit.*, p. 264.

<sup>76</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, pp. 258-259.

occidental capitalista y a la promoción desde los manuales de una cultura económica escolar capitalista del bloque occidental.

Hemos de apuntar que la democratización a la que se refiere en el punto tres no alude a un proceso democratizador constitucional sino más bien se refiere a una modernización de la política económica del régimen franquista. Hemos de tener en cuenta que en el año de edición del manual, 1974, Franco todavía permanecía vivo. Este hecho se deduce de un texto posterior y de su alusión a La ley Orgánica del Estado.

“Esta reactivación [económica], producida por la apertura internacional, sólo será posible con un serio esfuerzo de organización económica y de modernización interna. La **necesidad de flexibilizar los cauces de la sociedad española** es evidente.

La ley Orgánica del Estado, por su carácter de «**constitución abierta**», prevé dicha liberalización institucional que permite, por otra parte, la **madurez política** que insistentemente demuestra el pueblo español. Las peculiaridades de cada país no deben impedir la unión de todos los países de Europa en los puntos fundamentales de acuerdo.

**La transformación del país no se deriva mecánicamente del desarrollo económico.** Debe ser acompañada de un desarrollo institucional y político, de acuerdo con las exigencias ineludibles de la sociedad moderna.”<sup>77</sup>

Lo especialmente llamativo es la alusión a la “madurez política” del pueblo español, cuando la cultura política de la sociedad se encontraba prácticamente aniquilada por la dictadura. Al respecto de la afirmación de que “las peculiaridades de cada país no deben impedir la unión de todos los países de Europa en los puntos fundamentales de acuerdo”, entendemos que refleja la pretensión del régimen de ser aceptado por Europa para participar en los acuerdos económicos.

En un manual de 1975 de la editorial Santiago Rodríguez para octavo curso se reconoce que otros países también han implantado Planes de Desarrollo, aunque con posterioridad cataloga como precedentes de estos planes la creación del INC y el INI. Sin embargo, estos organismos, como ya hemos apuntado con anterioridad, fueron creados bajo el ideal autárquico y no bajo una planificación de la corriente occidental desarrollista a la que el régimen se adscribió tras el Plan de Estabilización de 1959.<sup>78</sup> Veámoslo con ejemplos del propio manual:

“España no es el único país del mundo que ha dispuesto *planes de desarrollo* para mejorar su economía. También *Francia, Italia, Austria, Inglaterra, Rusia e Hispanoamérica* han planificado su economía para fomentar mejor el desenvolvimiento de la persona humana.”<sup>79</sup>

#### **“Precedentes españoles de los planes de desarrollo**

*Los primeros precedentes* de los planes de desarrollo radican en la creación, por parte del Gobierno, del *Instituto Nacional de Colonización* (1939) encargado de transformar el *campo*

---

<sup>77</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 260. La negrita es de la fuente original.

<sup>78</sup> Este mismo manual se mantiene idéntico y sin cambios en una cuarta edición publicada en el año 1977.

<sup>79</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], p. 236. Las cursivas son del original.

mediante el aumento de las zonas de regadío, y del *Instituto Nacional de Industria* (1941), orientado a promocionar la *industria nacional* cuya buena dirección puede observarse en la fundación de empresas como *ENSIDESA*, *BAZAN*, *Iberia*, etcétera.”<sup>80</sup>

El manual tras hacer un repaso sucinto, y en exceso optimista, a las medidas llevadas a cabo para potenciar el desarrollo del país, llega a afirmar lo siguiente:

“España, al poder multiplicar por tres un índice tan significativo del bienestar económico, como es el de la *renta por persona*, ha alcanzado un primer puesto en la carrera del desarrollo dentro del conjunto de los países occidentales, a lo largo de la década de los sesenta.”<sup>81</sup>

En un manual de 1975 para octavo curso de la editorial Anaya se reconoce el Plan de Estabilización como el inicio de una nueva etapa de desarrollo económico, aunque también aporta consecuencias no deseadas:

“Con el Plan de Estabilización se abría una nueva etapa, caracterizada por el desarrollo económico. El crecimiento estuvo amenazado por la inflación, que fue cortada por medio de la restricción del crédito, fomento de la emigración y la congelación de salarios: en 1962 estallaban conflictos sociales en Asturias y en la Universidad. En 1967 se produce una nueva devaluación, pero el proceso -generado por el turismo-, las remesas de emigrantes y la inversión de capitales exteriores es firme y constante.

Al mismo tiempo se produce una concentración y fusión de capitales bancarios e industriales. Se tiende pues a un oligopolio dirigente que basa el equilibrio en las clases medias urbanas. El sector agrario, poco a poco, se deprime.”<sup>82</sup>

En el mismo manual, se describen los hechos de forma técnica:

“**La ayuda americana y el «plan de estabilización».** A partir de 1953 el bloqueo internacional es superado con la firma del pacto hispanonorteamericano y con la firma del Concordato con la Santa Sede. La ayuda americana y la coyuntura alcista internacional explican un desarrollo económico no orgánico que provoca una fuerte inflación. La disminución de las reservas llegó en 1958 a un nivel tan bajo que exigió la toma de enérgicas medidas. En 1959 se puso en práctica un plan de estabilización que obtuvo un éxito fulminante en el aspecto monetario y comercial. Pero la afluencia de divisas fue pagada en 1960 y 1961 al duro precio de un estancamiento de los índices de crecimiento. El paro a duras penas fue contenido y el mundo laboral fue sensiblemente afectado al suprimirse las horas extraordinarias buscando el aumento de productores en las empresas.”<sup>83</sup>

Seguimos aun con el mismo manual, puesto que es relevante por su distanciamiento de la línea discursiva de la mayoría de editoriales. Veamos cómo hace referencia a la planificación económica.

---

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 237. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 239.

<sup>82</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 150.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 152. La negrita es de la fuente original.

“**La planificación económica.** A partir de 1962, después de las medidas estabilizadoras emprendidas en 1959, parecía aconsejable emprender una planificación armónica de la economía española. Con este fin se elaboró por el Banco Mundial un informe sobre la economía española (1962) y se creó la Comisaría del Plan de Desarrollo. Fruto de estas inquietudes han sido los tres Planes de Desarrollo aplicados (1964-1975). En conjunto, son planes *indicativos*\*, sólo vinculativos para el sector público, que no han conseguido nada más que parte de los objetivos propuestos sin acometer ninguna reforma seria de estructuras.

\* "*Indicativos*": Significa que se respeta la iniciativa privada al tiempo que la orienta a través de estudios de desarrollo de los distintos sectores económicos y la estimula mediante un sistema de incentivos.”<sup>84</sup>

Este manual se muestra de especial interés por la información que aporta, difícilmente localizable en otros manuales de la época. Es bastante completo en cuanto reconoce la ayuda americana y la coyuntura alcista internacional como explicación circunstancial al proceso de desarrollo económico español, así como la intervención del Banco Mundial. También trasmite una visión menos optimista de los Planes alegando que “no han conseguido nada más que parte de los objetivos propuestos sin acometer ninguna reforma seria de estructuras”.

En general los manuales aportan, ya en los 70 y 80, mucha más información concreta y objetiva del desarrollo y la planificación. Se reconoce la ayuda externa en forma de créditos por parte de EEUU y de asesoramiento por parte de organismos internacionales, pero también reconocen abiertamente la admisión de España dentro de los cauces del capitalismo occidental. Veamos algunos ejemplos más:

“La etapa histórica que se inicia en 1958 está marcada básicamente por un crecimiento económico, que es reflejo del crecimiento económico de los países capitalistas de Europa occidental, donde en 1957 se había creado la Comunidad Económica Europea. La renta per cápita española creció rápidamente en estos años: pasó de 290 dólares en 1960 a 995 en 1971.

La política económica española pasó en este momento a manos de un grupo de políticos, entre ellos López Rodó, Ullastres y Navarro Rubio, que preconizaban la inserción de la economía española con la neocapitalista, para lo cual se estableció en 1958 el **Plan de estabilización económica**. Quedaba definitivamente liquidado el sistema de autarquía económica: aumentaron los créditos e inversiones del extranjero y se desarrolló el comercio exterior, tanto en importaciones como en exportaciones. En otro aspecto, la comunicación con Europa se reflejó en el aumento anual de entrada de turistas y en la iniciación de las migraciones de trabajo a los países industrializados de Europa, produciéndose en ambos casos una fuerte entrada de divisas.

En líneas generales el resultado de la apertura económica, en un primer momento, fue: el crecimiento industrial y urbano, la disminución del paro en el sector agrario y el aumento del nivel de vida en el país.”<sup>85</sup>

“A partir de 1959, siguiendo los consejos de los organismos económicos internacionales, la economía española se abrió a los países europeos capitalistas y a los Estados Unidos. De éstos llegó una fuerte ayuda que permitió una mejora de la situación económica.”<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 155. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>85</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], pp. 255-256. La negrita es de la fuente original.

“Las auténticas razones de este gran desarrollo económico hay que buscarlas, no en los Planes de Desarrollo, sino en el turismo, las remesas de los emigrantes y las Inversiones extranjeras.

En 1973, por ejemplo, España ingresó 2386 millones de dólares en concepto de turismo y 1718 millones gracias a las remesas de los trabajadores en el extranjero, además de 852 millones procedentes de las inversiones extranjeras: el enorme déficit comercial de nuestra balanza de pagos pudo ser superado gracias a estos ingresos.

El desarrollo Industrial español de los años sesenta agravó las diferencias regionales ya existentes. La Inversión se centró en las zonas que ya tenían una infraestructura adecuada -buena red de comunicaciones, mano de obra especializada, nivel de vida y de consumo más alto...- , es decir, Cataluña, Madrid y el País Vasco. Pero esta política ha provocado, en los últimos veinte años, un continuo trasvase de mano de obra, capitales y materias primas de las regiones pobres a las ricas, lo que puede calificarse de auténtico colonialismo interior.”<sup>87</sup>

En el marco de las observaciones anteriores, entendemos que se va abandonando paulatinamente la visión de que el régimen había sido el único responsable del “milagro económico” y del desarrollo del país. Aunque a principios de los 70 algunas editoriales todavía persisten en mantener el discurso acorde con la línea ideológica promovida por el régimen, y la promoción de una cultura económica escolar desarrollista, se hace desde el aporte de informaciones más completas que en la década anterior. La versión del nuevo discurso se acerca más al hecho de que a través de la implantación del Plan de Estabilización se trataba de fomentar la entrada de capital extranjero para impulsar el crecimiento y la competitividad de la economía española,<sup>88</sup> para llegar a formar parte del sistema capitalista occidental. Es decir, se estaba modificando la tipología de cultura económica escolar transmitida por los manuales.

Ahora bien, como ya apuntamos en nuestro marco contextual, la necesidad de los Planes de Desarrollo fue planteada por los principales organismos internacionales, en consonancia con los procesos desarrollistas de Occidente y las teorías económicas del desarrollo.<sup>89</sup> Pero esto no termina de destacarse claramente, es decir, los manuales no reflejan abiertamente que España se adhería a una “ola internacional de planificación”.

Lo que sí se reflejan en mayor o menor medida, dependiendo de la editorial, son las discrepancias en cuanto a la política de planificación, evidenciando muchos de los errores y consecuencias negativas asociadas a la implantación de los Planes.

También hay que destacar que el relato desarrollista de los manuales se hace de arriba abajo, es decir, desde las esferas políticas y técnicas, olvidando el relato del gran esfuerzo llevado a cabo por parte de “los de abajo” (la población). Tan sólo en un único manual hemos encontrado referencia al enorme esfuerzo realizado por la población, mostrando por tanto un merecido reconocimiento. Es un manual de SM editado en 1984 y con un talante crítico bastante renovador.

---

<sup>86</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 142.

<sup>87</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, pp. 248-249.

<sup>88</sup> Cañellas Mas, Antonio. “La tecnocracia franquista...”, *op. cit.*, p. 265.

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 273.



“Y sin olvidar al trabajador español, que a base de jornadas largas y horas extras escasamente remuneradas, y en un período de nula conflictividad social, fue un instrumento dócil en manos del empresario, y factor principal del desarrollo.”<sup>90</sup>

#### 1.4. La visión del trabajo

Una consideración que podemos otorgar al régimen franquista es el de haber ofrecido al capital nacional e internacional una mano de obra barata y disciplinada a través de sus mecanismos de represión y coacción. Esto se consiguió, como apunta Antonio Cazorla, a través del asesinato de líderes sindicales, la destrucción de organizaciones representativas y la imposición generalizada del terror y la opresión.<sup>91</sup>

Las políticas macroeconómicas llevadas a cabo en los años 60 y el hecho de tener controlados a los trabajadores bajo el régimen franquista garantizaron un óptimo ambiente para la inversión. Los manuales escolares de la década de los 60 no han reconocido la explotación de los trabajadores como factor impulsor del desarrollo franquista. ¿Quedará este hecho constatado en los manuales posteriores a 1970? Estaríamos hablando del reconocimiento de salarios bajos y de desprotección frente a los derechos laborales básicos, incluido el derecho a la huelga que no estaba permitido. De hecho, en 1957 la dictadura fue acusada de oprimir a los trabajadores españoles y negarles su derecho a la libre asociación por la Organización Internacional del Trabajo.<sup>92</sup> Para el régimen lo importante era mantener a los obreros bajo control, por medio de despidos, encarcelamientos, ostracismo social y en ocasiones violencia física.

Un manual del año 1974 de la editorial Magisterio Español relata del modo siguiente la conflictividad social:

“Mientras que España no fuese admitida en la organización económica internacional su economía seguiría manteniéndose en el régimen de autarquía que se había revelado perjudicial. Así, la subida de los precios en desnivel con la subida de salarios, la escasez de puestos de trabajo, etc., provocaron una de las primeras oleadas de huelgas y agitaciones sociales del Régimen, en torno a los años 56.”<sup>93</sup>

Los manuales escolares de mediados y finales de los 70 y comienzos de los 80 sí reconocen el conflicto laboral provocado por la diferencia entre los intereses del trabajador y los del capital, así como el instrumento de la huelga, aunque nada se habla de la opresión vivida a nivel laboral en décadas anteriores bajo el régimen franquista. Veamos algunos ejemplos:

---

<sup>90</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, SM, 1984, p. 163.

<sup>91</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, p. 39.

<sup>92</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>93</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 255.

“La excesiva **especialización y mecanización** del trabajo hace que el obrero llegue a *agotarse* y, en cierto modo, corre el peligro de *deshumanizarse*.

**Los intereses del trabajador y del capital** no siempre coinciden y, en ocasiones, se producen **conflictos** que terminan en *huelgas, paros, enfrentamientos*, etc.

Existen trabajos que pueden perjudicar notablemente la **salud** del obrero y que, por tanto, requieren una **protección** cada vez más eficaz.

[...] La seguridad social le protege, entre otras cosas, de los accidentes de trabajo.”<sup>94</sup>

Se habla también de protección social y seguridad social en el mundo laboral donde ha irrumpido la gran empresa. Es en ésta sobre todo donde se funciona en base a la especialización y mecanización del trabajo. El trabajo en cadena comienza a hacerse presente tras la transformación de la industria en España, bajo una concepción fordista.

#### “**La industria moderna y el trabajo en cadena**

En el año 1903 se fundaba en Detroit la «Ford Motor Company». Este acontecimiento hubiera sido una de tantas fundaciones de no haber sido porque su presidente, Henry Ford, iba a poner en funcionamiento una idea hasta entonces desconocida: la fabricación en cadena de automóviles.

Construir un vehículo pieza a pieza y montarlo después suponía gran cantidad de tiempo y dinero. Era preciso implantar un nuevo sistema de trabajo que pusiera el precio del automóvil al alcance de cualquier ciudadano norteamericano. [...] A menos tiempo en la fabricación, y por tanto menos horas de trabajo, más barato resultaba el producto.

Desde entonces la industria evolucionó con paso de gigante. El mismo Ford se impuso la meta de llegar a construir un automóvil por minuto y no descansó hasta conseguirlo. Las cadenas de montaje habían superado los obstáculos de la fabricación en serie.”<sup>95</sup>

En el manual también se alude a la figura de Henry Ford, catalogándolo como “pionero y símbolo de la industria y economía norteamericanas”.<sup>96</sup>

“**Una fabricación o producción cada vez más considerable, barata y en serie.** Es un tipo de producción en la que el **obrero** debe especializarse en tareas sencillas y siempre iguales, a fin de conseguir la máxima rapidez y destreza.”<sup>97</sup>

Un tema titulado “Del presente al futuro” de un manual de octavo curso de Anaya del año 1975, encontramos el siguiente texto sobre las condiciones de trabajo:

---

<sup>94</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 73. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>95</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 175. La negrita es de la fuente original.

<sup>96</sup> *Ibidem*.

<sup>97</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 71. La negrita es de la fuente original.

“**Las nuevas condiciones de trabajo.** Nuestro mundo asiste a una *segunda* y, probablemente, más profunda *revolución industrial*. La producción en serie se ha acelerado hasta ritmos increíbles, y nuevas máquinas, las *máquinas-herramientas*, aparecen en el mundo. Ello ha producido una gran transformación en las condiciones de trabajo haciendo aparecer dos nuevos tipos de obrero: *el obrero técnico*, preocupado de la conservación y mantenimiento de las máquinas, y el *simple peón* cuya *degradación en la habilidad profesional* es absoluta, pues debe ocuparse tan sólo de funciones primarias de la fábrica (transportes, limpieza, repetición hasta el infinito de tareas mecánicas sin importancia...). Mientras el primero de estos dos tipos recibe un sueldo digno y adquiere una *mentalidad conformista y conservadora*, el segundo tipo se nutre de emigrantes procedentes de las zonas rurales o del mundo subdesarrollado, y, por tanto, *aparecen marginados y viviendo en ínfimas condiciones*, pero sin ninguna posibilidad de protesta o, simplemente, de participación en la vida de la empresa ni del país que les acoge.

La producción cada vez mayor, *los ritmos* de las cadenas de montaje, *cada vez más agobiantes*, y la falta de amor al trabajo y a la obra realizada (que los obreros *no ven salir de sus manos*), produce en nuestros días angustia y desasosiego, *falta de satisfacción con el trabajo personal*. La necesidad de una «civilización del ocio», la búsqueda de unas ocupaciones, unos «hobbies», *unas aficiones personales que den un sentido a la vida humana*, y que el trabajo mecanizado no proporciona, se hacen cada vez más patentes.”<sup>98</sup>

Llama especialmente la atención en el texto la asociación que se ofrece entre el puesto de *técnico*, el cual recibe un sueldo digno, y la adquisición de una mentalidad conformista y conservadora.

Este manual especialmente crítico, aunque se sacó al mercado y fue usado en las aulas, pues en él hemos encontrado huellas de uso, fue presentado para su aprobación ese mismo año, y así lo indica el propio manual. No obstante fue sacado al mercado antes de su aprobación, y dos años después aparece una nueva edición reformada y aprobada ese mismo año.

En esta edición de 1977 se incluyen algunos cambios en el propio discurso, aunque las imágenes se mantienen. Observemos como en la nueva edición el texto sobre las condiciones de trabajo se presenta con un discurso también crítico pero más atenuado.

“**El mundo laboral.** Los modernos avances tecnológicos están creando, en la práctica, una nueva revolución industrial. La aparición de las «máquinas-herramienta» reduce el mundo obrero a unas posibilidades de actuación muy estrechas, a enorme distancia del trabajo tradicional y artesano. Así aparecen dos tipos de trabajadores: el *obrero técnico*, preocupado tan sólo del control, cuidado y manejo de las máquinas, y el simple *peón*, encargado de funciones primarias, como limpiezas, transportes, repetición de tareas mecánicas...

Se ha producido así una total *degradación* de la habilidad manual, del trabajo humano. El hombre, que no ve salir de sus manos un trabajo realizado no siente la *satisfacción* de su obra. Es un simple factor de una gigantesca cadena de montaje.

Por otro lado, en una civilización destinada a dejar cada vez más tiempo libre, se hace necesaria, sobre todo la lucha por la *calidad de vida*. En una futura *civilización del ocio*, el hombre habrá de buscarse una serie de actividades que den sentido a su vida.”<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 232. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 268. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

Es revelador como se modula el mensaje inicial de este manual para ofrecer una visión más políticamente correcta del mundo laboral, y desechar así la crítica más dura a la nueva realidad industrial. Se observa también cómo se valoran los trabajos industriales y tecnológicos en detrimento de aquellos más cercanos a la naturaleza y la subsistencia.

En otro orden de términos cabe destacar algunos cambios sociales importantes que se producen a nivel laboral tras los años del desarrollo en España. Uno de ellos es la incorporación de la mujer al mundo del trabajo de la que los manuales también se hacen eco.

“La vida de la mujer es la que sufre cambios más profundos. La mujer se incorpora, por primera vez, de forma relativamente masiva al mundo del trabajo y alcanza niveles de Igualdad con el hombre, nunca hasta ahora conseguidos.”<sup>100</sup>



**Ilustración 67:** Incorporación de la mujer al mundo del trabajo<sup>101</sup>

No obstante, y como se observa en la imagen, la representación que se estaba haciendo del trabajo de la mujer era a través de un oficio catalogado principalmente como femenino.

Pero con la incorporación de la mujer al mundo laboral se modificaron las estructuras familiares, y algunos manuales de los años 80, promovieron desde la Educación Ética y Cívica una distribución equitativa del trabajo doméstico como responsabilidad de todos los miembros de la familia (ilustración 68). Se trabajó así, en contadas ocasiones, por modificar los roles tradicionales y estereotipados de género que se habían promovido durante el franquismo a través de la educación. Hemos de especificar que no todos los textos siguieron este patrón y podemos catalogar este ejemplo como llamativa excepción.

<sup>100</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 252.

<sup>101</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, p. 308. Se mantiene también en la edición de 1978: López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC], p. 351.

Tras el reflejo en los manuales de la incorporación de la mujer al mundo laboral quedaba la idea de que la mujer no hubiera trabajado con anterioridad. Es decir, no se distingue el concepto de trabajo de forma independiente del de empleo, volviendo invisibles a todos aquellos trabajos que no están monetarizados e inmersos en el mercado laboral. Por tanto se primaba el trabajo remunerado, mientras que el no remunerado no se tenía en cuenta (crianza, trabajo del hogar, atención a la dependencia...).



**Ilustración 68:** Trabajo doméstico compartido<sup>102</sup>

A continuación veremos algunos ejemplos de discursos textuales donde los manuales transmiten una concepción concreta sobre el trabajo. Esta dinámica textual es propia de los contenidos de Educación Ética y Cívica:

“**Trabajo** es la actividad por la que el hombre *modifica la naturaleza* o introduce en ella novedades con el propósito de dominarla, de modo que sirva sus propios intereses o sus propios gustos, es decir, humanizándola. En ese propósito de humanización de la naturaleza, el hombre ha ido a la vez haciéndose a sí mismo.

[...]Aquí vamos a considerar el trabajo como un problema humano, social: como *conformador* o determinante de la vida de cada hombre, que puede, mediante el mismo, *autorrealizarse*, pero que también puede, paradójicamente, *deshumanizarse*.”<sup>103</sup>

<sup>102</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 53.

Como se observa, pervive la idea de humanizar la naturaleza y constatar que está al servicio del hombre para servir a sus propios intereses. Esta concepción que ya era patente en los manuales de la década de los 60 subsiste en los 70.

También se reconoce que el trabajo puede ser alienante, pero se insta a que se lleve con alegría:

“Ya se ha dicho que en el trabajo hay condiciones *alienantes*; pero desde ahora sabemos que esas condiciones no le son esenciales. En la próxima lección se verá cómo el devolver al trabajo lo que debería ser su alegría *natural* es siempre más o menos posible. En la medida en que se logra, lo que se consigue no es sólo un beneficio para el individuo, sino algo que es también conveniente a la misma eficacia de los procesos de trabajo obligados, ingratos y alienantes.”<sup>104</sup>

“El trabajo, como expresión de una actividad profundamente humana, no puede ser considerado como una simple mercancía. La remuneración monetaria no será el único factor a considerar por el trabajador y el empresario, sino que deberán tenerse en cuenta otros, como las condiciones de trabajo o las perspectivas de futuro.”<sup>105</sup>

“La especialización del trabajador es una de las principales características de la actividad productiva actual. En la foto, cadena de montaje de una industria auxiliar del automóvil especializada en la producción de accesorios eléctricos.”<sup>106</sup>

“Las condiciones actuales del trabajo tienen muchos elementos que pueden contribuir a esta alienación. El trabajo en cadena, en el que cada trabajador realiza un solo eslabón de la cadena productiva, y siempre el mismo, puede ofrecer ejemplos de trabajo alienado cuando el trabajador no asume intelectualmente que es algo más que una máquina. El automatismo de un gesto repetido miles de veces no debe anular la reflexión general de que el trabajo contribuye al bienestar colectivo y al progreso de las generaciones futuras.”<sup>107</sup>

---

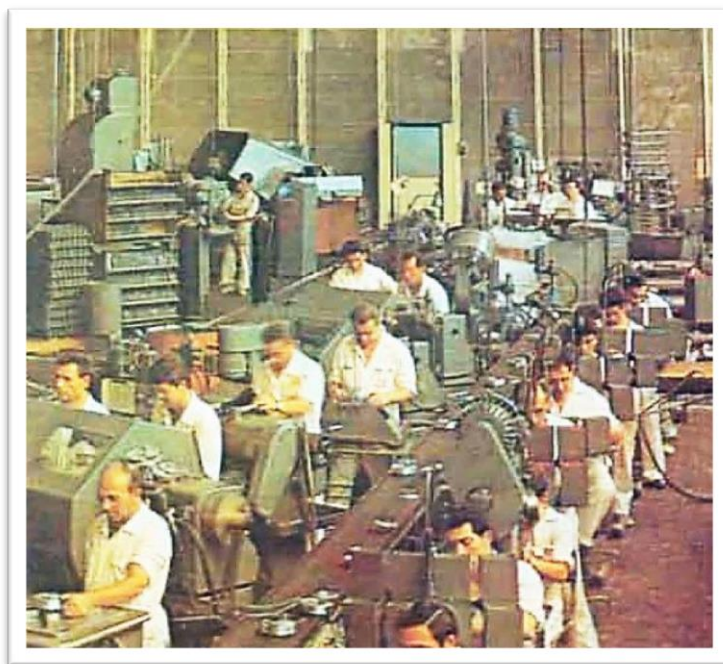
<sup>103</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 395. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 398. Las cursivas son del original.

<sup>105</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 302.

<sup>106</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981. [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 196.

<sup>107</sup> *Ibidem*, p. 289.



**Ilustración 69:** Especialización del trabajador<sup>108</sup>

Los manuales escolares de los 70 y comienzos de los 80 intentaron justificar la estructura del mercado laboral a través de lo que los libros de texto denominaban «ética del trabajo». La percepción general era la de que el trabajo consistía en un fenómeno indispensable para poder realizarse como persona en la sociedad.

Aparecían expresamente conceptos como alienación, sindicatos, huelga o conflicto laboral, siendo este un giro llamativo de los contenidos. El propio concepto de trabajo y la importancia individual y social del mismo cobraron especial relevancia en los contenidos de Educación Ética y Cívica, mostrando al Estado como máximo responsables de aportar soluciones a los diferentes conflictos que generaba el mundo laboral. Aquí pueden intuirse ciertos rasgos Keynesianos de la cultura económica capitalista del bloque occidental.

Como hemos visto, también se evidenciaba la existencia de capacidades diversificadas que era necesario recompensar diferencialmente. De este modo, se reflejaba la división de las distintas tareas del proceso de producción industrial, cuyo fin era aumentar la productividad. Este hecho se basaría en la filosofía taylorista y fordista de la producción en cadena, dado que la segmentación de las tareas a desarrollar o la división racional del trabajo, son elementos que se promueven para su aceptación de manera implícita.<sup>109</sup>

El discurso en referencia al trabajo de los manuales de finales de los años 70 y comienzos de los 80, solía llevar implícita una especie de armonía social interclasista y de solidaridad

---

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 196.

<sup>109</sup> Miguélez, Fausto. “Estructuración de clases y desigualdad: la España de los años 70 y 80”. *Papers: revista de sociología*, nº 33, 1990, p. 33.

inmanente.<sup>110</sup> Mediante este mecanismo de sentido comunitario de trabajo y de cohesión social se tendía a dar solución a los conflictos entre capital y trabajo. La empresa era propuesta en el discurso como un ámbito de convivencia donde los conflictos debían ser solucionados a través de un comportamiento ético. De hecho, ésta es la propuesta concreta que surge desde los contenidos de Educación Ética y Cívica, promoviendo la cohesión social desde una perspectiva de ética del trabajo y reparto de la riqueza. Así, el salario, se convierte en elemento que garantiza la cohesión social, reivindicándolo como necesariamente “justo” en forma y medida.

**“La concepción ética del trabajo.**

Todos somos trabajadores. En el campo, en los servicios, en el estudio, en las empresas, en actividades intelectuales, todos aportamos nuestro esfuerzo a la comunidad y recibimos a cambio un salario, un beneficio por nuestro trabajo.

El trabajo es, por tanto, un factor fundamental del progreso individual. Pero también es un factor de progreso colectivo, porque sólo con el esfuerzo de todos progresa la sociedad. Los que no se esfuerzan en el trabajo deben ser rechazados como elementos indeseables para la comunidad.

Por ello hace falta que todos tengamos una concepción ética del trabajo, que nos dediquemos a él, empleemos nuestro esfuerzo con responsabilidad y obtengamos la satisfacción de la obra bien hecha.”<sup>111</sup>

El acceso al mercado laboral promovía una visión identitaria de ciudadano de pleno derecho, pero no se mostraba una gran diferencia entre un tipo y otro de trabajador, eludiendo así una especificación sobre las diferencias económicas y laborales que existen entre los diferentes tipos de trabajo. Ya hemos visto con anterioridad un ejemplo en la editorial Anaya donde ese discurso se hace desaparecer en una nueva edición del manual.

De lo anterior se deduce que esta nueva concepción del trabajo que mostraban los manuales en los contenidos de Educación Ética y Cívica tendía a compartir rasgos con la concepción organicista del franquismo que manifestaban los manuales de la década de los 60. Las diferencias se mostraban en que en los 70 y 80 los manuales aportaban nuevos rasgos de crítica social, y se introducían los debates fundamentales propios de la idiosincrasia de los años del cambio político y social (incorporación de la mujer al mundo laboral, cambios de la estructura familiar, etc.).

Se manifiesta por tanto un enaltecimiento del mundo laboral a través del esfuerzo y el desarrollo personal, perspectiva que legitima la idea de comunidad en detrimento de la representación capitalista, ya que esta última podría parecer menos ética. El mundo laboral se muestra como aceptable, deseable incluso, mostrando los aspectos positivos que genera tanto a nivel individual como social. Ser trabajador te convierte en ciudadano autorrealizado, pues “Los que no se esfuerzan en el trabajo deben ser rechazados como elementos indeseables para la comunidad”<sup>112</sup>.

---

<sup>110</sup> González Delgado, Mariano. *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*. Tesis Doctoral. La Laguna, Universidad de La Laguna, 2015, p. 615.

<sup>111</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º. Educación Ética y Cívica*. Salamanca, Anaya, 1980, p. 35. La negrita es de la fuente original.

<sup>112</sup> *Ibidem*.



La crítica social aportaba una visión marxista asociada al concepto de *alienación*. Se criticaba abiertamente aquellos trabajos que producían en el trabajador un sentimiento de opresión y esclavitud, provocando malestar e insatisfacción, como el trabajo en cadena. Pero también se contribuía de forma paralela a un discurso que impulsaba la aceptación de este hecho, pues no siempre es factible conseguir un trabajo adecuado a nuestras voluntades. Por lo tanto, se planteaba que no se pusiera en tela de juicio la jerarquía del mundo laboral, en pro de la cohesión social. Discurso contradictorio que se correspondía con el propio contexto social cambiante de la época, en sí también contradictorio. Como afirma en su tesis doctoral Mariano González, los manuales,

“Reconocen que el trabajo se produce bajo las relaciones capitalistas de producción, que están determinados por su acceso diferencial y arbitrario según la estructura de clases y que por tanto es una forma de organización que se encuadra en el capitalismo y en la desigualdad social. Es una realidad donde existe la explotación, las largas jornadas laborales o los salarios escasos. Aun así, se tiene que aceptar «la ética en el trabajo» para no romper la concertación social y el progreso de la comunidad.”<sup>113</sup>

Para concluir, podemos afirmar que en líneas generales se presenta el trabajo como actividad económica transformadora de la naturaleza, donde el humano adopta un papel de sometimiento sobre ella.

### **1.5. La visión de la energía y de la crisis internacional del petróleo**

Un indicador económico muy significativo en los 70 fue la crisis del petróleo, que comenzó en el año 73 y se extendió en los años siguientes. Esta crisis económica internacional afectó a todo el mundo desarrollado. Los índices de crecimiento económico entraron en recesión afectando especialmente a España, ya que la falta de flexibilidad económica dificultó la adaptabilidad a las duras circunstancias y a una positiva respuesta al problema. En 1975 la inestabilidad económica de España, agravada por la lenta aplicación de estrategias correctivas y la muerte del dictador, se había convertido en un hecho evidente. Esta crisis se concretó en un elevado aumento del paro e inflación, que influyeron enormemente en los hogares españoles. Durante la etapa de recesión 1976-1984 se perdieron unos 2,2 millones de puestos de trabajo.<sup>114</sup> Algo que no pasaba desapercibido y que afectaba social y económicamente no se podía dejar de reflejar en los manuales escolares, y por tanto quedaba preguntarnos si éstos se hicieron eco de los hechos. Pero, ¿Cómo reflejaron esta crisis los manuales?

Muchos de los libros de texto no comenzaron a mencionar la crisis hasta prácticamente los años 80. Algunos manuales incluso seguían en la dinámica del discurso desarrollista y, aunque reconocen algunas de las deficiencias de la industria española en cuanto a su conexión con la energía, y su retraso respecto a los grandes países industrializados, alegan mejoras responsabilizando al gobierno, al INI y a la construcción de embalses y carreteras. Es decir, sigue el mismo discurso desarrollista anterior como se muestra en este manual de 1978 de la

<sup>113</sup> González Delgado, Mariano. *Conflicto, legitimación...*, *op. cit.*, p. 637.

<sup>114</sup> Rojo, Luis Ángel. “La economía española en la democracia...”, *op. cit.*, p. 403.

editorial HSR, que fue una de las que se mostró menos propicia a los cambios y a la modernidad:

“España, superada la fase artesana que la caracterizó hasta hace unos treinta años, viene esforzándose, denodadamente, por alcanzar el rango de país industrial, hasta el punto de que su crecimiento industrial ha sido, en estos últimos años, uno de los más rápidos de Europa. [...]

Estas dificultades van siendo removidas gracias a la atención que el Gobierno viene prestando a este proceso de industrialización en España, en el que el *Instituto Nacional de Industria* (INI) (creado por Ley el 25 de septiembre de 1941), ha jugado un importante papel, así como la política seguida en orden a la construcción de embalses, y al mejoramiento de las carreteras y de los medios de comunicación.”<sup>115</sup>

En este otro ejemplo de la editorial Vicens Vives se reconocen las carencias energéticas del país, aunque se sigue promoviendo el discurso nuclear e hidroeléctrico.

“España es deficitaria en fuentes de energía: apenas produce petróleo y el carbón es escaso y de baja calidad, alcanzando sólo los 15 millones de toneladas anuales. Las únicas posibilidades de expansión están en la producción de energía hidroeléctrica y en la de origen nuclear, para cuyo desarrollo funciona la Junta de Energía Nuclear, habiéndose puesto ya en marcha varias centrales de energía nuclear.”<sup>116</sup>

La energía atómica se sigue presentando en algunos manuales de comienzos de los años 70 como una opción alternativa muy positiva, denominándose “la era atómica”, siguiendo así el discurso anterior de los años 60.

“En realidad se está en los comienzos del aprovechamiento de la energía atómica que seguramente revolucionará la vida del hombre. Por esto se habla de que en los años en que vivimos se está iniciando una nueva era: la Era Atómica.”<sup>117</sup>

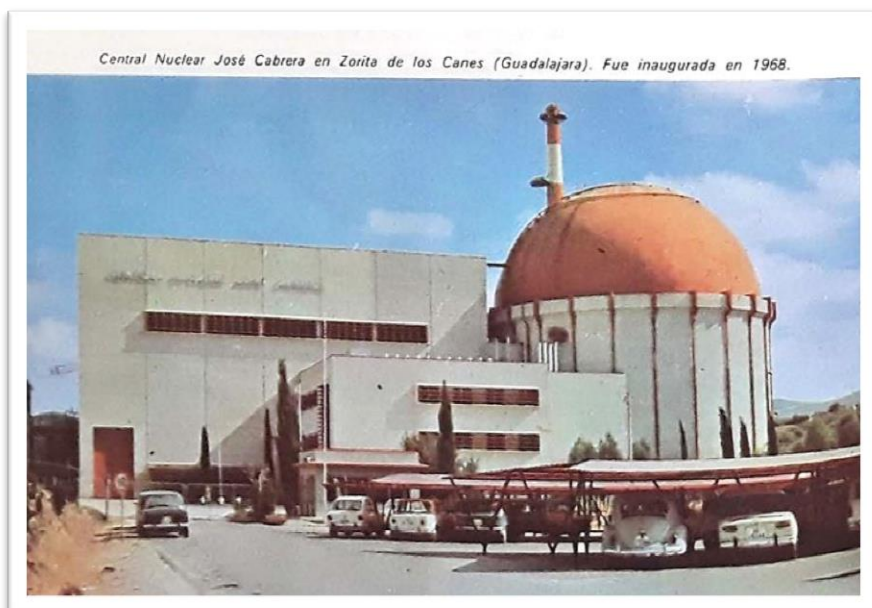
Se aporta también una imagen de una central nuclear española.

---

<sup>115</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, pp. 153-154. Las cursivas son de la fuente original.

<sup>116</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª edición 1974], p. 276. El texto se mantiene en la edición de 1977.

<sup>117</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 200.



**Ilustración 70:** Central nuclear en Guadalajara<sup>118</sup>

En contraposición, algunos manuales de los años 80 ya muestran la doble vertiente sobre la energía atómica que se daba en España. Por una lado los defensores, y por otro las campañas en contra de este tipo de energía, que surgen como protesta de grupos ecologistas y ciudadanos comprometidos con el medio ambiente.

Así lo muestra este manual de Anaya del año 1981:



**Ilustración 71:** “¿Nuclear? No, gracias”<sup>119</sup>

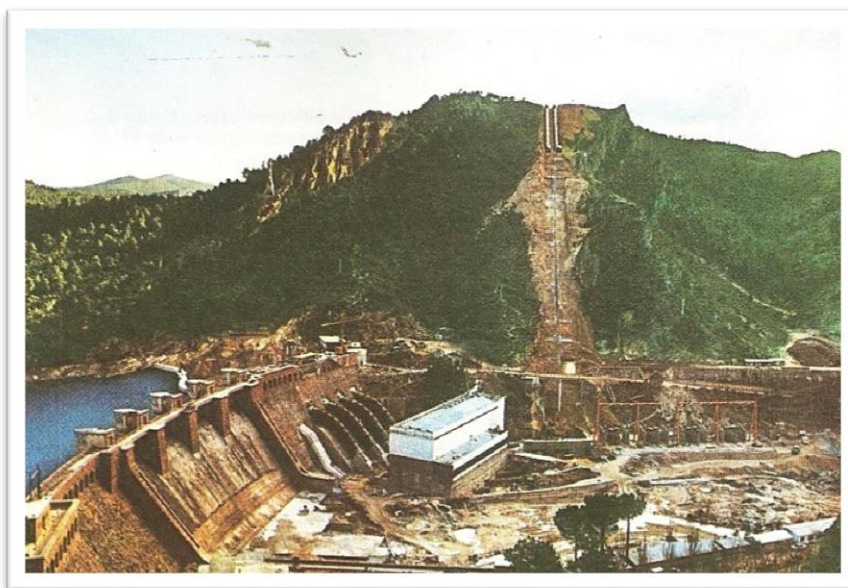
<sup>118</sup> *Ibidem.*

<sup>119</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 75.

Como observamos, en los años 70 se siguen ensalzando las posibilidades de la energía hidroeléctrica proveniente de los pantanos, aunque en general suelen ser algo más objetivos a la hora de definir la problemática energética que tenía España. Pero es significativo que se persista en no mencionar la crisis internacional del petróleo.

“La energía procedente de centrales hidroeléctricas ha aumentado fabulosamente en nuestro país. En este aspecto, la política económica del Estado español ha sido constante y eficaz, con vistas a proveer de la mayor cantidad posible de energía a las necesidades del desarrollo industrial.”<sup>120</sup>

El texto se acompaña de la siguiente imagen:



**Ilustración 72:** Central hidroeléctrica<sup>121</sup>

En otro ejemplo de la editorial Miñón se sigue también con el discurso potenciador de la energía proveniente de los pantanos, aunque en este caso se reconoce el escaso desarrollo en España de la energía nuclear:

“Los recursos energéticos de España son muy desiguales. Frente a las posibilidades hidroeléctricas del país, hay que señalar la mala calidad del carbón, la insuficiencia de los recursos petrolíferos y el escaso desarrollo de la energía nuclear.”<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, p. 324. El texto se mantiene también en la edición de 1978: López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC], p. 370.

<sup>121</sup> *Ibidem*.

<sup>122</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 205.

Irónicamente, y a pesar de encontrarse España inmersa en la crisis internacional del petróleo, los manuales de los 70 seguían mencionando con frecuencia la energía petrolífera, como se observa en la ilustración 73, incluso se alaba la industria química asociada a ella: “Ha experimentado un notable crecimiento en estos últimos años y es una prueba más del esfuerzo español por alcanzar un buen nivel industrial”.<sup>123</sup> Este texto se ilustra con la imagen de una planta petroquímica española.



**Ilustración 73:** “Petroquímica de Tarragona”<sup>124</sup>

Aunque todavía se sigue reflejando, como en los años 60, el intento de producción petrolífera nacional, no se hace en términos muy halagüeños:

“España no es un país rico en yacimientos petrolíferos. Hasta ahora, los resultados de las perforaciones llevadas a cabo en las provincias de Burgos, Tarragona y Castellón no han dado resultados totalmente satisfactorios.”<sup>125</sup>

Pese a este discurso, no deja de reflejarse pozos petrolíferos españoles, como se muestra en la ilustración 74, creándose así cierta inconexión entre texto e imagen:

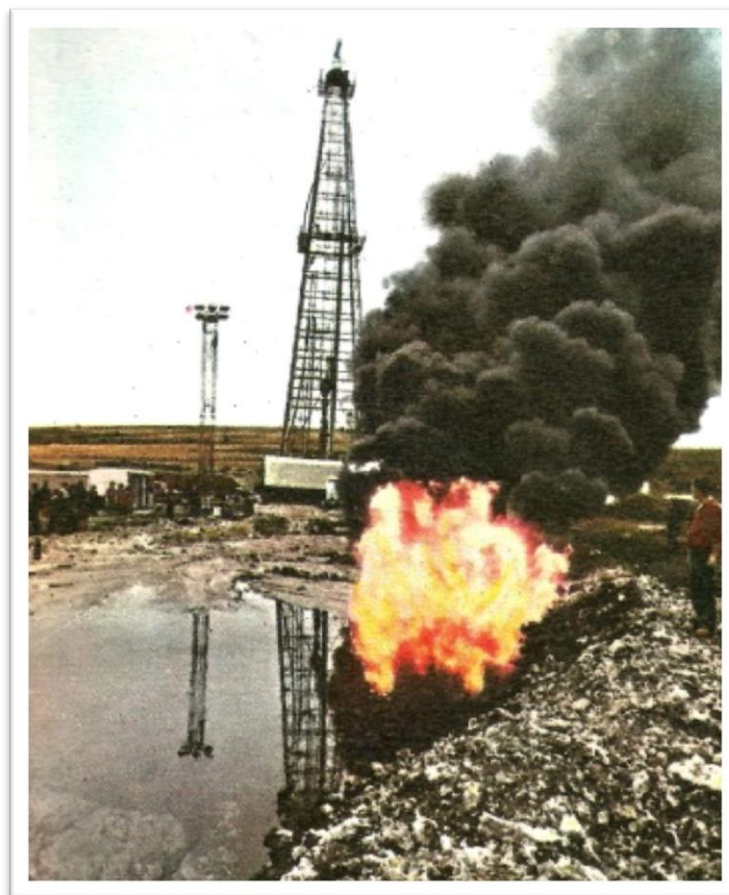
---

<sup>123</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 160.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 156.





**Ilustración 74:** “Valdeajos (Burgos).- Primer pozo de petróleo español”<sup>126</sup>

En algunos manuales de los 70 se reconoce como uno de los problemas del “mundo actual” las escasas reservas de petróleo, aunque lo hace desde una visión optimista.

“**Las escasas reservas de petróleo;** entre las principales fuentes de energía ocupa un lugar muy importante el petróleo; su consumo ha aumentado extraordinariamente con el desarrollo del automovilismo, la aviación y las motonaves.

Los cálculos realizados en 1970 sobre las reservas de petróleo indicaban que había combustible sólo para 25 años. Los optimistas piensan que serán descubiertos nuevos yacimientos en Asia, África, en el Ártico y que el consumo podrá incluso acrecentarse sin que exista problema.

De todos modos el problema de la energía no es tan grave para el hombre pues puede sustituir una fuente de energía por otra.”<sup>127</sup>

A principios de los 80 esta dinámica cambia y se empieza a reflejar ampliamente la crisis en los manuales. En algunos manuales se hace una breve mención pero en otros ya se refleja de forma más realista y analítica, incluyendo en el texto recortes de prensa escrita del momento.

---

<sup>126</sup> *Ibidem.*

<sup>127</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, pp. 199-200. La negrita es de la fuente original.

Un manual Santillana de 1980 hace referencia breve a la crisis internacional del petróleo afirmando que “A partir de 1973 el mundo industrializado vive amenazado por crisis energética.” Este manual añadía al final del tema un “documento de trabajo” titulado *La organización de los países exportadores de petróleo* (OPEP), donde se describe qué es y cómo funciona. No se habla de crisis textualmente pero si da pie a entender de forma reflexiva los motivos y consecuencias de la misma:

“A comienzos de 1971, el acuerdo de Teherán significa un triunfo parcial de los Estados productores, que consiguen un aumento del precio de los crudos, así como un incremento automático del 2,5 por 100 anual para compensar los efectos de la inflación. A partir de esta victoria, la OPEP desencadena una ofensiva, que se enlaza estrechamente con las vicisitudes del conflicto árabe-israelí. Ejerciendo una política de fuerza, que combina la restricción de la producción con la imposición de aumentos sustanciales de los precios, los países productores consiguen crear una situación crítica en los países consumidores occidentales, que refuerza considerablemente sus posiciones.

Según estimaciones de la OCDE, el incremento del precio del petróleo costará, en 1974, la cifra de 50.000 millones de dólares a los Estados occidentales. El aumento significará una transferencia, con destino a los países productores, de un 2 por 100, aproximadamente, del producto nacional bruto de los consumidores occidentales.”<sup>128</sup>

Un manual de Anaya de 1981 incluye todo un tema que versa sobre la crisis. El título del tema es “*La larga crisis*”, y comienza con una entrevista en la revista *Cambio 16*<sup>129</sup> al Ministro de Economía y Hacienda de UCD José Luis Leal. En la entrevista el ministro intenta aclarar que la crisis está motivada por la subida de precios de los productos petrolíferos, provocado una crisis energética mundial, que ha coincidido a su vez con un mal momento de la economía española. Le quita así responsabilidad a su gobierno de forma explícita, y hace alusiones al gobierno franquista y su desarrollismo, para aclarar que ahora España se encuentra en una fase política y económica bien distinta, y que el franquismo ya es pasado. Alerta de que la crisis va a durar algún tiempo y se van a tener que reducir las expectativas de crecimiento en un duro proceso, “sobre todo para aquellos que están a punto de entrar en la sociedad de consumo”<sup>130</sup> (ilustración 75).

Es muy interesante que se incluya esta fuente externa en el tema y se pueda dar pie así a un debate político-económico con el alumnado. Este tipo de fuentes primarias externas añadidas en el corpus instructivo enriquecen las diferentes visiones que se pueden aportar en el tema, pudiéndose vincular la economía de la etapa desarrollista con la economía de la época de transición, revisando así las transformaciones más importantes. De hecho, en la sección *Haz en tu cuaderno*, se pide al alumnado lo siguiente: “Resume las principales causas de la CRISIS que da el Ministro de Economía en el texto introductorio de la unidad.”

---

<sup>128</sup> Olaizola Odriozola, María Teresa; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 6º EGB*. Madrid, Santillana, 1980, p. 70.

<sup>129</sup> *Cambio 16* fue un medio de comunicación importante en la transición política española. Nació en 1971 con formato de revista semanal, abarcando todo tipo de informaciones, pero principalmente trataba la actualidad política de aquellos momentos históricos. La revista contribuyó en la lucha por la libertad de expresión y varios de sus números fueron secuestrados por la dictadura.

<sup>130</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 152.

Ministro de Economía

# José Luis Leal : « crisis para rato »

*La crisis energética mundial y la subida del precio de los productos petrolíferos han coincidido con uno de los peores momentos de la economía española. José Luis Leal, ministro de Economía y coordinador del plan de actuación económica aprobado por el Gobierno, explica lo que se nos viene encima*

**Y** lo que se nos viene encima es algo imparables. No por culpa del Gobierno, que –según Leal explicó a CAMBIO 16– no sólo está gobernando y actuando en varios frentes a la vez, sino por esa crisis que recorre Europa y el mundo.

(...) Como en el resto del mundo, nuestra economía crecerá a un ritmo del 3,5 por 100, porque la verdad es que ya se acabaron esos crecimientos del 6 ó 7 por 100 característicos de los años 60, de los años del desarrollismo.”

“No tiene sentido –añade– el hablar ahora de planificación porque no vamos a volver a la etapa anterior, entre otras muchas cosas porque este país no ha votado por algunas opciones.”

“Igual que no tiene sentido decir que con Franco se vivía mejor y que la democracia es la culpable de la crisis, y de lo que se nos viene encima. Con Franco se vivía mejor en el sentido de que se emigraba fuera, con Franco teníamos una estructura industrial que utilizaba exclusivamente el capital y no creaba empleo. Con la tasa de crecimiento actual se generará poco empleo, porque además ahora no hay emigración fuera, pero hay que estimular la solidaridad al tiempo que se desmontan las piezas que se oponen a la creación de empleo; las relaciones laborales, el problema financiero...”

“El desarrollismo –prosigue Leal– se terminó porque, entre otras cosas, estamos en otro tipo de sociedad, con unos nuevos esquemas de poder. Antes Franco

governaba, se preocupaba de algunos problemas y el ciudadano obedecía. Ahora no. Ahora el sistema de poder es distinto. Y, además, cada vez estamos más vinculados, más interrelacionados con la economía mundial. Lo que se nos está viniendo encima no es un problema para unos meses, ni siquiera para el otoño. La crisis va a durar tiempo y estamos en un proceso de reducción general de las expectativas, un proceso duro, sobre todo para aquellos que están a punto de entrar en la sociedad de consumo, pero un proceso que hay que comprender y explicar. El país continuará progresando y enriqueciéndose, pero lo hará a un ritmo que será la mitad o las dos terceras partes de lo que era en la década de los 60.”

**Ilustración 75:** Texto de la revista *Cambio 16* inserto en el manual de Anaya.<sup>131</sup>

También se añade la propia portada real de la revista *Cambio 16* del día 5 de agosto de 1979, con el título “*La que se nos viene encima*”, en alusión a la crisis. En el pie que acompaña a la imagen de la portada se puede leer:

“España, al igual que otros países, vive, desde 1978, una crisis económica. El tema preocupa a todos los sectores de la sociedad. Véis aquí la portada de una revista y parte de un reportaje con el entonces Ministro de Economía. A lo largo de la unidad estudiaréis algunos de los aspectos de esta crisis.”<sup>132</sup>

<sup>131</sup> *Ibidem.*

<sup>132</sup> *Ibidem.*, p. 153.





**Ilustración 76:** Portada de la revista *Cambio 16* inserta en el manual de Anaya.<sup>133</sup>

Aunque en el texto se apunta a que el aumento de los precios del petróleo en el año 1973 fue la chispa que motivó la crisis, no deja de señalar también otras causas como el aumento de la inflación.

“El aumento del precio del ‘oro negro’ fue la chispa que hizo saltar la crisis. Muchos países industrializados, especialmente los europeos, vieron cómo se acababa la etapa de energía barata y abundante para su desarrollo.”<sup>134</sup>

“La inflación supone un aumento general de los precios y la pérdida del valor real de la moneda. La inflación se ha convertido en uno de los principales problemas de las economías de los países occidentales.”<sup>135</sup>

<sup>133</sup> *Ibidem.*

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 155.

El propio tema, de forma complementaria, añade un apartado de vocabulario donde se trabajan los conceptos de *acción*, *bolsa* e *inflación*, aclarando así estos mismos conceptos que están siendo trabajados en el texto de forma bastante amplia.

“Eran todos sus ahorros: Un millón de pesetas «contantes y sonantes». José Planells, a través de un banco, compró acciones\* de varias compañías en la *Bolsa\* de Madrid*. Aquel noviembre de 1973 José Planells pensaba que había hecho una buena inversión de su dinero.

Un amigo suyo había comprado acciones de las mismas empresas hacía seis años, en 1967. Por cada cien pesetas que invirtió en la bolsa, ahora, vendiendo sus acciones, obtenía casi trescientas. Se había triplicado el valor de su dinero. Si la tendencia seguía, José Planells convertiría su millón en tres millones para 1980.

*Mas no fue así*. Iba a ocurrir precisamente todo lo contrario. En 1980 vendió sus acciones y sólo obtuvo por ellas 330000 pesetas. No se pagaba más por ellas. Esto, sin contar que trescientas mil pesetas de 1980 valían bastante menos que trescientas mil pesetas de 1973. ¡Un rotundo fracaso!

Pero José Planells no es un caso aislado. Es uno de tantos inversionistas que han visto disminuir año tras año, desde 1973, el dinero que habían invertido. Víctimas, como tantos, de la crisis económica que sufrimos y de la que, en 1981, nadie ve el fin.

¿Cuál ha sido la *causa de esta situación*?

Los economistas se esfuerzan en dar explicaciones convincentes. Al principio se dio la culpa a la subida del precio del petróleo. Los países integrados en la OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo) decidieron subida tras subida en los últimos años. Hasta 1973 el petróleo, al ser la fuente de energía más barata y fácil de manejar, se había convertido en la base energética de los países industrializados. Con los aumentos, toda Europa se vio afectada. Pero hoy en día ya nadie cree que la crisis, al menos en España, se deba principalmente a estos hechos. Se buscan otras explicaciones.

Sean cuales sean las causas, el caso es que desde 1973 la tendencia al crecimiento económico de los años sesenta se cortó. En 1981, ocho años después, las esperanzas de salida de esta situación a corto plazo no están demasiado claras. Como decía un economista en un periódico de finales de 1979: «Estamos en un momento de crisis que no sabemos cuánto va a durar. Sin duda, esta crisis va a ser larga y dura.»<sup>136</sup>

También se aporta parte de un informe de la OCDE a través de un recorte de prensa de la época donde se advierten las consecuencias de la crisis (inflación y desempleo), complementando el tema con fuentes primarias reales que aportan nuevos datos y visiones.<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> *Ibidem*, p. 154.

<sup>136</sup> *Ibidem*. Las cursivas son del original.

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 155.



Ilustración 77: Informe OCDE<sup>138</sup>

En definitiva, este manual hace un exhaustivo repaso al tema de la crisis económica desde una perspectiva que revisa causas y consecuencias e intenta también reflexionar sobre posibles soluciones. Esta no es la tónica general que muestran los manuales, sino más bien lo contrario, supone prácticamente una excepción reseñable.

Otro ejemplo de manual que aportaba bastante información sobre la crisis pertenece a la editorial Santillana. El manual comenzaba aclarando cuál era la situación anterior a la crisis, cuando los países desarrollados habían basado su crecimiento económico en el petróleo, produciéndose así una enorme dependencia en países no productores. También se especifica los orígenes de la crisis:

“La guerra del Yon-Kippur (1973) entre Israel y los países árabes vecinos provocó la solidaridad de los países árabes productores de petróleo, que llevaron a cabo una subida conjunta de los precios del petróleo para así presionar a los países occidentales que apoyaban a Israel. Los países de la OPEP decidieron también reducir su producción de petróleo.”<sup>139</sup>

<sup>138</sup> *Ibidem*.

<sup>139</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1984, pp. 158-159. Se mantiene también en la edición de 1989: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1989, [Aprobado por el MEC en 1984], pp. 158-159. También en la edición específica para Andalucía: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985], 140-141.

También continúa con las consecuencias de la crisis y sus efectos en los países desarrollados y subdesarrollados. La información que aporta es bastante extensa y se completa con documentos gráficos y citas de economistas galardonados con el Premio Nobel de Economía. Incluso se aporta una imagen con paneles solares sugiriendo este tipo de energía como alternativa. Esto constituye una novedad puesto que este tipo de energía no había aparecido con anterioridad en los manuales.

Se puede afirmar que Anaya y Santillana suponen por tanto una excepción tanto en cuanto abordan la crisis en profundidad. El resto de editoriales, aunque en ocasiones la mencionan, no le dan tanta relevancia y suelen hacerlo en los siguientes términos:

“En los dos años que transcurren desde la muerte del almirante Carrero hasta el fallecimiento del general Franco (noviembre de 1975) las constantes de la situación española serían: la inestabilidad política, a causa de la presión de la oposición y la crisis económica, paralela a la mundial, [...]”<sup>140</sup>

“Nuestra **balanza de pagos** (o sea, la diferencia final que resulta de comparar la balanza comercial con estas exportaciones invisibles) ha sido positiva hasta 1973. [...] Así pues, a partir de la actual crisis económica nuestra balanza de pagos es acusadamente negativa; como consecuencia, nuestra deuda exterior es cada vez mayor.”<sup>141</sup>

“A partir de 1973, España, como el resto del mundo capitalista, se verá afectada por la crisis económica provocada por el alza de precios del petróleo. En nuestro país, la crisis se vio agravada por la inestabilidad política subsiguiente a la muerte de Carrero Blanco.”<sup>142</sup>

Como se observa, se habla de crisis pero no se aporta mucha más información. De hecho, en muchos casos ni siquiera se asocia dicha crisis a la problemática generada en torno al petróleo. Esta circunstancia en cuestión resulta significativa, pudiendo ser un intento de no abordar la problemática de dependencia energética, relegando así responsabilidades bajo la coyuntura internacional de crisis.

A comienzos de los años 80 algunos manuales hacen un aporte novedoso, apuntando a otros tipos de energía como solución a los problemas energéticos. Los manuales las catalogan como energías del futuro, aunque éstas aún tienen una escasa presencia:

---

<sup>140</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 260.

<sup>141</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1978, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. 238. La negrita es de la fuente original.

<sup>142</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 258.

“La energía del futuro. Existen otras fuentes de energía, las cuales adolecen aún de falta de desarrollo técnico que permita su explotación masiva. Estas fuentes de energía que tendrán gran importancia en el futuro son: la **energía eólica** producida por el viento, la **maremotriz** producida por el mar, la **geotérmica** y la **energía solar**.”<sup>143</sup>

“**Los problemas energéticos.** Entre los principales problemas destacan dos: el predominio del petróleo y el control de su producción por unos pocos países, y el agotamiento previsible en un futuro de las fuentes clásicas. Ante estos dos problemas, se tiende a un desarrollo de otras fuentes de energía: solar, geotérmica, eólica y nuclear.”<sup>144</sup>

“A partir de 1973, la OPEP ha controlado el petróleo producido en sus países y ha impuesto unos precios elevados. El barril de petróleo subía de 2 dólares (1972) a 34 dólares (1982). Esta subida ha provocado un empeoramiento del nivel de vida en los países importadores, al tener que gastar mucho en la factura de la energía. Los países industriales han tratado de economizar petróleo y de desarrollar energías alternativas (nuclear, solar, geotérmica).”<sup>145</sup>

Como se observa este tipo de energías se presentan como alternativas económicas al petróleo, pero en ningún caso se aborda la problemática de la enorme degradación del medio ambiente que éste produce, y en consecuencia los nuevos tipos de energía no se muestran como alternativa real a otro tipo de desarrollo más sostenible.

## 1.6. La visión de la inflación y del desempleo

Tras la crisis internacional del petróleo del 1973 y la posterior de 1979, llegó la inflación y el desempleo a España. Este hecho coincidía con los últimos años del régimen y el comienzo de la etapa de transición hacia la democracia. El paro y la inflación se convirtieron en dos graves problemas para la economía del país. En la década de los 70 y 80 el desempleo llegó a extenderse durante algunos periodos hasta el 20% de la población. Cuando en la etapa de transición los políticos comenzaron a discutir la necesidad de solucionar el problema se ignoró a la España más humilde.<sup>146</sup> A continuación analizaremos en qué términos se reflejan estos indicadores en los libros de texto.

A comienzos de los años 70 los manuales apenas abordan el problema del desempleo, al menos desde la perspectiva de la sociedad española. Es cierto que algunos manuales aportan información sobre el término en glosarios generalistas como en el caso del ejemplo que proponemos a continuación.

---

<sup>143</sup> Olaizola Odriozola, María Teresa; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 6º EGB*. Madrid, Santillana, 1980, p. 68. La negrita es de la fuente original.

<sup>144</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 79. La negrita es de la fuente original.

<sup>145</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1983, p. 24.

<sup>146</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso..., op. cit.*, p. 223.

“Desempleo. La situación de paro o desempleo es aquella en que se encuentra algunas veces un sector de la población activa por falta de puestos laborales. Las consecuencias de esta situación son entre otras: falta del salario, angustia personal y familiar, necesidades sin cubrir, desarraigo y emigración, etc.

El paro puede ser: *normal*, producido por falta de ajuste o conocimiento entre las necesidades de la empresa y la cualificación profesional de los hombres disponibles; *tecnológico*, originado cuando nuevas máquinas absorben y simplifican las tareas antes realizadas por mayor mano de obra; *estacional*, centrado fundamentalmente en el sector agrícola, donde según la estación climática aumenta o disminuye la demanda de mano de obra (recolección, vendimia, etc.).

En muchos países existen algunas soluciones a este problema, ya sea poniendo en marcha obras públicas que precisen gran volumen de trabajadores y pagando un subsidio a los que sin culpa por su parte continúen en desempleo, o bien, cualificando profesionalmente a los parados, para darles la especialidad que mejor se ajuste a las necesidades industriales.”<sup>147</sup>

En otras ocasiones sí encontramos algo de información al respecto pero ya en manuales de finales de los años 70, que abordan el problema del paro como daño colateral de la planificación económica desarrollista. Tal es el caso de un manual Anaya del año 1978 donde encontramos la siguiente cita:

“En el año 1959 la grave inflación, creada por la liberalización de la economía española, fue atajada con un Plan de Estabilización, que provocó un grave desempleo, responsable de la fuerte emigración a Europa.”<sup>148</sup>

Es a partir de finales de los años 70, con la aprobación de la Constitución, y comienzos de los años 80, cuando el desempleo se empieza a tratar como un problema social que debe cubrir la protección social. Por tanto, suele quedar reflejado en la parte de contenidos destinada a la Educación Ética y Cívica, o a partir de 1982 en los contenidos sobre Comportamiento Cívico-Social.<sup>149</sup> Es habitual que se incluya citas de la Carta Magna.

“Pues bien, el Estado, como organización de la sociedad, tiene como una de sus misiones principales dar protección y seguridad a todos los ciudadanos que se encuentran en cualquiera de los casos citados.

Es el derecho a la protección social frente al **desempleo**, la **enfermedad**, la **invalidez**, la **vejez** o cualquier otro caso de pérdida de los medios de subsistencia por circunstancias ajenas a la voluntad del hombre.

*«Los poderes públicos mantendrán un régimen público de Seguridad Social para todos los ciudadanos, que garantice la asistencia y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad, especialmente en caso de desempleo. La asistencia y prestaciones complementarias serán libres.»*

---

<sup>147</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 564. Las cursivas son del original.

<sup>148</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977, p. 175.

<sup>149</sup> Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 291, de 4 de diciembre de 1982, pp. 33446-33466.



(Artículo 41 de la Constitución española.)”<sup>150</sup>

“Derechos sociales

- A la Seguridad Social (*art. 22*).
- Al trabajo, a una remuneración equitativa, y a la libre sindicación (*art. 23*).
- Al descanso y a vacaciones periódicas pagadas (*art. 24*).
- Al seguro de desempleo, invalidez, enfermedad y vejez (*art. 25*).
- A la educación (*art. 26*).”<sup>151</sup>

“[...] la Constitución en su artículo 35 establece el deber de trabajar. *Todo español que tenga capacidad física y mental, tiene la obligación de trabajar.* Naturalmente, este deber de trabajar va íntimamente unido al derecho al trabajo, por lo que los poderes públicos mediante una política económica adecuada deben evitar, en la medida de lo posible, el paro y tienen la obligación de proteger a quienes, contra su voluntad, no puedan trabajar.”<sup>152</sup>

“Derecho a la protección social. Nadie debe carecer de atención médica ni de protección, tanto en situaciones normales como en casos de enfermedad, desempleo, orfandad, viudedad, vejez...”<sup>153</sup>

Se incluye también la siguiente imagen:



**Ilustración 78:** Contra el paro<sup>154</sup>

<sup>150</sup> Sanmartí Roset, José María; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 7 EGB*. Madrid, Santillana, 1979, p. 264. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>151</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1981, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. 296.

<sup>152</sup> Llorens, M.; Roig, J.; Fernández A. y Viver, C. *Orbe-País 7. Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens-Vives, 1982, p. 397. Las cursivas son del original.

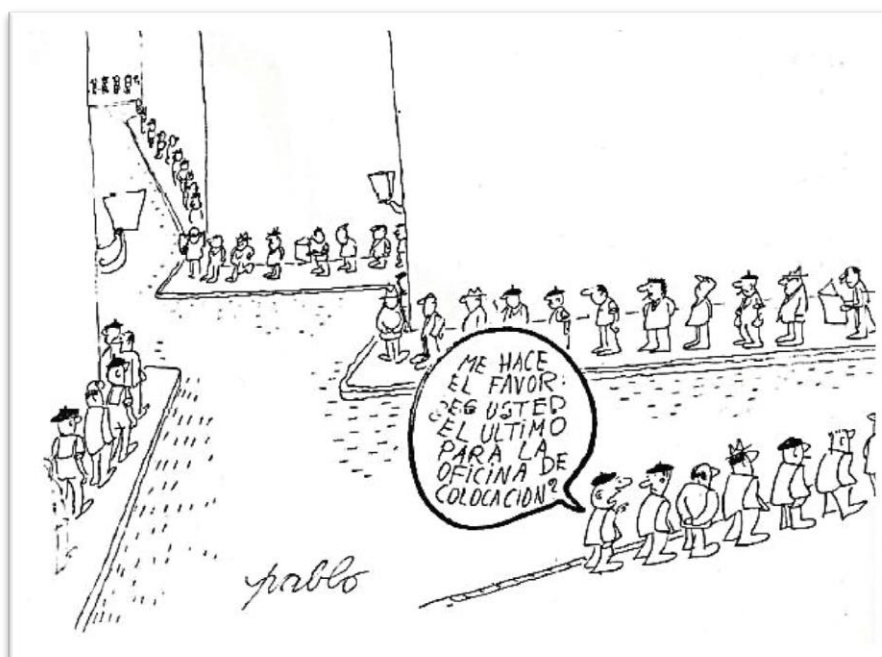
<sup>153</sup> Seco, Eduardo M.; Martínez, Hernando y Rozas, Antón. *Ciencias Sociales 7 EGB*. Madrid, SM, 1984, p. 137.

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 136.

En los años 80 los manuales ya trabajan más a fondo la problemática del paro y la inflación producidas por la crisis del petróleo, aportando una información detallada y amplia.

Un manual de Anaya del año 1981 trabaja en profundidad el tema de la crisis y apunta directamente como consecuencias de la misma a la inflación y el desempleo. Incluso aporta a modo de chiste la ilustración 79.

“El desempleo es uno de los problemas sociales y económicos más dramáticos de esta crisis. En 1976, un chiste ya se hacía eco de este fenómeno. Cuatro años después, como más adelante estudiaremos, se doblaba el número de parados.”<sup>155</sup>



**Ilustración 79:** Chiste sobre el desempleo.<sup>156</sup>

También se aporta una visión realista de la situación de la problemática del desempleo en los siguientes términos:

“Uno de los grandes problemas de la economía española en 1981 es, sin duda, el paro. Desde que estalló la crisis en 1973, el número de trabajadores parados ha aumentado en casi un millón de personas. La situación es dramática. Muchas familias se ven obligadas a subsistir con el seguro de desempleo y los problemas se acrecientan cuando éste termina. Más grave es, si cabe, el

<sup>155</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 154.

<sup>156</sup> *Ibidem*.



paro juvenil. Al no existir puesto de trabajo, generaciones de jóvenes en edad de integrarse en el mundo laboral no tienen posibilidad de hacerlo al no encontrar un lugar donde trabajar.”<sup>157</sup>

Este manual aborda y reflexiona sobre la problemática del desempleo, determinándolo como el problema más grave que deviene de la situación de crisis, e incluso llama especialmente la atención sobre el paro juvenil.

En un manual de Anaya de 1983 encontramos la siguiente referencia al paro y la inflación como consecuencia de la crisis:

“Desde los años 70 asistimos a una crisis que todavía no ha terminado. Esta crisis se manifiesta por el crecimiento débil de las economías, por el aumento preocupante del paro, por la inflación y porque los países protegen sus mercados de los productos extranjeros, reduciéndose el comercio mundial.”<sup>158</sup>

Como se advierte, el texto afirma que todavía en 1983 pervive la crisis económica, que tiene como consecuencia un “aumento preocupante del paro” y la inflación. El adjetivo “preocupante” aumenta la importancia de la afirmación, pero lo llamativo es que el texto asocia la idea de que a consecuencia de la crisis se da una “reducción del comercio mundial” en pro del proteccionismo. Por un lado, esto significaría que el comercio ya está globalizado dando muestras de la adhesión al sistema capitalista global, y por otro, promueve la idea de un sistema insostenible en bucle en el que hay que generar productos constantemente para que estos sean comprados, sustentando así la ideología de las economías globales. Así lo corrobora también la propia definición que se aporta sobre la inflación: “Inflación: Aumento de los precios de los productos, debido a que crece más deprisa la masa de dinero que la producción.”<sup>159</sup>

La falta de empleo queda justificada en este manual como consecuencia de la crisis, es decir, se elude las causas internas que puedan formar parte de la problemática del desempleo.

El texto al que nos estamos refiriendo se acompaña de la ilustración 80 que muestra una oficina de empleo. En el pie se vuelve a reforzar la idea de la crisis como causa del desempleo, mediante la frase “La crisis económica de los años setenta ha dejado a mucha población sin trabajo”.

---

<sup>157</sup> *Ibidem*, p. 158.

<sup>158</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1983, p. 24.

<sup>159</sup> *Ibidem*.



**Ilustración 80:** Oficina de empleo<sup>160</sup>

En otro manual de Anaya, también del año 1983 relata del modo siguiente “Los últimos años del régimen”:

“El importante crecimiento experimentado a lo largo del decenio de los años sesenta se vio bruscamente interrumpido. La crisis con sus secuelas de inflación, paro y escasa inversión todavía no ha sido superada.”<sup>161</sup>

Sobre “La nueva etapa constitucional” el mismo manual sigue asegurando que el problema de paro y crisis persiste.

“La crisis económica y el paro (dos millones), siguen siendo los problemas más graves. El terrorismo y los intentos de desestabilización golpista, han sido los mayores peligros para la democracia.”<sup>162</sup>

Por las consideraciones anteriores podemos deducir que únicamente es a final de los años 70 cuando los manuales escolares se hicieron eco de la problemática asociada al paro y la inflación propios de la crisis de los 70. Podemos deducir que la edición de contenidos tuviera algún retraso en actualizar los hechos, pero es llamativo que se refleje tan someramente durante casi toda la década. Únicamente a partir de la implantación de contenidos de Educación Ética y

<sup>160</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>161</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Anaya, 1983, p. 188.

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 189.

Cívica se reflejan estos indicadores como problema social que debe cubrir la protección social, ya que queda amparado en la Constitución de 1978.

Los manuales de algunas editoriales de los años 80 (sobre todo Anaya y Santillana) rompieron esta dinámica para incluir ampliamente esta problemática desde una perspectiva dilatada. Aunque en general, se puede afirmar, que el debate sobre si otra forma de desarrollo sería posible queda desvirtuado en esencia. No se insertan suficientes contenidos que fomenten una visión diferente a la establecida por los cauces de la sociedad capitalista occidental.

Lo que aparece de forma novedosa en el discurso de los manuales escolares de comienzos de los años 80 es la idea de que el Estado debe ser garante de la protección social, basándose en la Constitución como pilar para tal fin. Esto estaría en consonancia con ciertos rasgos keynesianos asociados a la transmisión de una cultura económica escolar capitalista del bloque occidental.

### **1.7. La visión de la agricultura**

El sector agrícola durante todo el franquismo adoleció de graves desajustes que quedaron justificados a través del discurso único del desastre de la Guerra Civil. En realidad, gran parte de esos desajustes estaban derivados de la gestión autárquica llevada a cabo por el régimen, en semejanza a aquella que había fortalecido a la admirada Alemania de Franco. No fue tal la responsabilidad de la contienda lo que indujo al pésimo resultado agrícola, sino la conjunción de la gestión autárquica y el modelo intervencionista gubernamental. Pese a que el gobierno franquista lo ocultara mediante la censura, existieron informes que así lo acreditaban.<sup>163</sup>

Debido a las consideraciones anteriores, el desarrollo de la agricultura fue siempre muy por detrás del desarrollo industrial, mostrándose como algo residual. En la década de los 60 “se produce un abandono psicológico y real del campo, junto con un estancamiento agrícola”.<sup>164</sup> La liberalización económica se llevó a cabo sin corregir el déficit de inversión pública en las zonas rurales deprimidas. Pese a que el régimen llevó a cabo la implantación de medidas como la creación de cooperativas agrícolas, las nuevas colonizaciones de regadío y la concentración parcelaria, los efectos económicos fueron a menudo decepcionantes e insuficientes para evitar el éxodo rural, que supuso una gran pérdida de mano de obra y el declive del campo. Este hecho conllevaba una serie de consecuencias sociales (abandono del campo, migraciones...) que podían haber sido previstas y evitadas. ¿Reflexionan los manuales escolares sobre este hecho y sus consecuencias? ¿Se reconoce que podía haberse realizado una mejor gestión? ¿Desde qué perspectiva se mostraba la agricultura? ¿Se trata como un sector meramente económico? ¿Se sigue alabando la labor del régimen en su política agraria desarrollista?

En la década de los años 70 todavía encontramos en los manuales un doble discurso. Por un lado, algunos manuales siguen alabando las medidas asociadas a las políticas agrarias del

---

<sup>163</sup> Ministerio de Agricultura. Servicio de Recuperación Agraria. *Memoria sobre la gestión realizada por este servicio desde su creación en mayo de 1938 hasta su extinción en diciembre de 1940*. Madrid, Ministerio de Agricultura, 1941.

<sup>164</sup> De Miguel, Jesús M. “¿Desarrollo o desigualdad?...”, *op. cit.*, p. 61.

régimen. Por otro, ciertos manuales con discursos más críticos comenzaron a reconocer las deficiencias de las mismas, sobre todo en editoriales modernas surgidas del *boom* editorial. Veámoslo con ejemplos extraídos de manuales.

En un manual de SM del año 1977 encontramos todavía un discurso promotor de las políticas expansivas de riego a través de la construcción de pantanos y del INI.

“La empresa agraria más extraordinaria llevada a cabo por este régimen ha sido la gran **expansión de los regadíos**.

El *Instituto Nacional de Colonización* está transformando tierras antes baldías e improductivas en zonas fértiles y de regadío. Se han construido multitud de *embalses* o *pantanos* en las cabeceras de los ríos y canales y acequias que distribuyen el agua por las fincas.”<sup>165</sup>

La primera frase del texto utiliza el adjetivo “extraordinaria”, con fuerte carga positiva, para definir las medidas agrarias de expansión del regadío del régimen. Este adjetivo realza la idea de que sus políticas agrarias eran eficaces. Las medidas agrarias del régimen, descritas en el texto, y llevadas a cabo por el INC para impulsar la colonización agraria en nuevas zonas de regadío, fueron usadas como excelsa propaganda del franquismo. Como se observa en la cita, a finales de los años 70 todavía permanece esta dinámica. En realidad las medidas descritas se aplicaron a una escala menor a la que el régimen quiso hacer creer.<sup>166</sup> Los pueblos de nueva creación no eran tan accesibles como se pretendía evidenciar, pues los términos impuestos por el INC suponían un difícil acceso a la obtención de tierras. De hecho, parte de los protocolos de selección del campesinado pasaba por un escrutinio de su pasado político, rechazando a todos aquellos considerados como subversivos. Tan sólo había posibilidades para aquellos partidarios del régimen.<sup>167</sup> Estos hechos no se constatan en ningún manual.

En la actualidad ya se confirma que la enorme expansión de los regadíos en España ha tenido en nuestros días consecuencias negativas sobre la distribución del agua, recurso natural que debe ser tratado como bien comunal y no estar al servicio de la producción y comercio.

Veamos otro ejemplo de la editorial HSR del año 1978:

“[...] la agricultura española está hoy en vías de sufrir importantes transformaciones, especialmente en orden a:

- *ampliar las zonas de regadío*: provincias de Jaén, Badajoz y sudeste de la Península, con el trasvase de las aguas del Tajo al Segura;
- concentrar las pequeñas propiedades: *concentración parcelaria*;
- exigir una mayor atención y rentabilidad a las grandes fincas (*latifundios*);
- *facilitar subvenciones para la adquisición de máquinas* (tractores, cosechadoras, atomizadores, etc.) y *herramientas*, que contribuyan a industrializar el trabajo agrícola,

---

<sup>165</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España* 8. Madrid, SM, 1977, p. 233. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>166</sup> Ortega Cantero, Nicolás. *Política agraria y colonización del espacio*. Madrid, Ayuso, 1979.

<sup>167</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, pp. 187-188.

reduciendo considerablemente el esfuerzo del agricultor y contrarrestando así la falta de mano de obra producida por el éxodo rural.”<sup>168</sup>

En el texto, aunque se recocía un problema surgido con las políticas de desarrollo, el éxodo rural, se seguía marcando la misma pauta que en los manuales de los años 60. Es decir, se seguía promocionando las mismas medidas adoptadas por el régimen, como la política de zonas de regadío, concentración parcelaria, el proteccionismo, etc. Esas políticas ya se venían aplicando desde las décadas anteriores, pero el texto afirmaba que la agricultura española estaba pendiente de sufrir grandes transformaciones en base a éstas medidas, lo que resulta algo incongruente.

En los años 70 algunos manuales comenzaron a evidenciar las carencias del sistema agrario y los errores de las políticas régimen. Aunque si bien es cierto que se encontraban discursos de este tipo, no es la tónica general. Veamos a continuación unos ejemplos:

“La nueva política agraria tendió hacia una reforma técnica cuyo objetivo principal fue la colonización: puesta en regadío, parcelación y otras mejoras, dejando en segundo término la redistribución de tierras. Se trataba de potenciar la producción a través de rendimientos más elevados. Sin embargo, los resultados obtenidos hacia 1956 no eran óptimos.”<sup>169</sup>

“La situación de la agricultura española podría calificarse de crisis permanente, que viene marcada tanto por el lastre histórico del mal reparto de la propiedad agraria como por los desajustes provocados al introducirse la economía española en el sistema capitalista.”<sup>170</sup>

Ya en los 80 podemos advertir algunos cambios frente al discurso desarrollista que alababa las políticas agrarias del régimen. La crítica a las políticas del régimen se hace más evidente. Los contenidos también se amplían y diversifican con estudios de la economía agraria de las diversas áreas geográficas del planeta. Veamos a continuación algunos ejemplos extraídos de manuales de esta década.

En un manual de 1981 editado por Anaya para sexto curso podemos leer lo siguiente:

“Tan sólo a partir de 1960 se inicia un período de gran expansión económica, que se traduce en un crecimiento espectacular de la producción, superior en ritmo al de los países europeos. La nueva era se inició bajo el signo de la industrialización: las industrias [...] se han desarrollado considerablemente [...].

La agricultura, por el contrario, y a pesar de la labor de colonización, concentración parcelaria y puesta en regadío, ha experimentado un desarrollo muy limitado: la renta del sector agrícola es muy inferior a la del industrial.”<sup>171</sup>

---

<sup>168</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 145. Las cursivas son del original.

<sup>169</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 152.

<sup>170</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 269.

Como se observa en el texto, se aporta una crítica a las medidas adoptadas por el régimen para desarrollar el sector agrario, llegando a afirmar que su desarrollo ha sido “muy limitado”. En este manual también se abordan extensamente los aspectos y problemas del mundo rural pero sin dejar atrás la perspectiva economicista que considera la agricultura como uno de los componentes del sistema de producción.

En la misma línea trabajaron otros manuales, como el siguiente ejemplo del año 1982 de la editorial SM, que describía los problemas que condicionaban y dificultaban el desarrollo del medio agrario. Así mismo también criticaba la falta de resultados óptimos de estructuras creadas por el régimen, como el INC.

“El **Instituto Nacional de Colonización** no ha conseguido cambiar la estructura del campo español a través de una Reforma Agraria. Se ha dedicado a una política de colonización: establecimiento de nuevos regadíos y, sobre todo, a remediar el problema del minifundio por medio de la concentración parcelaria.”<sup>172</sup>

En los contenidos de manuales editados para sexto curso, los cuales son los que más específicamente trabajaban sobre el sector agrario, se ofrecía una visión economicista de la agricultura desde las unidades de Geografía. Persiste en estos contenidos la visión absoluta de que el hombre debe dominar la naturaleza para su propio beneficio.

En un manual de la editorial Miñón del año 1977, encontramos un tema que lleva el título “El hombre aprovecha la tierra: agricultura, ganadería, pesca y recursos forestales”. La propia presentación del tema aporta lo siguiente:

“Una vez estudiado el componente humano con que cuenta la Tierra, es preciso conocer de qué manera se ha desarrollado en ella la actividad económica del hombre. A lo largo de la historia, ésta se ha ido perfeccionando y haciéndose más compleja, a medida que las necesidades eran mayores y era preciso, para hacerles frente, una mayor especialización y unos métodos más adecuados. Como resultado de este proceso, aparecen hoy definidos los rasgos más importantes de los tres principales aspectos de la Geografía Económica que vamos a estudiar en las lecciones siguientes, a saber: el aprovechamiento de los recursos de la Tierra (agricultura, ganadería, pesca); la transformación de las materias primas (la industria) y la comercialización de los productos (el comercio y las comunicaciones).”<sup>173</sup>

Se está reconociendo en el texto la clasificación específica económica dentro de los contenidos de Geografía, apareciendo el término institucionalizado de “Geografía Económica”. Los contenidos eran enfocados prioritariamente a una visión economicista y de comercialización de los “productos”, mostrando las diferentes zonas de cultivos por áreas específicas, los tipos de cultivos agrarios llevados a cabo, las técnicas de cultivo industrial, etc.

---

<sup>171</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 143.

<sup>172</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982, pp. 144-145. La negrita es de la fuente original.

<sup>173</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 71.

(tanto a nivel mundial como nacional). La agricultura se estaba mostrando como componente del sistema de producción.

Veamos a continuación un ejemplo de cómo los manuales especifican la diversidad agraria a través de lo que el manual de Santillana del año 1974 denomina “Símbolos de los mapas económicos” (ilustración 81). Los mapas ilustrados con esta simbología pretendían determinar por zonas los diversos productos, tanto agrarios como industriales, ofreciendo una imagen economicista de los distintos sectores productivos.

SIMBOLOS EMPLEADOS EN LOS MAPAS ECONOMICOS				
<b>AGRICULTURA</b>				
Trigo	Plátanos	Armas	Turrónes	
Arroz	Olivos	Vidrio	Quesos	
Remolacha	Tabaco	Cuchillos	Calzado	
Frutales	Algodón	Material agrícola	Madera	
Vides	Esparto	Puertos	Muebles	
Cereales	Tomata	Explosivos	Libros	
Almendras	<b>GANADERIA</b>		Papel	
Avellanas	Vacuno	Cuero	Cerámica	
Patatas	Porcino	Astilleros	Cemento	
Abetos	Mulzar	Cañones	Corcho	
Pinos	Ceballar	Maquinaria	Juguetes	
Hortalizas	Ovinos	Altos hornos	Centrales térmicas	
Legumbres	Camelico	Minas	Centrales atómicas	
Maiz	Reas bravas	Cábricas	Químicos	
Naranjas	<b>INDUSTRIA</b>		Centrales hidráulicas	
Castaños	Automóviles	Salto de agua	<b>MINERIA</b>	
Manzanas	Camiones	Textiles	Cu	Cobre
Bosque	Tractores	Fibras	Pb	Plomo
Roble	Motocicletas	Petróleo	Zn	Zinc
Chopos	Bicicletas	Neumáticos	Ag	Plata
Encinas	Naval	Azúcar	Hg	Mercurio
Chumbera	Aeronáutica	Conservas vegetales	Al	Aluminio
Haya	Locomotoras	Conservas de pescado	Ni	Níquel
Alcornoque	Mat. ferroviario	Harinas	K	Potasio
Palmera	Industrias varias	Aceto	U	Uranio
			Au	Oro
			Pi	Pirita
			C	Carbón
			Fe	Hierro
			W	Wolframio

Ilustración 81: Símbolos de mapas económicos<sup>174</sup>

<sup>174</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 227.

Esta visión economicista de la agricultura se mantiene en los manuales de comienzos de los años 80, aunque éstos, en algunos casos aportan una visión crítica que visualiza la brecha entre países pobres y ricos y el dominio de los segundos sobre los primeros.

“Agricultura e industria son los dos ejes en torno a los cuales gira la actividad económica del hombre. Pero la primera está subordinada a la segunda. El centro de las crisis actuales reside en una falta de coordinación entre ambas. Los países pobres, fundamentalmente agrícolas, se ven dominados por el pujante desarrollo industrial de los países ricos, que tienen en sus manos los resortes de la economía mundial.”<sup>175</sup>

Así se refiere el mismo manual a la “agricultura moderna”:

“Son agriculturas de mercado, que buscan la máxima rentabilidad por diversos caminos: mediante un cultivo intensivo y científico, con una profusa mecanización, o utilizando la mano de obra barata de los países subdesarrollados.”<sup>176</sup>

Este microtexto en concreto representa una de las secciones diferenciadas del corpus principal que aporta el manual, pues aparece distinguida a modo de columna introductoria. El diseño del texto le aporta importancia tanto en cuanto este microtexto precede en negrita a la sección propiamente dicha.

En otro manual del año 1981 perteneciente a la editorial SM observamos también referencias a la agricultura que busca maximizar rendimientos.

“La agricultura puede ser también intensiva; en ella se buscan los máximos rendimientos por unidad de superficie. Para ello, se seleccionan las semillas, se abonan los campos y se emplean las técnicas más modernas.”<sup>177</sup>

También se visibiliza el enorme impacto que la agricultura industrial está produciendo en el medio ambiente, aunque no se abordan las consecuencias a largo plazo.

“La agricultura es la principal actividad del hombre y su explotación le proporciona gran parte de los alimentos. Los cultivos agrícolas, hoy en día, han adquirido tanta extensión que han modificado el paisaje vegetal de muchas regiones. Tal es el caso, por ejemplo, de la *jungla de Asia Monzónica*, que ha desaparecido en beneficio del cultivo del arroz.”<sup>178</sup>

En ocasiones y como complemento a los contenidos, surgía en algunos manuales la dinámica de aportar documentación de fuentes externas al manual como la prensa. La sección

---

<sup>175</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 71.

<sup>176</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>177</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982, p. 79.

<sup>178</sup> *Ibidem*, p. 78. Las cursivas son del original.



donde aparece en el caso que vendrá a continuación lleva la denominación de “documentos”, y se presenta al final del corpus instructivo del tema. En este caso no lo consideraremos como actividad o ejercicio, puesto que no va acompañado de preguntas o pautas de trabajo asignadas. Sí lo podemos considerar como un microtexto añadido al corpus instructivo, es decir, un aporte micro, proveniente directamente del contexto, al mensaje macro, que complementa y puede aportar una nueva perspectiva. Por tanto, en el ejemplo siguiente al que nos referimos (ilustración 82), se observa como comenzaron a mostrarse los problemas asociados a la globalización del sistema de mercado agrario y la competencia feroz por los precios. En este caso concreto se abordaba el tema del mercado agrario de la Comunidad Económica Europea. Los alimentos se convertían así en meros productos de mercado en manos de la especulación y en detrimento de la concepción de bien de primera necesidad.

### Los problemas agrícolas de la Comunidad Económica Europea

---

■ Un tren francés, que transportaba mercancías españolas, fue interceptado en la madrugada de ayer en las cercanías de Le Boulou por campesinos franceses, quienes desparrramaron las mercancías de su interior e incendiaron doce de sus veintitrés vagones.

El convoy transportaba, mayoritariamente, verduras y lechugas, pero también agrios y juguetes españoles con destino a Suiza y a la República Federal de Alemania. Los campesinos galos lo sorprendieron en



Los productos españoles son destruidos por los agricultores franceses.

un lugar cercano a Perpignan, ya habitual para este tipo de acciones. (...) Esta nueva acción vandálica de los campesinos franceses se venía gestando porque, desde hacía un mes, se respiraba mal ambiente por las

dificultades de colocación de las lechugas en el mercado europeo. La lechuga española, más barata, es la principal competidora de la francesa. ■

(El País, 1982.)

44

**Ilustración 82:** “Los problemas agrícolas de la Comunidad Económica Europea”<sup>179</sup>

En este orden de ideas, se puede considerar que el tratamiento que hacen los manuales de la década de los 70 y 80 de los recursos naturales asociados al sector agrario (suelo, agua...), está asociado a una perspectiva literalmente economicista que los considera únicamente como bienes económicos. Se echa en falta una perspectiva que ofrezca la posibilidad de considerar los recursos naturales como bienes comunales, pues se presentan únicamente desde una visión economicista.

<sup>179</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1983, p. 44.

## 1.8. La visión de la industria

Como punto de partida para el análisis de este indicador, hemos querido tener presente la Ley de 24 de noviembre de 1939, sobre Ordenación y Defensa de la Industria Nacional, que limitaba las inversiones extranjeras. Esta medida fue una de las primeras y más novedosas que introdujo el régimen en sus pretensiones autárquicas.<sup>180</sup> En su exposición de motivos, la Ley afirmaba que aspiraba a crear una economía industrial española grande y próspera, liberada de la dependencia extranjera, limitando a la cuarta parte, como máximo, la participación del capital extranjero en el capital social de las empresas españolas. Esta circunstancia terminaría modificándose por la aceptación de que las políticas autárquicas llevadas a cabo por el régimen no conducirían al país a su desarrollo.

Más tarde llegaría la planificación económica y las corrientes desarrollistas internacionales, así como el crédito y la inversión extranjera. Pero antes de la planificación y los Planes de Desarrollo ya se produjeron a mediados de los cincuenta algunas inversiones de capital extranjero de cierta importancia, principalmente en la industria de la automoción (creación de SEAT, Renault y Citroën).<sup>181</sup> Estos aportes de capital extranjero fueron posibles gracias a que se levantaron las sanciones políticas y económicas anteriormente impuestas, lo que permitió la apertura de relaciones con el exterior. Pero, ¿de qué modo reflejaban los manuales de la década de los 70 y los 80 este cambio? ¿Se hacía mención expresa a la entrada de capital extranjero como motor de la industria en España? ¿Cómo se mostraba el desarrollo industrial español desde la perspectiva de un país que está viviendo un proceso de salida de una dictadura para caminar hacia una democracia? ¿Sigue estando presente la idea de exclusiva responsabilidad de las políticas del régimen en materia de desarrollo?

El proceso desarrollista continuaba en la década de los años 70 y los manuales seguían promoviendo la imagen de un país que potenciaba su sector industrial. El discurso del gran desarrollo económico seguía presente, ofreciendo muestras de orgullo, aunque ya se iba perdiendo el matiz de responsabilizar en exclusiva a las políticas del régimen de tales logros. El elemento novedoso que aportaban los manuales sobre el crecimiento del sector industrial es evidenciar las carencias y problemas de los cuales adolecía, así como la determinante inyección de capitales extranjeros como motor del desarrollo industrial en España.

En un manual de 1978 editado por HSR, comienza a reconocerse las deficiencias y dificultades por las que pasaba el sector industrial español, todavía en vías de desarrollo. Pero se seguía recurriendo a las alabanzas al INI, asegurando que éste “ha jugado un importante papel”. También se ensalzaba las políticas de construcción de embalses ejecutadas por el régimen franquista. Sin embargo, nada se aporta sobre la inversión extranjera, determinante en el desarrollo de la industria.

“Estas dificultades van siendo removidas gracias a la atención que el Gobierno viene prestando a este proceso de industrialización en España, en el que el *Instituto Nacional de Industria (INI)* (creado por Ley el 25 de septiembre de 1941), ha jugado un importante papel, así

---

<sup>180</sup> Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior...”, *op. cit.*, p. 57.

<sup>181</sup> *Ibidem*, p. 63.

como la política seguida en orden a la construcción de embalses, y al mejoramiento de las carreteras y de los medios de comunicación.”<sup>182</sup>

Este manual es una muestra de que el discurso afín a las políticas económicas del régimen todavía pervivía en algunos manuales o en líneas editoriales de los años 70. No obstante la tónica generalizada era la de suavizar el discurso y aportar datos mucho más objetivos y reflexiones que ampliaban el espectro del conocimiento.

En otro manual de la editorial SM del año 1977 se evidencian críticas al modelo de desarrollo implantado en España, alegando que “ha sido un tanto anárquico y desequilibrado”. También apunta a que la crisis posterior al año 1973 se vio acentuada por la falta de solidez de las estructuras económicas. El aporte de estas informaciones estaría estimulando razonamientos más complejos que los que se promovían en la década anterior, aunque no deja de mostrar orgullo resaltando afirmaciones como que el desarrollo había sido “el más elevado de los países europeos”.

“**La industria española** no ha alcanzado todavía un nivel similar al de los países de Europa Occidental. Pero su desarrollo económico en la década de los años 60 ha sido *el más elevado de los países europeos*. Bien es verdad que este crecimiento ha sido un tanto anárquico y desequilibrado. Sin embargo, en este rápido proceso de industrialización, España no supo crear un modelo sólido de producción. De ahí que la actual crisis que padece el país se acentúa por falta de unas estructuras económicas adecuadas.”<sup>183</sup>

El texto prosigue aportando un análisis de los factores que limitan el crecimiento industrial del país, afirmando que existe déficit de recursos energéticos y de capital para montar industrias nacionales, se da una excesiva atomización de la empresa, falta investigación científica y técnica, un sistema demasiado proteccionista y con un alto grado de monopolio. Es decir, se está evidenciando las carencias de un tipo de desarrollo que se había promocionado desde las estructuras propagandísticas del régimen.

En otro manual de 1977 de la editorial Miñón se reconoce abiertamente la inversión extranjera como motor del despegue industrial, calificándola como “medida clave” junto a los Planes de Desarrollo. También hace referencia al año 1959, cuando se implanta el Plan de Estabilización, como inicio de la etapa de expansión de la economía.

“El cambio económico de 1959 modifica totalmente el panorama anterior e inicia la etapa de expansión que ahora conocemos. Ello se debe a tres medidas claves: las inversiones extranjeras, que se extienden a amplios sectores de nuestra industria, dominándola a veces por completo; la **acción concertada** o ayuda estatal a las empresas privadas dispuestas a alcanzar unos niveles altos de producción, y los Planes de Desarrollo, que favorecen la instalación de empresas en diversos

---

<sup>182</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 154. Las cursivas son del original.

<sup>183</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, p. 234. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

puntos de nuestra geografía. Ello ha estado estimulado, además, por un incremento espectacular del **consumo**.<sup>184</sup>

Las inversiones de capitales provenientes del exterior ya no se ocultan, mostrando por tanto una información más acorde con la realidad. Algunos manuales mostraban datos en forma de tablas sobre las inversiones de origen extranjero aportadas al desarrollo del sector industrial. Este es el caso de un manual de 1974 de la editorial Magisterio Español.

INVERSIONES DE CAPITALES EXTRANJEROS Principales sectores de la producción	
<i>Sectores</i>	<i>Porcentaje sobre el total de la inversión extranjera</i>
<b>Industria</b> química. . . . .	26,7
Alimentación . . . . .	18,0
Construcción material de transporte. . . . .	16,0
Comercio . . . . .	5,8
Construcción maquinaria eléctrica. . . . .	9,8
Fabricación productos minerales no metálicos. . . . .	11,0

**Ilustración 83:** “Inversiones de capitales extranjeros”<sup>185</sup>

Resulta revelador el dato que muestra la tabla al respecto de las aportaciones para la industria química. Este aporte es el más elevado y podría estar motivado para ampliar la creación de empresas de tipo petroquímico, es decir, refinerías de petróleo, favoreciendo así a las empresas extranjeras del sector.

En el texto siguiente, extraído de un manual de Anaya de 1984, además de afirmar que “la revolución industrial” de los años 60 fue propiciada por los Planes de Desarrollo, añade la

<sup>184</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 208. La negrita es de la fuente original.

<sup>185</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 257.

entrada de capital extranjero y divisas del turismo y emigrantes, calificándolas como “circunstancias financieras favorables”.

“En la década de los 60, España vivió una auténtica revolución industrial propiciada por los «planes de desarrollo» y por una conjunción de circunstancias financieras favorables: entrada de capital extranjero, dinero remitido por nuestros emigrantes, y divisas aportadas por el turismo que comienza a llegar masivamente. Al comienzo de la década de los 70, el nivel de vida se había elevado sensiblemente, la población campesina ya era minoritaria y había aparecido en el país una extensa clase media de obreros cualificados, pequeños industriales, técnicos y funcionarios.”<sup>186</sup>

Por otro lado, los manuales de los años 70 todavía siguen mostrando el papel preeminente de la industria automovilística española, desde un punto de vista relacionado con el orgullo nacional de una industria próspera. Aunque algunos manuales señalan las deficiencias en el sector industrial español, suele haber referencias positivas a la industria del automóvil que se considera en auge.

Un manual de la editorial Vicens Vives de 1979 habla en estos términos de la industria del automóvil:

“La industria del automóvil ha tenido un desarrollo extraordinario en los últimos años, localizada sobre todo en Barcelona (SEAT), Madrid, (SIMCA-CRYSLER), Valladolid (RENAULT), Vigo (CITROËN), Vitoria (D.K.W.) y Almusafes, Valencia (FORD).”<sup>187</sup>

El uso del adjetivo “extraordinario” es muy significativo, concediéndole una importancia que no se muestra en los otros tipos de industria que se exhiben (química, textil...).

En un manual del año 1977 de la editorial Miñón, y tras señalar las diferentes etapas de la industrialización en España, se hace referencia al cambio económico de 1959, que “modifica totalmente el panorama anterior e inicia la etapa de expansión que ahora conocemos.” Este manual vuelve a destacar la industria automovilística en términos que la colocan en un lugar distinguido a nivel mundial:

“[...] destaquemos la industria de material de transporte, en la que España ocupa un señalado lugar a nivel mundial, sobre todo en la construcción de barcos y vehículos automóviles. Es este último uno de los aspectos fundamentales de la industria actual, con una producción anual superior a las 450.000 unidades.”<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 190.

<sup>187</sup> Ortega, Rosa; Pons, José y De Miguel, Amando. *Orbe-País. Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Vicens-Vives, 1979, p. 152.

<sup>188</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 209.

Esta dinámica de elogiar la industria automovilística para dar idea del puesto destacado del que disfruta España a nivel mundial se advierte tanto en el texto como en la ilustración que lo acompaña y que mostramos a continuación:



**Ilustración 84:** Industria de material de transporte.<sup>189</sup>

El texto que acompaña a la ilustración 84 es el siguiente:

“La industria de material de transporte es uno de los sectores industriales que más impulso han alcanzado en España en los últimos años, debido a un alto consumo y a la fuerte inversión realizada por las empresas. En la foto, cadena de montaje en la factoría Pegaso.”<sup>190</sup>

En este texto se asume que la industria del automóvil es el sector industrial que más impulso alcanzó. Esta forma de expresión está dando especial protagonismo a este sector. Los motivos que se aportan al respecto del gran avance son dos, el alto consumo de dichos productos y la fuerte inversión, aunque no especifica de donde vienen esos capitales.

La cita siguiente, extraída de un manual de Santillana de 1974, corrobora el fuerte consumo del producto industrial estrella en España, potenciador de una industria nacional próspera, que además se considera símbolo de bienestar colectivo.

“El automóvil como símbolo del bienestar colectivo se ha generalizado, y en los próximos años estará al alcance de todos los hogares.”<sup>191</sup>

---

<sup>189</sup> *Ibidem.*

<sup>190</sup> *Ibidem.*



Igualmente, un manual de la editorial Santiago Rodríguez de 1975 destaca la prestigiosa posición que ocupa este tipo de industria a nivel mundial en el pie que acompaña a la siguiente imagen, que también representa la factoría española Pegaso.



**Ilustración 85:** Fábrica de autocamiones PEGASO<sup>192</sup>

La ilustración 85 va a acompañada del siguiente texto:

“OBSERVA este grabado. En él ves una sala de la fábrica de autocamiones PEGASO instalada muy cerca de Madrid. España ocupa hoy una posición prestigiosa en el mundo actual gracias al desarrollo económico y cultural realizado en estos últimos años.”<sup>193</sup>

En este pie de foto se observa una clara intención de llamar la atención del alumnado, subrayando la “posición prestigiosa” que España había adquirido en el mundo “gracias al desarrollo económico y cultural” alcanzado. Se mostraba por tanto este tipo de industria como objeto de orgullo nacional y como aspecto esencial de una nueva identidad de nación moderna y desarrollada, evidencia de fuerza económica a nivel mundial asociada a una nueva construcción económica de la identidad nacional.

---

<sup>191</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Santillana, 1974, p. 500.

<sup>192</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], p. 230.

<sup>193</sup> *Ibidem*. Las mayúsculas son del original.

En otro orden de cosas, observemos en el siguiente ejemplo de un manual de la editorial Santiago Rodríguez de 1975 el uso del recurso literario de la prosopopeya, donde se esgrimía el término España de forma que aglutinaba a toda una población y se le otorgaba cualidades personificantes: “Hoy, España -país en vías de claro desarrollo- realiza grandes esfuerzos para industrializarse y racionalizar su agricultura”.<sup>194</sup> El concepto de España personificado (ella hace los esfuerzos y no la población) oculta la verdadera estructura social y de clases del país, así como las diferencias entre éstas, ya que su manifiesta definición erosionaría la clara pertenencia a identidades diversas. Es revelador cómo se oculta la responsabilidad y el esfuerzo de los de abajo, es decir, la población, que en realidad fue la responsable de llevar a cabo el desarrollo, de hacerlo factible y real.

Este tipo de usos de recursos retóricos era propio de la década anterior, pero todavía se observan en editoriales tradicionales como es el caso de Santiago Rodríguez, que todavía se mantiene en la dinámica nacionalista asociada al régimen.

Por otro lado, cabe destacar que la adhesión de España a los cauces del sistema capitalista occidental tuvo también consecuencias en el sector industrial. Comenzó a observarse un proceso de concentración, es decir, disminuyeron el número de pequeñas empresas y de trabajadores independientes<sup>195</sup> y llegó a España la “gran empresa” y la división del trabajo. Esta división del trabajo se fundamentaba en las tareas sencillas llevadas a cabo por el obrero de la industria, que representaba una mera pieza en el engranaje total del proceso de fabricación.

Los manuales de los años 80 muestran abiertamente las características de esta nueva “industria moderna”, que es así como la definen, y que no dejan de ser grandes complejos de empresas o empresas multinacionales donde se llevan a cabo trabajos despersonalizados. La propia concepción del término “empresa moderna” puede conllevar asociada una significación ideológica, pues la imagen de modernidad puede ser considerada como calificación positiva cuando en realidad este tipo de empresas a las que se refiere promueven en general un tipo de trabajo monótono, aburrido y alienante.

El siguiente manual de Anaya del año 1981 describe así las características de la “industria moderna”:

**“Caracteres de la industria moderna.** La industria moderna tiende a la *producción en serie* u obtención de productos que se ajusten a unas características uniformes. Este tipo de producción permite fabricar más, rebajar precios y establecer la *división del trabajo*.

El *perfeccionamiento técnico* es constante, al aumentar y mejorar las máquinas, con vistas a una mayor rentabilidad. Las grandes industrias disponen de laboratorios de investigación propios. Esta mecanización exige *abundante capital*. Si el de las propias industrias no basta, se emiten *acciones* o se recurre al Estado.”<sup>196</sup>

---

<sup>194</sup> *Ibidem*, pp. 201-202.

<sup>195</sup> De Miguel, Jesús M. “¿Desarrollo o desigualdad?...” *op. cit.*, p. 73.

<sup>196</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 6º. Madrid, Anaya, 1981, p. 80. Las negritas y cursivas son de la fuente original.



Aparecen conceptos reseñados como “producción en serie”, “división del trabajo”, “capital” o “acciones”, dentro de una descripción de una industria que busca una mayor rentabilidad.

Paralelamente los textos que hablan de la “industria moderna” en estos términos, aportan también información sobre los sindicatos, la deshumanización del trabajo o los seguros sociales. Esto podría suponer una contraposición para la aceptación del trabajo mecánico y monótono que supone la división del trabajo en cadenas de montaje de grandes empresas.

Veamos otro ejemplo de un manual de SM del año 1982:

“El obrero en la fábrica sigue un horario riguroso. El toque de sirena anuncia el comienzo y fin de jornada. El trabajo se realiza en equipo, día y noche sin parar, ya que las máquinas no se paran. En los principios de la industria, el obrero arrastró una vida miserable. No existían leyes que le protegieran; estaba sometido a una dura jornada y su salario era mínimo.

Hoy los obreros se agrupan en Sindicatos que defienden sus derechos. Su jornada es de ocho horas, y disfruta de día y medio de descanso semanal. Los Seguros Sociales le protegen contra enfermedades, accidentes y paro.”<sup>197</sup>

El discurso que fomenta este texto está en cierta medida en consonancia con el conformismo, pues compara “los principios de la industria” con la industria moderna, subrayando los derechos conseguidos, aunque no define la deshumanización del trabajo ni las consecuencias que derivan del mismo.

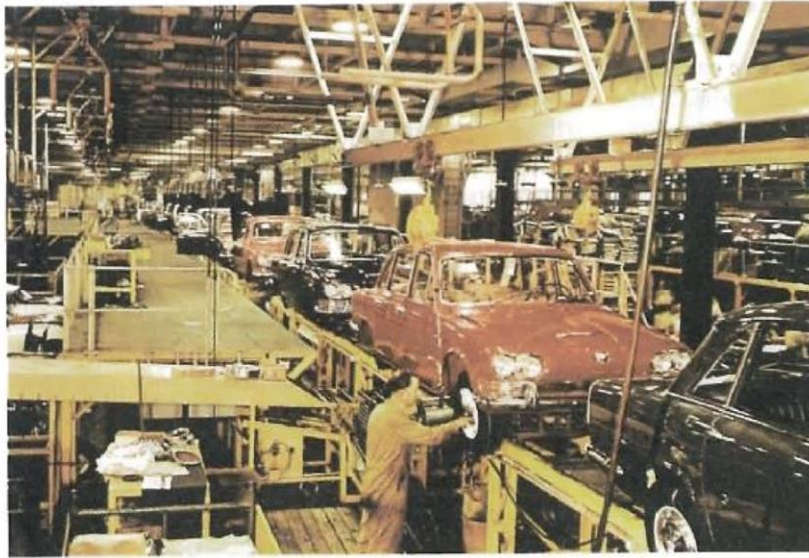
Muchas ilustraciones también evidencian esa división del trabajo de la “industria moderna” en forma de cadenas de montaje, donde el trabajo se atomiza y las tareas se vuelven monótonas y repetitivas, aunque esto no es lo que se destaca, pues en realidad las imágenes de este tipo lo que pretenden subrayar es en definitiva el concepto de progreso, modernidad y desarrollo industrial (ilustración 86).

En definitiva, podemos afirmar que los manuales en la década de los 70 (segunda mitad) y comienzos de los 80 aportan una cierta descripción objetiva de la que carecían los manuales de la década anterior, perdiéndose el principio económico legitimador del régimen. Los manuales exponen datos que amplían el espectro del conocimiento, aunque se observan matices ideológicos que legitiman la economía de tipo capitalista, en consonancia con la promoción de una cultura económica escolar capitalista del bloque occidental.

---

<sup>197</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982, p. 90.

**División de trabajo en la industria moderna.**



**Ilustración 86:** “División del trabajo en la industria moderna”<sup>198</sup>

Se justifica la implantación de la división del trabajo como actividad productiva que busca el máximo rendimiento de la producción, aunque se obvia dónde van a parar los beneficios. De ese modo se estaría potenciando una actitud conformista y de aceptación de la división económica del trabajo y la jerarquía de clases. También se estaría justificando que el trabajador sólo se especialice en aprender únicamente una parte del sistema de producción, generando cierta dependencia con un determinado puesto de trabajo. Finalmente, nada se apunta sobre qué ocurre cuando con este tipo de industria se sobrepasan los niveles más altos de producción, pudiendo dar lugar a crisis financieras que afectarían a distintos sectores de la población.

### **1.9. La visión del turismo (como fuente de riqueza)**

En la década de los años 70 el sector servicios crece por primera vez por encima del industrial. El proceso de tercerización se considera característico de las sociedades desarrolladas. Este hecho se debe, según los sociólogos, al predominio del modo de producción capitalista sobre el precapitalista.<sup>199</sup> Dentro de este sector, el fenómeno del turismo obtuvo un

<sup>198</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 6º. Madrid, Anaya, 1981, p. 71.

<sup>199</sup> De Miguel, Jesús M. “¿Desarrollo o desigualdad?...”, *op. cit.*, p. 73.

papel fundamental en la sociedad española, pues aceleró el cambio en los valores de género, las relaciones de familia y en la supervivencia de los españoles bajo el régimen.<sup>200</sup>

El turismo favoreció la creación de una dinámica sociocultural que cuestionó el modelo autoritario del régimen y su moral tradicional. Pero sin duda el factor económico que traía implícito fue determinante como motor de desarrollo.

Los textos escolares de los años 70 reflejan la creciente presencia del turismo, alabándolo como “[...] nuestra principal fuente de ingresos de divisas, hasta el punto de cubrir el valor de casi la tercera parte de nuestras importaciones”.<sup>201</sup> Se refleja constantemente como próspera nueva industria pues “Los ingresos del turismo permitieron equilibrar la balanza de pagos, ya que constituían alrededor del 20 por 100 de los ingresos totales de la balanza de pagos.”<sup>202</sup>

También muestra el turismo como fuente de transformación de la vida de la costa, con el surgimiento de nuevas poblaciones destinadas al turismo como Benidorm, Torremolinos, Marbella, Salou, etc. Este hecho es significativo en cuanto a la transformación del propio paisaje nacional.

En algunos manuales de los años 70 se sigue manteniendo el elemento desarrollista de origen regeneracionista de los años 60, mostrando las capacidades de los recursos naturales del país y la capacidad de España para producir riqueza con ellos.

“El número de turistas que nos visitan, atraídos por la *luminosidad* de nuestro cielo, el encanto de nuestras *costas y paisajes*, la belleza y riqueza de nuestros *monumentos*, la economía de nuestras plazas hoteleras y la *amabilidad* de nuestras gentes, va en aumento de año en año.”<sup>203</sup>

“El sol, la privilegiada situación climática, la belleza de las costas, el tipismo de las costumbres, los precios que se ofrecen al turismo y el cordial carácter de los españoles, han atraído a partir de los años 50 una cifra de turistas -22 millones en el último año, según las estadísticas- que hacen de España el primer país turístico de Europa.”<sup>204</sup>

“¿Qué factores explican esta expansión? Está claro: un clima favorable, con elevado número de horas de sol, una gran variedad regional con abundantes ejemplos de belleza natural y artística, y unos precios relativamente bajos en relación a los de los países industrializados de Europa o América del Norte.”<sup>205</sup>

---

<sup>200</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, p. 280.

<sup>201</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 171.

<sup>202</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 276.

<sup>203</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 171. Las cursivas son del original.

<sup>204</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José Mª y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 363.

<sup>205</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 218.

También pervive a comienzos de los 70 en algunos manuales el discurso de que el Estado es el impulsor de este tipo de industria.

“España ha sabido promocionar esta gran industria. El Estado la ha estimulado -leyes, ordenaciones, campañas en el extranjero, créditos... - y la iniciativa privada ha respondido con firmeza para ser capaces de ofrecer los más cuidados servicios y una de las más completas redes hoteleras del mundo.”<sup>206</sup>

Pero sobre todo, el tipo de discurso que impera en los manuales es el que promueve la visión del turismo como factor decisivo de desarrollo, mediante el cual fue posible compensar la balanza de pagos. Veamos algunos ejemplos extraídos de los manuales:

“Durante los últimos doce años ha sido posible equilibrar el volumen creciente de importaciones a través de los ingresos suministrados por el turismo, las divisas de los emigrantes y las inversiones de capital extranjero. Han sido los tres motores del desarrollo económico español.”<sup>207</sup>

“Pero, sobre todo, la gran expansión turística ha sido, sin duda, factor decisivo, y en menor proporción las remesas de dinero enviadas periódicamente a nuestra patria por los emigrantes residentes en el extranjero.

Por ello podemos decir que el turismo y los emigrantes han sido factores fundamentales del crecimiento económico español.

El desarrollo de la época de los años 60 ha sido debido, pues, más a factores exteriores (turismo, emigración, inversión de capital extranjero) que a una buena gestión y planificación económica.”<sup>208</sup>

En algunos casos incluso, como se observa en la cita anterior, se asevera que el desarrollo fue debido más a factores como el turismo que a la propia planificación económica.

“Hoy el número de visitantes supera los 30 millones de personas (1973), de los cuales más del 80 por 100 proceden de Europa, concretamente de Francia, de donde provienen unos 10 millones de turistas.

Para hacer frente a esta corriente, ha sido preciso preparar una adecuada red hotelera (paradores, albergues, hoteles, pensiones y apartamentos), cuya existencia se manifiesta de forma especial en las principales zonas turísticas del país: Baleares, Costa Brava, Costa Blanca (Alicante y Murcia), Costa del Sol (Málaga), Canarias y Costa Cantábrica.

---

<sup>206</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 363.

<sup>207</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 154.

<sup>208</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, p. 233.

Pero lo más significativo del turismo ha sido su repercusión económica: en 1952 las divisas se elevaban a 59 millones de dólares; en 1959 eran ya 129, y en 1970 alcanzaron los 1.682 millones de dólares, lo que convierte a España en el segundo país por el volumen de tales divisas después de Italia. El turismo ha sido uno de los principales recursos para compensar el déficit de nuestro comercio exterior.”<sup>209</sup>

“Este desarrollo fue posible por diversas causas: llegada de muchos agricultores procedentes del campo, acumulación del dinero procedente del turismo y de los emigrantes, y la renovación de la maquinaria.”<sup>210</sup>

“El turismo constituye, por lo tanto, la primera industria exportadora del país y factor importante de desarrollo económico.

Los ingresos procedentes del turismo y de la emigración sirven todos los años *para compensar nuestra deficitaria balanza comercial*. Al mismo tiempo, con esos ingresos España ha podido comprar bienes de equipo e instalar *grandes complejos industriales*.

Por todo ello podemos decir que el *turismo*, y en menor proporción los *emigrantes españoles*, han sido factores decisivos y fundamentales del actual desarrollo económico español.”<sup>211</sup>

“A este desarrollo económico contribuyeron en buena medida los ingresos por turismo y las divisas que enviaban los españoles que trabajaban en el extranjero.”<sup>212</sup>

“La balanza comercial española es negativa: las importaciones valen más que las exportaciones; esta diferencia se compensa con otros ingresos entre los que están los procedentes del turismo.

España, después de Italia, es el país europeo que recibe más turistas. Proceden de Francia, Inglaterra y Alemania. Los *turistas* buscan en España el sol, las playas y la buena temperatura; sus lugares preferidos son las costas mediterráneas, Baleares y Canarias.”<sup>213</sup>

Las imágenes que se aportan para ilustrar estos textos muestran los nuevos complejos turísticos hoteleros en zonas de playa (ilustración 87), y las nuevas ciudades surgidas con la promoción del sector (ilustración 88). Una imagen estereotipada de España que nos acompañará hasta nuestros días.

La editorial Anaya utilizaba en algunos de sus manuales una ilustración humorística de Mingote (ilustración 89) para hacer una caricatura de la España volcada en agradar al turista. La imagen reflejaba varios locales de ocio destinados específicamente al turismo (con rótulos en

---

<sup>209</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 218.

<sup>210</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 92.

<sup>211</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982, p. 140-141. Las cursivas son del original.

<sup>212</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, SM, 1984, p. 163.

<sup>213</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 94. Las cursivas son del original.

inglés y afluencia femenina), mientras un local tradicional mostraba la imagen atrasada y machista de la población española.



**Ilustración 87:** Complejo hotelero en Torremolinos (Málaga)<sup>214</sup>



*Las inmensas ciudades turísticas son como una gigantesca máquina para producir descanso y diversión.*

**Ilustración 88:** Ciudades turísticas<sup>215</sup>

<sup>214</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, p. 232.

<sup>215</sup> Ortega, Rosa; Pons, José y De Miguel, Amando. *Orbe-País. Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Vicens-Vives, 1979, p. 310.



**El turismo en el humor de Mingote. El motor quizá más importante del desarrollo español. Ha crecido de 6 millones en 1960 a 27 millones en 1972. Es un turismo netamente europeo ya que el 70 por 100 procede de Francia, Gran Bretaña y Alemania.**



**Ilustración 89:** “El turismo en el humor de Mingote”<sup>216</sup>

El turismo se muestra en los manuales de sexto de EGB dentro del sistema productivo del sector terciario desde una perspectiva economicista, y adquiere en él especial protagonismo. Observemos algunos extractos textuales de manuales para ejemplificar este hecho:

En un manual de 1977 de la editorial Miñón se dedica un tema completo a “El sector terciario: comercio, turismo y comunicaciones”. En la introducción al tema encontramos un texto muy revelador, no sólo por su contenido, sino además porque forma parte principal de la jerarquía de contenidos del tema por su preeminencia. El texto es el siguiente:

“Vamos a completar el panorama económico de España con el estudio del sector terciario, también llamado sector de servicios. Es un campo amplio y complejo, que comprende todos aquellos aspectos de la producción desarrollados en función de los otros dos. No entraremos a explicar todas sus actividades (asistencia sanitaria, educación, funcionariado, etc.)

Nos limitaremos a conocer las que presentan un mayor interés económico, a saber, el comercio, el turismo y la repercusión de ambos en el desarrollo de las comunicaciones.”<sup>217</sup>

<sup>216</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 155; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977, p. 177; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 177.

<sup>217</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 215.

Resulta significativo cómo el texto descartaba abiertamente ciertas actividades del sector terciario, alegando que pretendía centrarse exclusivamente en aquellas actividades “que presentan mayor interés económico”. Entre estas actividades de interés económico está el turismo. Esta preeminencia economicista frente a otros aspectos que podrían ser también relevantes denotaría un posicionamiento ideológico concreto.

A continuación se muestran otros ejemplos en la misma dinámica discursiva:

“El turismo es nuestro mayor beneficio *económico*. Como los turistas gastan dinero durante su estancia en España, el turismo supone, para nuestra Patria, *importantísimos ingresos en divisas*.”<sup>218</sup>

Nótese en este ejemplo que persiste el uso del término patria en un manual de 1982, cuando el uso de esta terminología ya no supone una práctica habitual y por tanto resulta llamativo.

“El sector terciario es una saneada fuente de ingresos para la economía española, debido sobre todo a los ingresos por turismo. En 1978 vinieron a nuestro país más de cuarenta millones de turistas, que dejaron más de 400.000 millones de pesetas.”<sup>219</sup>

Se destaca también el desarrollo e impulso de la aviación vinculada al turismo, llegando incluso a afirmar que el aeropuerto de Barajas “ocupa una posición privilegiada en el mundo”<sup>220</sup> y que,

“El desarrollo de este tipo de transporte es posterior a la guerra y se inicia con la creación en 1940 de la Compañía Iberia, de propiedad estatal. Posteriormente, en 1948, se constituye otra empresa (AVIACO), que más tarde será absorbida por la anterior. Pero hay más. El auge turístico ha hecho surgir otra serie de compañías (Spantax, Trans-Europa, etc.), dedicadas a los vuelos de alquiler (charter), que últimamente han adquirido gran arraigo, sobre todo durante el verano.”<sup>221</sup>

“Sólo en pocos años ha nacido y cobrado auténtica importancia la comunicación aérea, a lo que ha colaborado en gran medida el apogeo turístico y el superior nivel de vida española.

El Estado destina grandes sumas para la construcción de aeropuertos y sus costosas instalaciones, ampliándose cada año las posibilidades aeronáuticas. «Iberia» y «Aviaco» sirven a las líneas regulares, y otras compañías: «Spantax», «Trans-Europa», «Air-Spain», etc. se dedican a vuelos **charter**.”<sup>222</sup>

---

<sup>218</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982, p. 140. Las cursivas son del original.

<sup>219</sup> Olaizola Odriozola, María Teresa; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 6º EGB*. Madrid, Santillana, 1980, p. 120.

<sup>220</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 221.

<sup>221</sup> *Ibidem*.

<sup>222</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 363. La negrita es de la fuente original.



La información que se omite desde los manuales es que sólo una pequeña parte de la población española podía permitirse este tipo de turismo con medios aéreos, y por lo tanto se omite que el turismo es sobre todo extranjero. El reflejo de este hecho queda ilustrado del modo siguiente:



**Ilustración 90:** “El tráfico aéreo aumenta incesantemente por ser el avión un medio de transporte muy rápido y cómodo.”<sup>223</sup>

La imagen ilustra el desarrollo de la aviación en España y el turismo, pero la aerolínea representada no es española, al igual que sus usuarios, claramente detectable por sus rasgos físicos.

En definitiva, y de acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, observamos que el discurso que promueven los manuales respecto al turismo es desde una perspectiva economicista casi en exclusiva. En ese discurso no se refleja la riqueza cultural que aportaba el turismo al promover el contacto y la influencia con otras culturas diversas, que motivaron a su vez cambios sociales. También se omite la cara negativa de una industria de la que habla Cazorla, afirmando que “escondía la explotación de la mayoría de los trabajadores que tan atractiva hacían la estancia de los turistas”.<sup>224</sup>

<sup>223</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 171.

<sup>224</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, op. cit., p. 283.

El turismo se muestra como una actividad económica exenta de problemas de carácter socioeconómico o ecológico. Teniendo presente que gran parte de los españoles no podían acceder al turismo, es revelador cómo los manuales promueven la idea de un turismo como práctica económica beneficiosa para el país, omitiendo que los propios ciudadanos del país no podían acceder a su disfrute. Así mismo, no se plantea la problemática de la construcción de grandes infraestructuras, sino más bien lo contrario, pues no se encuentra crítica a las consecuencias de destrucción o degradación del medio o la desaparición de modos de vida tradicionales asociados al litoral.

### 1.10. La visión del bienestar social

Para comenzar a analizar este indicador, el bienestar social, nos parece relevante ejemplificar comparativamente con lo acontecido al respecto en otros países europeos. Ya desde finales de los años 50 los ingleses disfrutaban de libertad y prosperidad mejor distribuida que en España. Esto se venía produciendo gracias al pacto social de posguerra entre capital, trabajo e instituciones públicas. Este pacto constituyó la base del reparto de los beneficios del *boom* económico producido entre 1947 y 1974. Situaciones similares se reproducían en Alemania, Holanda, Francia e Italia. Pero en España, y bajo el gobierno de Franco no se dio ese pacto social, ni la libertad, ni tan siquiera las condiciones de bienestar que fueron disfrutadas en otros países europeos.<sup>225</sup>

Sí es cierto que la década de los 60, pese a lo anterior, supone para España un proceso acelerado de cambio social. Según avanzaba la década se comenzaron a visibilizar ciertas tensiones producidas por la gestión del desarrollo económico por parte del régimen: el proceso acelerado de urbanización, las migraciones a los grandes núcleos urbanos, la pobreza asociada a este fenómeno migratorio de las zonas rurales a las urbanas, los procesos de marginación social, los problemas de vivienda y alimentación, las altas tasas persistentes de analfabetismo, las deficiencias en educación, etc. El desarrollo no era un camino de rosas pese a que en ocasiones se ocultaran los efectos negativos del proceso. Las necesidades sociales detectadas antes del proceso de desarrollo en España eran básicamente alimentación, sanidad, instrucción, vivienda y trabajo, siendo así descritas en el Plan CCB de Cáritas Española de 1965.<sup>226</sup> Con posterioridad, comenzarían a aparecer nuevos problemas sociales, asociados a la nueva pobreza de los barrios marginales de las ciudades, la nueva delincuencia, drogas, nuevas formas de violencia, etc., signos de entrada en el grupo de países ya “en vías de desarrollo”.

En el *V informe sociológico sobre la situación social en España* de la Fundación Foessa se alertaba de que España tenía un nivel muy alto de desigualdad en la década de los 70, aunque este estaba disminuyendo.

“El indicador general de desigualdad de la renta señala que comparativamente hablando España tiene un nivel muy alto de desigualdad (medido por el índice de Gini), aunque disminuye.

---

<sup>225</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>226</sup> Cáritas Española. *Plan CCB: Plan de promoción social, asistencia social y beneficencia de la Iglesia en España*. Madrid, Euramérica, 1965.

En 1973 el 9 por ciento de las familias españolas más ricas acaparan más de la cuarta parte de la renta (el 26 por ciento). Un 5 por ciento de familias concentra el 16 por ciento de la renta, pero una década antes poseen el 22 por ciento de la renta. Esto sugiere que las diferencias están disminuyendo. «Queda así puesto de manifiesto que si bien se registra una suave evolución hacia la limación de extremismos, el crecimiento económico no ha conseguido aún una distribución más igualitaria de la renta, objetivo que debe ser primordial en cualquier medida de política económica.» Hay desigualdades sociales, más de las que son esperables, pero están disminuyendo.<sup>227</sup>

Quedaba así de manifiesto que si bien existía evolución, el crecimiento económico no había conseguido aún una distribución más igualitaria de la renta. Las desigualdades sociales persistían y eran mayores de lo que cabría esperar, pero estaban aminorando. Se puede afirmar por tanto que en España la desigualdad fue uno de los costes del desarrollo, poniendo en evidencia los fallos de la política desarrollista del franquismo. Puede resultar chocante que habiendo sido considerada la década de los 60 un período de fuerte expansión económica, sea también un período de introducción de desigualdades en la distribución personal de la renta. Es decir, el desarrollo económico elevó el nivel de vida global de la población pero fue mucho más rentable para los ricos que para la población más pobre. También es preciso tener en cuenta que el sentido del deber y sacrificio promovido por la sociedad organicista del régimen, así como los valores jerárquicos y autoritarios posibilitaron que muchos españoles progresaran, aunque esto significaba explotación laboral y sacrificios continuos.<sup>228</sup>

En muchos de los manuales de los años 70 se evidencia un discurso que vincula el objetivo de la economía con el bienestar social general. Algunos de estos manuales se advierten afines a la Doctrina Social de la Iglesia, sobre todo en su encíclica *Pacem in terris* de 1963, que aboga por el bien común. La socialización ideológica que desprendían muchos de los manuales de los años 70 coincide con un tipo de socialización política conservadora, dentro de un contexto de tradición católica.

Pero el desarrollo suscitó cambios sociales evidentes que acabaron reclamando una adaptación política a las nuevas circunstancias. Esos cambios se iban mostrando con cierta calma dentro de un clima de estabilidad conservadora que los iba graduando. De este modo se podían entender desde una perspectiva menos traumática que aseguraba continuidad.

Esta conexión con ese bienestar social se hace explícita en un manual de Santillana del año 1974, donde se habla de la “necesidad de la economía” en los siguientes términos:

“El papel cada vez más importante que desempeñan los gobiernos, especialmente en la planificación del desarrollo, hace necesaria la cooperación de los distintos especialistas en ciencias sociales para la elaboración de proyectos que, coordinando técnicas y teorías, logren ese bienestar social general que es también el fin al que tiende la Economía.”<sup>229</sup>

---

<sup>227</sup> Juárez Gallego, Miguel. *V informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000. Síntesis*. Madrid, Fundación Foessa, 1995, pp. 56-57.

<sup>228</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, p. 180.

<sup>229</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor 8º. Ciencias Sociales*. Madrid, Santillana, 1974, p. 15.

Es altamente probable que como sugiere Rafael Abella, los nuevos cambios de mentalidad que habían comenzado a darse estuvieran relacionados con un creciente potencial económico de la población para la adquisición de bienes materiales y personales.

“Los efectos sociológicos de este proceso fueron trascendentales. España pasó a ser un país industrializado. Su estructura se afianzó en el centro de la estratificación social con la crecida de las clases medias, producto del ascenso económico del proletariado industrial. La posesión de unos bienes propios, por modestos que fueran, trajo un lógico cambio de mentalidad. «Ahora -se oía decir- tenemos algo que defender.» Y esta frase brotaba de los labios de los mismos que años atrás habían adoptado políticamente las más desesperadas actitudes «porque no tenían nada que perder».”<sup>230</sup>

Así describe el proceso de cambio de mentalidades un manual de Vicens Vives del año 1978:

“el aumento del nivel de vida, junto a la demanda de bienes de consumo y el deseo de ascenso social, despierta el espíritu crítico y el deseo de participar en las decisiones de la colectividad. Se ha producido, pues, un gran cambio social, frente a la pasividad anterior, que era debida en parte a la pobreza y a la falta de movilidad.”<sup>231</sup>

En un manual de 1974 de la editorial Magisterio Español encontramos una imagen (ilustración 91) cuya pretensión es ilustrar la elevación de vida de los españoles. El texto que la acompaña es el siguiente:

“La elevación del nivel de vida ha originado un profundo cambio en la sociedad española; las clases modestas participan también del bienestar general.”<sup>232</sup>

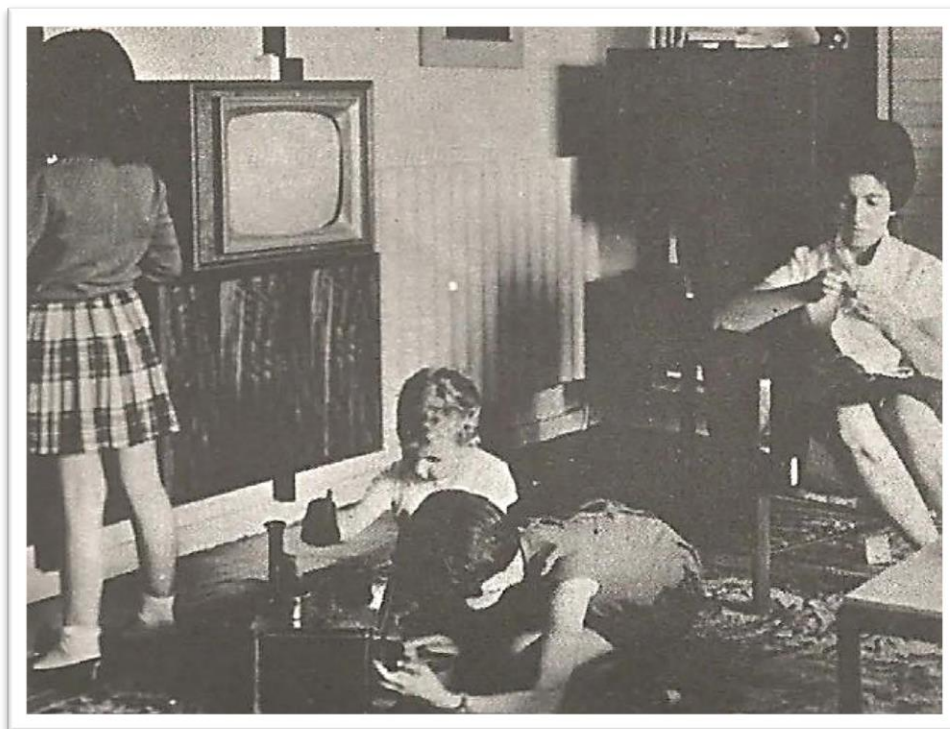
Si bien el texto reconoce el cambio social y el aumento del nivel de vida, afirma que las “clases modestas”, eufemismo de clases bajas, también participan del bienestar “general”. De este modo, muestra el bien de consumo estrella de la época, el televisor, como símbolo de bienestar. La propia imagen le da protagonismo mostrando a una familia alrededor de él, aunque falta el “padre trabajador” que se le presupone en su tarea de mantenimiento económico de la familia. La madre “cuidadora” y ama de casa es representada en un segundo plano y permanece estereotipada mientras realiza labores de costura y cuidado de los hijos.

---

<sup>230</sup> Abella, Rafael. *La vida cotidiana en España...*, op. cit., p. 196.

<sup>231</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 256.

<sup>232</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 269.



**Ilustración 91:** Elevación del nivel de vida<sup>233</sup>

El bienestar social se asocia en los manuales con el aumento del nivel de vida, como consecuencia de la evolución económica favorable. Se constata la transformación cultural conforme a modificación de costumbres, aficiones, ocio, etc., pero también se promueve la visión de la adquisición de bienes materiales, sobre todo electrodomésticos, viviendas y automóviles. Veamos el siguiente ejemplo de un manual de Magisterio Español del año 1974:

#### **“El nivel de vida**

El resultado de esta evolución económica ha sido la elevación del nivel de vida de los españoles; como consecuencia de este aumento del nivel de vida han sufrido una transformación sus costumbres, aficiones, diversiones, y cultura. Se percibe la elevación del nivel de vida en el urbanismo, en la decoración de la vivienda de la que se preocupan todas las clases sociales, en el vestido, en las diversiones. Las vacaciones y la práctica cada vez más extendida del deporte son manifestaciones del aumento del nivel de vida.

El uso de electrodomésticos se ha generalizado; el III Plan de Desarrollo prevé que todas las familias dispondrán de teléfono, televisor, vivienda y, ocho de cada diez de automóvil.”<sup>234</sup>

El discurso de los manuales comienza a incluir el concepto de “movilidad social”, y en muchos casos se asocia al concepto de “democratización”. Desde una perspectiva actual resulta llamativo que este concepto de democratización aluda a la paulatina desaparición de las desigualdades sociales, pero no a la acción del poder político desde la ciudadanía. Podemos por

---

<sup>233</sup> *Ibidem.*

<sup>234</sup> *Ibidem*, p. 264. La negrita es de la fuente original.

tanto afirmar, y de acuerdo con Raimundo Cuesta, que la educación tecnocrática de masas ensalzaba la movilidad social.<sup>235</sup> Veamos algunos ejemplos:

“Pero la sociedad española tiende paulatinamente a democratizarse. Queremos decir con ello que existe la tendencia hacia la lenta desaparición de las grandes desigualdades sociales y culturales. Existe una cierta *movilidad social* que permite ascender de clase social, hecho prácticamente imposible en la rígida estructuración de las clases sociales del siglo XIX.”<sup>236</sup>

“Por «movilidad social» se entiende la **capacidad que poseen los miembros de una determinada sociedad para cambiar su posición dentro de dicha sociedad.**

La movilidad social que ha producido en España el auge económico y los cambios en la estructura social es evidente. Ejemplo típico en este cambio de la posición social es la modificación que supone el **paso de campesino a obrero** o asalariado cualificado de una gran ciudad.

Los fenómenos más importantes que han provocado directamente esta movilidad han sido la **emigración** y la **industrialización del país.**

Como consecuencia de aquella, se ha producido además una **tendencia a la democratización social.** Una muestra de ello es el **acceso de amplias masas de españoles a la Enseñanza Primaria** y la creciente masificación de la Media y Superior; otro, lo constituye la nueva capacidad adquisitiva que lleva a una nueva era del consumo, etcétera.”<sup>237</sup>

El manual de la cita anterior también alertaba de algunas consecuencias negativas del cambio social que se estaba produciendo en España, aportando también una visión más realista de la sociedad reflejando consecuencias negativas.

“La insuficiencia de empleos adecuados, la escasez de viviendas, la falta de puestos en las escuelas, la polución ambiental en las grandes ciudades, las subidas excesivas de los precios... originan una situación de crisis social que, aunque es **índice de crecimiento**, no por eso es menos problemática.”<sup>238</sup>

En los manuales de la década de los 70 se observa en líneas generales un discurso que vinculaba el crecimiento económico y el consumo de bienes materiales con el bienestar social y la calidad de vida. Es cierto que también se observa una línea paralela, más crítica, asociada a la Doctrina Social de la Iglesia, que denuncia los abusos de la economía liberal, y a corrientes de renovación pedagógica que aportan datos a modo de consecuencias negativas de los procesos de crecimiento económico.

---

<sup>235</sup> Cuesta, Raimundo. *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998; Cuesta, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

<sup>236</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª edición 1974], p. 264. El texto se mantiene en la edición de 1977. Las cursivas son del original.

<sup>237</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 266. La negrita es de la fuente original.

<sup>238</sup> *Ibidem*, p. 262. La negrita es de la fuente original.

En los años 80 persiste la visión que asocia el bienestar social con el consumo, pero algunos manuales reflexionaban sobre aquellas consecuencias negativas de la política económica, desajustes, y su coste social. Si bien es cierto que esas discusiones solían aparecer en la parte del manual dedicada a la Educación Ética y Cívica, también se han dado casos en los que ese tipo de discursos aparecen integrados en los contenidos de Geografía e Historia.

Esta dinámica la observamos en el siguiente ejemplo, extraído de un manual de Anaya de 1981 y que forma parte de un microtexto denominado “DEBES SABER”. Este tipo de microtextos (discursos micro) se separan del corpus instructivo a modo de resumen de la sección, con afirmaciones que los autores resaltan en mayor medida. De hecho, resulta revelador su denominación utilizando el verbo deber en imperativo.

**“El crecimiento económico supone un mayor poder adquisitivo para la sociedad española: aumenta el nivel de vida, pueden comprarse más cosas, hay puestos de trabajo, mejora la alimentación, etc. Sin embargo, este crecimiento no es igual en toda España: la diferencia entre provincias ricas y pobres se hace todavía mayor que antes.”**<sup>239</sup>

El manual de Anaya de 1983 habla en los siguientes términos sobre la “desigual distribución de la renta nacional”:

“Se aprecia tanto a nivel regional como personal. El 26 por 100 del territorio nacional (el Norte, valle Ebro, Cataluña, Levante, Madrid y Valladolid) concentra el 44 por 100 de la población, y el 70 por 100 de la renta; el resto es la España deprimida del subempleo, bajas rentas y emigración. La distribución personal de rentas nos expresa dos rasgos estructurales: la escasa importancia del trabajo en la distribución de riqueza (tan sólo el 60 por 100 en 1975, incluida la cotización a la Seguridad Social; en países europeos supera el 75 por 100) y las fuertes desigualdades de los ingresos reales de los hogares españoles.”<sup>240</sup>

Hasta los años 80 el bienestar social se había difundido en los manuales asimilando el concepto a un bienestar económico dentro de unos parámetros de consumo, pero no se definía como “estado del bienestar”. Algunos manuales de los 80 sí hablan sobre el concepto de “estado del bienestar”, y como señala Manuel Sanchis hemos de tener en cuenta que,

“[...] el estado del bienestar es un gran pacto social que requiere de la democracia como sistema en el cual pueda articularse. Hasta la Constitución del 1978 no se vinculó a los presupuestos ni se consideró como derecho de ciudadanía. La ley de bases de la Seguridad Social franquista no pasó de ser una recopilación de sistemas asegurativo-contributivos cuya cobertura distaba mucho de acercarse a la universalidad de prestaciones.”<sup>241</sup>

---

<sup>239</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 165. La negrita es de la fuente original.

<sup>240</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 179. Este mismo texto también se encuentra en la edición anterior de 1977: Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977, p. 179.

<sup>241</sup> Sanchis i Marco, Manuel. “Franco: una rémora...”, *op. cit.*, p. 284.

No se puede por tanto afirmar que el franquismo fuese responsable de la creación del estado de bienestar en España. De hecho,

“El Estado de Bienestar español es de construcción tardía. Lo sería incluso aceptando que aquella Ley de Bases de la Seguridad Social que el tardofranquismo aprobó en 1963 y entró en vigor en 1967, pudiera significar el acta de nacimiento del Estado de Bienestar español. Pero es que además, no lo fue. Se intentó con ella, ordenar el entramado de seguros sociales profesionales que existía; pero no llegó a integrar tantos regímenes especiales y desde luego, distó mucho de configurar un sistema general que universalizase las prestaciones y que no descansase abrumadoramente en las cotizaciones de los trabajadores.”<sup>242</sup>

Si atendemos al concepto de “estado del bienestar” desde las ciencias políticas y económicas, nos daremos cuenta que éste atiende a una propuesta política o modelo general del Estado y de la organización social. Es en este caso cuando el Estado proporciona servicios a la totalidad de la ciudadanía en cumplimiento de los derechos sociales. Por tanto, hasta la constitución del Estado democrático no podemos hablar de su conformación en España.

Lo que es cierto es que los manuales reflejan este concepto desde el punto de vista del sistema capitalista creado por el bloque occidental. Veamos un ejemplo:

“La **variedad** y **calidad** de los servicios constituye para muchos el termómetro con el que se mide el nivel de vida de una comunidad. Satisfechas las necesidades más materiales, los grupos humanos suelen aspirar a unos servicios abundantes y eficientes que garanticen una alta calidad de vida.

Los Estados capitalistas han desarrollado, a partir de la Segunda Guerra Mundial, una política encaminada a lograr el bienestar, el **welfare state**, como lo llaman los anglosajones. La generalización de la enseñanza a todos los niveles, la creación de servicios médicos gratuitos y de calidad, la extensión de las vacaciones y del ocio, la potenciación del deporte, son los aspectos más importantes del nuevo *Estado de servicios*, característico de las sociedades industriales avanzadas. Es lo que se suele llamar **neocapitalismo**.”<sup>243</sup>

En consecuencia a todo lo anterior podemos afirmar que si bien detectamos un discurso que asocia el bienestar al crecimiento basado en la producción y al consumo, en ocasiones se observan voces críticas respecto a la pobreza, desigualdad, problemas sociales, discriminación, costes ambientales, etc. Esta contraposición suele trabajarse desde los contenidos de Educación Ética y Cívica, aunque en ocasiones, dentro del mismo manual se encuentran ambos discursos. Esta dinámica de discurso estaría en consonancia con la promoción de una cultura económica escolar capitalista del bloque occidental que muestra matices y rasgos del keynesianismo.

---

<sup>242</sup> Azagra, Joaquín. “Cambio social, crisis económica y Estado de Bienestar”, en Azagra, Joaquín y García Roca, José. *La sociedad inclusiva: entre el realismo y la audacia*. Madrid, PPC, 2015, pág. 79.

<sup>243</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º ebg*. Madrid, SM, 1981, p. 296. Las negritas y cursivas son de la fuente original.



### 1.11. La visión del comercio: consumo y consumismo

En el capítulo VII, que analiza manuales de la década de los 60, ya se han definido las líneas sobre las que se iban a trabajar los indicadores de consumo y consumismo, y es por este motivo que no nos detendremos de nuevo en su concreción.

Para analizar la evolución que representa la entrada de la sociedad de consumo en España observaremos varios datos reflejados en el *V informe sociológico sobre la situación social en España*, publicado por la Fundación Foessa. En 1960 únicamente disponía de televisor un 1% de los hogares españoles, frente a un 85% en 1973. Pero un dato esclarecedor es que en ese mismo año el porcentaje de posesión de frigoríficos o lavadoras era menor que el de televisores, pudiendo entenderse este último como “menos necesario” para una familia en una sociedad desarrollada (82% frigorífico y 71% lavadora).<sup>244</sup>

La sociedad de consumo llega a España en la última fase del franquismo, hecho que contrasta profundamente con la demonización que hizo el régimen del consumo en su primera etapa. La aparición de una clase media con niveles aceptables de riqueza y consumo no parecía cuadrar con un régimen que se empeñaba en mantener ciertas posturas autoritarias en la esfera política. La sociedad de consumo entra con fuerza en los contenidos de los manuales de la década de los 70 y 80, evidenciando su aparición en el país.

Un manual de Santillana del año 1972 así lo refleja:

#### “LA SOCIEDAD DE CONSUMO

La segunda mitad del siglo XX parece que intenta conseguir ciertamente el secreto de lo placentero, de lo cómodo y confortable. Basta apretar un botón para evadirnos al mundo de la fantasía -una película, una canción, una máquina electrónica de juego-; los aparatos electrodomésticos han liberado a las amas de casa de muchos trabajos, como lavar ropa, platos, cocinar durante toda la mañana, barrer con escobas anticuadas y lentas, etc. Las calles de las ciudades, por cuyo centro circulan cientos de vehículos, son una especie de largas hileras relumbrantes de escaparates.

Es la era del consumo; la segunda fase del gigantesco desarrollo industrial que ha variado el tipo de sociedad. Las apariencias nos muestran una sociedad en la que sus componentes se hallan unificados por el mismo fenómeno: el consumo. Fábricas, industrias, comercios, nuevas modas, lanzan verdaderos aluviones de productos, cada vez con más rapidez. La Humanidad se halla en cierto modo «obligada» a consumir si quiere seguir manteniendo la gran máquina industrial, que necesita producir mucho y vender todo lo que elabora: electrodomésticos, ropas, alimentos, detergentes, automóviles, salen diariamente al mercado con nuevas modificaciones. El usuario de un producto cambia al nuevo, que no es -en gran número de casos- sino el mismo con ligeras variantes.

Para crear y reforzar la necesidad de consumir, se acude a la ayuda de los grandes medios de difusión -prensa, radio y televisión-, medios que han adquirido en nuestra sociedad un poder incalculable. La publicidad nos asalta continuamente: en la calle, por medio de luminosos; al leer la prensa; o, en nuestra misma casa, al encender el aparato de radio o el televisor, y nos recuerda

---

<sup>244</sup> Juárez Gallego, Miguel. *V informe sociológico...*, op. cit., p. 56.

incansablemente lo que parece ser el «slogan» obligatorio de nuestro siglo: «Hay que consumir.»<sup>245</sup>

Como se observa en el texto de comienzos de los 70, se ha modificado por completo el discurso anti-materialista del primer franquismo. Se reconoce la llegada de la sociedad de consumo para quedarse. Resulta reveladora la afirmación de que los electrodomésticos “han liberado a las amas de casa de muchos trabajos”, lo que denota todavía el discurso sexista de la mujer como “ama de casa”, y consumidora de esos electrodomésticos.

Acompañando a este texto encontramos la ilustración 92, que muestra la diversidad de los nuevos aparatos que pueden encontrarse en el mercado.



**Ilustración 92:** “La variedad, publicidad y adquisición de los electrodomésticos, representa un curioso fenómeno de nuevas exigencias de la sociedad de consumo.”<sup>246</sup>

En el texto no hay crítica explícita a esta sociedad de consumo, más bien se asume como exigencia de la nueva sociedad industrial que requiere como acto “obligatorio” el consumir.

Los manuales solían asociar el bienestar al consumo, como consecuencia del aumento de la capacidad adquisitiva.

#### “LA CIVILIZACIÓN DEL BIENESTAR

El desarrollo económico de España ha originado en los últimos años un **aumento considerable de la capacidad adquisitiva** de los españoles en comparación con épocas

<sup>245</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, p. 177. La negrita es de la fuente original.

<sup>246</sup> *Ibidem*, p. 176.

anteriores. Además, los nuevos métodos de compra a crédito, plazos, etcétera, estimulan la adquisición de productos que son luego pagados de diversos modos por el consumidor.

Este aumento de la capacidad adquisitiva se ha traducido en un fenómeno muy importante para la vida social: se inicia la época del **consumo en masa**.<sup>247</sup>

Un hecho significativo que como vemos comenzó a aparecer en los manuales, y que es propio de la sociedad de consumo, es el crédito y la venta a plazos, que facilita el consumo de bienes y servicios que de otro modo podrían adquirirse. Aquí se presentaría la delgada línea entre consumo y consumismo, pues el consumismo genera anhelos y deseos de apropiación, posesión y acumulación de objetos que fomentan el confort y la estima en las personas.

En un manual de 1978 de la editorial Hijos de Santiago Rodríguez encontramos el siguiente texto que habla sobre los medios de distribución, dentro de un tema que lleva el título “Rasgos actuales de Geografía Económica de España”:

“En los bienes de consumo duraderos (electrodomésticos, muebles, automóviles), ha tomado gran auge la forma de venta a plazos, facilitada por los grandes comerciantes.”<sup>248</sup>

La venta a plazos aparece en el corpus de Geografía económica de este manual, sin explicar en qué consiste. La única referencia que se concreta es la expuesta en la cita. No se habla de los riesgos que esta puede conllevar ni de que debe usarse con responsabilidad y buena planificación económica.

Los grandes almacenes comerciales también tienen su reflejo en los manuales desde dos perspectivas distintas. La primera, desde una visión comercial como medio de distribución de bienes, y la segunda, se hace desde la Educación Ética y Cívica que forma parte del área de las Ciencias Sociales, aportando una crítica social al consumismo. Esta parte del contenido más crítico se encuentra siempre al final del manual con el hándicap de que en ocasiones no llegaba a ser impartido por falta de tiempo.

Veamos como muestra el siguiente manual de 1978 de la editorial HSR la visión del gran almacén como medio de distribución de bienes de consumo:

“Día a día van adquiriendo cada vez mayor importancia los grandes almacenes, en los que pueden adquirirse toda clase de productos.”<sup>249</sup>

Como vemos, el texto destaca la importancia que estaba adquiriendo este tipo de comercios. Este texto explicativo sobre “los medios de distribución” va encabezado por la

---

<sup>247</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 267. Las mayúsculas y negritas son de la fuente original.

<sup>248</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia* 6. Burgos, HSR, 1978, p. 169.

<sup>249</sup> *Ibidem*.

ilustración siguiente, donde se observa unos grandes almacenes con gran cantidad de productos, que por esos días ya se encontraban al alcance de los ciudadanos consumidores:



**Ilustración 93:** “Los medios de distribución”<sup>250</sup>

El pie de la imagen alude al gran almacén como medio de distribución, pero la imagen, como potente instrumento para hacer llegar información al alumnado, muestra un sinfín de productos transmitiendo también la idea de facilidad de adquisición de los mismos por medio de la venta a plazos y el crédito.

Los manuales también se hacen eco de determinados productos que representaron una revolución social, tanto en cuanto se interpretaban como símbolo de poder adquisitivo, aumento del nivel de vida y modernidad. Analizaremos por tanto aquí el nacimiento y evolución de un producto estrella de la sociedad española en la década de los 60 y 70, el Seat 600. El 27 de junio de 1957 se ensambló el primer Seat 600 en la planta industrial Seat de Barcelona, y poco a poco se convirtió en un preciado bien material de las familias de clase media española. Símbolo del peregrinaje anual a las zonas costeras cargados con toda la familia. La compañía de automóviles Seat había llegado a España a principios de los 50 gracias al Instituto Nacional de Industria (INI) y a una alianza con FIAT. El régimen quería promover el mercado automovilístico y con este fin fabrica en 1953 su primer modelo, el Seat 1400, orientado a las clases pudientes. Pero faltaba un vehículo destinado a la clase media y es así como surge el Seat 600. En aquellos años el parque automovilístico en España (97.215) era solo ligeramente más alto que en 1928 (84.066). La infraestructura de carreteras se desplegó entonces por la geografía española

---

<sup>250</sup> *Ibidem*, p. 168.

paralela al proceso de motorización de la clase media. En el año 1950 la longitud de la red de carreteras se podía considerar mínima y su mantenimiento casi inexistente, pero en 1960 ya se constatan 80.403 kilómetros. El paisaje de las ciudades también cambió de forma radical con este proceso.<sup>251</sup>

El automóvil “Seat 600” podría ser considerado como producto con identidad, al ser reflejado como símbolo español, no sólo en los textos escolares. El Seat 600 fue inmortalizado en canciones y películas como emblema incluso de la nueva felicidad de la España del desarrollo. Un manual de Santillana de 1974, que utiliza microtextos a modo de anexos del corpus instructivo, muestra como noticia relevante de la época la ilustración 94. En este microtexto se consideraba al Seat Seiscientos símbolo de la “era del consumo”. Resulta así revelador como determinados objetos de consumo se convierten en símbolos materiales de la identidad nacional española, vinculados también a un sentimiento de orgullo desarrollista y de modernidad.



**Ilustración 94:** “La era del ‘seiscientos’”<sup>252</sup>

En el texto de la ilustración 94, que alude a “La era del ‘seiscientos’”, relata cómo este automóvil fabricado en España se ha convertido en símbolo de una época al ser “el rey del mercado” desde 1955 hasta 1968. Los españoles debían esperar varios meses en las listas de los concesionarios porque la industria no llegaba a producir lo que demandaba la población, justificaba el texto, promoviendo la idea de la prosperidad del sector industrial automovilístico español.

<sup>251</sup> Cervera, César. “60 años del primer 600: El coche que modernizó España y a la clase media”. *ABC*, 24 de junio de 2017. Accesible en: [http://www.abc.es/motor/reportajes/abci-60-anos-primer-600-coche-modernizo-espana-y-clase-media-201706242042\\_noticia.html](http://www.abc.es/motor/reportajes/abci-60-anos-primer-600-coche-modernizo-espana-y-clase-media-201706242042_noticia.html) [Última consulta: 07 de julio de 2018].

<sup>252</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Santillana, 1974, p. 475.



Así lo relata Manuel Lucena en su libro *82 objetos que cuentan un país. Una historia de España*:

“En 1957, salió de la cadena de montaje «el coche que puso a España sobre ruedas», el automóvil más importante de nuestra historia, un cuatro plazas, según rezaba la publicidad de la época, «para la familia y el hombre de negocios». Conocido desde entonces como «seiscientos», fue protagonista de la transformación de una España rural en otra urbana. Por primera vez, la incipiente clase media pudo optar a un utilitario, por un precio aproximado de 70.000 pesetas. Tras una larga espera y negociado en cómodos plazos.”<sup>253</sup>

El texto del manual constata la entrada de España en la *era del consumo*, al convertirse este automóvil en “aspiración generalizada” de los españoles que han ganado poder adquisitivo. También alude a cómo “acarreará profundos cambios en la vida española” que estaban asociados al hecho de la adquisición material de productos, es decir, al aumento del consumo. Aquí debemos reflexionar en el modo en el que los consumidores deben convertirse en ciudadanos “aptos” para el consumo. Esta conversión estaría basada en un criterio de nivel adquisitivo y por tanto segregaría a aquellos que están dentro de la posibilidad de obtener el producto de los que no lo están (“consumidores fallidos”).<sup>254</sup>

La obtención de este tipo de productos estaría también relacionada con procesos identitarios. Siguiendo a Bauman,

“Los productos de consumo rara vez tienen una identidad neutral. Suelen venir con ‘identidad incluida’ [...]. El trabajo de construcción de identidades aptas para su exhibición pública y públicamente reconocibles, así como la obtención de la tan codiciada ‘experiencia comunitaria’, exigen ante todo entrenamiento y destrezas de consumo.”<sup>255</sup>

Otro de los productos que está en mente de toda la sociedad en la década de los 70 es el televisor. Es un producto deseado y todos los hogares comienzan a adquirirlo. También es el principal medio de transmisión publicitaria, donde se proyectan imágenes y mensajes sobre un mundo perfecto, ideal, deseado, y por tanto transforma en vital lo innecesario a través de mensajes cautivadores y convincentes. Los manuales escolares se hacen eco de este fenómeno social en forma de producto, y por tanto podemos encontrar en ellos su reflejo.

Los televisores suelen ser representados en los manuales, en la mayoría de ocasiones, como medios de comunicación social. Veamos algunos ejemplos:

---

<sup>253</sup> Lucena, Manuel. *82 objetos que cuentan un país. Una historia de España*. Madrid, Taurus, 2015, p. 417.

<sup>254</sup> Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 92.

<sup>255</sup> *Ibidem*, pp. 152-153.



**Ilustración 95:** La televisión como medio de comunicación popular<sup>256</sup>



**Ilustración 96:** Televisor reflejado en un manual como poderoso medio de comunicación social.<sup>257</sup>

<sup>256</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, p. 310. Esta imagen se mantiene en la edición de 1978: López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC], p. 353.

<sup>257</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 161.

El televisor de la ilustración 96 aparece en un manual de Anaya, en un tema dedicado a “La España actual”. Lo presenta en una sección que lleva el título de “El mundo intelectual”. El pie que acompaña a la imagen lo califica de poderoso medio de comunicación social, y no lo muestra como producto en sí. Pero el mensaje que puede llegar al alumnado puede ser doble. Por un lado, el que lo califica como medio de comunicación social, que es el más obvio puesto que lo promueve el pie, pero por otro lado cabría reflexionar sobre cuántos alumnos de los que estudiaban con este manual dispondrían en esos momentos en sus hogares de un televisor. ¿Podría generarles el anhelo de su posesión? El propio pie de foto alerta de la fuerza de la imagen, y de cómo este producto ha podido cambiar gustos y costumbres en la sociedad.

En otro orden de términos, hemos de señalar que a mediados de la década de los 60 surge una fuerte crítica internacional al capitalismo y al consumismo. Marcuse es uno de sus abanderados, denunciando que la libertad había sido menoscabada por el capitalismo. Así lo describía:

“De nuevo nos encontramos ante uno de los aspectos más perturbadores de la civilización industrial avanzada: el carácter racional de su irracionalidad, su productividad y eficiencia, su capacidad de incrementar y difundir las comodidades, de convertir lo superfluo en necesidad [...] La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une el individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido.”<sup>258</sup>

Este hecho podría asociarse a los contenidos de Educación para la Convivencia<sup>259</sup> y Educación Ética y Cívica<sup>260</sup> que fueron diseñados para el área social, aunque algunos manuales mostraban del modo siguiente una visión crítica del consumo antes de la introducción de los contenidos específicos de Educación Ética y Cívica:

“Esta «sociedad de consumo» no está, sin embargo, libre de problemas que derivan del posible egoísmo materialista, del olvido de los países menos favorecidos o del abandono de los problemas políticos fundamentales en las manos de especialistas económicos («tecnocracia»).”<sup>261</sup>

En un manual de Anaya de 1975 para octavo curso encontramos esta llamativa crítica al consumismo:

“La necesidad de una «*identificación cultural*» de las grandes masas que se yuxtaponen en las aglomeraciones urbanas favorece el «*adoctrinamiento*» *igualatorio* y *simplista* que predicen los medios técnicos a través de una propaganda embrutecedora (piénsese en la insulsez de una

---

<sup>258</sup> Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*. México, Ariel, 1987, p. 39.

<sup>259</sup> Orden de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» n° 290, de 3 de diciembre de 1976, pp. 24093-24094.

<sup>260</sup> Orden de 6 de octubre de 1978 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» n° 245, de 13 de octubre de 1978, pp. 23736-23738.

<sup>261</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 85.



televisión o de muchas revistas de «actualidad» o de deportes) *que infantiliza a la humanidad* de nuestros días de una forma cada vez más progresiva y absoluta. Es así como los hombres están siendo conducidos al *consumismo* que atenaza sus economías, y a la *superficialidad* en sus ideas políticas y sociales.<sup>262</sup>

Este manual de Anaya del año 1975 es especialmente crítico y reflexivo, y no muestra pretensión de utilizar un discurso políticamente correcto. El manual se presentó al mercado sin la aprobación previa, que llegaría posteriormente en el año 1977 cuando algunos contenidos habían sido modificados. Quizá por ese motivo la edición de 1977 que presenta este mismo manual no contiene este mismo texto.<sup>263</sup>

A partir de 1976, y una vez muerto el dictador, se trabaja en el diseño de una Educación para la convivencia. Con tales fines se pública la Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos provisionales en las *Orientaciones Pedagógicas* del Área Social en la segunda etapa de la EGB, diseñándose contenidos específicos de Educación Cívico-Social. Por tanto, se introdujeron con carácter experimental para el curso 1976-1977 nuevos contenidos que complementaban las *Orientaciones Pedagógicas* de la segunda etapa de la EGB y que serán prorrogados en 1977. Estos contenidos pretendían:

“[...] el conocimiento y comprensión de la realidad social del mundo presente y futuro, así como al de las relaciones e interacciones sociales de la vida humana, mediante la integración de los hechos y situaciones históricas, geográficas, sociales, económicas, políticas y antropológico-culturales que afectan al hombre como individuo y como miembro de una sociedad, y en los que tengan en cuenta desde los primeros niveles del sistema educativo los aspectos sanitario, vial, del consumo, del medio ambiente, las experiencias naturales y sociales, la formación cívico-social y las peculiaridades regionales en sus aspectos socio-culturales.”<sup>264</sup>

Como se observa en el texto, se tienen en cuenta la necesidad de una educación del consumo, que vendrá a formar parte de las Ciencias Sociales en su apartado de Educación Ética y Cívica (presentada al final de los manuales).

Con anterioridad se había venido tratando el consumo desde una perspectiva asociada a la producción de bienes y su consumo, pero no desde una perspectiva que alertara de los peligros que entraña un consumo sin valores éticos. En 1974 se establecen nuevos contenidos en las *Orientaciones Pedagógicas* del Área Social en la Segunda Etapa de la EGB,<sup>265</sup> apareciendo para el séptimo curso y como contenidos mínimos, el epígrafe “La actividad económica. Necesidades y bienes económicos. Producción y consumo de bienes”. Será con posterioridad cuando se

---

<sup>262</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 232. La cursiva es de la fuente original.

<sup>263</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 269.

<sup>264</sup> Orden por la que se prorroga la de 29 de noviembre de 1976, que estableció nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 180, de 29 de julio de 1977, p. 16898.

<sup>265</sup> Orden de 25 de junio de 1974 por la que se establecen nuevos contenidos..., *op. cit.*, pp. 14185-14186.

concretó más el diseño de contenidos de educación para el consumo desde una perspectiva crítica y reflexiva.

En 1978 los contenidos de Educación Ética y Cívica para octavo curso se especificaba el siguiente epígrafe a trabajar en los manuales: “La persona y los medios de comunicación social, objetividad y manipulación informativa. El hombre como consumidor. Defensa contra la manipulación. La austeridad al servicio del bien común”.<sup>266</sup> Es aquí cuando por primera vez se trataba este contenido de un modo que atendiera a los peligros y la manipulación consumista. Posteriormente, en el año 1982, se aprobaban por Real Decreto las enseñanzas mínimas del ciclo superior de EGB,<sup>267</sup> donde se establecía para el séptimo y octavo curso de Ciencias Sociales, y dentro de la sección de Educación Ética y Cívica, el siguiente contenido: “Aprender a detectar y defenderse de la manipulación ideológica, política, religiosa, de consumo. Tomar conciencia de ser consumidor. Conocer y exigir sus derechos. Utilizar correctamente los bienes de consumo familiares y comunitarios”.<sup>268</sup>

El mensaje desde estos nuevos contenidos alertaban de que se debía consumir de forma reflexiva y consciente para distinguir lo verdaderamente necesario y eludir la presión de adquirir aquello innecesario. Veamos algunos ejemplos:

“Esa constante creación de necesidades, su estímulo exagerado, su multiplicación, y la manipulación del individuo, al que se llega a convencer de que necesita lo que no necesita, y de que «no se quede atrás» en materia de adquisiciones, es lo que se llama *consumismo*. Aunque en principio beneficiase a la industria y crease riqueza, ha llegado a ser un derroche poco o nada racional y una esclavitud para la gran mayoría, a la que el agobio de las ventas a plazos consume sus ingresos antes de cobrarlos.”<sup>269</sup>

En este mismo manual se aportaba como argumento de defensa contra el consumismo la creación de asociaciones de consumidores, pero también advertía que eran “débiles y manipulables”:

“Se han intentado algunas *asociaciones de consumidores*, pero muy minoritarias, débiles y manipulables por los agentes del consumismo. Los excesos de éste sólo pueden combatirse eficazmente por una economía dirigida desde el poder público, y su principal antídoto ha de ser la decisión de los propios individuos de ajustar a una mayor racionalidad su propia economía; oponer

---

<sup>266</sup> Orden de 6 de octubre de 1978 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 245, de 13 de octubre de 1978, pp. 23736-23738.

<sup>267</sup> Real decreto 3087/1982, 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 280, de 22 de noviembre de 1982, pp. 32011- 32017. Estas enseñanzas mínimas vendrán a desarrollarse con posterioridad en: Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior..., *op. cit.*, pp. 33446-33466.

<sup>268</sup> Real decreto 3087/1982, 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 280, de 22 de noviembre de 1982, p. 32014.

<sup>269</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 393. La cursiva es de la fuente original.

a la falsa necesidad de lujo unos modos de vida más austeros, y negarse a aceptar como *necesarias* aquellas exigencias que son sólo engañifas para beneficio de quienes las explotan.”<sup>270</sup>

En el tema 36 de un manual de Santillana de 1981, aprobado en 1979 por el Ministerio de Educación y Ciencia, se trabajan contenidos sobre “El medio ambiente social”, y dentro de este marco se trabaja la educación para el consumo. Las rebajas, como nuevo fenómeno gestado en la sociedad de consumo, son descritas del modo siguiente:

“Las rebajas constituyen uno de recursos más frecuentemente utilizados por los grandes almacenes y empresas comerciales para estimular el consumo de artículos no siempre necesarios.”<sup>271</sup>

Este texto se acompaña de la imagen siguiente que muestra unos grandes almacenes:



**Ilustración 97:** Grandes almacenes<sup>272</sup>

La reflexión que cabe hacerse aquí es si la imagen utilizada, como potente instrumento de transmisión de información, era la adecuada para alertar del peligro del consumismo a través de compras no necesarias. ¿Podría ejercer una influencia contraria a lo que se pretende alertar? ¿Podría invitar al consumo en vez de prevenir el consumismo? La reflexión frente a esta dualidad texto-imagen que observamos se hace necesaria, puesto que las imágenes tienen un poder de transmisión inmediato del que el texto muchas veces carece. Desconocemos si el

---

<sup>270</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 394. La cursiva es de la fuente original.

<sup>271</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981, [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 275.

<sup>272</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981, [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 275.

alumnado leería el texto, pero lo que es más evidente es que la imagen llegaba a las retinas con mucha más facilidad.

Ocurría lo mismo con las imágenes que aportaban otros manuales:



**Ilustración 98:** El consumismo<sup>273</sup>

Algunos textos de los manuales de Educación Ética y Cívica alertaban sobre el consumismo en los siguientes términos:

“El perfeccionamiento de las **técnicas publicitarias** ha avanzado a la misma velocidad que las exigencias del consumo frente a la producción. La propaganda se esfuerza en identificar consumo con felicidad. La necesidad de tener el último electrodoméstico o el más reciente modelo de coche se vuelve más angustiosa cuando se sabe que las amistades más próximas ya lo han conseguido.

Para incitar al consumo, la publicidad se vale de todo tipo de medios. Los mecanismos más usuales van encaminados a enlazar el producto que se desea vender con la modernidad, el erotismo, la libertad o lo extranjero, o sea, con los valores de moda.”<sup>274</sup>

**“LA AUSTERIDAD AL SERVICIO DEL BIEN COMÚN**

Si somos sinceros, gran parte de los bienes que consumimos no son de verdad necesarios. Sin embargo, nos vemos impulsados a adquirirlos, unas veces porque «están de moda» y otras para «competir» con los demás, intentando de esa forma aparentar ser superiores a los otros «consumiendo más y mejor».

<sup>273</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 394.

<sup>274</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 295. La negrita es de la fuente original. La negrita es de la fuente original.

Pero hay una realidad evidente, y es que esa actitud degenera en un derroche, en un despilfarro que en la mayor parte de las ocasiones la sociedad no se puede permitir.

Piensa en el caso de todos aquellos bienes que se han de importar porque nuestro país no los puede producir: por ejemplo, el petróleo. Si nosotros empleamos continuamente el coche, incluso cuando no es necesario, estaremos consumiendo un producto cuya importación resulta gravosa para toda la colectividad nacional.

Una forma de colaborar a la consecución del bien común es practicar un consumo moderado de todos aquellos productos que sean superfluos y, también, seguir los consejos y las campañas que realiza el Estado para el ahorro; por ejemplo, el relativo a los productos energéticos.<sup>»275</sup>

“El consumismo, en el orden material, y la publicidad y la propaganda, en el orden ideológico, unido al deterioro del patrimonio cultural, son algunas de las formas de agresión a que está expuesto el hombre de nuestro tiempo.

[...]Entre los muchos aspectos del ambiente social que podríamos considerar como agentes motivadores de conflicto, tanto en la relación de las personas entre sí como de éstas con la sociedad, figura la **manipulación** de la voluntad individual y social por parte de la información y la propaganda.<sup>»276</sup>

“La mayor parte de nuestro mundo civilizado se rige por estructuras económicas pensadas por y para una minoría, o, cuando menos, para una clase social que recibe directamente los beneficios de los sistemas de producción. Este esquema económico imperante es, sin duda, el que ha hecho posible nuestra llamada «sociedad de consumo». En ella, el hombre, que consigue satisfacer sus necesidades primarias (vivienda, alimentación, vestido), se ve tentado a obtener una serie de bienes de consumo y equipo superfluos o no necesarios, que se le ofrecen continuamente.

Fabricantes y comerciantes idean cientos de nuevos productos que, mediante campañas apropiadas, meticulosamente estudiadas, acaban por introducir en el mercado, haciendo sentir incluso su necesidad al «consumidor», término que en sí mismo alude al nuevo aspecto e incluso a la nueva imagen del hombre moderno.

La «sociedad de consumo» es, sin duda, causa y efecto de muchos aspectos de la manipulación a que es sometido el hombre. Por ello, en la carrera consumista **la publicidad** como información experimenta un gigantesco avance al ser el cauce del mensaje comercial. Las técnicas y medios publicitarios invaden cualquier manifestación humana, sin detenerse ni respetar marco alguno. Allí donde hay hombres, hay publicidad: en espacios cerrados o abiertos, en los propios hogares, en la ciudad o en el campo. El mensaje publicitario llamará la atención para conseguir el consumo del producto. Garantizará, mediante una bebida, un jabón o una prenda de vestir, la consecución de los anhelos materiales o morales de los que el hombre se ve frecuentemente privado.<sup>»277</sup>

---

<sup>275</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981. [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 277. La negrita y mayúsculas son de la fuente original.

<sup>276</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981, [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 275. La negrita es de la fuente original.

<sup>277</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981, [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 276. La negrita es de la fuente original.

Como observamos, los textos se expresan acorde con la línea ideológica de la Escuela de Frankfurt y su crítica a la sociedad de consumo. Erich Fromm, representante de esta corriente, expresaba en los siguientes términos la manipulación que ejerce la sociedad de consumo:

“Y en la esfera del consumo (en la cual se supone que el individuo expresa libremente sus preferencias), es igualmente dirigido y manipulado. Sea que se trate del consumo de alimentos, de ropas, de licores, de cigarrillos o de programas de cine o televisión, un poderoso aparato de sugestión funciona con dos propósitos: en primer lugar, aumentar constantemente el apetito del individuo hacia nuevas mercancías, y, en segundo lugar, dirigir esos apetitos por los conductos más provechosos para la industria. El hombre se convierte en el consumidor, en el eterno lactante, cuyo único deseo es consumir más y ‘mejores’ cosas. Nuestro sistema económico debe crear hombres adecuados a sus necesidades, hombres que *quieran* consumir cada vez más.

Nuestro sistema ha de crear hombres de gustos uniforme, hombres que puedan ser influidos fácilmente, hombres cuyas necesidades puedan preverse. Nuestro sistema necesita hombres que *se sientan* libres e independientes, pero que, sin embargo, hagan lo que se espera de ellos, hombres que encajen en el mecanismo social sin fricciones, que puedan ser guiados sin recurrir a la fuerza [...]”.<sup>278</sup>

En esta línea, Fromm trata la manipulación que ejerce la sociedad de consumo en pro de crear una ciudadanía, que aun sintiéndose libre, será fácilmente influenciable y formará parte de un sistema social de gustos uniformes, para que de ese modo lleve a cabo lo que se espera de ellos por parte del sistema económico. Esta visión es interesante desde el punto de vista opuesto a la del sistema capitalista que se promueve socialmente a nivel internacional, y en el que España está ya inmersa en la década de los años 70.

En los años 80 también aparece en algunos manuales el concepto de *consumo* formando parte del corpus instructivo. En un manual de Anaya de 1981 aparece un tema titulado “Tres historias de una sociedad diferente”, donde se repasan los cambios sociales y económicos del periodo 1960-1973. En uno de los apartados del tema, titulado “La necesidad de comprar. El aumento de consumo de los españoles”, nos encontramos con un texto que relata la vida cotidiana de una pareja con hijos que vive en la ciudad. En este relato se hace un repaso a las nuevas necesidades requeridas por una sociedad que ha cambiado, y que ahora exige caer en un consumo que a veces roza el consumismo. El modo de exponer el contenido es bastante inusual, puesto que relata “desde abajo” la vida cotidiana de la clase media, y lo hace desde una visión personal de los propios protagonistas. Llama la atención la alusión al “es necesario ganar dinero” cuando uno de los actores del relato justifica la tenencia de dos empleos. Dinero que después se emplea en las «letras» del piso, televisor, lavadora y frigorífico. También relata las expectativas que se plantea para comprar un coche, pasar un mes de vacaciones en la playa y, si la esposa también trabajara: “podrían comprar muchas más cosas. Incluso una casa en la costa. Aunque fuera «a plazos», con «letras», como se compra todo”.

---

<sup>278</sup> Fromm, Erich. “Prólogo”, en Neill, A. S. *Summerhill*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005, [primera edición 1960], p. 10. Las cursivas son del original.



A la misma hora en que Antonio se sienta ante su ventanilla del Banco, Rosa despierta a sus hijos que han de marchar a la escuela. Afortunadamente, la escuela está cerca de casa y pueden venir a comer al mediodía. Una vez que sus hijos se han marchado, Rosa limpia la casa, baja al mercado y deja preparada la comida. Luego, va a estudiar a una academia para preparar unas oposiciones. Por las tardes, trabaja en casa: hace jerseys con una máquina tejedora. Si saca la oposición, piensa, podrá llevar más dinero a casa: buena falta les hace, porque los pagos del piso se llevan buena parte del sueldo de Antonio.

Antonio ha terminado cansado su jornada en el Banco. Son las tres de la tarde y ha habido mucha faena. Comerá algo en un bar cercano. Y luego marcha a una pequeña empresa: durante cuatro años lleva la contabilidad de la misma. Es duro, pero es necesario ganar dinero.

Hacia las ocho de la noche, Antonio regresa a casa. Y estará un rato con sus hijos. La verdad es que sólo puede estar con ellos el domingo. Después de cenar, se sentará con Rosa. Ven la televisión. Hacen números y planes. Todavía les quedan dos años para terminar de pagar el piso. Cada mes les llegan «letras»: del televisor, de la lavadora, del frigorífico. Tienen que comprar una librería y unas mesas para los niños. Y Antonio quiere comprar un coche. La televisión no deja de hacer propaganda. Además, hay que ahorrar para el verano: un mes de playa les irá bien a todos.

Antonio y Rosa siguen pensando, mientras la televisión emite propaganda comercial. Si Rosa encontrara pronto un trabajo bien pagado... Entonces podrían comprar muchas más cosas. Incluso una casa en la costa. Aunque fuera a «plazos», con «letras», como se compra todo.

**Ilustración 99:** La vida de la clase media<sup>279</sup>

El texto de la ilustración 99 es muy significativo, y como vemos, se hacen constantemente alusiones a la necesidad de ganar más dinero para comprar más cosas a plazos,

<sup>279</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8<sup>o</sup>*. Madrid, Anaya, 1981, p. 164.

con letras. La narrativa que aplica el texto para relatar la vida que lleva la pareja de clase media induce a una sensación de ansiedad envuelta en la dualidad trabajo-consumo, es decir, se puede entender como el consumo puede llegar a forzar a las personas a trabajar para mejorar su calidad de vida que irá en relación a aquello que compran. Se trabaja casi exclusivamente para consumir, sin apenas tiempo para disfrutar, con continuas alusiones al televisor como responsable de un bombardeo de propaganda.

Este texto se puede entender como una llamada de atención sobre el aumento del consumismo por parte de los españoles en los años 80, y de cómo esto puede alterar de forma decisiva los hábitos y ritmos de vida de las familias. Seguido del texto mencionado, en un pie de imagen donde se advierte una tienda de electrodomésticos, se invita a reflexionar del siguiente modo: “Muchos españoles compran ciertos aparatos, pero viven agobiados por los ‘plazos’ o ‘letras’ mensuales. ¿Imaginas por qué?”.<sup>280</sup>

También se invita a la reflexión en la siguiente cita que encontramos en otro pie de imagen donde se muestra un supermercado abarrotado de productos:

“El aumento del poder adquisitivo influye sobre el régimen alimenticio de los españoles. Somos los europeos que más dinero gastamos en comer y, sin embargo, no hacemos una alimentación más racional y equilibrada que los demás países de Europa. ¿A qué crees que se debe esta diferencia?”.<sup>281</sup>

Si bien es cierto que el planteamiento de los contenidos expuestos de este modo en el manual de Anaya es en sí muy novedoso e incita a la reflexión, se echa de menos sin embargo una expresa alusión al concepto de *consumismo*, pues únicamente trabaja el concepto de *consumo*.

En definitiva, podemos afirmar que los manuales en ocasiones no muestran una coherencia intratextual firme, ya que pueden representar temas con enfoques enfrentados. Esto ocurre con el consumo y el consumismo, tanto en cuanto el corpus propio de las Ciencias Sociales muestra el consumo de bienes como motor económico y como medio imprescindible de bienestar. Esta postura choca de lleno con contenidos de Educación Ética y Cívica, donde se presenta una visión crítica de la sociedad de consumo en la que los sujetos son víctimas de un modelo de vida. No obstante los manuales promueven la idea de “soberanía del consumidor” y su libertad de elección, cuando podría ser más acertado mostrar la enorme dependencia de los sujetos a los mercados.

---

<sup>280</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 164.

<sup>281</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 165.



## 1.12. La visión del proceso de urbanización

Según el análisis sociológico de la década de los años 60 realizado por Jesús M. De Miguel, “La urbanización se incrementa no tanto porque la ciudad *atrae* como porque el campo *expulsa*”.<sup>282</sup> El modelo de desarrollo implantado en España requirió que la población habitase allí donde se estaba invirtiendo el capital. Esto conllevaba altos costes sociales y personales que deberían haber sido amortiguados por el régimen, aunque la respuesta fue más una combinación de indiferencia e ineficacia. En 1975, año de la muerte de Franco, España se suponía un país moderno, industrial y mayoritariamente urbano, aunque los beneficios del desarrollo no habían sido equitativamente repartidos, ni entre las diferentes áreas geográficas del país, ni entre los distintos sectores sociales. En 1974 sólo la mitad de la población acaparaba cerca del 79% del total de la renta nacional.<sup>283</sup>

El crecimiento rápido de las ciudades provocó la aparición de barrios periféricos y cinturones industriales, donde se daba una desproporcionada demanda tanto de vivienda como de servicios (educativos y sanitarios...). El régimen no dio una respuesta suficiente a tal fenómeno creando un desajuste que diferenciaba los barrios mejor atendidos, normalmente céntricos, de aquellos creados por la afluencia de inmigrantes.

La crisis de la vivienda era una realidad y el régimen no había desarrollado un plan adaptado a las necesidades reales de la población para poder hacer frente a tal situación. Por este motivo proliferaron las chabolas y el hacinamiento en la periferia de las ciudades. En los casos en los que la dictadura puso a disposición vivienda oficial se constató graves deficiencias por la pobre calidad de las mismas, con insuficiencias en suministros de agua, falta de zonas verdes, y carencia de escuelas, transporte público, asistencia sanitaria, etc. Así lo constatan varios informes de inspección reseñados por Antonio Cazorla,<sup>284</sup> en contraposición a la excelsa propaganda del régimen, difundida en los medios propagandísticos como el NO-DO.<sup>285</sup>

Pese a esta enorme problemática expuesta en líneas anteriores, algunos manuales de los años 70 promovían un discurso donde únicamente se aportaba información del proceso de urbanización llevado a cabo por el régimen. Sobre todo se aborda este tema asociándolo a los movimientos migratorios desde el sector agrario hacia los núcleos urbanos proveedores de trabajo.

En un manual de 1978 de la editorial HSR describen así el proceso:

“Como consecuencia de nuestra Guerra Civil (1936-39), España quedó con un notable déficit de viviendas que se fue incrementando anualmente, en virtud del *crecimiento vegetativo* y del *mejoramiento de los niveles de vida* en nuestro país.

---

<sup>282</sup> De Miguel, Jesús M. "¿Desarrollo o desigualdad? Análisis de una polémica sociológica de medio siglo en España". *Reis*, nº 75, 1996, p. 61.

<sup>283</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, p. 37.

<sup>284</sup> *Ibidem*, pp. 202-203.

<sup>285</sup> Algunos ejemplos: Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 16 de noviembre de 1953, nº 567 A. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-567/1480304/> [Última consulta: 10 de julio de 2018]. Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 30 de enero de 1961, nº 943 C. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-943/1468906/> [Última consulta: 10 de julio de 2018].

Este déficit se hizo cada vez más notable en las *grandes ciudades*, aglutinado por los continuos aluviones de personas procedentes del sector agrario.

Para abordar racionalmente estos problemas y coordinar una política de construcción de viviendas a mediano plazo, fue creado en 1939 el *Instituto Nacional de la Vivienda*, cuya labor giraría en torno a establecer un orden de prioridades a través de la construcción de *viviendas protegidas, bonificadas y de ayudas en general*.

Según el Plan Nacional de la Vivienda (1961-1976), se tenían que construir cerca de 4.000.000 de nuevas viviendas en esos 16 años, de las que alrededor de un 50% debían serlo en la década 1961-70, y el resto en los seis años siguientes. En líneas generales, el plan se fue cumpliendo, si bien tuvo que ser sucesivamente reajustado, dada la amplitud del tiempo para el que se trazó, y se fueron estableciendo controles más rigurosos en orden a garantizar la *plena calidad y un mejor aprovechamiento de los espacios*, en las edificaciones subvencionadas.<sup>286</sup>

Nada se observa en el texto sobre las deficiencias del Plan Nacional de la Vivienda, ni crítica expresa a la falta de previsión del régimen para tomar medidas adecuadas. El manual sí apunta con anterioridad, y como consecuencia del éxodo masivo del campo a la ciudad, que existen “[g]raves problemas de viviendas, centros docentes y servicios”.<sup>287</sup>

Sin embargo, otros manuales sí reflejan como costes del desarrollo las deficiencias del proceso de urbanización, aunque no hay una crítica expresa a las medidas deficientes de planificación del régimen o a su gestión de esta problemática.

#### “LOS COSTES DEL DESARROLLO

- Este espectacular crecimiento del nivel de vida, que se constata tanto en los medios urbanos como en los campesinos, plantea unos nuevos problemas.

##### **La transformación del medio urbano**

- Ante todo puede citarse la necesidad de **adecuar el medio urbano** a las nuevas condiciones de vida social. A pesar de que para los inmigrantes la ciudad significa un indudable progreso en el nivel de vida. La degradación paulatina del medio ambiente (la «polución» en las grandes ciudades) es un hecho importante a considerar. Actualmente el **entorno social de las ciudades es mediocre**. Frecuentemente están mal urbanizadas y se encuentran escasas en parques públicos, escuelas, servicios urbanos, etc. Las viviendas de «emergencia», e incluso el chabolismo, aún no han podido ser totalmente erradicados y se agravan con un mal típico de la civilización actual: la especulación del suelo urbano.<sup>288</sup>

Como se observa en este ejemplo, sí se plantea la necesidad de adecuar el medio urbano (y además lo resalta en negrita el propio texto) a las “nuevas condiciones de vida social”, es decir, al enorme crecimiento de las ciudades como consecuencia de los procesos migratorios del campo a la ciudad. Se consideraba desde el texto que esta migración suponía un “indudable

---

<sup>286</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 167. La cursiva es de la fuente original.

<sup>287</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 140.

<sup>288</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 267. La negrita y las mayúsculas son de la fuente original.

progreso”, enaltecendo así la vida urbana en detrimento de la vida rural, a la que se estaba menospreciando.

En el texto se hacía referencia al concepto “viviendas de emergencia” sin especificar o aclarar a qué se refería esa denominación, puesto que no se apunta a las chabolas que son nombradas con posterioridad. Algo que resulta interesante es cómo se relataba ya el problema de la especulación del suelo urbano, un problema que ha persistido en el país, aunque no aportaba mucha más información sobre lo que esto significaba y sus graves consecuencias para un sector importante de la población.

Veamos otro ejemplo de un texto del año 1975 de la editorial Vicens Vives:

“[...] piensa en los problemas que se plantean en las grandes ciudades a donde llegan constantemente gentes que necesitan viviendas, escuelas, transportes urbanos, asistencia religiosa y médica. Son problemas muy graves, que el Estado nacional trata de resolver a través de organismos competentes, como, por ejemplo, el Ministerio de la Vivienda, recientemente creado.”<sup>289</sup>

El texto aborda de nuevo la problemática del modelo deficiente de urbanización de las ciudades, aunque sin crítica expresa a la gestión del régimen. Sin embargo, es llamativo observar cómo afirmaba que el “Estado nacional”, sin alusión al régimen, estaba tratando de resolver los problemas a través de “organismos competentes” en la materia, que habían sido recientemente creados. Es una forma de exponer en positivo una problemática con graves consecuencias, sin aportar crítica a una mala gestión de planificación.

La editorial Vicens Vives saca en 1978 una nueva edición reformada de este mismo manual, donde el texto cambia de forma reveladora:

“Piensa en el desarraigo de los que tienen que abandonar el lugar donde han nacido y en los problemas que se plantean en las grandes ciudades, a donde llegan constantemente gentes, por lo general sin preparación técnica adecuada y que necesitan viviendas, escuelas, transportes urbanos, asistencia médica y religiosa. Son problemas muy graves, que exigen para ser resueltos una planificación muy cuidada, que no han tenido.”<sup>290</sup>

En esta nueva versión del texto se observa un discurso más alejado del lenguaje políticamente correcto utilizado antes de la disolución del régimen franquista. El discurso aportaba una visión más crítica que tenía en cuenta a la población migrante, mientras que en la versión anterior únicamente se planteaba la problemática desde la perspectiva urbanística.

Lo que resulta verdaderamente esclarecedor en la nueva versión del texto es cómo afirmaba abiertamente que estos graves problemas exigían “una planificación muy cuidada, que

---

<sup>289</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª edición 1974], p. 263.

<sup>290</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 266.

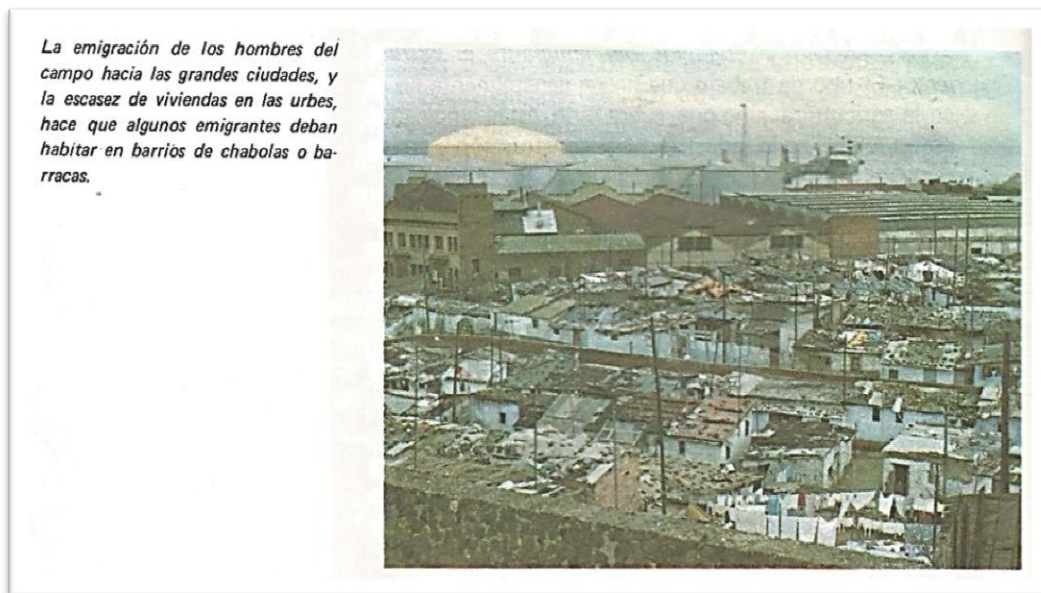
no han tenido”. Aunque es una crítica a la gestión tecnócrata del régimen, se expone de un modo sutil, pues la afirmación no concretaba quien “no ha tenido” en cuenta esa problemática en la planificación.

Otros manuales eran menos específicos y detallistas a la hora de relatar la enorme problemática urbanística que estaba asociada a los movimientos migratorios.

“La emigración creciente del campo a la ciudad en los años 50 originó una gran escasez de viviendas en los centros urbanos, que se resolvía mediante la construcción de chabolas.”<sup>291</sup>

Lo que sí suelen aportar muchos manuales son imágenes de chabolas como reflejo de la problemática de la falta de vivienda en los suburbios urbanos.

Veamos algunos ejemplos:



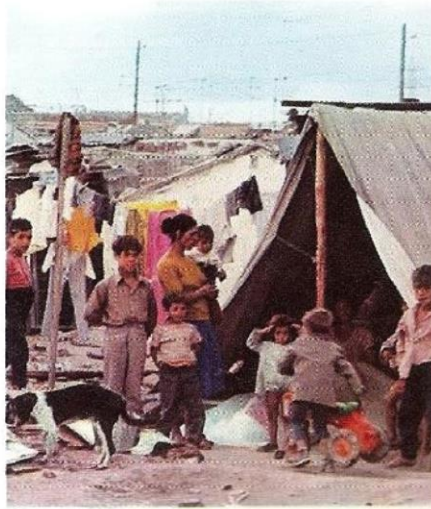
**Ilustración 100:** Consecuencias de la migración del campo a la ciudad<sup>292</sup>

<sup>291</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 254.

<sup>292</sup> Pons Granja, José y Ortega Canadell, Rosa. *Geografía e Historia. Orbe. 6º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [3ª reedición, 1ª edición 1972], p. 120.

El "tercer mundo" está también junto a nosotros.—También en medio de la sociedad opulenta, a nuestro lado, hay hambre, miseria, soledad e incultura. No hay más que salir a los barrios de las grandes ciudades, a las chabolas, a las cuevas de los gitanos. Y contemplar tantos y tantos niños, con sus ojos abiertos, sin comprender.

②

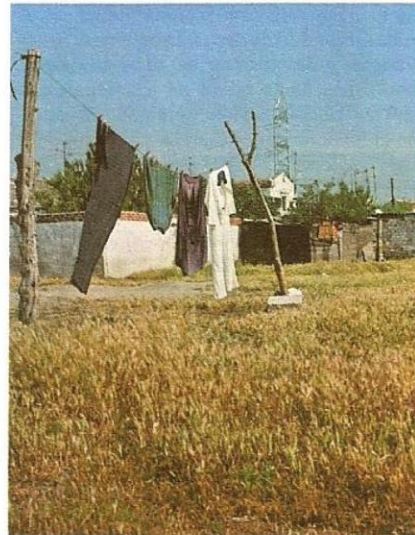


**Ilustración 101:** Chabolas<sup>293</sup>

*Fig. 3. Moderno aspecto de Barcelona*



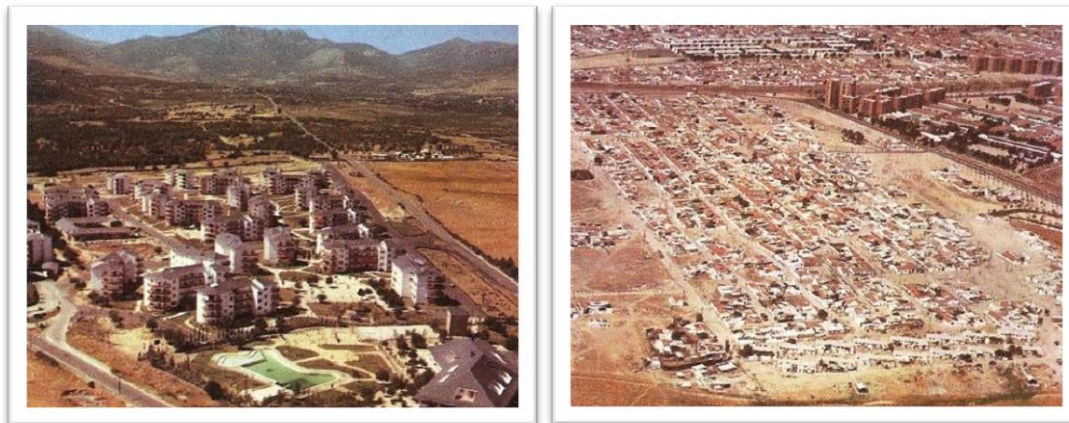
*Fig. 4. Las chabolas de una gran ciudad*



**Ilustración 102:** Procesos de urbanización de las ciudades<sup>294</sup>

<sup>293</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 232.





**Ilustración 103:** Urbanización en Guadarrama<sup>295</sup> **Ilustración 104:** Chabolas del Pozo del Tío Raimundo<sup>296</sup>

En los años 80 observamos algunos manuales llamativamente críticos en su lenguaje, y que plantean cuestiones que con anterioridad no habían sido trabajadas en profundidad. En un manual de 1981 de la editorial Anaya, se analiza desde la perspectiva de la situación económica del momento, entre otros aspectos, el proceso de urbanización. En la parte de introducción al tema se propone explicar la situación del país a un emigrante español que acaba de llegar, y lo hace en los siguientes términos:

“Un gran crecimiento económico, una mayor urbanización, una gran evolución en las costumbres y, como una nube en el fondo, el fantasma del paro, la subida de precios, la crisis económica. Es demasiado fuerte para entenderlo pronto...”<sup>297</sup>

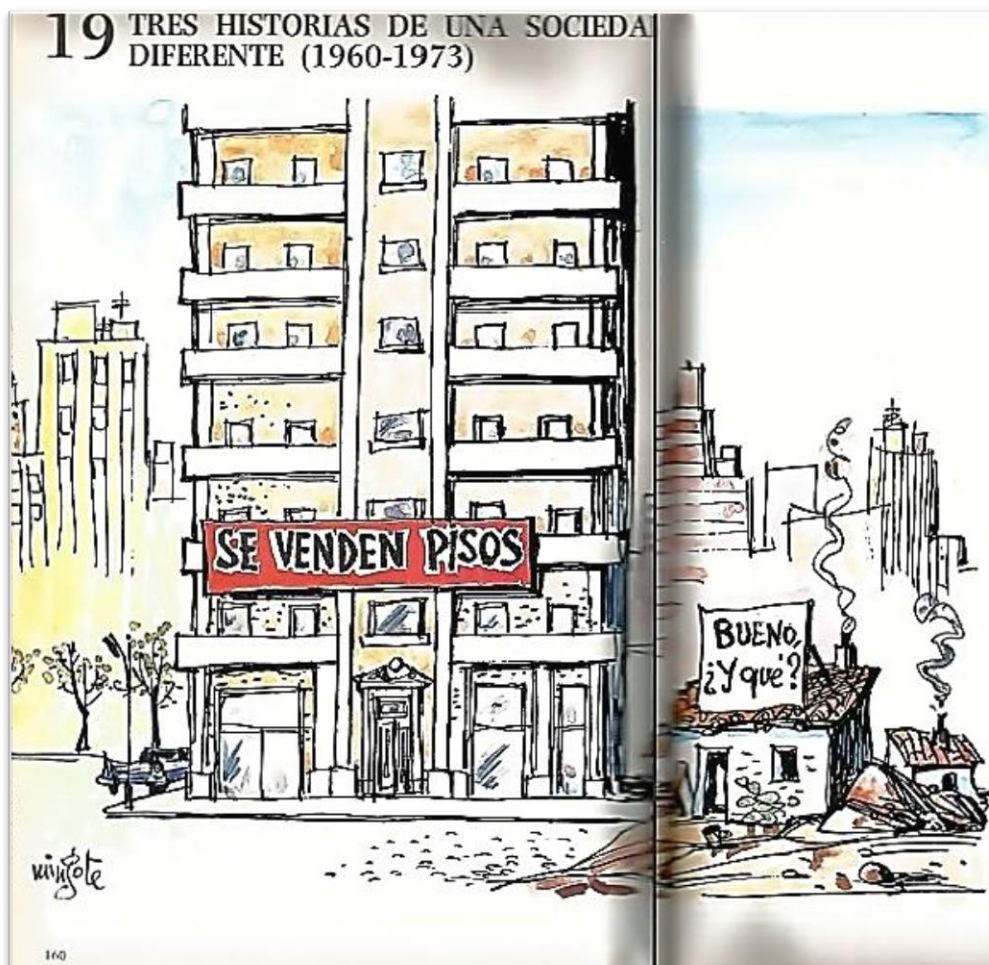
La imagen de introducción al tema “Tres historias de una sociedad diferente (1960-1973)”, también es muy significativa y está realizada por el reconocido dibujante, escritor, académico de la lengua y periodista español, Mingote. El título del tema ya consideraba que la sociedad española había cambiado, y posteriormente el corpus mostraba los procesos concretos mediante los cuales se habían producido los cambios sociales a través de los subtítulos siguientes: a) Del pueblo a la ciudad: el proceso de urbanización b) La necesidad de comprar. El aumento de consumo de los españoles, y c) La vida en las ciudades.

<sup>294</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 268.

<sup>295</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 157.

<sup>296</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 157.

<sup>297</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Anaya, 1981, p. 161.



**Ilustración 105:** “Tema 19: Tres historias de una sociedad diferente (1960-1973)”<sup>298</sup>

En la imagen de introducción al tema (ilustración 105) se observa la gran desigualdad entre un gran edificio de nueva construcción y un lujoso coche aparcado en la parte baja del mismo, donde se distingue un cartel que reza “Se venden pisos”, frente a una chabola con un cartel donde se lee “Bueno, ¿y qué?”. Esta imagen retrata la desigualdad social que acarrió el desarrollo y los procesos rápidos de urbanización sin una buena planificación, como fue el caso de las ciudades españolas. Los datos oficiales señalan que en los suburbios de Madrid en la década de los 60 existían unas 30.000 chabolas, que suponían el 6 % de la población de la urbe. La situación social no concordaba en este sentido con la idea del “milagro económico” que promovía ideológicamente el franquismo,<sup>299</sup> y que se constata a través de la promoción de la cultura económica escolar desarrollista.

Bajo esta nueva sociedad de consumo que retrataba la ilustración 105 quedaban los que no podían acceder a ella, identificados con la chabola situada junto a los pisos de nueva construcción en venta. En la nueva sociedad de consumo el cartel de “Se vende” que se observa

<sup>298</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 161.

<sup>299</sup> De Miguel, Jesús M. “¿Desarrollo o desigualdad?...”, *op. cit.*, p. 63.

en la imagen es una llamada que ejerce la función de interpelar a los miembros de la sociedad de consumo conforme a su capacidad como consumidores. Se espera una respuesta a esa interpelación y según sea la calidad de esa respuesta se penalizará o recompensará a los miembros de la sociedad. Bauman en este sentido, alerta que el “no consumo” en las sociedades de consumo refuerza y legitima el rol de inferior frente a las clases que consumen, creándose así un abismo social de clases.

“[...] los lugares ganados o asignados sobre el eje de excelencia/ineptitud de rendimiento consumista se convierten en el principal factor de estratificación y en el criterio fundamental de inclusión y exclusión, a la vez que marcan la distribución de la estima o el estigma social, así como la cuota de atención pública.”<sup>300</sup>

El consumo, por tanto, interviene en la integración social, en la estratificación social, en la reproducción sistémica y en procesos de identificación social (identidades). Las personas que no pueden seguir el ritmo que marca la sociedad de consumo pueden ser ubicadas como “infraclase” y ser consideradas inútiles o “consumidores fallidos”, siendo en consecuencia apartados del circuito de consumo, aislados y discriminados.<sup>301</sup> Esta situación es la que ilustra perfectamente Mingote, y plantea al alumnado una reflexión sobre el tipo de sociedad que surge con el desarrollismo y sus posibles fallos o consecuencias.

En resumidas cuentas, podemos afirmar que los manuales de los años 70 sí reflejan en líneas generales la problemática del proceso de urbanización como consecuencia de los procesos migratorios del desarrollo, aunque apenas se encuentra crítica a la mala gestión y falta de previsión en la planificación del régimen.

En los años 80 se sigue una dinámica similar aunque se encuentran algunos manuales que reflexionan más en profundidad sobre el tema, pero en ningún caso aportan una crítica dura a la gestión realizada por el régimen, sino que más bien informan de una realidad desde una perspectiva neutra y políticamente correcta.

### **1.13. La visión del fenómeno de la emigración**

En esta sección haremos menos hincapié en el relato del éxodo interno hacia las grandes ciudades<sup>302</sup> y los desequilibrios regionales, ya que ese aspecto se ha venido trabajando de forma transversal a través de otros indicadores y por tanto podría resultar redundante.

El proceso migratorio de la década de los 60 cambió muchos aspectos sociales y económicos, y a partir de ese proceso surgieron nuevas identidades asociadas a los nuevos valores sociales y culturales de los españoles. Por tal motivo hemos considerado importante revisar el discurso que hacen los manuales del impacto del fenómeno migratorio hacia Europa,

---

<sup>300</sup> Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo...*, *op. cit.*, p. 78.

<sup>301</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>302</sup> Sobre este fenómeno en los manuales consultar: Delgado, Ander. “Spanish Migrants in Basque...”, *op. cit.*, pp. 100-117.



motivada por los déficits de puestos de trabajo. Existiendo por tanto un desempleo encubierto que no dejaba de ser un grave problema social.<sup>303</sup> De hecho, y como apunta Cazorla,

“al marchar a Europa, millones de españoles desaparecieron de las estadísticas de desempleo, forzaron la subida de los salarios, y sus remesas de divisas estimularon el consumo interno, ayudando así a arrancar a la hasta entonces dislocada economía nacional.

[...] Las divisas enviadas por los emigrantes fueron usadas por el régimen franquista para poner en marcha sus ambiciosos planes de desarrollo, pero no para sacar de la miseria a las zonas de donde aquellos venían, que estos mismos planes ignoraron. El régimen, que se decía encantado en los años sesenta con la planificación económica, tampoco se preparó para el eventual retorno de los emigrados y esta negligencia se hizo patente tras la crisis de 1973.”<sup>304</sup>

Como ya veníamos señalando en capítulos anteriores, el régimen vendió la imagen de una migración al exterior regulada, asistida y legalizada por las autoridades competentes, incluso a través de los textos escolares que ocultaron la realidad de la migración ilegal. Pero más allá de la propaganda franquista una gran mayoría de españoles que buscaba una vida mejor optó por la opción ilegal, mucho más fácil que la ofrecida por los canales oficiales. Muchos de ellos abandonaban el país como supuestos turistas y llegaban a los países receptores en situación ilegal, algo que el régimen se empeñó en ocultar. Tan sólo durante 4 años el número de emigrados legales superó al de ilegales durante la década de los 60.<sup>305</sup>

Las condiciones que encontraban la mayoría de estos migrantes al llegar a los países receptores no eran las óptimas, con alojamientos abarrotados y separados de la población nativa, derechos limitados, segregación por sexos, chabolismo.<sup>306</sup> Muchos de ellos transigieron con estas situaciones pues suponía una estrategia de subsistencia familiar y de mejora de las condiciones de vida futura.

Un hecho significativo fue que los textos escolares franquistas ignoraron el fenómeno de la emigración española ilegal hacia el norte de Europa. Según el régimen la emigración se daba mediante un proceso de “migración asistida”, confirmada por el Instituto Español de Emigración (IEE) y por la aprobación de dos leyes de migración (la Ley de Bases de la Emigración Española de 1960 y la Ley de Ordenación de la Emigración de 1962). Este hecho ha sido cuestionado por José Babiano y Ana Fernández Asperilla, quienes sostienen que la migración ilegal se produjo con más frecuencia de lo que se pretendía dar a entender y causó muchos problemas al régimen.<sup>307</sup> Estos hechos se velaron conscientemente, convirtiéndose en un indicador del ocultamiento de la ineficacia política desarrollista del régimen, y prueba que se dieron consecuencias negativas que fueron encubiertas.

En los manuales escolares de los años 70 se sigue hablando únicamente de la emigración asistida, incluso se aportan datos como en la ilustración 106, pero no aparece referencia alguna a la emigración ilegal.

---

<sup>303</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, pp. 169-228.

<sup>304</sup> *Ibidem*, p. 199.

<sup>305</sup> Babiano Mora, José y Fernández Asperilla, Ana. “En manos de los tratantes...”, *op. cit.*, pp. 35-56.

<sup>306</sup> Cayetano Rosado, Moisés. *Maletas humanas (obreros emigrantes)*. Badajoz, D.L., 1977, pp. 49-56.

<sup>307</sup> Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “En manos de los tratantes...”, *op. cit.*, pp. 35-56.

<b>EMIGRACIÓN ASISTIDA A EUROPA</b>	
1963	158.686
1964	205.652
1965	183.251
1966	155.971
1967	124.530
1968	168.771
1969	207.268
1970	203.887
1971	213.930
1972	216.710
1973	197.648

**Ilustración 106:** “Emigración asistida a Europa”<sup>308</sup>

Veamos más ejemplos de cómo reflejan los manuales de los años 70 el fenómeno de las migraciones.

Un manual de Magisterio Español de 1974 habla de este tema en los siguientes términos:

“De 1960 a 1967 salieron de España más de dos millones de trabajadores, de los que permanecen fijos en el extranjero más de **medio millón**.”

**Los países de principal emigración española en Europa son Francia y a continuación Alemania y Suiza.**

La emigración ha traído consigo una serie de ventajas e inconvenientes para la sociedad española. Entre las ventajas podemos señalar:

- Acabó con el paro de los años anteriores.
- Alivia la situación económica de muchas familias de los trabajadores que emigran.
- Crea un nuevo capital social con los ahorros de los emigrantes.
- Facilita el aprendizaje profesional.

A estas nuevas oportunidades acompañan algunos problemas, como el de la **inadaptación del emigrante en una cultura extraña a la suya**, su frecuente desconocimiento del idioma, las **condiciones de vida** de ciertos barrios en el extranjero, etcétera.

Para ayudar a los trabajadores emigrantes a solucionar estos y otros problemas se creó el **Instituto Nacional de Emigración**, que está realizando una tarea en ese sentido.”<sup>309</sup>

Como se observa, el texto reconoce los pros y los contras, asimilando como ventaja que la emigración “acabó con el paro de los años anteriores”. Si bien la afirmación es en exceso

<sup>308</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 267.

<sup>309</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 265. La negrita es de la fuente original.

rotunda, sí reconoce que fue un alivio en cuanto a descongestionar la falta de empleos. También reconoce como ventaja que el dinero que aportan los emigrantes “crea un nuevo capital social”, es decir, eufemísticamente hablando está reconociendo que las divisas enviadas por ellos fueron en gran medida posibilitadoras del desarrollo económico.

En cuanto a los contras, a los que denomina “problemas”, apunta algunos como la inadaptación a la cultura de destino, desconocimiento del idioma, o las condiciones de vida. Aunque sí reconoce la problemática, no ahonda excesivamente en ella, por ejemplo respecto a las condiciones de vida, de las que no da muchos detalles.

Para terminar, el texto concluye que el Instituto Nacional de Emigración está trabajando para ayudar a los trabajadores emigrantes, dando a entender que se está trabajando para que sus condiciones mejoren.

En la misma línea discursiva encontramos el siguiente texto de un manual de 1975 editado por Vicens Vives:

“Esta emigración al exterior tiene algunas ventajas: permite emplear el excedente de mano de obra, que difícilmente encontraría trabajo en el país, todavía no industrializado y, además, el dinero que los emigrantes envían ayuda a nivelar la balanza de pagos española. Pero también existen inconvenientes, los principales de carácter humano: los emigrantes son en gran mayoría gentes de escasa cultura que no poseen una especialización, por lo que deben emplearse en trabajos de ínfima categoría y les cuesta mucho adaptarse al nuevo medio ambiente.

El Estado se ha preocupado de la protección del emigrante, a través de la Ley de 3 de mayo de 1962. Además, se ha creado el Instituto Español de Emigración, que se ocupa de las cuestiones laborales, y una Comisión Católica de Emigración, que atiende a los aspectos espirituales del emigrante.”<sup>310</sup>

En otro manual de 1974 de la editorial Magisterio Español se dice lo siguiente:

“La demanda europea de mano de obra y el crecimiento demográfico de España, permiten la emigración de un número considerable de trabajadores que evitan al país el problema del paro y le remiten sustanciosas sumas, producto de sus ahorros.”<sup>311</sup>

El texto también reconoce que la emigración a Europa “[evitaba] al país el problema del paro”. En realidad es una forma de eufemismo hablar de evitar el paro, pues el paro ya estaba instaurado como problema, no se podía evitar. En tal caso se podría rebajar, aligerar, etc.

También nombra el dinero remitido por los emigrantes, es decir, las divisas, aunque no las cataloga como tales, sino que las denomina “sustanciosas sumas, producto de sus ahorros”. De este modo se está ocultando que esas divisas eran un motor necesario para el desarrollo.

---

<sup>310</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª edición 1974], p. 263. El texto se mantiene en la edición de 1977.

<sup>311</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 258.

Veamos otro ejemplo de 1977 de la editorial Miñón:

“En efecto, la reconstrucción de la economía de Europa, fuertemente dañada durante la Segunda Guerra Mundial, atrajo gran cantidad de trabajadores procedentes de los países de Europa Meridional. En España esta corriente se intensifica a partir del año 1959, cuando las nuevas medidas económicas permiten la salida al extranjero de los excedentes de mano de obra agrícola, que no podía absorber nuestra incipiente industrialización.”<sup>312</sup>

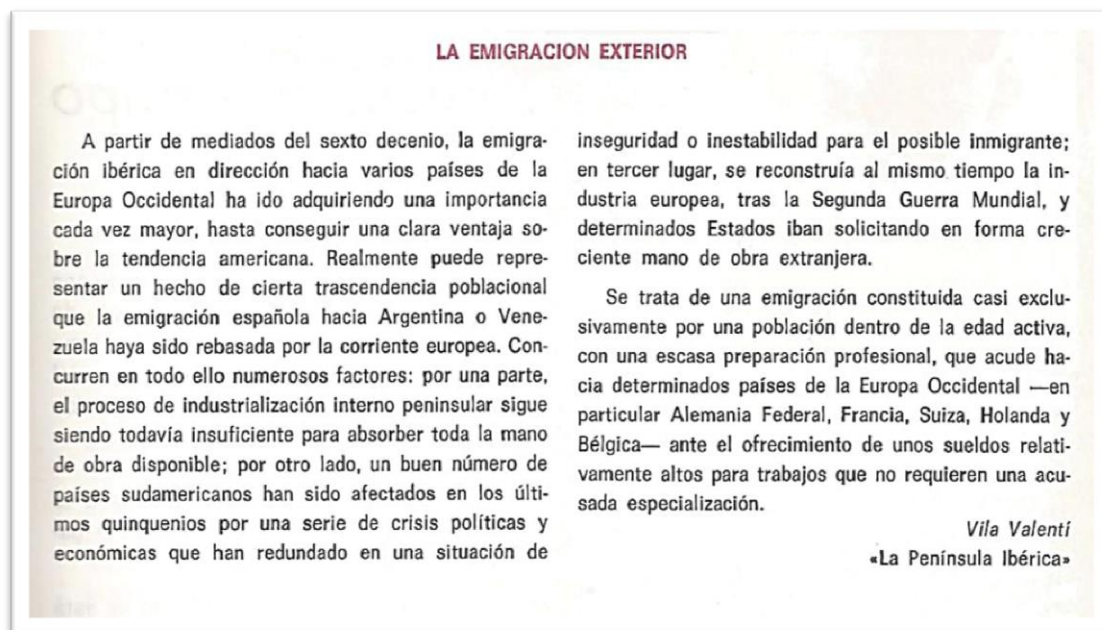
El discurso de este texto se observa un tanto confuso, puesto que asocia la migración de trabajadores de países como España hacia Europa con motivos de reconstrucción de países dañados por la II Guerra Mundial. Esta afirmación es un tanto pretenciosa puesto que España también salía de la Guerra Civil y estaba en situación similar. Sin embargo la gente salía de España para trabajar en Europa. Se está ocultando con este discurso que el desarrollo de esos países tuvo lugar antes que en España, puesto que España seguía con las pretensiones autárquicas del régimen.

Resulta revelador que el texto afirmara que a partir de 1959 (año de la liberalización de la economía tras la implantación del Plan de Estabilización Económica), se intensificara la migración, cuando las nuevas medidas económicas permitían la salida al extranjero de los excedentes de mano de obra agrícola. Por un lado está ocultando la falta de empleos en España, y por otro, afirma “nuestra incipiente industrialización”. Nótese que se está empleando el adjetivo posesivo “nuestra” con el fin de implicar a lector en una identificación asociada al proceso desarrollista, mediante la promoción de una cultura económica escolar desarrollista.

Algunos manuales también aportan información sobre los procesos migratorios con lecturas anexas. En un manual editado por SM en 1977 encontramos la lectura “La emigración exterior” (ilustración 107). Dicha lectura aborda el tema del cambio de destino migratorio, y de cómo se estaba modificando la tendencia desde Latinoamérica a Europa. El texto reconoce que “el proceso de industrialización interno sigue siendo todavía insuficiente para absorber toda la mano de obra”, contemplando así la falta de empleo. También alude a las mismas causas que se presentan en el ejemplo anterior, es decir, a la reconstrucción de las economías europeas tras la II Guerra Mundial. Aporta también algunas explicaciones sobre qué tipo de trabajadores eran los que emigraban (no cualificados), así como una descripción de los países de destino europeos. Este es el tipo de discurso que más se fomenta en los manuales.

---

<sup>312</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 170.



**Ilustración 107:** “Lectura: La emigración exterior”<sup>313</sup>

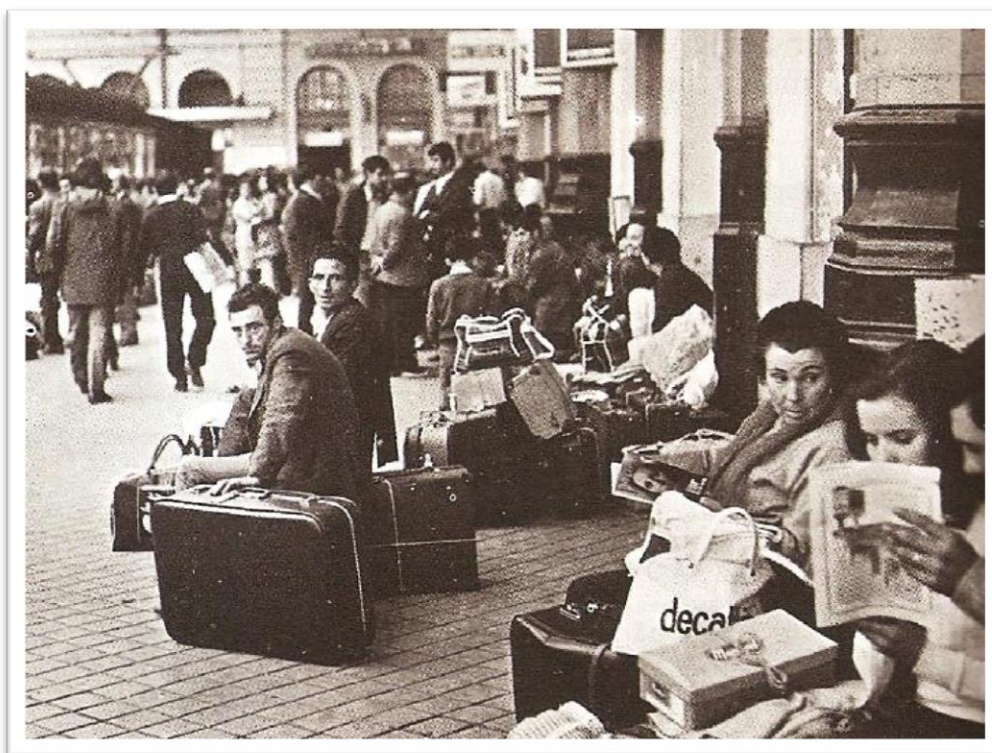
En el ejemplo siguiente de un manual de Vicens Vives del año 1978, se reconoce que “el excedente de mano de obra” se marchaba por falta de puestos de trabajo, pero no ahonda en la problemática que podía conllevar ese hecho a los propios emigrantes. Como se observa se recurre al eufemismo del “excedente de mano de obra” en vez de hablar sobre la grave situación de desempleo, sobre todo en el campo.

“Las emigraciones de trabajo a Europa han sido muy importantes en los años 60, dándose salida así al excedente de mano de obra que no podía ser empleado en el país por falta de puestos de trabajo.”<sup>314</sup>

El texto anterior se acompaña de la ilustración 108. La imagen pretende mostrar un andén de una estación de tren donde inmigrantes acompañados de sus pertenencias esperan dispuestos a emprender un viaje que les llevará hacia otros países europeos.

<sup>313</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España* 8. Madrid, SM, 1977, p. 223.

<sup>314</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 266.



**Ilustración 108:** Emigrantes españoles hacia Europa<sup>315</sup>

En la mayoría de los casos, los manuales de los años 70 hablan de los beneficios para el país de la emigración exterior (divisas), pero apenas aportan información sobre las penurias de estos emigrantes. No se relata su experiencia personal en ningún caso, silenciando sus voces. Lo único que se aporta al respecto es que deben emplearse en trabajos de ínfima categoría y les cuesta mucho adaptarse. En ningún caso encontramos referencia alguna a la explotación a la que fueron sometidos muchos de ellos.

En los años 80 algunos manuales ya trabajaban el tema de la migración desde perspectivas más críticas, planteando al alumnado una reflexión sobre los pros y los contras que esta conllevaba. Un ejemplo lo tenemos en un manual de Anaya de 1981 que se mete en la piel de una persona, padre de familia que vive en un pueblo de zona rural. Este tipo de discurso es muy novedoso pues los manuales no suelen relatar la historia “desde abajo”, sino “desde arriba”, es decir, desde la visión del poder político, las altas instancias u organismos e instituciones:

“Desde hace meses, no deja de pensar en dos cosas: en su situación actual, totalmente atado al campo, del que no va a obtener mucho dinero; por otro lado, piensa en tantos vecinos y amigos suyos que se han marchado del pueblo. Unos se fueron a trabajar al extranjero; cuando vuelven al pueblo, le hablan de costumbres diferentes, de elevados sueldos, de lo que ahorran para regresar a España y comprar un coche, un piso, más tierras, etc.; fuera del pueblo, en el extranjero, lo pasan mal: no entienden el idioma, viven amontonados en habitaciones baratas alquiladas y sólo gastan

---

<sup>315</sup> *Ibidem.*



lo necesario para comer. Otros amigos suyos marcharon a la ciudad; encontraron trabajo y viven, según dicen, mejor que en el pueblo.<sup>316</sup>

El formato del discurso es muy llamativo pues no se exponían unos hechos en forma de relato plagado de datos, sino a modo de vivencias experienciales de varios personajes. Esto podía contribuir a que el alumnado sintiera la situación de un modo más cercano y de este modo se generara una situación más reflexiva con la que trabajar. También se observa que se apuntaban tanto los aspectos positivos como los negativos del proceso migratorio.

El texto se acompañaba de imágenes en cuyos pies se invitaba directamente a la reflexión mediante preguntas sobre la problemática que conllevaba el abandono del campo, el fenómeno de la despoblación y la emigración, aspectos poco trabajados en los manuales con anterioridad desde una perspectiva crítica.

Veamos con ejemplos las imágenes y sus pies:



**Ilustración 109:** “Los pueblos comienzan a quedar desiertos.”<sup>317</sup>

La ilustración 109 lleva aparejado el siguiente texto:

---

<sup>316</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 162.

<sup>317</sup> *Ibidem*.

“Los pueblos comienzan a quedar desiertos. El trabajo agrícola es abandonado y no resulta atrayente para las generaciones más jóvenes. Hoy día, en algunos pueblos, se encuentran a la venta calles enteras con casas antiguas. ¿Qué representa, en tu opinión, este abandono?”<sup>318</sup>



**Ilustración 110:** “Muchos españoles emigraron al extranjero en busca de trabajo.”<sup>319</sup>

La ilustración 110 viene acompañada de la siguiente reflexión:

“Muchos españoles emigraron al extranjero en busca de trabajo. El dinero ganado y ahorrado por los emigrantes ha contribuido al desarrollo industrial español alcanzado a partir de 1965. *¿Crees que se reconoce y agradece la contribución realizada por los emigrantes al desarrollo de nuestro país?*”<sup>320</sup>

---

<sup>318</sup> *Ibidem.*

<sup>319</sup> *Ibidem*, p. 163.

<sup>320</sup> *Ibidem.* Las cursivas son del original



La pregunta que lanza este último pie es muy reveladora, pues aborda el tema de la enorme contribución que hicieron los emigrantes al desarrollo del país y el poco reconocimiento que obtuvieron, sobre todo por parte del régimen franquista.

En este manual en concreto se detecta el estilo de sus autores, dos de ellos, Joaquín Prats y José Emilio Castelló, pertenecieron a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).<sup>321</sup> Estos movimientos, que se pueden rastrear desde la década de los 60, se mostraron críticos con la pedagogía tradicional del régimen e intentaron llevar a cabo diversas alternativas asociadas a tradiciones republicanas, a las pedagogías de izquierda e incluso al catolicismo social,<sup>322</sup> jugando un importante papel en la lucha por la concienciación democrática y el progreso cívico, a través del peculiar lenguaje e iconografía utilizados en sus publicaciones.

La forma de exponer los contenidos en este manual es muy novedosa, estructurándose en base a diversos microtextos, mezclados con imágenes que ilustran los contenidos. El corpus sufre una ruptura a modo de columnas con inserciones de microtextos (discurso micro) e imágenes, asemejando la estructura de maquetación periodística. Esta dinámica novedosa de presentar el corpus de conocimientos se repetía en varios manuales de la editorial Anaya, como ya hemos apuntado con anterioridad.

Pero la dinámica del resto de editoriales era más bien la de seguir usando una estructura más tradicional. Veamos por tanto otros ejemplos de manuales de los años 80.

En un manual de SM editado en 1981 se leía:

“A principios de los años sesenta se inicia una fuerte emigración a Europa. Los bajos salarios y la miseria imperantes en España obligaron a cientos de miles de españoles a marchar del país. La emigración era fácil porque, en la Europa del Mercado Común, la expansión económica crea más puestos de trabajo de los que pueden cubrir sus habitantes. Los salarios son altos y éste es el gran atractivo para la emigración que se mantendrá, con altibajos, hasta 1973.”<sup>323</sup>

El texto reconoce en su discurso la precariedad laboral y los salarios de “miseria” que se pagaban en España como motivo de la marcha del país, pero no se refleja el esfuerzo llevado a cabo por los emigrantes. Más bien se presenta los procesos migratorios desde una perspectiva pragmática y economicista, que es la línea que siguen la mayoría de los manuales. También apunta a que este proceso migratorio se mantuvo hasta 1973, año que se produce la crisis del petróleo, ya que como apunta Horacio Capel,

“La crisis de 1973 provocó inmediatamente políticas de contención inmigratoria. En Alemania el mismo mes de noviembre de ese año se paralizó la política de reclutamiento de

---

<sup>321</sup> Mahamud Angulo, Kira y Hernández Laina, Yovana. “Teaching Economics with Spanish Primary School Textbooks during the Franco Dictatorship and the Transition to Democracy (1962-1982)”. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 9, nº 1, 2017, p. 90.

<sup>322</sup> Escolano Benito, Agustín. “Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo”. *Historia de la Educación*, nº 8, 1989, p. 23.

<sup>323</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 247.

población inmigrante y se introdujeron fuertes restricciones, a las que más tarde seguirían medidas de estímulo para el regreso de los inmigrantes a sus países de origen; y lo mismo ocurrió en otros países europeos de fuerte inmigración.”<sup>324</sup>

En el marco de las referencias anteriores, podemos afirmar que en general los manuales de los 70 y 80 proporcionaban una visión más equilibrada de la emigración respecto a la década anterior, exponiendo tanto aspectos positivos como negativos del fenómeno. Aunque hemos de apuntar que pese a que se reflejaban aspectos negativos no se hacía exponiendo con crudeza la realidad del emigrante, ni la realidad social.

El éxodo rural no era contemplado como problema social que estaba unido a situaciones como el desarraigo o la pérdida de cultura popular. Más bien se plantea como resultado del desarrollo y la modernidad a la que se estaba sometiendo el país. Se observa la tendencia a definir sólo algunas de las causas económicas de esas migraciones, aunque en ningún caso se hace mención a las causas políticas (huida por la dictadura). En realidad, hay una propensión a no describir con rotundidad las causas reales de los movimientos migratorios, sino que se suelen citar de forma somera sin incidir en la complejidad de las situaciones sociales. Lo que se plasmaba era principalmente aspectos economicistas del fenómeno migratorio, sobre todo el aspecto positivo de la obtención de divisas para el equilibrio de la balanza de pagos, evitando una representación polarizada de la riqueza y la pobreza a la hora de justificar la emigración.

Es cierto que en algunos manuales se observan influencias de los MRP y se muestran otras realidades y puntos de vista sobre el fenómeno migratorio, sobre todo aportando la visión desde abajo que no muestran la mayoría de los textos. Pero esta tendencia se observa en casos aislados y sobre todo asociados a la editorial Anaya.

Lo que sí podemos aseverar con rotundidad es que el relato sobre la emigración de los españoles se limitaba a la migración legal, eludiendo la ilegal y poniendo en valor la legal. Se oculta el negocio de las mafias que traficaron con españoles y también se oculta a la mujer como emigrante.

#### **1.14. La visión de la educación**

Como ya se ha apuntado, el hito más importante a nivel educativo en la recta final del régimen fue la reforma del sistema educativo y la aprobación de una nueva ley de enseñanza propuesta por el Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí. Este proceso de reforma, como ya hemos apuntado, se enmarcaba en los procesos internacionales de educación de masas promovidos por las corrientes desarrollistas. La Ley General de Educación de 1970 (LGE) ambicionaba modernizar todo el sistema educativo español y adaptarlo a la nueva realidad del país. Se planteó de forma ambiciosa, y con la pretensión de afrontar la necesaria “reconceptualización global del sistema educativo”<sup>325</sup>, aunque tuvo asociado el hándicap de falta de financiación.

---

<sup>324</sup> Capel, Horacio. “Los inmigrantes en la ciudad...”, *op. cit.*, p. 9.

<sup>325</sup> Boyd, Carolyn P. *Historia patria...*, *op. cit.*, p. 244.

La aprobación de la LGE produce un conflicto entre las distintas fuerzas que entraron en juego con los cambios políticos. Todas ellas mostraban la pretensión de apropiarse del sistema educativo, pues este podía suponer una vía importante de socialización política, donde inculcar ciertos valores y principios acordes a las diferentes ideologías participantes en el proceso.

Con la llegada de la LGE, las prácticas pedagógicas se encaminaron hacia una educación activa y una formación integral, dejando atrás los aspectos más arcaicos que hasta ahora habían sido empleados en el proceder educativo. Si bien es cierto que esto había comenzado ya a ponerse en cierta medida en práctica en la década anterior, ahora se añadía el fomento de la creatividad en el alumnado, la evaluación continua y la personalización de la enseñanza. Ya desde principios de los 70 numerosos grupos de enseñantes o Movimientos de Renovación Pedagógica marcaron nuevas pautas para la tarea educativa en una nueva sociedad.<sup>326</sup> Otro factor importante que se produce a mediados de los años 70 lo relata Vals del modo siguiente:

“[...] accedieron a la docencia una considerable serie de *nuevos profesores* de historia que ya habían tenido la posibilidad de conocer otras orientaciones de la historiografía más acordes con lo que se estaba haciendo en Francia o Gran Bretaña”.<sup>327</sup>

En la década de la LGE la pretensión era construir un adecuado sistema educativo que funcionara como el instrumento idóneo para mitigar las diferencias sociales.<sup>328</sup> Las corrientes de la Teoría del Capital Humano implantadas por los tecnócratas creían que a través de una organización más racional de la enseñanza, un mayor número de ciudadanos podrían obtener el escenario óptimo para poder desempeñar un papel próspero en el proceso productivo y también a nivel personal.

El nuevo concepto de “promoción social” que aparecía en la Ley se correspondía con el de “democratización”, es decir, que este vehículo educativo debía servir como sistema de movilidad social. Pero la tarea educativa y de formación humana no atendía sólo a una necesidad de perfeccionamiento individual, sino a la necesidad social de incrementar la calidad de la oferta de la mano de obra, con el fin de que pudiera ser más aprovechable y rentable la formación de capital. También hemos apuntar que de poco sirve aumentar y mejorar la educación si no se corresponde con un aumento eficaz de la capacidad técnica, pedagógica y organizativa, a todos los niveles.

Pero por otro lado, nos interesa revisar si la LGE, aprobada en los últimos años de dictadura, sirvió para crear los pilares básicos de una transición hacia la democracia en España a través de los contenidos prescritos. ¿Cuál era la visión que ofrecían los manuales sobre la educación? ¿La promovían como un factor democratizador real o únicamente como factor de movilidad social? Veamos algunos ejemplos de manuales que hacen referencia a la educación.

---

<sup>326</sup> Viñao, Antonio. *Escuela para todos...*, *op. cit.*, pp. 87-89.

<sup>327</sup> Vals Taberner, Rafael. “La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (Enseñanza primaria y secundaria), en Tiana Ferrer, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, p. 59.

<sup>328</sup> Esta pretensión venía a denominarse como “democratización” de la enseñanza.

Muchos de los manuales de los años 70 implementan en su discurso el tema de la educación y la nueva reforma. En un manual de 1974 de la editorial Magisterio Español podemos leer lo siguiente:

“El problema de la educación es uno de los más decisivos para la sociedad española. De la orientación de la política educativa **depende en buena parte las actitudes sociales de los españoles** en el futuro.

La madurez de una sociedad requiere un esfuerzo de **extensión cultural** y de **capacitación profesional**. Pero además, la trascendencia social de la educación rebasa los marcos de la mera actividad profesional y cultural para influir sobre el comportamiento político de los españoles.

En la actualidad nos encontramos en un momento caracterizado por una explosión educativa. Paralelamente a lo ocurrido en el resto de Europa, se está produciendo el fenómeno de la generalización de la enseñanza, que pasa a ser considerada como un patrimonio de todos los españoles y no el privilegio de una minoría.

Esta democratización de la enseñanza ocasiona, sin embargo, una serie de problemas difíciles de resolver: falta de plazas escolares, masificación de la enseñanza con el consiguiente descenso de la calidad y el nivel de exigencias, etcétera.”<sup>329</sup>

El texto reconocía que la educación suponía para la sociedad un factor decisivo, pues determina “las actitudes sociales de los españoles en el futuro”. Esto es muy esclarecedor, pues está reconociendo que es un elemento de poder. De hecho, afirmaba que influye sobre el comportamiento político.

Se alude también a la generalización de la enseñanza, es decir, a lo que la Ley denomina “democratización de la enseñanza”, para dejar de ser un “privilegio de una minoría”. Aquí se intuye la influencia del propio texto de la Ley en el discurso del manual. Reconoce también que esa generalización se está produciendo en otros países, en lo que denomina “explosión educativa”.

El texto termina reconociendo la problemática de llevar a cabo la reforma, poniendo sobre la mesa la falta de plazas escolares, la masificación, la calidad, etc.

El manual aporta una gráfica (ilustración 111) con datos sobre el gasto educativo invertido por países antes de la reforma y la aprobación de la LGE (1960). Los datos son muy reveladores pues muestran a España a la cola en inversión educativa. Esta gráfica junto con el texto aportado con anterioridad estaría ofreciendo la visión del gran paso llevado a cabo en materia educativa.

---

<sup>329</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 269. La negrita es de la fuente original.

**Gastos de educación por países (1960)**

<i>P A I S</i>	<i>Dólares por habitante</i>	<i>P A I S</i>	<i>Dólares por habitante</i>
Estados Unidos.....	151	Israel.....	28
Kuwait.....	137	Japón.....	19
Alemania Oriental.....	98	Baharín.....	19
Canadá.....	89	Irlanda.....	17
Suecia.....	74	Panamá.....	16
Checoslovaquia.....	69	Colombia.....	14
U.R.S.S.....	62	Sudáfrica.....	13
Bélgica.....	57	Argelia.....	11
Escocia.....	56	Chile.....	10
Finlandia.....	53	Níger.....	9
Nueva Zelanda.....	50	Somalia.....	9
Brasil.....	45	Andorra.....	8
Australia.....	43	Grecia.....	7
Venezuela.....	36	Portugal.....	5
Cuba.....	32	España.....	4

Fuente: Seminarios, núm. 27. «Educación y sociedad».  
(Las cifras se refieren a antes de la ley de Educación)

**Ilustración 111:** “Gastos de educación por países (1960)”<sup>330</sup>

En otro manual de 1974 también de Magisterio Español se denomina a la educación “principal factor de integración de los españoles”.

**“La educación, principal factor de integración de los españoles**

Para que exista progreso social y un país se desarrolle económicamente es necesaria una profunda formación cultural de sus habitantes. En España la educación y la cultura estuvieron reservadas a las clases sociales más elevadas, pues la escasez de medios económicos impedía a los de clases más modestas participar de esos bienes.

El Estado se ha preocupado de que la cultura no sea patrimonio de unos pocos, sino que pueda acceder a ella la totalidad de los españoles. Para conseguir esto se lleva a cabo una política de «igualdad de oportunidades» que por medio de becas y de otras ayudas económicas permiten extender la formación cultural y que no se pierda ninguna inteligencia por falta de medios económicos.

De este modo la educación y la cultura se democratizan: sin embargo, falta mucho por conseguir para que el nivel cultural de los españoles sea elevado. Es obstáculo para llegar al nivel deseado, además de la escasez de medios económicos, el ambiente en que viven todavía muchos españoles.”<sup>331</sup>

El texto comienza asimilando el progreso social y el desarrollo económico con la “formación cultural” de los ciudadanos. Aquí se observa claramente las influencias de la Teoría

<sup>330</sup> *Ibidem*, p. 269.

<sup>331</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 267. La negrita es de la fuente original.

del Capital Humano. Asevera que el “Estado” se ha preocupado de generalizar la educación para que todos tengan acceso a ella. En este discurso se observa la intencionalidad de achacar esta labor al régimen franquista, aunque lo conceptualiza en el término “Estado”, más políticamente correcto bajo el clima social cambiante. Utiliza el consabido concepto de “democratización de la educación”, aunque reconoce la dificultad de llevarlo a cabo por falta de medios económicos.

En otro manual de 1974 de la editorial Miñón encontramos el siguiente texto que permanecerá también en la edición de 1978:

“La educación es otro factor de enorme trascendencia en el desarrollo de un país. Por eso, el gobierno de Franco se ha venido preocupando de la misma desde sus principios, evolucionando desde sus primeros tiempos en un intento de procurar resolver los problemas y necesidades que se han ido presentando. El último y fundamental hito de esta trayectoria lo constituye la labor legislativa realizada siendo ministro de Educación y Ciencia el señor Villar Palasí: en el año 1969, se hizo un amplio estudio, publicado en el Libro Blanco sobre "La Educación en España, bases para una política educativa". En él, se analizaban los principales fallos o problemas de la educación en nuestro país, la cual no había sido objeto de modificaciones fundamentales desde la ley Moyano, del siglo pasado.

[...]Sometido el Libro a estudios y encuestas, se elaboró, a base de los resultados obtenidos, el Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa, cuyo debate se inició en las Cortes el día 1 de abril de 1970, y duró ochenta días, al cabo de los cuales, fue aprobada la nueva Ley de Educación.”<sup>332</sup>

Como se advierte, el texto es un claro ejemplo de propaganda del régimen, pues afirma expresamente que “el gobierno de Franco” se ha venido preocupando, desde sus principios, de resolver los problemas y necesidades educativas. Esta afirmación oculta la verdad tras un discurso pretencioso, pues no considera la corriente internacional desarrollista que promovió la generalización de la enseñanza. Ni que decir tiene la escasa preocupación del régimen por la educación antes de la promoción del desarrollo económico, que se basaba en un marcado adoctrinamiento ideológico y un mantenimiento elitista de los estudios superiores. Además es incongruente cuando más tarde afirma que la educación “no había sido objeto de modificaciones fundamentales desde la ley Moyano, del siglo pasado”.

El texto mantenía una postura de defensa de la educación como factor de desarrollo, en la línea de la Teoría del Capital Humano, y ofrecía información sobre la reforma con datos sobre el Libro Blanco y la LGE.

Veamos otro ejemplo de un manual de Anaya de 1975, donde encontramos una referencia a la LGE en los siguientes términos:

“*La Ley General de Educación*: En abril de 1968 Lora Tamayo es sustituido por Villar Palasí en el Ministerio de Educación. A partir de este momento comenzaban los trabajos para

---

<sup>332</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, pp. 310-311. El texto se mantiene en la edición de 1978: López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC], pp. 353-354. La cursiva es de la fuente original.

elaborar un ambicioso proyecto de reforma educativa, que cristalizaría en la Ley General de Educación del año 1970. -Los principios que la inspiran son el de la formación humana integral, el del desarrollo de la personalidad inspirado en el concepto cristiano de la vida, y la promoción social, tal como se indica en su título preliminar. Enseñanza gratuita en el primer nivel, sistema orientado a la formación de técnicos medios, y una teórica igualdad de oportunidades son los aspectos más sobresalientes.”<sup>333</sup>

Este texto se presenta en un recuadro diferenciado del corpus general, a modo de aclaración de lo que significaba la LGE nombrada en el corpus. Por tanto es un microtexto al que se le está dando importancia como nota aclarativa de algo relevante.

Lo que llama profundamente la atención en este texto es cómo cuestiona la igualdad de oportunidades que promueve la Ley, utilizando el adjetivo “teórica”. Al aplicar el adjetivo delante del sustantivo (“teórica igualdad de oportunidades”) se está cuestionando que efectivamente sea así. Este manual, como ya habíamos apuntado con anterioridad, se muestra especialmente crítico y rompe los estándares que marcan la tónica general del discurso de los manuales.

En un manual de 1975 editado por Vicens Vives, y mantenido en la edición de 1977, también encontramos referencias a la LGE.

**“La Ley de Educación.** La labor del Estado nacional en el campo de la educación ha sido importante, porque la situación del país en este aspecto era muy deficiente. En primer lugar, se ha luchado tenazmente contra el analfabetismo, consiguiendo, a través de las campañas de alfabetización de adultos y de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, reducir el número de analfabetos a un mínimo casi inconcebible hace treinta años. Pero además, el Estado se ha planteado la necesidad de reformar a fondo la programación de toda la enseñanza, para lo cual ha realizado diversas tentativas a través del Ministerio de Educación y Ciencia, plasmadas en la Ley de Educación, que fue aprobada por las Cortes en 1970.

[...] Las ayudas al estudio se realizan mediante becas que conceden diversos organismos, pero especialmente el Patronato de Igualdad de Oportunidades (PIO).”<sup>334</sup>

El texto reconoce las deficiencias educativas del país, pero otorga a la labor del “Estado nacional” su mejora, con medidas como la lucha contra el analfabetismo con las campañas de alfabetización (1963), la obligatoriedad de la enseñanza (1964), becas concedidas por el PIO, etc. Es decir, se está promocionando las medidas específicas que aplicó el régimen, definido como “Estado nacional”, para la adecuación al proceso desarrollista mediante el fomento de una cultura económica escolar desarrollista. Posteriormente se aborda la nueva reforma en términos estrictamente nacionales, sin ninguna alusión a las corrientes internacionales.

En los años 80 se deja de reflejar de forma generalizada en los manuales la reforma educativa y la LGE. También se deja de promover el discurso economicista de la educación

---

<sup>333</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 151. La cursiva es de la fuente original.

<sup>334</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª edición 1974], p. 267. El texto se mantiene en la edición de 1977. La negrita es de la fuente original.

como factor de desarrollo. Una nueva concepción de la educación comienza a impulsarse desde los contenidos específicos de Educación Ética y Cívica. Veamos algunos ejemplos:

En un manual de Santillana editado en 1981 se impulsa un nuevo concepto de educación del modo siguiente:

“Educar no consiste tan sólo en **informar** de unos datos, hechos o conceptos, sino en **formar**, es decir, preparar al individuo para que sea capaz de adquirir unos hábitos y unas conductas por sí mismo. Se trata de facultar al hombre para que, mediante el ejercicio libre de su actividad, sea plenamente responsable y pueda, de esta manera, sintonizar de nuevo con los valores que constituyen la esencia de la humanidad.

Para ello es preciso potenciar cuanto favorezca el cultivo del espíritu y ayude a crear en las personas un **juicio crítico objetivo** y no mediatizado.”<sup>335</sup>

La tendencia que se observa en el ejemplo expuesto es la que se promovía en la década de los 80 desde los contenidos de Educación Ética y Cívica. La educación es vista a través de estos contenidos como parte de la formación integral del individuo, que le faculta para el juicio crítico y objetivo.

La promoción de la educación como derecho fundamental recogido en la Constitución española también es bastante habitual en los manuales de los 80, como se observa en el ejemplo siguiente extraído de un manual de 1984 de la editorial Anaya, inserto dentro de los contenidos de Ética y Cívica.

#### “1. La Constitución garantiza el derecho a la educación

Art. 27.1. «Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.»<sup>336</sup>

En un manual de la editorial SM del año 1981, y dentro del bloque de contenidos correspondientes a “España en el mundo contemporáneo”, encontramos un tema cuyo título es “Cultura y arte en la España del siglo XX”. En el tema se hace un repaso a la herencia cultural del siglo XIX, donde se encuentran referencias al krausismo y a la Institución Libre de Enseñanza.<sup>337</sup> Este reconocimiento supone una novedad, puesto que durante el franquismo se ocultó o incluso demonizó este tipo de pensamiento educativo renovador.

En este mismo tema también se hace un repaso a la política educativa llevada a cabo en España desde 1931 a 1979, donde podemos leer:

“El subdesarrollo económico español se reflejaba perfectamente, en 1931, en los índices de **analfabetismo**: entre el 30 y el 40 por 100 de la población adulta. El problema era especialmente

---

<sup>335</sup> Olaizola Odriozola, María Teresa; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 6º EGB*. Madrid, Santillana, 1980, p. 311. La negrita es de la fuente original.

<sup>336</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 18. La negrita es de la fuente original.

<sup>337</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 268.



grave en el sur, en la España latifundista. La monarquía había hecho bien poco por sacar a las masas populares de esa situación de incultura.

- La **República** tuvo que emprender una gran tarea para subsanar estos males e inició un ambicioso programa de renovación: construyó miles de escuelas, aumento el número de maestros e incrementó sus sueldos en un 50 por 100. El problema de la enseñanza fue un punto de fricción entre la Iglesia y la República, al querer ésta sustituir los colegios religiosos por escuelas estatales. Esta política encontró la resistencia de muchos padres de familia que no deseaban para sus hijos ni la enseñanza laica ni la coeducación.

- En el plano educativo, la guerra tuvo también graves consecuencias. Las depuraciones del profesorado de todos los niveles fueron muy numerosas, y tanto los libros de texto como las asignaturas con implicaciones políticas fueron sometidas a una severa censura. De 1951 a 1956 se produjo cierta apertura gracias a la llegada al Ministerio de Educación de **Joaquín Ruíz Jiménez**.

- En 1970, el ministro Villar Palasí intentó renovar toda la educación española a través de la *Ley General de Educación*. La puesta en marcha de esta ley y su posterior desarrollo se vieron siempre dificultados por la escasez de recursos.

- Instaurada la **democracia** en España, los problemas referentes a la enseñanza continúan planteados a todos los niveles, sin que se vea una pronta solución.<sup>338</sup>

Durante toda la vigencia del régimen franquista se había demonizado a la República y su labor educativa. El texto recoge esta labor, así como las medidas represoras de depuración que sufrió el profesorado, o la censura en los contenidos educativos. No es habitual encontrar este tipo de referencias en los manuales y por tanto resultaba relevante el reflejo de este extracto textual como excepción a la norma.

En cuanto a la reforma educativa y la LGE, se informa de su puesta en marcha, así como de los problemas de escasez de recursos que llevaba asociada. Para concluir afirma que persisten los problemas asociados a la enseñanza, sin que se vea una solución próxima, hecho que se confirmó en los años sucesivos.

Ante la situación planteada, se puede afirmar que en los manuales de los años 70 se reflejaba cómo en la sociedad española se estaba operando un proceso de renovación educativa. Algunos manuales reconocen las deficiencias presupuestarias para llevar la reforma a buen término, sobre todo a mediados de la década de los 70, cuando se habla de falta de aulas, escasez de medios, etc. Lo que no reflejan los manuales es el desdén de la dictadura hacia la educación, más bien lo contrario, pues en algunos manuales de la primera mitad de los 70 se sigue responsabilizando al régimen de los progresos educativos.

Entendemos que hasta entrados los años 80 no se muestra la educación como factor democratizador real, sino que la dinámica es mostrarla como factor de movilidad social (aunque se usa el término democratizar la educación).

---

<sup>338</sup> *Ibidem*, p. 273. La negrita es de la fuente original.

## **CAPÍTULO X**

### **EL CORPUS INSTRUCTIVO (IV). CULTURA ECONÓMICA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE TRANSICIÓN**

---

## CAPÍTULO X

### EL CORPUS INSTRUCTIVO (IV). CULTURA ECONÓMICA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE TRANSICIÓN

#### 1. La socialización política de transición

La LGE de 1970 supuso la incorporación de nuevas perspectivas en el área de las Ciencias Sociales, pues la educación debía ajustarse a una nueva realidad social. Aunque el régimen estaba ya en su última fase, todavía son significativas sus huellas, incluso en la propia Ley, que en su artículo primero atribuía a la educación unos fines en sí contradictorios. Contradictorios porque se intentaba conjugar “la preparación para el ejercicio responsables de la libertad”, o el fomento del espíritu de convivencia, pero en acuerdo con los principios del Movimiento Nacional. Algo sin duda que chocaba por incongruente, aunque entendible desde la perspectiva que implica la todavía pervivencia de la dictadura. Los años 70 supondrán en lo político la crisis y agotamiento del régimen. Mientras, en Educación General Básica (EGB) se promovían a través de la nueva Ley educativa aspectos como el desarrollo de aptitudes para la convivencia, el sentido cívico-social y de pertenencia a las diversas comunidades (local, nacional, europea, e internacional).<sup>1</sup> Esto inauguraba expectativas para la creación de nuevas identidades.

La Ley del 70 se materializó a través de las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* aprobadas en diciembre de ese mismo año.<sup>2</sup> Dichas orientaciones, que fueron publicadas en la Revista *Vida Escolar*,<sup>3</sup> ya mostraban nuevos signos y directrices que apuntaban cambios significativos en cuanto a contenidos, valores y métodos. Respecto a la segunda etapa, en el Área Social y Cultural, se advertía una ampliación en cuanto a disciplinas, constituyéndose no sólo por la confluencia de la Geografía y la Historia, sino que se añadía expresamente aspectos de economía, sociología, antropología y política.<sup>4</sup>

Podemos observar cómo para sexto curso se prescribe, “con un amplio margen de flexibilidad”, conocimientos relativos a la “progresiva humanización del paisaje” y conocimiento de “la tierra siguiendo el proceso de transformación realizado por el hombre para llegar a la debida comprensión del paisaje humanizado de nuestro mundo”. “Los grupos humanos se estudian relacionados con la tierra en que viven”. En estos apuntes se advierte una corriente de justificación de la humanización de la naturaleza en el propio beneficio económico. Para séptimo curso la atención se centra en el hombre y los grupos humanos, así como las actividades que llevan a cabo (político-económicas) y relaciones mutuas (interdependencia). La

---

<sup>1</sup> Mayordomo, Alejandro. “Regenerar la sociedad, Construir el Patriotismo o la Ciudadanía: Educación y Socialización Política en la España del siglo XX”. *Encounters in Theory and History of Education*, nº 1, 2008, p. 73.

<sup>2</sup> Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas..., *op. cit.*, p. 19966.

<sup>3</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB*, publicadas en: Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*, nº 124-126, Diciembre-febrero 1970-71.

<sup>4</sup> Mayordomo, Alejandro. “Regenerar la sociedad...”, *op. cit.*, p. 74.

supuesta pretensión es la de “formar cívicamente al grupo, explicándolo con una adecuada referencia a las circunstancias actuales”. En octavo curso se promovía trabajar desde la “mentalidad de los hombres y los grupos humanos, sus manifestaciones artísticas y culturales”.<sup>5</sup>

Dadas las condiciones que anteceden y el análisis previo realizado, estamos detectando que en líneas generales en los años 70 los manuales se presentan más críticos con respecto al desarrollo económico de la década anterior, señalando las deficiencias del proceso y los planteamientos de la planificación de la economía. Pero por otro lado se incrementan de forma especialmente llamativa los contenidos que mantienen relación con la esfera económica.

En un manual del año 1974 de la editorial Santillana nos encontramos con un primer apartado introductorio anterior a los temas de contenidos prescritos, titulado “Cómo elaboran los científicos las Ciencias Sociales”. Este apartado constaba de 3 bloques: I. Los estudios políticos, II. Los estudios económicos, y III. El hombre, protagonista de la vida política y económica. En el primer bloque dedicado a los estudios políticos podemos encontrar descripciones de lo que denomina “Ciencias auxiliares de la política”. Una de estas ciencias auxiliares de la política descrita en el bloque era la Economía, que sería definida en los siguientes términos:

“La política se relaciona con la Economía de un modo muy particular. En la medida en que las circunstancias económicas modifican las circunstancias sociales, la Economía afecta de modo indirecto a la vida política. Por otra parte, la aplicación de medidas económicas es quizá una de las causas más importantes de conflictos políticos. Existe incluso una ciencia, la Economía política, que liga estas dos disciplinas en su aplicación concreta.”<sup>6</sup>

Como vemos, el cambio de mentalidades que estaba sufriendo la España de la última fase del régimen ya comenzaba a aparecer en el discurso de los manuales, al menos en aquellas editoriales más modernas e innovadoras, como es el caso de Santillana. Es significativo que este manual que circulaba en las aulas antes de la muerte del dictador hablara en su apartado introductorio de democracia, elecciones, y a su vez, del funcionamiento de los bancos, presentando una conexión directa entre economía, política y circunstancias sociales, e invitando también al alumnado a discutir y reflexionar sobre estos temas. El texto en forma de lectura, titulado “Valor de la ciencia política y económica” lo hace planteando una serie de cuestiones del modo siguiente:

“Y si ninguna época pasada puede entenderse prescindiendo de sus manifestaciones políticas y económicas, tampoco la época que nos ha tocado vivir podría entenderse sin una profundización en sus aspectos más esenciales y más superficiales a la vez, en su realidad político-económica concreta. ¿Qué tipos de regímenes políticos existen en la actualidad? ¿Cuáles son las características de una democracia? ¿Qué diferencias hay entre el sistema económico capitalista y el socialista? ¿Por qué hay países desarrollados y países subdesarrollados? O, descendiendo ya a la vida práctica de todos los días: ¿Qué función desempeña el ahorro? ¿Cómo funcionan los Bancos? ¿Cuál es el mecanismo de las elecciones?

---

<sup>5</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB...*, op. cit., pp. 107-108.

<sup>6</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Santillana, 1974, p. 11.

A todos estos interrogantes, fundamentales para participar conscientemente en la vida de las actuales sociedades, responden la ciencia política y la ciencia económica.”<sup>7</sup>

Pero cuando el manual habla de la Historia como apoyo a la Ciencia política se pronuncia en los siguientes términos:

“La Política, al igual que todas las demás ciencias sociales, se basa en los conocimientos históricos, del pasado reciente, principalmente, pero también del pasado menos reciente. La evolución histórica de los fenómenos políticos más importantes -las instituciones, las constituciones, la democracia, el sufragio universal- son fundamentales para interpretar correctamente la realidad política actual.”<sup>8</sup>

Es llamativo que describa como fenómenos políticos más importantes, las instituciones, las constituciones, la democracia y el sufragio universal, cuando todavía la democracia no había sido instaurada, pues la muerte del dictador llegaría un año después a la edición del manual.

En el segundo bloque introductorio de este mismo manual, que lleva el título “Los estudios económicos”, justifica la necesidad de la economía alegando que no es posible entender el funcionamiento de las sociedades modernas si no se poseen conocimientos de economía. Afirma que el sistema económico, como parte importante del sistema social, debe ser analizado y estudiado para alcanzar un conocimiento adecuado de la sociedad. También determina como fin al que tiende la economía, el bienestar social general, un principio que desde una perspectiva actual puede parecer cargado de cierta ingenuidad pero que mantiene relación con la visión organicista del franquismo. El manual lo especifica en los siguientes términos tras hablar de planificación del desarrollo:

“El papel cada vez más importante que desempeñan los gobiernos, especialmente en la planificación del desarrollo, hace necesaria la cooperación de los distintos especialistas en ciencias sociales para la elaboración de proyectos que, coordinando técnicas y teorías, logren ese bienestar social general que es también el fin al que tiende la Economía.”<sup>9</sup>

El manual considera a la Economía como ciencia, pese al debate que existe sobre este tema todavía en la actualidad, y afirma lo siguiente:

“La Economía, como ciencia dedicada al estudio de las posibilidades de satisfacción de las necesidades humanas a través de la explotación de los recursos de que el hombre dispone, necesita del apoyo de otras ciencias relacionadas también con la vida social de los hombres.”<sup>10</sup>

Las ciencias que considera como auxiliares de la economía son: la Geografía económica, la Sociología, el Derecho, la Historia y las Matemáticas. Como se observa el manual pretende

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 19.

hacer hincapié en la necesidad de globalizar las Ciencias Sociales conectando unas con otras, ya que de este modo es como se tiene una visión más completa de los hechos sociales.

Este novedoso bloque introductorio sobre economía y política no se ha encontrado en ningún otro manual, así que entendemos que esta iniciativa surge propiamente de la editorial Santillana. El manual informa en sus páginas iniciales que el material didáctico de las series EDUCACIÓN SANTILLANA, al que pertenece este manual, ha sido creado en el Departamento de Investigaciones Educativas de Santillana. Podemos entender que es un manual muy novedoso en el que la investigación educativa se ha implementado en su factura y edición, pero también iba en la línea del pensamiento y hacer tecnocrático propio del diseño de la LGE.

En general, se advierte cómo el tema económico comienza a tecnificarse en los manuales de los años 70, y a adquirir un enorme protagonismo dentro de los contenidos, pero con un matiz muy distinto al mostrado en los años plenamente desarrollistas de la década de los años 60.

En algunos casos aparecen a modo de ejercicio de lectura y reflexión documentos o fuentes significativas externas integradas en los manuales. Estas fuentes externas suelen aparecer al final del tema a estudiar y su función parece estar relacionada con construir una visión más completa del conocimiento. Este es el caso de un manual de la editorial tradicional Magisterio Español del año 1974 titulado *La Tierra y los hombres*, que aporta una lectura de una sección del Informe del año 1970 de la Fundación Foessa<sup>11</sup> (ilustración 112), vinculando el texto central del corpus instructivo con otros textos provenientes de fuentes primarias complementarias.

El título de la lectura está también extraído de uno de los epígrafes del propio informe: *España un enigma sociológico*. Dicha lectura reflexiona sobre el problema que genera la resistencia a las transformaciones sociales y políticas en un entorno de desarrollo económico. El texto habla en los siguientes términos: “Es el contraste de ese dinamismo (económico) con la resistencia a una serie de transformaciones sociales y políticas, lo que de verdad resulta problemático.”

---

<sup>11</sup> La Fundación Foessa (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) se constituyó en 1965 con el impulso de Cáritas Española, por la necesidad de conocer, ante las iniciadas políticas de desarrollo, la situación social de España del modo más objetivo y continuado posible. Este informe de la Fundación forma parte de las propias fuentes secundarias de esta investigación.

## TEXTOS

### España, un enigma sociológico

*El equipo sociológico que ha hecho el informe Foessa, dirigido por Amando de Miguel, plantea aquí los problemas derivados del desarrollo económico, en sus repercusiones sociales y políticas.*

«España se encuentra en una situación intermedia por lo que se refiere a su nivel de desarrollo a escala mundial, y avanza a un ritmo francamente estimable por la pendiente del crecimiento económico.

»La hipótesis inicial de nuestro trabajo es que los problemas y desfases que aquejan a la situación española, provienen no tanto de su inmovilidad como de su dinamismo económico. Es el contraste de este dinamismo con la resistencia a una serie de transformaciones sociales y políticas, lo que de verdad resulta problemático.

»El avance de la economía española en los últimos años debe reputarse como muy significativo de acuerdo con la escala internacional y considerándolo de una manera conjunta.

»La extraordinaria expansión económica de España en los últimos años, cuando se ve en una perspectiva histórica más amplia, se interpreta fácilmente como un fenómeno compensatorio de una situación deficiente que arrastraba, por decirlo así, el escaso incremento de la renta durante varios decenios.

»Creemos que este crecimiento abre un margen para la esperanza en la resolución de los problemas que en estos momentos es posible diagnosticar en la situación española. Afortunadamente, se trata de organizar, planificar, administrar una serie de medios existentes. Ha pasado, quizá, el tiempo en que era necesario recortar las aspiraciones de reforma por falta de medios. Estos son escasos, naturalmente, pero el problema primordial ya no es producir más, sino producir de un modo más organizado y distribuir mejor.

»El margen para la esperanza que acabamos de abrir no ofrece demasiadas seguridades. La economía puede que avance, pero no podemos olvidar que somos un pueblo europeo y que a nosotros han llegado tarde la mayoría de las corrientes de renovación espiritual que se han gestado más allá de los Pirineos. Incluso es conocido el impulso “casticista” que aboga en todos los tiempos por la resistencia a esas corrientes.»

INFORME FOESSA, 1970, págs. 31-32.

### Ilustración 112: “España, un enigma sociológico”<sup>12</sup>

También se alude en el texto a la inclusión de España como pueblo europeo, donde circulan “nuevas corrientes de renovación espiritual” a las que España ofrece resistencia. Esto denota que existía una reflexión sobre el cambio de mentalidades, y en concreto tras la publicación de la encíclica de la iglesia católica, *Pacem in terris* de Juan XXIII (1963), que ya aludía a la necesidad de elegir a los gobernantes democráticamente. Así reza el texto de la encíclica:

“Ahora bien, del hecho de que la autoridad proviene de Dios no debe en modo alguno deducirse que los hombres no tengan derecho a elegir los gobernantes de la nación, establecer la forma de gobierno y determinar los procedimientos y los límites en el ejercicio de la autoridad. De

<sup>12</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 261.

aquí que la doctrina que acabamos de exponer pueda conciliarse con cualquier clase de régimen auténticamente democrático.”<sup>13</sup>

El propio manual y la editorial Magisterio Español están muy influenciados por la Doctrina Social de la Iglesia, y este hecho se advierte a lo largo de todo su discurso. En el tema 6 que lleva el título de “El siglo XX” el manual habla sobre el Concilio Vaticano II y la encíclica *Pacem in terris*.<sup>14</sup> También es significativo que el manual aporte el siguiente texto justo antes de la lectura mencionada sobre el *Informe Foessa*:

“La transformación del país no se deriva mecánicamente del desarrollo económico. Debe ser acompañada de un desarrollo institucional y político, de acuerdo con las exigencias ineludibles de la sociedad moderna.”<sup>15</sup>

Como se observa, se está reflexionando sobre la necesidad de un cambio institucional y político acorde con la sociedad moderna, para que acompañe al desarrollo económico que se está llevando a cabo en el país.

Es significativo que el capítulo quinto titulado “Vida política y asociativa” del Informe Foessa de 1970 fuera censurado,<sup>16</sup> y de este modo no se publicara con el resto del Informe, aunque sí aparece en el índice. Según reseña Jesús M. De Miguel,

“El capítulo quinto censurado reconoce que una de las críticas más importantes al análisis del *Foessa I* es que para realizar un análisis de la situación social global de España no se tuvo en cuenta (en 1966) el fenómeno del poder político.”<sup>17</sup>

No olvidemos que por esas fechas en España todavía estaba negado el voto regular y los partidos políticos, así como el análisis directo del poder de Franco. De hecho, la hipótesis fundamental del capítulo censurado es la apatía política española, entendiéndose claro como casi una obviedad vista desde el análisis político de una dictadura.

---

<sup>13</sup> Juan XXIII. “*Carta Encíclica Pacem in Terris*”. 1963, (Punto 52. De II. Ordenación de las relaciones políticas).

<sup>14</sup> Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres* 8. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 88.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 260.

<sup>16</sup> Las páginas censuradas de este capítulo (pp. 371-431) no se encuentran en el ejemplar publicado pero pueden ser consultadas en ediciones mimeografiadas. Se puede solicitar copia al Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona, Avenida Diagonal 690, 08034, Barcelona.

<sup>17</sup> De Miguel, Jesús M. “¿Desarrollo o desigualdad?...”, *op. cit.*, p. 65.



## 1.1. La visión sobre la Dictadura

Para analizar los cambios que se produjeron al respecto de la socialización política es esclarecedor revisar la visión que ofrecen los manuales del periodo correspondiente a la dictadura franquista. ¿Se utiliza abiertamente el término dictadura?

En muy pocos manuales de los años 70 encontramos referencias al régimen franquista que lo cataloguen como dictadura. La dinámica general es no reconocer abiertamente el régimen franquista como dictadura hasta los años 80. De hecho, todavía es posible encontrar en los manuales de finales de los 70 la terminología afín a la línea ideológica del régimen, pues se utilizaba aun los conceptos “Alzamiento nacional” y “Guerra de liberación”.<sup>18</sup> Esto se ha detectado en editoriales tradicionales como Miñón.

Veamos algunos ejemplos:

“Los resultados de las elecciones han permitido clarificar el panorama político. El pueblo español ha enterrado la dictadura franquista y se ha pronunciado por un cambio democrático.”<sup>19</sup>

Esta referencia es de un manual del Anaya del año 1977 y es una excepción a la norma, pues ya habla abiertamente de dictadura. La editorial Anaya supone, desde la perspectiva de esta investigación, una de las editoriales más implicadas en la modernización de contenidos en algunas de sus ediciones.

Los manuales de los años 80 nos ofrecen más ejemplos como los presentados a continuación:

“El régimen político que sustituyó a la Segunda República y cuya principal característica era el poder total que tenía el general Franco y la falta de libertades se considera como *una dictadura*.”<sup>20</sup>

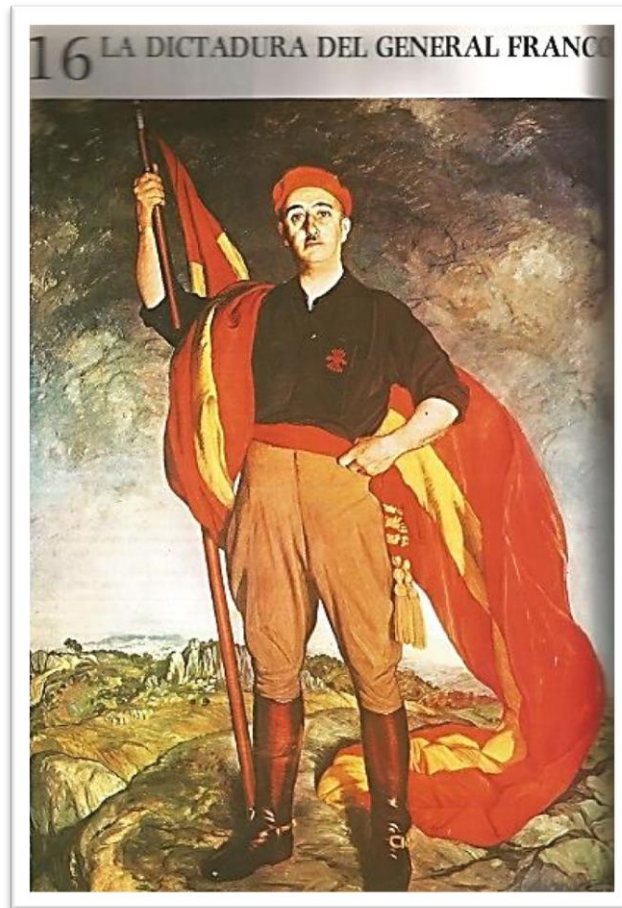
En ese manual, también de Anaya, se dedica todo un tema a “La dictadura del General Franco”, ilustrando su entrada con la siguiente imagen:

---

<sup>18</sup> López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC], p. 322.

<sup>19</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977, p. 189.

<sup>20</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 138. La cursiva es de la fuente original.



**Ilustración 113:** Portada del tema “La dictadura del General Franco”<sup>21</sup>

Otro manual de Anaya del año 1984 nos ofrece el siguiente extracto textual donde se cataloga al régimen franquista como “dictadura personal”.

**“El nuevo estado creado por Franco fue una dictadura personal**

Los historiadores denominan «era de Franco» a los años comprendidos entre 1939 y 1975, debido al papel fundamental desempeñado por el vencedor de la guerra Civil, que establece una dictadura personal.

Los ideales del sistema se inspiran en el tradicionalismo católico, opuesto tanto al liberalismo por un lado, como al comunismo por otro. De los regímenes fascistas se toman muchas formas externas y la organización del trabajo y de la juventud.

El régimen recibirá el apoyo de la burguesía, de extensos sectores de las clases medias, y del campesinado conservador. Sus instituciones claves serán el Ejército, la Iglesia y el Movimiento Nacional [...]

Franco se hizo nombrar, al mismo tiempo, Jefe del Estado y del Gobierno, asumió todos los poderes y dirigió el país con gobiernos que él componía, según las circunstancias, con ministros falangistas, tradicionalistas, tecnócratas o cedistas. A lo largo de su mandato se hizo un ensayo de

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 136.

participación política restringida, denominado «Democracia orgánica», a través del municipio, la familia y el sindicato vertical.

**Democracia orgánica:** Se denomina así porque se pensaba que los órganos naturales de representación eran la familia, el municipio y el sindicato.”<sup>22</sup>

El texto reconoce el franquismo como una dictadura y a la Iglesia como una de sus instituciones claves, aunque no ahonda en demasía en especificar el apoyo crucial que supuso esta institución para el régimen.

En otro manual de la editorial SM de 1981 encontramos un tema que lleva el título “De la dictadura a la democracia. Reinado de Juan Carlos I”.<sup>23</sup> En el corpus del tema encontramos el texto siguiente:

“Las elecciones resultaron un triunfo de la moderación, lo que confirmaba las opiniones de los críticos del franquismo que, desde hacía años, señalaban que la dictadura ya no era necesaria como soporte del orden.”<sup>24</sup>

El texto alude a uno de los valores promovidos por los textos escolares de la época. “la moderación” como base para el consenso.

Pero no podemos afirmar que ofrecer la visión del franquismo como dictadura sea la dinámica general que seguían los manuales en la época de la Transición, ni tan siquiera en los primeros años de democracia. El caso de un manual de Santillana es muy revelador, pues estuvo vigente desde el año 1984 e incluso seguía en circulación en 1989. Este manual sí utiliza el término dictadura para catalogar la dictadura de Primo de Rivera, la dictadura del proletariado, la dictadura militar argentina, la dictadura del partido nazi, y la dictadura de Batista, pero no a la dictadura de Franco. A esta la cataloga como “régimen de Franco” o “democracia orgánica”. Veamos el ejemplo:

“El régimen franquista se caracterizó por la concentración de poderes en la persona de Franco, por la existencia de un partido único y por la creación de unas instituciones con las que se trataba de dar al régimen un aspecto democrático y representativo (era la denominada «democracia orgánica».”<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 188. La negrita es de la fuente original.

<sup>23</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 7. El tema se mantiene en la edición de 1984: Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1984, [Aprobado en 1980 por el ME], p. 7.

<sup>24</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 626. El texto se mantiene en la edición de 1984: Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1984, [Aprobado en 1980 por el ME], p. 626.

<sup>25</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1984, p. 147. El mismo texto se reproduce también en: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1989, [Aprobado por el MEC en 1984], p. 147; Castejón, Pablo; Díez, José Luis;

En los manuales de los años 60 ya hemos observado que no se constata la presencia en el discurso de informaciones sobre disidencias al régimen. Por ejemplo, el movimiento obrero es prácticamente inexistente para la historia del nacional-catolicismo.<sup>26</sup> Únicamente se encuentra crítica a modo de culpabilizar a este tipo de movimientos del caos social y el des-orden. Pero en los manuales de los 70 y 80 sí se constatan referencias a los conflictos sociales, huelgas y oposición al régimen, aunque se advierten distintas perspectivas. Veamos algunos ejemplos:

*“En el aspecto social hubo inquietudes en el sector obrero y el universitario a consecuencia de la expansión económica y de la necesidad de remozar instituciones (tales como la enseñanza, desfasada con respecto a las exigencias actuales). Las nuevas generaciones pedían una libertad y una reestructuración de la sociedad, problema que el Gobierno ya había previsto.”*<sup>27</sup>

El discurso que presenta este manual de 1975 de la editorial Santiago Rodríguez reconoce conflictividad en el sector obrero y universitario, aunque utiliza el término “inquietudes”, es decir, se utiliza un eufemismo que hace el discurso más políticamente correcto. La causa que abandera es la “expansión económica” y la “necesidad de remozar instituciones”. Con respecto al argumento de la expansión económica como causa no deja muy claro en qué afectaría, y por lo tanto el mensaje suena confuso. Por otra parte, la alusión a la “necesidad de remozar instituciones” únicamente se refiere a renovar la enseñanza, alegando que estaba desfasada. En nada se refiere a las instituciones políticas del régimen. Este hecho resulta revelador tanto en cuanto no hay una crítica política.

Hemos de reseñar un hecho importante en cuanto a la disidencia al régimen surgida al calor de los movimientos obreros católicos. Todo surge en base a que el discurso del Sindicato Vertical franquista, controlado por Falange, no llevó a cabo una labor real de intermediación y representación de los trabajadores en el conflicto, sino que más bien se dedicaban a hacer cumplir los designios de la dictadura. Este fue el motivo por el que activistas asociados con la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC) acabaran infiltrándose en los órganos representativos del Sindicato para de ese modo luchar contra el régimen desde perspectivas críticas. La aparición en la última fase del franquismo de sindicatos ilegales y partidos políticos en la clandestinidad fue un hecho. Veamos si estos acontecimientos relevantes relacionados con éstas u otras disidencias en la clandestinidad aparecían en los manuales escolares:

Un manual de 1978 de la editorial Vicens Vives relata las disidencias del modo siguiente:

*“Los cambios producidos en el campo socio-económico plantearon un problema político: cómo adaptar el Estado nacido del 18 de julio a la nueva sociedad española. Los ministros tecnócratas que hemos mencionado anteriormente como iniciadores del contacto económico con Europa pretendieron estimular el desarrollo económico del país introduciendo en él unos hábitos de racionalización y eficacia técnica propia de las ideas capitalistas, pero era preciso hacer lo mismo con la administración pública. Pero se encontraron con dos problemas distintos: por un*

---

Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985], p. 129.

<sup>26</sup> Abós Santabárbara, Ángel Luis. *La historia que nos enseñaron...*, op. cit., p. 85.

<sup>27</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], p. 234. La cursiva es de la fuente original.

lado, era evidente que España no sería admitida en la CEE, con la que había solicitado apertura de negociaciones en 1962, hasta que tuviera un sistema político parecido a las democracias liberales europeas. Por otra parte, las aspiraciones de los ciudadanos a obtener mejoras salariales, aumento de los servicios públicos (enseñanza, sanidad) y sobre autonomía regional o municipal provocaron la aparición de partidos de oposición, que actuaron en la clandestinidad. Entre otros, pueden mencionarse partidos políticos (Partido Comunista Español, Partido Socialista Obrero Español), algunas organizaciones sindicales (Comisiones Obreras), grupos radicales (ETA, 1961), grupos del clero que adoptan actitudes críticas y antiguos colaboradores del régimen, que se sitúan en la oposición política (Areilza, Ruiz Giménez, Ridruejo).”<sup>28</sup>

En otro manual de Anaya de 1981 para octavo curso, aparece el tema “La dictadura del general Franco”. Uno de sus epígrafes lleva el título “El desarrollo económico y la aparición de la oposición”, donde se puede leer lo siguiente:

“A partir de 1959, siguiendo los consejos de los organismos económicos internacionales, la economía española se abrió a los países europeos capitalistas y a los Estados Unidos. De éstos llegó una fuerte ayuda que permitió una mejora de la situación económica.

En 1963 se aprobó el *Primer Plan de Desarrollo*. Este plan pretendía fomentar la producción y elevar el nivel de vida de los españoles, alcanzado por países de Europa Occidental más desarrollados: Francia, Italia, Alemania. Se crearon muchas industrias nuevas y las antiguas se ampliaron; la agricultura se modernizó con la utilización de tractores, abonos, nuevos regadíos, etc. Centenares de miles de personas abandonaron el campo y se trasladaron a las ciudades y a zonas industriales (Barcelona, Madrid, el País Vasco, el País Valenciano), o al extranjero (Francia, Alemania, Suiza).

Pero los cambios en la economía no se acompañaron de cambios en la política. Franco continuaba negándose a aceptar un sistema democrático. A causa de esto, apareció en los años 60 una *oposición al franquismo* que pedía libertad para los partidos políticos y para los sindicatos. La agitación obrera volvió con la huelga de los mineros asturianos en 1962. Desde entonces, hubo muchas manifestaciones y huelgas ilegales, que pedían mejoras para los trabajadores.

[...] *Los años finales del franquismo* fueron un período de desarrollo económico, sobre todo en la industria, el turismo y las obras públicas. Pero fueron también el momento de la aparición de una nueva oposición al régimen por parte de muchos obreros y estudiantes.”<sup>29</sup>

El tema siguiente al que se ha extraído el texto lleva el título “El paso a una nueva etapa política”. En este tema encontramos un texto que merece la pena reseñar por su contundencia al denunciar la dictadura en unos términos que no forman parte de la retórica habitual de los manuales.

“*España acababa de entrar en una nueva etapa política*. Se estaba pasando de un régimen dictatorial a un régimen democrático. De una situación en la que no existían los derechos elementales de la persona a otra en que la libertad y la participación política debían ser uno de sus pilares fundamentales.

Pero era necesario realizar una difícil tarea. Se debía desmontar, sin violencia, todo el antiguo régimen jurídico y político para dar paso a uno nuevo.”<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], pp. 256-257.

<sup>29</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 142. La cursiva es de la fuente original.

El texto es muy significativo tanto en cuanto distingue el régimen dictatorial como tal y además reconoce que en él no existían los derechos elementales de la persona.

En otro manual de 1981 de la editorial Santillana observamos lo siguiente al respecto:

**“La oposición sindical.** Ya en los años cincuenta hubo algunas huelgas y movimientos estudiantiles que anunciaban la fuerza que progresivamente iba adquiriendo la oposición sindical y política.

La huelga de los mineros de Asturias en el año 1962 dio un nuevo impulso a la agitación social. Junto al desarrollo económico de la década de los sesenta se produjo un incremento paralelo de la conflictividad social.

Comenzaron a actuar por entonces organizaciones clandestinas -como Comisiones Obreras y Unión Sindical Obrera- las organizaciones obreras católicas (HOAC), y parecen resurgir de sus cenizas las organizaciones sindicales tradicionales, como la **UGT** y la **CNT**. Las regiones más conflictivas son Cataluña, el País Vasco, Asturias, Madrid y Sevilla.”<sup>31</sup>

Observemos otro ejemplo, también de un manual de Santillana, editado esta vez en el año 1984:

**“Los primeros intentos de oposición.**

El régimen de Franco prohibió todos los partidos políticos y organizaciones sindicales, y sus propiedades fueron confiscadas por el Estado. Por otra parte, los funcionarios del Estado que habían permanecido leales al Gobierno de la República fueron apartados de sus funciones.”<sup>32</sup>

Como se observa en este último extracto textual, las represalias llevadas a cabo por el régimen franquista se relatan de un modo poco tajante. Se constata únicamente la confiscación de propiedades y cómo funcionarios leales a la República “fueron apartados de sus funciones”. Nada se advierte por ejemplo sobre las ejecuciones que se llevaron a cabo, mitigando así una realidad que acarreó a una parte importante de la población graves consecuencias. Pero el texto continúa en los siguientes términos:

**“La oposición al régimen desde 1960 hasta la muerte de Franco.**

El crecimiento económico de la década de los sesenta no fue acompañado por un desarrollo de las libertades políticas. En esos años, se inició el crecimiento de los movimientos obreros clandestinos, como Comisiones Obreras, acompañado en muchas ocasiones por las manifestaciones estudiantiles de protesta.

---

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 148. La cursiva es de la fuente original.

<sup>31</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981, p. 168. La negrita es de la fuente original.

<sup>32</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1984, p. 151. El mismo texto se reproduce también en: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1989, [Aprobado por el MEC en 1984], p. 151; Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985], p. 133. La negrita es de la fuente original.

En 1962 se celebró una importante reunión política en Múnich (República Federal Alemana) en la que participaron representantes españoles de diversas tendencias políticas de la oposición que trataban de alcanzar acuerdos comunes.

En estos años se produjeron huelgas de gran importancia y, con motivo de la celebración en 1970 de un consejo de guerra en Burgos contra miembros de ETA, se alcanzó un grado máximo en las movilizaciones de protesta contra el régimen franquista, tanto en el interior como en el exterior.

Entre 1970 y 1975, año en que murió Franco, la actividad política y sindical fue en aumento; al mismo tiempo, las diversas fuerzas políticas se iban coordinando entre ellas y establecían acuerdos con vistas a la implantación de la democracia en España.”<sup>33</sup>

Si bien es cierto que a finales de los años 70 todavía es difícil encontrar en los manuales referencias claras a las disidencias y oposición al régimen, ya algunos manuales reflejan estos hechos. En los años 80 ya es más habitual encontrar visiones más críticas en referencia a la dictadura, que constatan la movilización social y de oposición. Lo que resulta llamativo es el uso en el lenguaje de matices que mitigan una crítica contundente. Por ejemplo, en algunos casos se usan términos como “agitación social” o “conflictivas” en vez de “reivindicativos”, como se observa en el manual de Santillana de 1981.<sup>34</sup>

Las disidencias más reflejadas son las del movimiento obrero y sindical, estudiantil, y tendencias políticas de oposición, pero se observan ausencias como las de los movimientos vecinales, que también jugaron un papel importante socialmente.

Se echa de menos alusiones a la ley de peligrosidad social o a la dura censura moral e intelectual y sus consecuencias. Entendemos, dadas las referencias que anteceden, que en los años 80 ya se encuentra una línea más crítica a la dictadura, aunque se echa en falta una reflexión honesta y crítica sobre aspectos relacionados con las causas de la Guerra Civil y las graves políticas represoras del régimen.

## 1.2. Las relaciones internacionales

Como hemos venido observando, las relaciones internacionales suponían para el régimen franquista la necesidad de ser aceptado dentro de la comunidad internacional. Esto suponía para la economía un punto de inflexión por la necesidad de inversión extranjera y de relaciones comerciales. Veamos cómo reflejan esta situación los manuales de la década de los 70 y 80 y su evolución cronológica.

A comienzos de los 70 todavía encontramos una línea argumental compatible con la línea ideológica del régimen. La ocultación de los motivos reales por los que España fue aislada

---

<sup>33</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1984, p. 151. El mismo texto se reproduce también en: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1989, [Aprobado por el MEC en 1984], p. 151; Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985], p. 133. La negrita es de la fuente original.

<sup>34</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981, p. 168.

internacionalmente es una de las estrategias que perviven en algunas editoriales. Observemos el ejemplo siguiente extraído de un manual de la editorial Magisterio Español de 1974.

“Al terminar la Segunda Guerra Mundial las potencias vencedoras adoptaron una actitud de hostilidad hacia el Gobierno español; se pretendía la caída del régimen político establecido por Franco y el restablecimiento de la República.

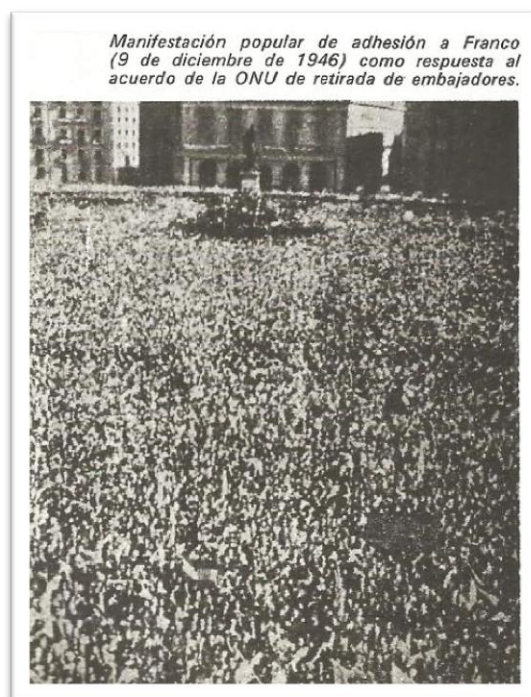
[...]En la Conferencia de Postdam (Alemania) en agosto de 1945, acordaron las tres grandes potencias vencedoras que España no podría entrar en la Organización de Naciones Unidas.

La digna respuesta española a esta decisión fue que no había solicitado el ingreso en la misma y que no «mendiga puestos en las conferencias internacionales».

Los primeros años de actividad de la O.N.U. fueron de hostilidad hacia el Gobierno español; entre 1945 y 1947 la campaña contra España fue intensa. En 1946 la Asamblea General de las Naciones Unidas recomendó la exclusión de España en los organismos internacionales y la retirada de embajadores. Francia cerró la frontera con España y todos los estados miembros de la O.N.U. rompieron sus relaciones diplomáticas retirando de España sus embajadores; sólo tres estados no cumplieron esta recomendación: la Santa Sede, Portugal y Suiza.

La respuesta del pueblo español ante la injerencia extranjera en su política interior, fue la de repulsa; ésta se expresó mediante grandes manifestaciones de solidaridad a Franco.”<sup>35</sup>

Esas grandes manifestaciones de solidaridad a Franco frente a la “injerencia internacional” a las que se refiere el texto aparecen ilustradas mediante la siguiente imagen:



**Ilustración 114:** Manifestación en apoyo a Franco<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 252.

<sup>36</sup> *Ibidem*.



En una clara línea promotora de la ideología del régimen se observa cómo el texto oculta información y ofrece una argumentación sesgada de la historia. Nada se aporta sobre los motivos de la supuesta “injerencia extranjera” relacionados con la política franquista de apoyo a la Alemania nazi y la Italia fascista. Esta línea ideológica ya la veníamos observando en los manuales de la década anterior.

En un manual de Santillana también del año 1974 observamos un discurso que ofrece una justificación de la liberalización de la economía y la entrada de España en los organismos internacionales económicos.

“A partir de 1957, los intercambios con el extranjero se liberalizan progresivamente. España entró a formar parte del Fondo Monetario Internacional y de la OCDE, y las exportaciones han crecido desde entonces a un ritmo espectacular. Las inversiones extranjeras constituyen un porcentaje notable de la masa invertida en España, los intercambios tecnológicos aumentan, España se ha convertido en un país de economía abierta.”<sup>37</sup>

Resulta esclarecedor como el texto afirma que “España se ha convertido en un país de economía abierta”. El adjetivo “abierta” aplicado al sustantivo economía ofrece una imagen muy distinta a la denominación de “economía capitalista”, de la que se rehúye quizá conscientemente.

En un manual de Vicens Vives del año 1975 el discurso se torna algo más objetivo, tanto en cuanto aporta información sobre la “simpatía” de España con la Alemania nazi y la Italia fascista.

“**La crisis de las relaciones internacionales.** A pesar de la actitud neutralista de España, en los últimos tiempos de la guerra se extendió en los países aliados, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos, una propaganda antiespañola, acusando a España de simpatizar con la Alemania nazi y la Italia fascista. Esto hizo que en los años que siguieron a la guerra, a partir de 1945, España fuera aislada internacionalmente. El «Caso español» fue discutido en la ONU y se llegó a recomendar la exclusión de España de los organismos internacionales y la retirada de embajadores. Efectivamente, todos los países retiraron sus embajadores, excepto la Santa Sede, Suiza y Portugal.”<sup>38</sup>

El discurso que promueve este manual resulta llamativo desde el punto de vista de lo que ofrece y lo que intenta ocultar, seguramente para eludir la censura del régimen. Por un lado expresa la simpatía con la Alemania nazi y la Italia fascista del régimen, pero le achaca la responsabilidad del aislamiento a la “propaganda antiespañola” promovida por Inglaterra y EEUU.

---

<sup>37</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Santillana, 1974, p. 494.

<sup>38</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª edición 1974], p. 256. El texto se mantiene en la edición de 1977. La negrita es de la fuente original.

En otra línea más acorde con la esfera económica, un texto de SM del año 1977 aporta información sobre los “elementos favorables que contribuyeron al desarrollo económico” de España.

“Elementos favorables que contribuyeron al desarrollo económico han sido: los préstamos financieros de Estados Unidos a partir de 1953 y el ingreso de España en la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico).”<sup>39</sup>

El texto reconoce expresamente la responsabilidad de los préstamos financieros de EEUU como factor impulsor del desarrollo de España a partir de los pactos de 1953. También la inclusión de España en la OCDE, es decir, reconoce la necesaria aceptación internacional como motor de la economía española, dejando atrás la argumentación de las políticas del régimen como único factor para el desarrollo económico.

Un argumento novedoso lo aporta este manual del año 1978 de la editorial Vicens Vives, pues no es muy habitual encontrar en los manuales el reconocimiento de que una de las causas de la aceptación internacional fue la situación de “guerra fría” entre los dos grandes bloques y la necesidad de EEUU de búsqueda de aliados contra el comunismo.

“El aislamiento internacional de España empezó a romperse a consecuencia de la **guerra fría**, que a partir de 1947 enfrentó a Estados Unidos y a la URSS. Aunque España no fue invitada a entrar en la OTAN (Tratado de alianza entre los países del Atlántico Norte, creado en 1949), Estados Unidos, buscando aliados seguros frente al comunismo, inició un acercamiento a España, concediendo un primer crédito de 62.500.000 dólares en 1950.

Así establecía España su primer contacto con la economía capitalista occidental.”<sup>40</sup>

El texto también informa sobre la contraprestación económica que recibió España de EEUU, en pago por su alianza contra el comunismo. Incluso aporta la cifra en dólares y alega que “Así establecía España su primer contacto con la economía capitalista occidental”.

En los años 80 la información que muestran los manuales es mucho más completa, reconociendo expresamente la conexión entre el franquismo y la Alemania nazi y la Italia fascista. Pero además ya se habla abiertamente de la trascendencia de la inclusión de España en los circuitos de la economía capitalista del bloque occidental.

Veamos el siguiente ejemplo de un manual de Anaya de 1981:

“A partir de 1959, siguiendo los consejos de los organismos económicos internacionales, la economía española se abrió a los países europeos capitalistas y a los Estados Unidos. De éstos llegó una fuerte ayuda que permitió una mejora de la situación económica.”<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España* 8. Madrid, SM, 1977, p. 233.

<sup>40</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 254. La negrita es de la fuente original.

En un tema de otro manual de Anaya de 1984, que llevaba el título: “De la era de Franco a la Monarquía Parlamentaria” encontramos el siguiente texto:

“La ayuda prestada por Alemania e Italia a los «nacionales» motivó en principio un acercamiento a estos regímenes y el envío a Rusia de la División Azul en apoyo del ejército alemán. Las victorias de los aliados, a partir de 1943, aconsejaron la retirada de dicha división y la declaración española de *neutralidad*. Pese a estos gestos, la O.N.U condenó en 1946 al régimen español, lo que motivó la retirada de todos los embajadores extranjeros, excepto los de Argentina y Portugal.

[...] la condena de la O.N.U. y el aislamiento de España sirvió para movilizar el orgullo nacional y agrupó a la mayoría del país en torno a Franco. Solamente algunas partidas dispersas de «maquis» (guerrilleros antifranquistas, antiguos soldados de la República) persistieron hasta 1948 o 1949 en las zonas montañosas más agrestes.”<sup>42</sup>

El ejemplo anterior también se acompaña de la ilustración 115 que muestra las “movilizaciones de orgullo nacional” a las que alude el extracto textual.



**Ilustración 115:** “Manifestación de adhesión a Franco en la Plaza de Oriente”<sup>43</sup>

En el mismo manual se lee el siguiente relato:

“La «guerra fría» entre Estados Unidos y la U.R.S.S. favoreció al régimen de Franco, que se había declarado contrario al comunismo. Por ello, en 1950 se anularon las sanciones de la

---

<sup>41</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 142.

<sup>42</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 188. La cursiva es de la fuente original.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

O.N.U. Todos los embajadores regresaron. En 1953 se firmaron el *Concordato con la Santa Sede* y los *acuerdos con los Estados Unidos*. España fue admitida como *miembro de la ONU* en 1955.

[...] Económicamente, la mejora de las relaciones Internacionales y los préstamos americanos favorecieron la expansión. Finalizó el racionamiento, y con la industrialización comienzan a crecer las Ciudades y se acelera el éxodo rural, primero, a las zonas que el Estado industrializa (Cataluña, País Vasco, Madrid), y, después, al extranjero: Alemania, Suiza. Francia...”<sup>44</sup>

De nuevo observamos el argumento de la “guerra fría” como factor que favoreció el reconocimiento del régimen por parte de la comunidad internacional. También aporta información sobre los acuerdos con EEUU del año 1953, y los préstamos americanos como factor que favoreció la expansión económica. No podemos olvidar que la financiación exterior y la liberalización de la economía tras la aceptación de España por parte de la comunidad internacional, jugaron un papel fundamental en la economía española y el desarrollo del país, puesto que proporcionaron la posibilidad de adquirir todo tipo de bienes y servicios, comprar tecnología y atraer capitales para financiar las cuantiosas inversiones internas.

Si bien observábamos en la década anterior la falta de reconocimiento del apoyo del régimen a la Alemania e Italia fascistas, los nuevos manuales aportan esa información como motivo del aislamiento internacional y rechazo de la ONU, pero también se reconoce ya expresamente la adhesión de España a los cauces de la economía capitalista occidental.

En definitiva, observamos que se muestran los acontecimientos sociales, políticos y económicos en consonancia con valores sustentadores de la economía capitalista occidental, es decir, se promueve desde los manuales la cultura económica escolar capitalista del bloque occidental. De este modo se estaría conformando una nueva imagen de España dentro del discurso económico capitalista internacional. Lo que se oculta es la reflexión sobre la determinante influencia que estos hechos tendrían en la acumulación de poder de las instituciones económicas y financieras extranjeras sobre el país. No se advierte un análisis sobre los procesos que fueron promovidos desde los grandes conglomerados transnacionales ligados a la economía impuesta por el bloque occidental, con una acumulación de poder económico y financiero capaz de imponer voluntades tras conceder apoyos políticos. La visión que ofrecen los manuales se puede por tanto considerar un tanto benigna desde el punto de vista que muestra al sistema capitalista como neutral políticamente.

### **1.3. La visión del capitalismo vs comunismo**

Los manuales de los años 70 comienzan a mostrar un contenido económico explícito, y dentro de este contenido hablan abiertamente del capitalismo y del comunismo aunque con grandes variaciones. De hecho, es a partir de la LGE y sus Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1971 para la segunda etapa, cuando aparece prescrito para el octavo curso una unidad titulada “Civilización europea y mundo contemporáneo”, donde uno de sus epígrafes analiza los “Ritmos de la vida económica”: “De la Revolución Industrial al gran Capitalismo (1870)”, y

---

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 190. La cursiva es de la fuente original.

“Las nuevas condiciones de la vida económica”.<sup>45</sup> En estos temas se hace un repaso al surgimiento del sistema capitalista a la sombra de la Revolución Industrial y en algunos manuales también se estudia la sociedad de clases y el movimiento obrero, haciendo un repaso de las doctrinas socialistas y a la figura de Karl Marx.<sup>46</sup> Esto supone una novedad en los contenidos de los manuales aunque es cierto que la visión que se ofrece es desde una perspectiva histórica sin mucha reflexión.

Sin embargo, en un manual de la editorial Edelvives del año 1973 dedica un tema completo, de los 30 que componen su índice, a “El desarrollo de la economía de mercado”.<sup>47</sup> En este tema se hace un recorrido histórico para analizar el surgimiento del capitalismo desde el siglo XVI. Es llamativo que no se haga mención ninguna al movimiento obrero, el socialismo o al colectivismo agrario. También es llamativo que en otro tema titulado “Ambiente social y cultural”<sup>48</sup> se habla explícitamente de la “lucha de clases” eludiendo hacer mención alguna al Marxismo. Si bien es cierto que el concepto es fundamental en el marxismo o materialismo histórico, tenemos en cuenta que no es exclusivo de él, pudiendo datarse ya en tiempos de Nicolás Maquiavelo. Pero aun teniendo este hecho en cuenta, es revelador que en todo el manual no se haga mención a otras corrientes de pensamiento económico antagónicas al capitalismo, mostrando de este modo una visión sesgada y partidista de la economía y el pensamiento económico.

Hemos encontrado el caso en el que los contenidos de un manual al respecto de estos dos indicadores también se observan cambiantes según sus distintas ediciones. Así, en un manual de octavo curso de Anaya del año 1975 podemos observar como el lenguaje es llamativamente contundente y crítico al relatar ambos modelos. Ese lenguaje se va atenuando en ediciones posteriores del año 1977 y 1983. A continuación vamos a mostrar varios ejemplos.

En el manual del año 1975 aparece un tema que lleva el título “La civilización occidental”, donde se describen los dos bloques político-económicos surgidos tras la II Guerra mundial. El manual lo relata en los siguientes términos:

**“3. Las dos vertientes.** Ya sabemos que *el universo camina hacia una identificación cultural sobre las bases de Occidente*. Pero desde principios del siglo XX y como producto de la Revolución industrial y la ideología socialista que aparece en el XIX, el Occidente presenta dos vertientes: *la del mundo capitalista*, formado por los países que aceptan el liberalismo ideológico, político y económico, y *la del mundo socialista* o, más concretamente, comunista, partidario de la estatalización de las fuentes de producción y del control político de los ciudadanos. *El mundo se debate entre estas dos posibilidades* que ofrece a la humanidad la civilización occidental. Entre ambas, la búsqueda de una «*tercera vía*» (como la intentada por los fascismos o modernamente por el «tercer mundo») no ha conseguido todavía el éxito ni se vislumbran elementos de juicio que permitan esperarlo.

**4. Un rasgo definitorio.** Si tuviéramos que elegir una palabra que definiera lo que es la civilización de Occidente, tendríamos que elegir la palabra «*Libertad*». Pero no solamente una

---

<sup>45</sup> Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de la EGB..., *op. cit.*, p. 29.

<sup>46</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], pp. 5-44.

<sup>47</sup> Campoy García, Carlos y Gutiérrez Ruiz, Mª Carmen. *España y el mundo 7º*. Zaragoza, Edelvives (Editorial Luis Vives), 1973, p. 140.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 198.

libertad íntima y personal (rasgo que aparece en otras civilizaciones), sino la libertad de los individuos, hasta sus últimas consecuencias, *dentro de la organización de la vida colectiva*, o, dicho de otra forma, *la libertad política*. Libertad para elegir a los gobernantes, para ser elegido, libertad de expresión, libertad de religión, libertad económica.

A lo largo de la historia, dentro de nuestra propia civilización, muchos movimientos se han opuesto a la libertad en nombre de la religión, de la ciencia o del Estado. Y en los tiempos modernos ha triunfado y se ha extendido una ideología, el comunismo, que propugna la renuncia a la libertad individual a cambio de lograr la igualdad de todos los ciudadanos. *La elección entre estas dos opciones es una de las grandes tragedias que se plantean ante el hombre actual.*<sup>49</sup>

Este texto escrito antes de la muerte de Franco está haciendo un alegato a la libertad como rasgo definitorio del individuo de occidente, sobre todo en su faceta política, cuando en España todavía no existía tal libertad. Tan sólo había comenzado la libertad económica. Es llamativo el lenguaje que aplica, pero no sólo en esta primera parte. Siguiendo el mismo tema aparecen dos apartados que describen los dos bloques político-económicos, definiéndolos como “La URSS y la Europa Socialista” y “Los EEUU. El poder y la fuerza del capitalismo”. Observamos cómo el primer título que hace referencia a la URSS es más neutro, mientras que el segundo, utiliza dos sustantivos “poder” y “fuerza”, que otorgan un significado adicional del que no dispone el primero. Esto no quita que el texto utilice después un discurso especialmente crítico también con el sistema capitalista de EEUU, como veremos a continuación.

La visión que muestra del comunismo se asocia a la figura de Stalin y la opresión del modo siguiente:

“La muerte de Stalin abre un período de esperanza. Igualmente, las nuevas doctrinas de coexistencia de las dos grandes potencias. Pero la realidad demostró que los países europeos del Este, aun con un aflojamiento de la opresión, visible claramente, siguen sometidos, probablemente sin remisión, al dominio soviético. Y, por otro lado la coexistencia con EEUU no es más que un reparto del mundo en esferas de influencia de ambos colosos.”<sup>50</sup>

El texto relata cómo se divide el mundo en los dos grandes ejes político-económicos en plena “guerra fría”, tachando al eje comunista de “opresor”, de utilizar una “férrea disciplina intolerante”, pero no define en términos políticos ni económicos el significado del comunismo. Sin embargo, el capitalismo lo define claramente del siguiente modo:

“**El sistema capitalista.** Faceta económica de la ideología liberal, el capitalismo es la doctrina de la *libertad total de los individuos y las sociedades mercantiles en las relaciones económicas*. El sistema puede parecer perfecto, pero en el fondo, al tener como objetivo exclusivo el lucro de los que poseen el capital, es una doctrina egoísta e injusta en cuanto olvida los derechos de los trabajadores, no tiene en cuenta las necesidades de la sociedad y del Estado, y convierte al

---

<sup>49</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 216. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 220.

dinero en el dueño exclusivo de la producción, en el valor supremo que preside las relaciones humanas.”<sup>51</sup>

Como se observa el lenguaje empleado es bastante explícito en cuanto a crítica, utilizando incluso adjetivos como “egoísta” e “injusto” para definir este sistema. También alerta del peligro del objetivo de lucro de los poseedores del capital y el olvido por su parte de derechos de los trabajadores, así como la peligrosa conversión del dinero en dueño de la producción y valor supremo de las relaciones humanas. Un lenguaje llamativo por su crudeza que no volverá a repetirse en ediciones posteriores del mismo manual. Obsérvese la diferencia en las ediciones posteriores de 1977 y 1983 que se muestran mucho más neutras.

“El capitalismo es la faceta económica de la ideología liberal. Está basado en la absoluta libertad del individuo, o de asociaciones, para poseer todos los bienes que estén a su alcance, en un régimen de absoluta libertad. Teóricamente aceptable, en la práctica, este sistema hace que la ganancia y el afán de lucro, presida toda la actividad humana, y que la fuerza de las grandes compañías comerciales domine a los individuos y a los gobiernos.”<sup>52</sup>

El manual pone como ejemplo de este sistema liberal a los EEUU y lo hace del modo siguiente:

“[...] el capitalismo americano está extendido de tal forma que el proletariado del capitalismo de los EEUU está fuera del país. O, para decirlo de otra manera, *los obreros que sirven al capital americano, están en su mayor parte en otras naciones del mundo.*

Es así como han surgido las grandes empresas llamadas «*multinacionales*», pero en la práctica, en manos del capital de una sola nación: Norteamérica. En definitiva, hoy se puede decir que el mercado y el proletariado de las empresas americanas son mundiales; *sin embargo, no se puede decir lo mismo respecto al capital y los beneficios, que, en una gran parte, son americanos.* De esta forma Norteamérica se ha convertido en una *potencia, colonial*, dentro de un moderno colonialismo que no incluye territorios, sino que *se basa en el dominio y control de la economía de otras naciones.*

Todo ello hace que, como fácilmente se puede suponer, los *intereses particulares de la gran industria* intervengan decisivamente en la *política nacional* del país, y, en gran medida, en la *política internacional.*”<sup>53</sup>

Es llamativo en el texto el uso de palabras como *proletariado, capital, mercado y beneficios*. Llama la atención también el uso de la definición que se hace de las multinacionales, describiéndolas como reflejo de un moderno colonialismo y describiendo a EEUU como país que ejerce dominio y control de las economías de otras naciones.

---

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 222. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>52</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8°. Salamanca, Anaya, 1977, p. 256; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8°. Madrid, Anaya, 1983, p. 256.

<sup>53</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8°. Salamanca, Anaya, 1975, p. 222. La cursiva es de la fuente original.

Nótese los cambios que se producirán de este discurso en las ediciones posteriores, mucho más neutras:

“El sistema capitalista en EE.UU. Sus grandes riquezas naturales y el dominio de amplios mercados, hacen que en Estados Unidos el sistema capitalista sea, indudablemente, un éxito.

Pero este sistema está basado en una *mano de obra barata* fuera del país y en unos amplios *mercados* que absorben toda la producción. Por ello, Norteamérica ha creado en todo el mundo un vasto imperio económico que domina por completo. Al propio tiempo, se ha establecido industrialmente en un sinnúmero de países, con lo que los trabajadores que sirven al capital norteamericano están, no en Estados Unidos, donde los salarios son muy altos, sino en los demás países del mundo.”<sup>54</sup>

Cabe destacar que en esta última versión del texto ya no usa la palabra *proletariado*, sino *mano de obra barata*. Tampoco denomina a EEUU *potencia colonial* sino que habla de *dominio de amplios mercados*, o *vasto imperio económico*. Como se observa, el lenguaje ha virado hacia posturas más eufemísticas y neutras.

Al respecto del uso de las libertades, el manual de 1975 describe a EEUU del modo siguiente:

“**El país de la libertad.** Desde la Declaración de Independencia, los Estados Unidos mantienen por encima de todo un fuerte espíritu de libertad individual y colectiva. Cualquiera puede decir libremente sus opiniones, incluso de la actividad personal de su Presidente. La radio, la prensa, la televisión, mantienen un espíritu crítico que abarca todo tipo de facetas.

Sin embargo, la libertad real, es más limitada de lo que parece, no sólo para las minorías (negros, portorriqueños, chicanos, indios...) sino para los propios ciudadanos que, si bien pueden decir lo que quieran, carecen en la práctica de vehículos capaces de luchar contra el oculto y omnímodo poder de las grandes empresas mercantiles que controlan el país.”<sup>55</sup>

Sin embargo en las versiones posteriores el texto se convierte en este otro:

“2. **Las multinacionales.** Lo que señalamos es posible por la existencia de las sociedades llamadas «multinacionales», extendidas por multitud de países del mundo. Así, los beneficios de las empresas de muchos países van a parar directamente a Estados Unidos porque no son empresas de la nación donde se encuentran. Todo ello hace, como puede comprenderse, que los *intereses* de estas gigantescas empresas conduzcan en gran medida la política norteamericana

3. **El país de la libertad.** Pero por otro lado, en los Estados Unidos cualquier ciudadano puede ejercer *libremente* su derecho a la crítica, a la propaganda de sus ideas. El *respeto* a las libertades individuales es uno de los orgullos de la sociedad y la política norteamericana.”<sup>56</sup>

---

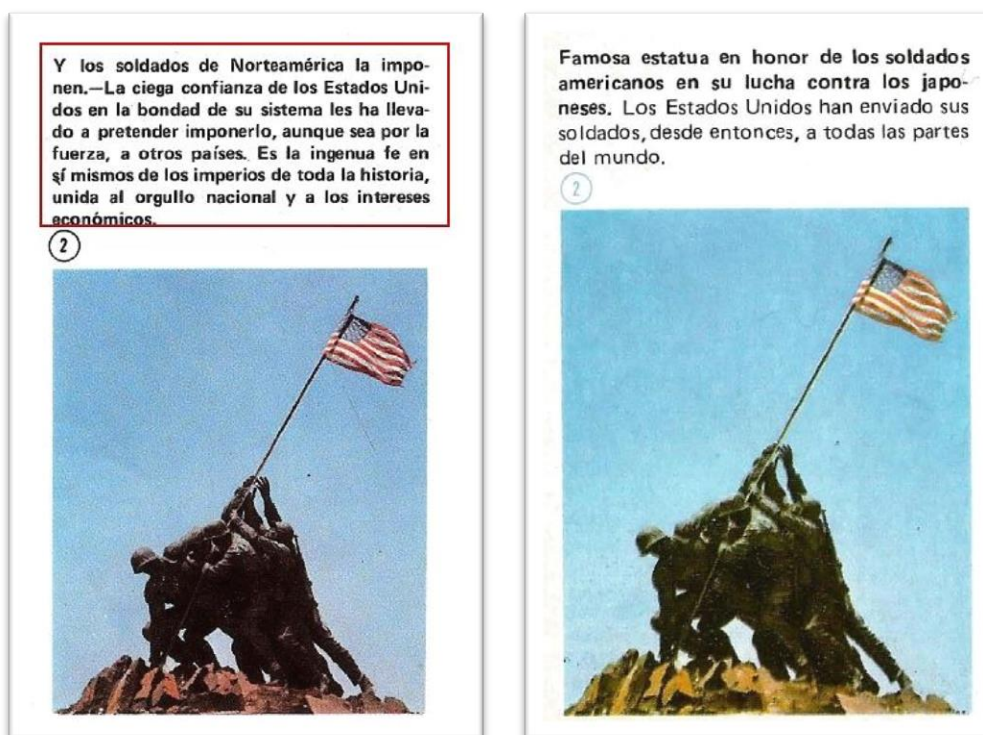
<sup>54</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 256; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Anaya, 1983, p. 256. La cursiva es de la fuente original.

<sup>55</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 222. La negrita es del original.

<sup>56</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 256; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González



Encontramos de interés también comparar los cambios producidos en los pies de foto que acompañan a la misma imagen:



**Ilustraciones 116 y 117:** Distintas versiones de uso de una misma imagen. La imagen de la izquierda es del manual de 1975 y la de la derecha es de los manuales de 1977 y 1983.<sup>57</sup>

La crítica al sistema estadounidense se hace aún más incisiva en el manual de 1975 cuando habla de su crisis interna en los siguientes términos:

“**3. La crisis interna.** Sin embargo, Norteamérica se debate en una fuerte crisis de conciencia. Sus libertades pueden ser coartadas cuando interesa. Y así, el partido comunista está fuera de la ley y, en más de una ocasión, se han creado comités, como el tristemente célebre de *Mc Carthy*, que persiguen a los intelectuales, a todo aquél que no acepte el sistema de la democracia americana. Por otro lado se da la paradoja de que, para mantener el control económico en el exterior, *el país de la libertad sostiene gobiernos dictatoriales y de autoritaria violencia en todo el*

---

Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1983, p. 256. La negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>57</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 222; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977, p. 256; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 256.

*mundo*. Y cuando alguno de estos países, en aras también de la libertad y de la democracia, busca su propio sistema de gobierno, el ejército americano desembarca allí (como en Líbano en 1958, en Cuba en 1962, o en Santo Domingo en 1965), llegando a desencadenar una guerra (como en Corea o en Vietnam) o un bloqueo económico (como contra Chile). Incluso en el interior, más de un investigador encuentra razones de tipo político en asesinatos aún no esclarecidos, como el del joven e imaginativo Presidente Kennedy (1963) repetido, quizá por las mismas razones, cuando su hermano está a punto de llegar también a la presidencia (asesinato de Robert Kennedy en 1968).<sup>58</sup>

Mientras que el discurso de las dos ediciones siguiente se expresa del siguiente modo, más políticamente correcto:

**“4. La crisis interna.** Hubo un momento en que se persiguió a los intelectuales o a todo sospechoso de ideas izquierdistas. Fue el tristemente *Tribunal McCarthy*.

Hoy todo eso ha desaparecido. Y Norteamérica se pregunta angustiada si es lo suficientemente honrada en su política. Porque es evidente que Norteamérica apoya a muchos gobiernos dictatoriales en el mundo. Y que sus soldados han intervenido muchas veces en contra de la voluntad de los pueblos que invadían. Tal ocurrió en *Líbano*, en 1958; en *Cuba*, en 1962, o en *Santo Domingo*, en 1965. Y ha habido guerras de las que hoy se discute su licitud, como la de *Corea* o la de *Vietnam*. Sus agentes secretos han intervenido, por otro lado, en la política interna de países como Chile, para derrocar a Allende. Y las actuaciones de su vida política no son siempre puras. El propio Nixon hubo de dimitir acusado de corrupción, en 1974.”<sup>59</sup>

Cabe aclarar que las tres ediciones del mismo manual están firmadas por los mismos autores. El manual de 1975 afirma que “Este libro ha sido presentado a la aprobación del Ministerio de Educación y Ciencia”, aunque no aparece fecha de aprobación. Esto podría hacernos dudar de que el manual hubiera sido puesto en circulación, pero la fuente original dispone de huellas de uso por parte del alumnado, como apuntes hecho a bolígrafo, tachaduras y subrayados, lo que prueba que este manual fue usado en el aula. La versión de 1977 afirma ya que, “Este libro ha sido aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia con fecha del 29-IV-1977 (“BOE” del 3-VI-1977)”, constando así su aprobación. Hemos de puntualizar que en esta edición la portada sufre algunos cambios de diseño, para volver a usarse la misma en el año 1983 tan sólo modificando el color predominante. El diseño interior de los contenidos es prácticamente el mismo en las 3 versiones, incluso se usan las mismas imágenes y fotografías, sólo que modificando en ocasiones los pies de foto.

Este análisis de la comparativa de tres ediciones distintas de un mismo manual es muy esclarecedor, tanto en cuanto se observa como el discurso se va tornando más benigno con la visión que se ofrece del capitalismo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta el ascenso del pensamiento marxista que se generalizó en el mundo de las Ciencias Sociales en los años 70. Se denunciaba el capitalismo

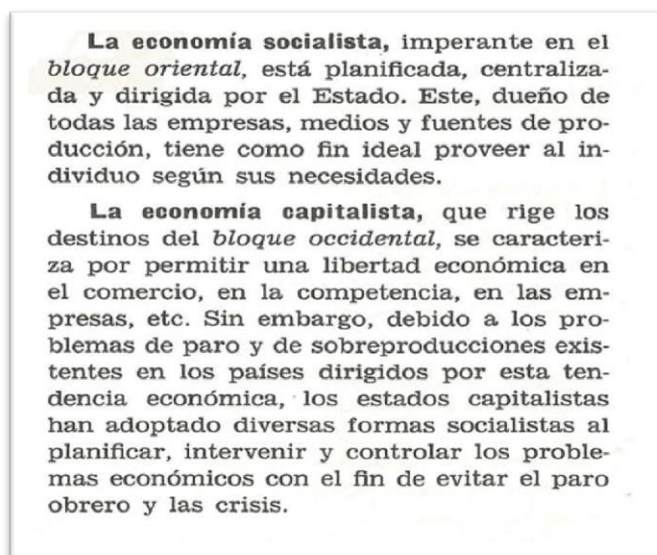
---

<sup>58</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 222. La negrita y cursiva son de la fuente original.

<sup>59</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 256; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Anaya, 1983, p. 256. La negrita y cursiva son de la fuente original.

como sistema de explotación, a través de un lenguaje más directamente político, a la par que afloraban ciertas ideas de base socialista.<sup>60</sup>

En ocasiones, y como recuerda F. Braudel en su obra *Civilización material, economía y capitalismo*, el concepto de “capitalismo” se afirma como antónimo de “socialismo”.<sup>61</sup> Esto se observa en el ejemplo siguiente extraído de un manual de 1977 de la editorial Santiago Rodríguez.



**Ilustración 118:** Economía socialista y economía capitalista<sup>62</sup>

Como se advierte, la definición que se hace de ambos sistemas económicos está relacionada con los dos bloques definidos tras la “guerra fría”. Así “la economía capitalista del bloque occidental” se asocia a la palabra “libertad”, aunque también apostilla que para solventar los problemas derivados del sistema capitalista se están adoptando medidas de origen socialista. Aquí podría entenderse cierta influencia del keynesianismo.

En el ejemplo siguiente que habla de los conflictos sociales en un tema titulado “La sociedad y el mundo actual”. En este manual de la editorial católica SM del año 1977 aparece una fuerte crítica a la economía liberal que se hace significativa por el uso de un contundente lenguaje. El texto se expresa así al respecto:

“El abismo entre hombres ricos y pobres, entre países ricos y pobres o subdesarrollados, constituye hoy un factor esencial de desequilibrio político y económico, acentuado en algunos países (EE.UU., África del Sur) con el problema racial. Estas diferencias se mantienen debido al

<sup>60</sup> Slater, David. “Itinerarios de la teoría del desarrollo...”, *op. cit.*, p. 39.

<sup>61</sup> Braudel, F. *Civilización material, economía y capitalismo II*. Madrid, Alianza, 1984.

<sup>62</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1977, [4ª edición], p. 232.

yugo económico al que están sometidas las clases y los pueblos, oprimidos por unas oligarquías de civilización refinada, de ideología *liberal, nacionalista y colonialista*.”<sup>63</sup>

En algunos manuales como el del ejemplo anterior, el discurso económico tiende a reflejar ciertas influencias del paradigma Marxista y de la Teología de la liberación, con variaciones del lenguaje que se hacen significativas. En el caso anterior se apuntilla con una crítica a los siguientes aspectos relacionados con la esfera de la economía. Critica el capitalismo liberal acusándole de erigir *la ganancia* como “motor esencial del progreso económico”, y la propiedad privada en “derecho absoluto, sin tener en cuenta su función social”.<sup>64</sup> También muestra el colonialismo político como el causante de exponer a los países colonizados al “imperialismo internacional del dinero” una vez abandonados. Para concluir la reflexión apuntilla afirmando que el marxismo,

“se presenta como solución a estas desigualdades tan extremadas. Recuérdese el triunfo de Fidel Castro en Cuba y la propagación del castrismo en Iberoamérica, precisamente allí donde las oligarquías han exacerbado la injusticia social y la dependencia económica de los EE.UU.”<sup>65</sup>

El manual también aporta ensayos de solución a la problemática del subdesarrollo, desde una perspectiva muy crítica. Se atreve a afirmar que desde un punto de vista técnico los problemas se deben en parte “a la utilización errónea de las posibilidades y recursos naturales, así como a un reparto lamentable de los bienes de consumo”. También critica “los enormes gastos de la carrera de armamentos y de la conquista del espacio”, que “destinados a combatir el subdesarrollo, podrían resolver el problema”.<sup>66</sup>

Este manual perteneciente a la editorial católica SM (Sociedad de María), de origen Marianista, presenta un discurso muy crítico con el liberalismo económico. Podemos entender que sigue los lineamientos ideológicos de la Doctrina Social de la Iglesia de la que se hace eco.

“Las encíclicas de Juan XXIII y Pablo VI sobre temas sociales, así como los viajes de éste a varios países, están orientados al mismo fin de ofrecer soluciones de forma desinteresada a estos problemas.”<sup>67</sup>

El discurso crítico con algunas cuestiones relativas al capitalismo se abrió paso en una serie de libros de texto a finales de los años 70, como en el caso de la editorial SM, por la influencia de la Doctrina social de la Iglesia Católica y el Concilio Vaticano II.<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, p. 89. La cursiva es de la fuente original.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> *Ibidem*, pp. 89-90.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>67</sup> *Ibidem*.

<sup>68</sup> La corriente crítica con las injusticias del capitalismo, impulsada por la Iglesia, se remonta al Concilio Vaticano II, aunque su origen se encuentra ya en el edicto *Rerum Novarum* del Papa León XIII.

En otro manual también de la editorial Vicens Vives para octavo curso del año 1975 se describe “el estilo de vida americano” del modo siguiente:

“4.1 La prosperidad ha contribuido a crear un estilo de vida americano, que se ha convertido en el prototipo de todos los países industriales. Las diferencias sociales tienden a atenuarse. En teoría cualquiera puede llegar a amasar una fortuna. Los reyes de la industria han sido hombres de origen humilde, que ascendieron rápidamente por su audacia y su inteligencia.

La posibilidad de pasar de la pobreza a la fortuna ha creado un culto exagerado del dinero, y de las cosas que se pueden comprar con dinero. En las películas has visto chalets lujosos, de dos o más plantas, amueblados de manera suntuosa. Es lo primero que muestra una película americana.

4.2 La vida no se concibe si no es comprando constantemente cosas. A esto se le ha llamado la «Sociedad de consumo». Se compra lo que se necesita y lo que no se necesita. Se tira lo que todavía sirve para poder comprar otra cosa. Ha de poseerse todo nuevo, todo del último modelo, o de las características que la moda ordene.

Para estimular la fiebre adquisitiva los americanos han inventado a escala increíble la propaganda. Se vive sumergido en un océano de propaganda; se le hace ver al ciudadano la cantidad de cosas que necesita.

[...] Los EEUU constituyen, sin duda, un ejemplo de dinamismo y de riqueza. Pero los problemas que se han generado en el seno de esta sociedad opulenta son tan graves que a veces parece una sociedad enferma.”<sup>69</sup>

El texto hace una crítica lúcida a la expansión del “sueño americano” tras la prosperidad económica de los países industriales. Se denunciaba a través del discurso del texto el “culto al dinero” y los abusos consumistas de la “sociedad de consumo”, llegando a catalogarla de sociedad enferma.

En los años 80 también se detecta en algunos manuales un discurso crítico contra el capitalismo, sobre todo el impuesto por EEUU.

Veamos un ejemplo de un manual de Vicens Vives de 1982.

“El extraordinario desarrollo del imperialismo capitalista norteamericano supone:

-La aparición de grandes monopolios, que acaban siendo internacionales y controlan los más importantes sectores de la economía de los países que viven dentro de la zona de mercado libre (todos los países, menos los de economía socialista).

-La especialización en la exportación de capitales y técnica, con lo que obtienen extraordinarios beneficios.

Por parte de los países subdesarrollados, en este caso de América latina, supone:

-La exportación de unos pocos productos primarios (minerales, alimentos...) a bajo precio, principalmente a U.S.A.

---

<sup>69</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª edición 1974], pp. 181-182. El texto se mantiene en la edición de 1977: Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1977, [3ª edición], pp. 181-182; y también en la edición revisada de 1978: Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], pp. 181-182.

-La total dependencia financiera, comercial, industrial y tecnológica, principalmente de U.S.A., que no les permite desarrollarse (círculo vicioso de la miseria).

-Incluso su dependencia política disimulada o no (marines en Santo Domingo, derrocamiento del gobierno Allende en Chile...).”<sup>70</sup>

Este discurso que muestra el manual es una excepción en cuanto a la crítica que profesa contra el capitalismo estadounidense, al que denomina “imperialismo capitalista norteamericano”. Es revelador cómo destapaba la aparición de grandes monopolios y su control sobre la economía de mercado libre, en contraposición a la economía socialista. También los efectos que genera, como la dependencia financiera, comercial, industrial, tecnológica, e incluso la dependencia política (disimulada o no), con alusiones llamativas como la del derrocamiento del gobierno de Allende en Chile.

Desde los contenidos de Educación Ética y Cívica también se aporta crítica a la sociedad de consumo capitalista. Veamos el ejemplo siguiente extraído de un manual de Anaya de 1983:

“**Trabajo y consumo.** Gracias al trabajo atendemos nuestras necesidades y las de nuestra familia. Pero nuestra sociedad capitalista nos incita, mediante la publicidad, a un consumo cada día mayor, y cuando el consumo se reduce, se provoca el paro o la recesión económica.”<sup>71</sup>

También la editorial SM en un manual de 1981 hace la siguiente crítica en los contenidos de Educación Ética y Cívica.

“El consumo de masas es una necesidad del neocapitalismo:

- La elevada capacidad de producción del capitalismo actual sólo puede tener salidas al mercado, si éste alcanza una elevada capacidad de consumo. Es necesario consumir mucho para seguir produciendo.

- Si el consumo se estancase, la inversión disminuiría y con ella la creación de puestos de trabajo. Sería la crisis económica y el caos social. Para mantener altos los niveles de consumo, el neocapitalismo cuenta, como decíamos antes, con un fuerte aparato de propaganda que invita continuamente a las masas a consumir.

Esta situación ha recibido duras críticas desde diversas perspectivas:

- Se señala que este consumo desorbitado lleva a un derroche absurdo y sin precedentes que amenaza con destruir todas las reservas de materias primas del planeta.

- Pone en peligro la misma calidad de vida que se persigue, a causa de la contaminación.

- Se ha indicado también, que el enorme crecimiento de la población, puede agravar aún más las cosas.

Las soluciones estarían, para ellos, en la disminución del crecimiento económico y en la búsqueda de nuevas formas de vida que no pusieran el énfasis en un consumo creciente. Los ecologistas son los defensores más tenaces de estas alternativas.”<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Llorens, M.; Roig, J.; Fernández A. y Viver, C. *Orbe-País 7. Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens-Vives, 1982, p. 91.

<sup>71</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 337. La negrita es de la fuente original.

<sup>72</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 298.

A la luz de lo anterior podemos deducir que sí se observan críticas al sistema capitalista, aunque estas también fomentan la idea de pertenencia a dicho sistema, y por lo tanto entendemos que se potencia la aceptación del mismo, aunque con motivaciones de mejoras. Sobre el comunismo o el socialismo se aporta mucha menos información y cuando se hace se presenta, bien desde una perspectiva histórica de las ideas marxistas o bien desde la crítica como sistema opresor.

El discurso de los manuales representa exclusivamente dos opciones económicas, y siempre lo hace en forma de oposición binaria (capitalismo-comunismo). El empleo de esta oposición pretendería una identificación natural con el sistema económico en el que el alumnado se encuentra inmerso. Este hecho tendería a generar una identidad económica en los sujetos, naturalizando los valores y procesos sociales asociados al sistema capitalista, y evitando presentarlos como procesos histórico-sociales conflictivos.

#### **1.4. El proceso político de la Transición**

Como es sabido, los años 70 fueron decisivos para la historia social y política de España. La crisis económica mundial de 1973 viene casi a fundirse con la crisis política que suponía la muerte del dictador en 1975. Esta doble crisis vendría a caracterizar los cambios sociales y económicos de los años posteriores. Tras los años de intenso crecimiento deviene una recesión que no será evidente hasta unos años después, pues el país está más pendiente de su futuro político y de encontrar una vía para la democratización. Los cambios políticos enmascaran la crisis económica y pese a que en esta década las transformaciones institucionales son considerables, los cambios sociales ya no son tan acelerados como en la década anterior.

El proceso de transición a la democracia se produce aproximadamente en un lustro y mediante dos procesos unidos, el paso del régimen dictatorial al democrático y el de un Estado centralista a un Estado de las autonomías. Durante este tiempo se observa la convivencia de elementos propios del franquismo con elementos de carácter democrático, aunque estos últimos adquieren cada vez más presencia.<sup>73</sup>

La mayoría de los manuales presentan este proceso histórico con matices casi épicos vinculados a la clase política, desdeñando el esfuerzo llevado a cabo por la población<sup>74</sup> y los graves conflictos sofocados con medidas represoras. Apenas se hacen eco de disonancias, legitimando así una especie de “visión oficial” plagada de personajes legendarios y una clase política excepcional, propiciando olvidos y limitaciones y destacando únicamente aspectos positivos de pacifismo y consenso. El periodo de la dictadura y su violencia queda olvidado, mostrando la continuidad de elementos del régimen en la dirección del proceso. Veamos algunos ejemplos:

---

<sup>73</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, *op. cit.*, p. 292.

<sup>74</sup> Páez-Camino, Feliciano. “Enseñar la recuperación democrática en España: consideraciones sobre la transición en clase de historia”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 50, 2006, pp. 11-31.



Un manual de 1975 de la editorial SM muestra todavía símbolos franquistas y alusiones a la patria del modo siguiente:



**Ilustración 119:** Símbolos franquistas<sup>75</sup>

Como se observa, el manual sigue en la línea discursiva de fomentar la idea de responsabilizar a la ciudadanía del servicio al progreso y bienestar de España, cada uno desde su puesto, es decir, ocupando el papel que le ha tocado en la sociedad jerárquica organicista.

Aunque se pretende mostrar como responsabilidad de todos la tarea de conformar una nación como empresa común, se olvida casi siempre el papel del pueblo español en el discurso, marcando así las pautas que hacen ver que el proceso fue llevado a cabo desde arriba, de la mano de ilustres personajes y desdeñando el peso de la sociedad civil.

La idea de una transición pacífica como muestra de orgullo también es una constante como muestra el siguiente ejemplo:

**“La transición política española se produce pacíficamente**

Proclamado rey Don Juan Carlos, encargó el gobierno a Arias Navarro, que intentó una simple reforma de la democracia orgánica.

<sup>75</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1975, p. 280.



Pronto se evidenció que este camino no resolvería las tensiones del país ni pondría a España en línea con las naciones modernas de Occidente.

Ante el fracaso evidente de Arias, el rey nombró primer ministro a Adolfo Suárez que desde un principio abordó la implantación de una democracia parlamentaria de corte occidental.

El primer paso fue la «Ley para la Reforma Política», aprobada masivamente en referéndum. Después se *legalizaron todos los partidos*, y en Junio de 1977 se celebraron en el país las primeras elecciones libres desde 1936.”<sup>76</sup>

En el mismo manual:

“El éxito de la transición: Para el éxito del establecimiento de la nueva democracia española fueron fundamentales el impulso y la claridad en las metas a alcanzar, mantenidas por Juan Carlos I, la audacia y la habilidad de Adolfo Suárez, y la prudencia y moderación de todos los políticos, tanto de los de la oposición como de los más jóvenes y abiertos del régimen anterior. Pero la transición no se produjo sin momentos de grave tensión, entre los que se puede destacar la legalización por sorpresa del Partido Comunista, audaz operación política realizada por Adolfo Suárez.”<sup>77</sup>

La concesión de cualidades a los personajes que se nombran en el extracto textual es muy reveladora. Audacia, habilidad, prudencia, moderación, son valores que se promueven desde una perspectiva asociada a los grandes protagonistas del proceso de transición. Es significativa también la alusión al pasado franquista de algunos de estos personajes (no hace referencia expresa a Adolfo Suárez), catalogándolos de “jóvenes y abiertos del régimen anterior”, eludiendo referirse al franquismo expresamente como dictadura.

En los textos se utilizan expresiones de halago como: “los grandes éxitos de Suárez”, o “Los indudables logros políticos de Suárez”,<sup>78</sup> que denota cierto afán por crear personajes legendarios.

Algunos manuales de los 80 muestran una cara bastante amable del proceso, por ejemplo respecto a la Ley de Amnistía. Veamos algunos ejemplos:

“También se concedió una amplia amnistía, que incluyó a los presos vascos que eran los más problemáticos por la gravedad de sus delitos.”<sup>79</sup>

“El 30 de julio el Gobierno concedió una amnistía parcial que permitió la puesta en libertad de unos 400 presos políticos.”<sup>80</sup>

---

<sup>76</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 192. La negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 192.

<sup>78</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 260.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981. [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 174.

Es revelador observar cómo a través de esas afirmaciones se estaba ocultando los actos de intencionalidad política del franquismo considerados crímenes de derecho internacional, como son la desaparición forzada o la tortura.

En los pocos casos donde se refleja la conflictividad social del proceso político de transición se utiliza un lenguaje atenuado y poco contundente. Sirva de ejemplo:

“a) **Los sucesos de Vitoria.** Tras una huelga en Forjas Alavesas, se produjo una huelga general en Vitoria con sucesivos enfrentamientos entre manifestantes y fuerzas de orden público que culminaron el 3 de marzo, en que se produjeron cinco muertos y más de cien heridos.

b) **Los sucesos de Montejurra.** El 9 de mayo, en la celebración carlista de Montejurra, comandos de extrema derecha causaron dos muertos y tres heridos.

c) **El incremento del terrorismo.**”<sup>81</sup>

Resulta especialmente llamativo cómo narra “Los sucesos de Vitoria”, sin nombrar quien fue el causante de las muertes de esas cinco personas. En la actualidad se conoce que policías armados a las órdenes del gobierno penetraron en la parroquia de San Francisco de la capital alavesa, usando gases lacrimógenos para desalojar a 4.000 trabajadores en huelga allí reunidos. Los trabajadores fueron alcanzados por pelotas de goma y disparos de armas de fuego de la policía matando a cinco personas. Fue una matanza nunca aclarada, porque ni se investigó ni se celebró juicio. Los hechos supusieron la caída del presidente del Gobierno Carlos Arias Navarro, al que el rey Juan Carlos I relevó por Adolfo Suárez. Por tanto, se oculta la violación de derechos humanos en los procesos de presión popular que fueron respondidos por parte del Estado con violenta represión.<sup>82</sup>

Entendemos que a través del discurso que ofrecen los manuales se induce a una imagen de la Transición un tanto distorsionada. La versión que se promueve es la de una transición pacífica, cuando en realidad hubo hechos constatados que determinan que no lo fue tanto.<sup>83</sup> De

---

<sup>81</sup> *Ibidem*. La negrita es de la fuente original.

<sup>82</sup> Aizpeolea, Luis R. “Vitoria, la mayor matanza de la Transición”. *El País*, 30 de agosto de 2016. Accesible en: [https://politica.elpais.com/politica/2016/03/02/actualidad/1456948454\\_342504.html](https://politica.elpais.com/politica/2016/03/02/actualidad/1456948454_342504.html) [Última consulta: 9 de julio de 2018].

<sup>83</sup> Sobre la violencia en la Transición puede consultarse: Sánchez-Cuenca, Ignacio y Aguilar Fernández, Paloma. “Violencia política y movilización social en la transición española”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 95-111; Sánchez-Cuenca, Ignacio y Aguilar, Paloma. “Terrorist violence and popular mobilization: The case of the Spanish transition to democracy”. *Politics & Society*, vol. 37, nº 3, 2009, pp. 428-453; Reig Tapia, Alberto. “Memoria de la violencia: transición, consolidación y crispación democrática en España, 1975-2008”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 41-55; Soto Carmona, Álvaro. “Violencia política y transición a la democracia: Chile y España”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 113-127; Baby, Sophie. “Estado y violencia en la transición española. Las violencias policiales”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 179-198; Baby, Sophie. *El mito de la transición pacífica: violencia y política en España 1975-1982*. Madrid, Akal, 2018.

acuerdo con Jorge Benedicto, las élites construyeron un relato idealizado de la Transición, articulándola en torno al protagonismo de una serie de personales relevantes.<sup>84</sup> Esta versión ha terminado imponiéndose como una evidencia social, es decir, como la versión predominante frente a otras interpretaciones posibles.<sup>85</sup> Los manuales escolares contribuyeron también a este hecho, sobre todo a base de exclusiones y ocultaciones.

### 1.5. Los Pactos de la Moncloa

Con la crisis internacional del petróleo de 1973, y la posterior nefasta gestión económica y política del franquismo, España entró en una fase de conflictividad social y laboral. El “espíritu de conciliación” y la voluntad de “consenso” que imperaba en el discurso de la clase política<sup>86</sup> hicieron que los acuerdos colectivos, fruto de los Pactos de la Moncloa,<sup>87</sup> fueran un comienzo que llevaría a aprobar la posterior Constitución de 1978. Se observaba así una voluntad de atacar la crisis económica para poder sentar las bases de un sistema democrático.

En 1977 se celebran los llamados Pactos de la Moncloa, que fueron una serie de acuerdos celebrados entre el 8 y el 21 de octubre de ese mismo año en Madrid. En estas reuniones el presidente Suarez, miembros del Gobierno, y representantes parlamentarios en el Congreso expresaron su preocupación política por el desorden económico del país y sellaron el compromiso de encontrar un remedio a la situación. La política educativa también llegó a los acuerdos, incluyendo elementos como la “democratización” del sistema educativo, que ahora estaría abierta a la participación de todos los sectores, así como la gratuidad progresiva de la enseñanza y el posible abaratamiento de los libros de texto en niveles educativos obligatorios.

---

<sup>84</sup> Benedicto, Jorge. “La construcción de la ciudadanía democrática...”, *op. cit.* p. 106.

<sup>85</sup> Un ejemplo de este tipo de narración hegemónica sobre la Transición lo encontramos en: Prego, Victoria. *Así se hizo la transición*. Madrid, Planeta, 1995. Interpretaciones contrarias a la dominante pueden encontrarse en: Sastre García, Cayo. *Transición y desmovilización política en España (1975-1978)*. Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 1997; Sánchez-Cuenca, Ignacio. “Consenso y conflicto en la transición española a la democracia”, en Przeworski, Adam y Sánchez-Cuenca, Ignacio. *Democracia y socialdemocracia. Homenaje a José María Maravall*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012, pp. 153-191; Sánchez-Cuenca, Ignacio y Aguilar Fernández, Paloma. “Violencia política y movilización...”, *op. cit.*; Sánchez-Cuenca, Ignacio y Aguilar, Paloma. “Terrorist violence...”, *op. cit.*; Cuesta, Raimundo. “Aquella democracia a la que quisimos...”, *op. cit.*; Vidal-Beneyto, José. *Memoria democrática*. Madrid, Foca, 2007; Navarro, Vicenç. *El subdesarrollo social de España...*, *op. cit.*; Baby, Sophie. *El mito de la transición pacífica...*, *op. cit.*

<sup>86</sup> Marín Arce, José María. “Condiciones económicas y sociales de la Transición”, en Molinero, Carmen (ed.). *La transición treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*. Barcelona, Península, 2006, pp. 81-116.

<sup>87</sup> Los *Pactos de la Moncloa* fueron acuerdos entre todas las fuerzas políticas parlamentarias para intentar dar solución a la alarmante situación económica de la Transición, probablemente uno de los puntos más críticos de este proceso de cambio político.

También se abordó la incorporación de las distintas lenguas y contenidos culturales en sus respectivos ámbitos territoriales, para todos los niveles educativos obligatorios.<sup>88</sup>

Sin embargo, en la esfera económica “los Pactos desvelaron la existencia de un inesperado *consenso* ideológico en favor de la economía de mercado, la iniciativa privada y la empresa privada”,<sup>89</sup> aspectos que con el tiempo acabarían implantándose también en educación.

También en esa vía del *consenso* en economía política, marcada por los pactos de la Moncloa, podemos observar cierta desmovilización de las reivindicaciones, sobre todo salariales, por parte de los partidos y sindicatos de izquierda, en lo que Isidro López ha llamado *consensonomics*.<sup>90</sup> La respuesta al estallido de las reivindicaciones salariales fue un proceso inflacionista que devino al trasladar a los precios los aumentos salariales. Los pactos se encargaron en este sentido de restar poder a los trabajadores para acallar las reivindicaciones mediante el control de las demandas salariales que se pactó. Eso se traducía en desmovilización desde el consenso, firmada también por los partidos y sindicatos de izquierda.<sup>91</sup>

Los Pactos significaron un paso más en la historia de la liberalización de la economía del país, aunque también supusieron un avance en el asentamiento y conformación de políticas sociales.<sup>92</sup>

Pero pese a la importancia política y económica que supusieron, Los Pactos de la Moncloa no aparecen en todos los manuales posteriores al año 1977, pues se da más importancia a la aparición un año después de la Carta Magna. Los manuales que sí los tienen en cuenta, generalmente y como se observa en el ejemplo que citaremos a continuación, alababan los resultados positivos de estos Pactos en su contribución a la estabilidad social, pero particularmente alaban el hecho del nombramiento del profesor Fuentes Quintana al cargo del Ministerio de Economía, cuyo plan de control de precios y salarios, y devaluación de la peseta, llevaron a la firma el 25 de octubre de “una serie de acuerdos económicos y sociales por los líderes de todos los partidos políticos con representación parlamentaria.”<sup>93</sup> El mismo manual concluye afirmando además que “Los Pactos fueron aceptados por las dos centrales sindicales mayoritarias (CCOO y UGT), lo que contribuyó a la estabilidad social.”<sup>94</sup>

Algo más crítico y menos optimista es otro manual del año 1981 de la editorial SM que no es tan condescendiente con la *política del consenso*. Tras analizar las medidas económicas de los Pactos afirma lo siguiente: “La oposición aceptó los Pactos de la Moncloa pidiendo a

---

<sup>88</sup> Presidencia del Gobierno. *Pactos de la Moncloa*. Madrid, Servicio Central de Publicaciones / Secretaría General Técnica, 1977. Accesible en: <http://www.mpr.gob.es/servicios2/publicaciones/vol17/> [Última consulta: 15 Junio 2017].

<sup>89</sup> Martín Aceña, Pablo. “Economía y política durante la Transición a la democracia en España, 1975–1985”. *Working Papers*, Universidad de Alcalá, 2010, p. 6.

<sup>90</sup> López, Isidro. “Consensonomics: la ideología económica en la CT”, en Martínez, Guillem (coord.). *CT o la Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española*. Barcelona, Debolsillo, 2012, p. 77.

<sup>91</sup> López, Isidro. “Consensonomics...”, *op. cit.*, p. 80.

<sup>92</sup> Bernad Royo, Enrique. “Políticas de ajuste y memoria...”, *op. cit.*, p. 138.

<sup>93</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80*. Madrid, Santillana, 1981, p. 177.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

cambio una serie de importantes modificaciones de carácter político-social”.<sup>95</sup> Esto puede generar la idea de que la función principal de los Pactos era conseguir en España ese renombrado *consenso*. El manual también concluye el apartado afirmando que “Pese a los Pactos de la Moncloa la situación económica española sigue siendo grave”,<sup>96</sup> para terminar abordando un intento de clarificar las posibles causas más importantes de esta situación económica.

Sobre todo, lo que se resalta de estos Pactos es “una política de *consenso* que permitiese consolidar la democracia”, así dichos Pactos se presentan como hechos cuyos objetivos eran “económicos, sindicales y políticos”.<sup>97</sup>

## 1.6. Hacia una nueva democracia

Los cambios políticos que se fueron experimentando en el proceso de transición a la democracia tras la muerte del dictador obligaron en el plano pedagógico a promover diferentes posiciones renovadoras. Ya desde comienzos de los años 70 se nota un cambio en algunos contenidos y conceptos desde la prescripción curricular. Ya no se habla de España como patria, sino como nación española, Estado Español o Estado Nacional Español.<sup>98</sup> Aunque es cierto que ya se detecta la denominación de Estado Español en los *Cuestionarios Nacionales* de 1965,<sup>99</sup> en concreto en la sección de Educación Cívica y Social, algunos manuales todavía siguen usando el concepto de patria.

La Orden de 29 de noviembre de 1976 supone un hito importante pues ya supone que,

“El sistema educativo constituye una base imprescindible para el logro de una sociedad democrática en la cual la convivencia pacífica y armónica permita la realización del individuo en todas sus dimensiones, ordene su contribución al bienestar de los demás y considere el respeto mutuo como valor de general y obligada aceptación.

La educación para la convivencia -incluida por el Gobierno en su declaración programática- aparece así como objetivo demandado para la construcción de un tipo de sociedad que parta de una nueva orientación del hombre como sujeto de derechos y deberes públicos y de una paralela potenciación de virtudes éticas y comunitarias

De ahí que sea necesario establecer, dentro del área social para la segunda etapa de la Educación General Básica, unos contenidos de educación cívico-social que vengan a corresponder a las actuales exigencias en este campo de la enseñanza.”<sup>100</sup>

---

<sup>95</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1981, p. 263.

<sup>96</sup> *Ibidem*.

<sup>97</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 189.

<sup>98</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB...*, *op. cit.*, p. 115; Orden de 25 de junio de 1974 por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del Área Social en la Segunda Etapa de la EGB. Publicado en: «BOE» nº 162, de 8 de julio de 1974, p. 14186.

<sup>99</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, p. 13044.

<sup>100</sup> Orden de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos..., *op. cit.*, p. 24093.

Por tanto, la finalidad de estos nuevos contenidos era apoyar el cambio democratizador dentro de la sociedad española, desde la propia educación. Así lo constatan los objetivos de las *Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica* sobre las nuevas *Orientaciones Pedagógicas* del Área Social en la segunda etapa de la Educación General Básica aprobadas por Orden de 29 de noviembre de 1976, que fueron publicadas en la revista *Vida Escolar*.<sup>101</sup>

“Los nuevos contenidos del área social se conciben en función de los objetivos siguientes:

1. Preparar al alumno para el ejercicio de los derechos y deberes de ciudadanía basados en el respeto a las libertades democráticas y en la eliminación de todo intento de formación política unilateral.
2. Dotarle de conocimientos básicos, de criterios morales y de elementos de juicio imprescindibles para que sea un ciudadano útil a la comunidad en la que ha de desarrollar su vida.
3. Desarrollar en los alumnos su espíritu crítico para que lleguen a ser capaces de interpretar los valores positivos propios de una sociedad que trata de reducir desigualdades y eliminar injusticias en el orden educativo, económico-social y político.
4. Fomentar actitudes de respeto, comprensión e interés por las distintas realidades socio-culturales de España.
5. Tomar conciencia de que, a pesar de la diversidad en el plano ideológico, los países del mundo se encuentran cada vez más unidos entre sí por la comunicación y la cultura.
6. Estimular el cultivo de los valores religiosos para lograr la formación integral del alumno.”<sup>102</sup>

En una sociedad democrática libre, moderna y posindustrial, la ciudadanía debería contar con los medios tanto materiales como legales para la solución de conflictos. De este modo las sociedades modernas y democráticas deben ofrecer la posibilidad de disentir abiertamente, estando al amparo de leyes que se fundamenten en los derechos humanos inalienables. Es sabido que el franquismo carecía de estos derechos. ¿Se hacen eco los manuales de la Transición de estos cambios? ¿Se refleja el pluralismo político e ideológico?

Algunos manuales de finales de los años 70 ya reclamaban un cambio político democrático. Véase el siguiente ejemplo de un manual del año 1977 de la editorial Anaya, donde se afirma que la sociedad española reclama un sistema democrático participativo.

#### “SÍNTESIS

El modelo económico no se corresponde con el político. La crisis del sistema político, iniciada antes de la muerte del general Franco, se agudiza con la desaparición de éste. La sociedad española reclama un sistema democrático de participación política.”<sup>103</sup>

El texto forma parte de una sección denominada síntesis, es decir, es un microtexto que se ofrece a modo de resumen con extractos que se consideran relevantes. De este modo se estaría llamando la atención del lector al respecto.

---

<sup>101</sup> Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Suplemento dedicado a la Educación para la Convivencia, 1976, pp. 11-12.

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>103</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 173. La mayúscula es de la fuente original.

Los manuales de la Transición, una vez muerto el dictador, comienzan a mostrar un discurso político basado en el *consenso* a la hora de narrar los acontecimientos de la Transición. Una especie de compromiso social que debe ser compartido por la ciudadanía en pro de una nueva identidad española, ahora compatible con valores políticos de tolerancia, democracia, compromiso y convivencia pacífica, valores que no se trabajaban en los manuales franquistas. Se intuye así un cierto intento de los manuales por definirse afines a este *consenso* que impregnaba la vida política y que podría ser el germen de una pretendida identidad democrática nacional. Sin embargo, en los manuales se detectan ciertos silencios que omiten los desequilibrios políticos reales que se dieron en torno a la preponderancia de la derecha en todo el proceso.

Los manuales de la Transición mostraban desde los contenidos de Educación Ética y Cívica un nuevo país donde los deberes y obligaciones para con España eran otros bien distintos a los de la dictadura. Pagar impuestos, votar, ejercer los deberes cívicos, eran acciones que adquirirían protagonismo. Se promovían valores como solidaridad, convivencia pacífica, respeto, tolerancia, responsabilidad dentro de la comunidad, o la participación activa en la sociedad.<sup>104</sup> Como afirma Lara Campos,

“El valor por excelencia que se debía inculcar a través de la educación en esta nueva etapa democrática era el civismo, que «implicaba por esencia la participación» y que vino a ocupar el lugar que durante toda la dictadura habían tenido el inmovilismo, la pasividad y el acatamiento al orden establecido. Los ciudadanos que estaban siendo educados en la España democrática debían ser solidarios y responsables, y además estar dispuestos a desempeñar un papel activo en la sociedad.”<sup>105</sup>

Los manuales de los 80 muestran nuevos símbolos asociados a la realidad política, favoreciendo a través de estos una transición también afectiva y emocional. Esos símbolos nacionales, que formarían parte del imaginario colectivo, y que fueron creados para representar la idea de una nueva España democrática serían: el escudo de la España democrática, el texto de la Constitución, las urnas electorales, los españoles ejerciendo el derecho al voto y la figura del Rey.

La representación de la figura del rey en los manuales sufre modificaciones que van desde una representación de la continuidad del régimen a la encarnación del cambio. Su imagen se va desligando de la del dictador de forma paulatina hasta que adquiere legitimidad propia, sobre todo tras su actuación en el 23 F. Los manuales de la Transición muestran al Rey como motor del cambio político, un fiel defensor de la democracia, las libertades y la soberanía popular. De este modo es descrito por el siguiente manual de la editorial Anaya.

“El rey Don Juan Carlos, la más alta magistratura del Estado ha sido el primer defensor de la democracia, las libertades y la soberanía popular.”<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> MEC. *El área social en la EGB. Estudios y experiencias educativas*. Madrid, MEC, 1979, pp. 16-19.

<sup>105</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, *op. cit.*, p. 305.

<sup>106</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 189.

Veamos otro ejemplo de Santillana:

“El rey, verdadero motor de este cambio político, optó por esta tercera vía (la reforma del sistema político a partir de las instituciones y de las leyes franquistas), que condujo de una forma pacífica y moderada a la implantación en España de un sistema democrático, evitando el enfrentamiento entre los españoles.”<sup>107</sup>

Este texto resulta muy llamativo pues en una página anterior aparece lo siguiente:

“Después de la muerte de Franco en 1975, se re instauró en España la monarquía, encamada en la dinastía borbónica, que había reinado hasta 1931. Pero esta restauración no supuso la prolongación del régimen de Franco, sino un cambio de régimen y la sustitución de las instituciones franquistas por otras realmente democráticas.”<sup>108</sup>

Como se observa, el manual ofrece un discurso confuso, pues primero afirma que la restauración de la corona no supuso la prolongación del régimen sino la sustitución de las instituciones franquistas por otras democráticas. Con posterioridad, una página después, se afirma que el Rey optó por la reforma del sistema político a partir de las instituciones y de las leyes franquistas. La confusión que produce el discurso no deja claro si existió o no un desmantelamiento de las instituciones franquistas o si existió continuidad. Lo que se resalta es la moderación y pacifismo del proceso, alegando que se evitó el “enfrentamiento entre los españoles”. En cierto modo, entendemos que esa alusión al enfrentamiento y su opuesto, la paz como solución, es un recurso asociado a la promoción de la emoción del miedo como mecanismo de control. Miedo basado en un discurso que contempla de forma sutil la posibilidad de repetir una guerra civil.

También se representa su figura icónica ejerciendo el derecho al voto en las urnas, como se observa en la ilustración 120, en un intento de desligar su figura de la imagen previa que se mostraba con anterioridad en el franquismo. Se puede pretender así dar imagen de cercanía, simulando las representaciones del resto de españoles ejerciendo también su derecho al voto (ilustración 121).

Las urnas electorales se muestran como símbolo donde se deposita la voluntad ciudadana. Hacen alusión a la idea de soberanía popular, promulgando el derecho de la ciudadanía a elegir el partido político que les gobierne.

---

<sup>107</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985], p. 145. Los paréntesis hacen alusión a la información requerida, presentada en el mismo manual con anterioridad.

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 144.





**Ilustración 120:** El Rey junto a una urna<sup>109</sup>



**Ilustración 121:** Españoles ejerciendo su derecho al voto<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 144.

La pluralidad política también forma parte del discurso de los manuales y se asevera también que “España camina hacia un sistema político similar al de los países de Europa occidental”. Veamos el siguiente ejemplo:

**“La democracia se consolida**

Desde 1975 la democracia española ha experimentado varios procesos electorales. En las dos primeras elecciones generales triunfó la coalición de UCD. Pero en las elecciones de 1982 culmina un proceso de desintegración de la heterogénea coalición que se disuelve poco después. El *Partido Socialista* obtuvo un rotundo triunfo, que repitió en las inmediatas elecciones municipales, provinciales y autonómicas. Ha subido considerablemente el porcentaje de *Alianza Popular*, que representa a las fuerzas conservadoras, y se mantienen los porcentajes de los nacionalismos. España camina hacia un sistema político similar al de los países de Europa occidental.

En este camino, no han faltado oposiciones al régimen democrático. El 23 de febrero de 1981, un grupo de guardias civiles irrumpió violentamente en el Congreso de los Diputados. La reacción contraria de todo el cuerpo social y la firme actitud de Su Majestad el Rey, redujo la intentona a un breve, pero penoso incidente.

[...] España pertenece a casi todas las organizaciones internacionales y pretende mantener, dentro del bloque occidental, una política propia. Su aspiración más importante es el ingreso en la Comunidad Económica Europea.”<sup>111</sup>

Resulta especialmente llamativo el tratamiento al intento de golpe de estado del 23 F. Aunque el texto no lo denomina golpe de estado en este párrafo, sino “penoso incidente”, con posterioridad, en el bloque de documentación del tema, que aporta lecturas de prensa, aparece una publicación de ABC, del 24 de febrero de 1981, y que lleva el título “El golpe de estado del teniente coronel Tejero del 23 de febrero de 1981”.<sup>112</sup> Como se observa, el discurso también alaba la actuación del Rey que la cataloga como “firme actitud”.

La tendencia de los manuales es la de mostrar de forma solapada los acontecimientos sociales y políticos nacionales, con la promoción de unos valores universales para conformar una nueva imagen de España dentro de un discurso democrático. Disminuye el discurso nacionalista, que a su vez se acompañaba de la desacralización de la idea de España.<sup>113</sup> En su lugar aparecen los valores universales reconocidos por la comunidad internacional, más relacionados con un relato conciliador. Esos valores universales eran el civismo, la solidaridad, la convivencia pacífica y el respeto mutuo.

Como ya apuntábamos, los manuales reflejaban el proceso de transición, dando un protagonismo especial al compromiso de *consenso* entre las élites políticas españolas. Este discurso de los manuales es en cierta medida un discurso edulcorado y buenista, que omite muchas de las problemáticas del proceso o no se producen cuestionamientos, favoreciendo así la

---

<sup>110</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981. [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 177.

<sup>111</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 192. La negrita es de la fuente original.

<sup>112</sup> *Ibidem*, p. 195.

<sup>113</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, *op. cit.*, p. 333.

institución del mito de la “modélica Transición”.<sup>114</sup> Por ejemplo, se observa cierto protagonismo de un discurso donde prima la descripción de valores políticos de convivencia y estabilidad, valores que favorecerían el proceso de transición hacia la democracia, frente al discurso necesario de justicia o libertad silenciado por el franquismo. Es una especie de reflejo de desmemoria sobre la violencia política para dar paso al “borrón y cuenta nueva”. De hecho se olvida y oculta que desde la muerte de Franco hasta la victoria electoral del PSOE (1982), cerca de 500 personas perdieron la vida en atentados terroristas de distinto signo, y 76 más como consecuencia de la actuación de las fuerzas de seguridad del Estado. Sucesos como los acontecidos en la llamada “semana trágica de la transición”<sup>115</sup> son obviados en pro de una imagen mucho más amable del proceso de transición.

Entendemos que en cierto modo los manuales estaban haciendo “apología del consenso” y de la “Transición modélica” como gran logro, sin apenas crítica. De hecho, tampoco se hace una contundente crítica al franquismo como dictadura, ni se plantean los contenidos exponiendo claramente las diferencias entre el sistema democrático y el dictatorial. Por tanto, se observa una continua tensión entre persistencia y cambio, donde se dibuja un escenario dinámico para la consecución de la democracia, pero bajo una ambivalencia e indeterminación sobre modelos claramente definidos.<sup>116</sup> En el discurso generalizado que hacen los manuales, la responsabilidad del éxito del proceso recae en exclusiva sobre las fuerzas políticas, olvidando las fuerzas sociales que luchaban por la democracia como acción colectiva del pueblo español. Como casi siempre, la historia es contada desde arriba.

## 1.7. La Constitución de 1978

La culminación del proceso de transición a la democracia en España fue la Constitución de 1978. La Carta Magna propugnó los ideales de libertad, igualdad, justicia y pluralismo político. Estos ideales quedaron constituidos como valores superiores de convivencia. Pero los españoles necesitaban “aprender” lo que significaba el nuevo sistema político y la nueva democracia. Era necesario profundizar en sus formas y mecanismos, así como desarrollar nuevas mentalidades y actitudes que dieran un nuevo significado al cambio político.

Uno de los hitos que más se reproduce en los manuales de finales de los 70 y principios de los 80 es la aprobación de la Carta Magna en 1978, en la que España optó abiertamente por una “economía de mercado”. Así lo expresa el propio texto:

---

<sup>114</sup> Sophie Baby desmonta el mito de la Transición modélica y sin violencia en: Baby, Sophie. *El mito de la transición pacífica...*, *op. cit.*

<sup>115</sup> Estos datos fueron publicados en una noticia digital del diario El País: Duva, Jesús. “Los siete días que hicieron temblar la Transición”. *El País*, 29 de enero de 2012. Accesible en: [https://elpais.com/diario/2012/01/29/domingo/1327812756\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2012/01/29/domingo/1327812756_850215.html) [Última consulta: 23 de agosto de 2018]. Otras fuentes afirman que la cifra de muertos fue más elevada, llegando a contabilizarse hasta 718, entre violencia estatal (214) y violencia política no estatal (504): Sánchez-Cuenca, Ignacio y Aguilar Fernández, Paloma. “Violencia política y movilización...”, *op. cit.*, p. 99. Otro estudio más reciente de Sophie Baby donde también se abordan cifras: Baby, Sophie. *El mito de la transición pacífica...*, *op. cit.*

<sup>116</sup> Benedicto, Jorge. “La construcción de la ciudadanía...”, *op. cit.*, p. 106.

“**Artículo 38.** Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.”<sup>117</sup>

Esta economía de mercado combina elementos de una economía social, subordinada al interés general, y una economía descentralizada, tras diseñarse la política de las autonomías definidas en los artículos 131 y 143.<sup>118</sup> En el artículo 128, como se observa, se define esta economía con rasgos sociales:

“**Artículo 128.**

1. Toda la riqueza del país en sus distintas formas y sea cual fuere su titularidad está subordinada al interés general.

2. Se reconoce la iniciativa pública en la actividad económica. Mediante ley se podrá reservar al sector público recursos o servicios esenciales, especialmente en caso de monopolio y asimismo acordar la intervención de empresas cuando así lo exigiere el interés general.”<sup>119</sup>

Consideramos que el concepto “economía de mercado” así como el de “economía de libre empresa” pueden ser calificados como eufemismos económicos, cuya pretensión sería desactivar políticamente la palabra *capitalismo*. Estas expresiones son juzgadas como políticamente aceptables, sustituyendo así a la palabra capitalismo, que ha sido cuestionada en innumerables ocasiones. Es sabido que el lenguaje nunca fue inocente, ni casual, ni neutral, y que la definición de las palabras interviene en el mundo social y político.

Esta concepción económica expresada en la Constitución española pasa desapercibida en el discurso de los manuales. La esfera económica que concierne a la Carta Magna no es tenida en cuenta, de hecho, no existe debate en torno a si el texto fue o no supeditado a los intereses económicos. Este hecho es esclarecedor, tanto en cuanto se está ocultando una parte importante de la misma en favor de su valor político y simbólico.

En los manuales posteriores a la publicación de la Constitución lo que se impone es la retórica del clima de *consenso*, donde parece que todos los problemas se resuelven a base de acuerdos y sin más problemas añadidos, generando una especie de marco idílico de unanimidad que define a España como Estado social y democrático de Derecho.

Veamos algunos ejemplos:

“El otro gran problema que se debía resolver era el constitucional. Para ello era imprescindible la elaboración de una Constitución que diese un marco jurídico adecuado a la nueva democracia. La Constitución surgió de un acuerdo entre centristas, socialistas, comunistas y regionalistas. Era, pues, una constitución de *consenso*.”

• La nueva Constitución define a España como “un Estado social y democrático de Derecho”, cuya forma política es la monarquía parlamentaria.

---

<sup>117</sup> *Constitución Española*. Publicado en: «BOE» n° 311, de 29 de diciembre de 1978, p. 29319.

<sup>118</sup> *Ibidem*, pp. 29331-29332.

<sup>119</sup> *Ibidem*, p. 29330.

- Reconoce el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que integran el Estado español.
- Garantiza todas las libertades fundamentales y se reconoce el papel de la Iglesia católica en la sociedad española, aunque el Estado no es confesional.
- Las Cortes tienen dos cámaras: el Congreso, escogido por sufragio universal, y el Senado, en el que cada provincia tiene cuatro representantes.”<sup>120</sup>

Como puede observarse, el texto no incide en los problemas sólo en las soluciones, que son expuestas de forma descriptiva haciendo ver los hechos como naturales, consumados y determinados por los acontecimientos de la historia, sin explicar ni cuestionar cómo se ha llegado a eso. Así subyace la idea de que no había más pasos posibles que los dados. Podemos entender que la promoción de estas ideas podría generar una identidad compartida, asociada a valores de civismo, respeto y pluralismo político. Pero a su vez, se puede estar fomentando un determinismo poco compatible con una cultura política de participación.

Veamos otro ejemplo de un manual de Santillana:

“El texto definitivo no satisfacía plenamente a ningún partido, pero era lo suficientemente amplio como para que todos pudieran sentirse representados. Por eso es la Constitución del consenso y un marco adecuado para la convivencia de todos los españoles.”<sup>121</sup>

En este caso sí se hace mención a que el texto constitucional no satisfacía plenamente a ningún partido de los ya legalizados, pero la conclusión es la misma, hubo que aceptarla por consenso, como marco “adecuado” de convivencia de todos los españoles. De hecho, el texto la denomina “Constitución del consenso”.

En otro manual de Anaya encontramos el siguiente texto:

**“Queda aprobada la Constitución de 1978**

Las elecciones de 1977 dieron el triunfo a UCD, coalición propiciada por Suárez desde el gobierno y formada por fuerzas socialdemócratas, liberales, democristianas y del régimen anterior. A cierta distancia le siguió el Partido Socialista. Obtuvieron porcentajes importantes los nacionalismos catalán y vasco. Los partidos extremistas fueron literalmente barridos.

Con esta perspectiva se abordó un proyecto de Constitución en el que, por vez primera, se intentaba en la historia de España una síntesis del pensamiento tradicional, de la izquierda renovadora y de las aspiraciones nacionalistas. El resultado fue la *Constitución de 1978*, aprobada por referéndum.”<sup>122</sup>

En el texto observamos que al hablar de la coalición que formó UCD, y que triunfó en las elecciones de 1977, sí se tiene en cuenta que en su composición formaron parte fuerzas “del régimen anterior”. Pero consideramos que esa forma de expresión está mitigando claramente el

<sup>120</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1981, p. 263. La cursiva es de la fuente original.

<sup>121</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985], p. 148.

<sup>122</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 192. La negrita es de la fuente original.

reconocimiento de la permanencia de las estructuras de la dictadura. De hecho, no lo define como dictadura, ni como régimen franquista, sino como “régimen anterior”. Un ejemplo de lenguaje benevolente con la dictadura.

En un manual de Anaya de 1981 se aporta al corpus que habla sobre la Constitución un chiste (ilustración 122), que hace alusión a las adaptaciones de personajes provenientes de las estructuras políticas del régimen a las políticas democráticas. El pie que acompaña a la imagen dice:

“Los humoristas criticaban a aquellos que, habiéndose destacado como importantes personajes en el viejo régimen, cambiaron de actitud para adaptarse a las nuevas formas políticas de carácter democrático.”<sup>123</sup>



**Ilustración 122:** Chiste sobre la adaptación franquista a las nuevas formas democráticas<sup>124</sup>

<sup>123</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 148.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

El pie de la imagen utiliza un lenguaje donde se elude la responsabilidad de asumir la posición de crítica, recayendo así en los humoristas. También es reveladora la definición de la dictadura como “viejo régimen”.

Sin embargo, en el grueso del corpus encontramos el siguiente extracto textual que resulta especialmente llamativo:

“Pero el camino sólo ha comenzado. Son muchos los problemas que van surgiendo. Construir una sociedad auténticamente democrática no es tarea breve ni fácil. No son sólo los políticos los responsables (aunque después de leer esta unidad sólo aparezcan los grandes cambios ocurridos en la cima del Estado), la tarea de transformar la sociedad es trabajo de todos los ciudadanos. La libertad, el respeto por los demás y el buscar siempre el camino del diálogo y la participación de todos, son algunos de los derechos y deberes que tenemos.”<sup>125</sup>

El texto reconoce que la tarea de construir una sociedad democrática no es sencilla y que aún queda mucho por hacer. Pero lo más llamativo es que reconoce que los políticos no son los únicos responsables en el proceso, apelando así a la población para transformar la sociedad, pero reconociendo que el manual únicamente está ofreciendo la visión desde arriba, es decir, que los contenidos se están ofreciendo desde la visión de los grandes cambios acontecidos desde “la cima del Estado”. Por otro lado, los valores que promueve son aquellos en consonancia con la propia Constitución: libertad, respeto, diálogo y participación.

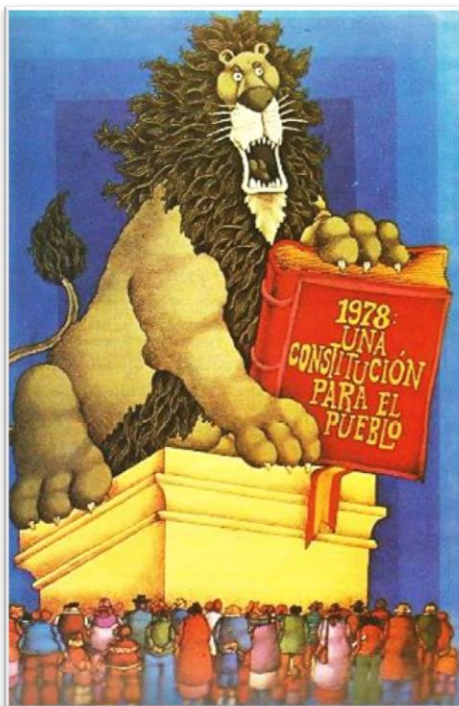
La representación iconográfica que se hace de la Carta Magna en las imágenes de los manuales promueve la idea de soberanía popular. Se convierten en una pretendida representación del marco idílico de convivencia de todos los españoles.

Veamos algunos ejemplos:

En el caso de la ilustración 123 se observa la representación de un león del congreso sujetando el texto de la Constitución, en el que se puede leer “Una Constitución para el pueblo”. Debajo del león queda representado el pueblo, en un tamaño mucho menor al que se utiliza para representar el texto constitucional. La idea que promueve esta imagen es la de mostrar la Constitución como norma suprema del ordenamiento jurídico español, a la que están sujetos todos los poderes públicos y ciudadanos.

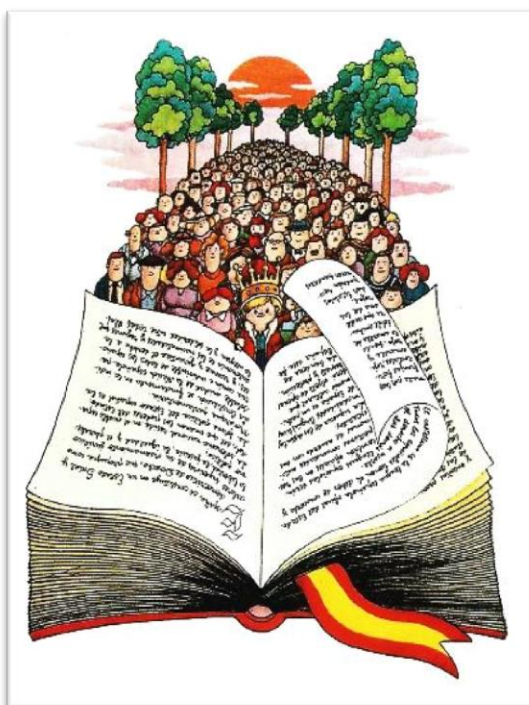
---

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 150.



**Ilustración 123:** La Constitución<sup>126</sup>

Veamos otro ejemplo:



**Ilustración 124:** La Constitución y el Rey<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> *Ibidem*, p. 144.



En la ilustración 124 aparece en primer plano el texto de la Constitución que adquiere un tamaño desmesurado en comparativa con el resto de representaciones. Esto transmite la idea de la importancia del texto. En segundo plano se observa un personaje con corona sujetando la Constitución y encarnando al Rey. Detrás, se observa una multitud que estaría simbolizando al pueblo, apelando a su responsabilidad en la aprobación de la Carta Magna. Se estaría fomentando la idea de participación ciudadana, pues se les supone recorriendo un camino hasta llegar a la Constitución.

En otro orden de términos, los manuales muestran otra perspectiva menos afable de la España de las autonomías como modelo de organización del Estado. Algunos textos daban una impresión mucho más problemática, quizá por la tendencia que tienen los manuales por legitimar el *statu quo*:

“En el panorama político español es evidente que la solución del problema de las autonomías es clave. El gobierno ha venido practicando en los últimos tiempos una política de "preautonomías", en espera de que los estatutos catalán y vasco -quizá los más conflictivos- estuviesen listos y fuesen aprobados por referéndum popular. Esta aprobación se ha producido en ambas regiones el 25 de octubre de 1979. Pero a partir de ahora falta lo más difícil: su aplicación práctica.”<sup>128</sup>

El discurso plantea la cuestión autonómica como “problema” y cataloga el estatuto catalán y vasco como “conflictivos”. La España de las autonomías era un aspecto candente dentro del proceso político de la Transición y eso se refleja en los manuales en forma de “problema”.

Veamos otros ejemplos donde se muestra la política de autonomías como un conflicto o problema:

#### “LOS PROBLEMAS DE LA TRANSICIÓN

La nueva democracia española se enfrenta con graves problemas no resueltos, sin que ello impida valorar muy positivamente los éxitos conseguidos. Los principales de estos problemas son:

a) **Las autonomías.** Se han restablecido la Generalitat en Cataluña, el Consejo General Vasco en Euzkadi y se ha dado régimen de preautonomía o autonomía a casi todas las regiones. Falta por consolidar esta nueva ordenación del Estado. [...]<sup>129</sup>

En el caso de este extracto textual también se aportan como problemas la crisis económica y el terrorismo.

---

<sup>127</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y Cívica*. Salamanca, Anaya, 1980, p. 23. La misma imagen se mantiene en: Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 325.

<sup>128</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1981, p. 264.

<sup>129</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981. [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 178. La negrita y las mayúsculas son de la fuente original.

En otro manual se aporta la siguiente información:

“En la extrema derecha hay diversos grupos, más o menos abiertamente fascistas, que defienden un fuerte autoritarismo y se oponen a las autonomías.”<sup>130</sup>

Dentro de los contenidos de Educación Ética y Cívica, una vez aprobada la Constitución, se abordaba la definición de la nueva idea de nación, presentando como base al Estado español, cohesionador de las distintas unidades autonómicas. La imagen que se ofrece es la de una España como nación rica y variada pero única, es decir, una pero diversa. Así se incidía en el estudio tanto de lo local o regional como aquellos temas relacionados más con lo nacional.

**“España: Unidad en la diversidad.**

España es un Estado democrático. «La Constitución se fundamenta en la **indisoluble unidad de la Nación española** [...] y reconoce el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones» (art. 2 de la Constitución española).

Este texto constitucional contiene dos importantes enseñanzas:

a) **España es una unidad política y económica.** En todo el territorio nacional rigen las mismas leyes mercantiles y leyes penales y la misma moneda. Todos los españoles tienen unos mismos derechos y deberes reconocidos en la Constitución. Un mismo Gobierno -el Gobierno del Estado- dirige la defensa nacional y las relaciones de España con otros países. El Rey es el jefe del Estado y el símbolo de su unidad.

b) **En España hay una parte del poder político que se distribuye territorialmente entre las diversas Comunidades Autónomas.** Cada Comunidad Autónoma puede no sólo administrar de forma descentralizada una parte de los recursos nacionales, sino también autogobernarse, con ciertos límites que impone la Constitución, en numerosas materias: cultura, educación, sanidad, etc.

Por ello es justa la expresión que define a España como Estado de las autonomías.”<sup>131</sup>

La siguiente imagen (ilustración 125) que acompaña al texto resulta esclarecedora, tanto en cuanto aparece representada la unidad de España en el mapa de la península, donde un texto de la Constitución se divide en pequeños textos que representan los Estatutos de Autonomía.

---

<sup>130</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 416.

<sup>131</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1984, p. 214. También se mantiene el mismo texto en la edición de 1989: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1989, [Aprobado por el MEC en 1984], p. 214. La cursiva y la negrita son de la fuente original.



**Ilustración 125:** “La Constitución y los Estatutos de Autonomía”<sup>132</sup>

Una gran novedad en los contenidos es el reflejo en algunos manuales de la mención expresa a España como “Estado de derecho”.

Veamos algunos ejemplos:

“El Estado de derecho consiste, pues, en el sometimiento de los órganos de gobierno al derecho y, en especial, a la Constitución, que es la norma de las normas y que, por tanto, debe ser respetada por todos los órganos del Estado en su actuación. El contenido de esa norma suprema es muy importante. Por ejemplo, en ella se establecen los derechos y libertades de los ciudadanos, se organizan los principales órganos del Estado (Jefe de Estado, Gobierno, Parlamento, Tribunales de justicia...), se fijan sus funciones y la forma de relacionarse entre sí. En la Constitución también se dice si el poder del Estado va a concentrarse todo en un solo punto o si se reconocerán autonomías. En suma, las Constituciones establecen los principios fundamentales de la convivencia política de un Estado. Por ello, por la importancia de las materias que regula y por el hecho de ser la norma suprema, la Constitución tiene en todos los países un enorme relieve.”<sup>133</sup>

El siguiente texto aparece resaltado a modo de introducción y en negrita en un manual de Anaya de 1983:

“La nación española se constituye en un Estado libre y democrático.  
 Sus normas jurídicas para la organización social, han sido establecidas por los ciudadanos a través de representantes libremente elegidos. Es lo que se llama un «Estado de Derecho».  
 La Ley Suprema del Estado es nuestra Constitución, aprobada en 1978.”<sup>134</sup>

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 214.

<sup>133</sup> Llorens, M.; Roig, J.; Fernández A. y Viver, C. *Orbe-País 7. Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens-Vives, 1982, p. 394.

<sup>134</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y Cívica*. Salamanca, Anaya, 1980, p. 22. El mismo texto se mantiene en: Mañero

Estos textos aparecen únicamente cuando la Constitución ya ha sido aprobada, motivando al alunado a adoptar los valores que promueve la Carta Magna.

En definitiva, lo que observamos a través de los contenidos de los manuales en referencia a la Constitución española es una exaltación de sus valores y su función como marco de convivencia del pueblo español. El texto constitucional se muestra con un gran valor simbólico.<sup>135</sup> Es la imagen de un gran logro que permitía una convivencia pacífica a través de unos derechos y unos deberes que debían ser respetados por la ciudadanía. Por otro lado, es una versión que no da lugar a crítica o comparativa con otros modelos democráticos similares o diferentes. Entendemos por tanto que el discurso promueve la aceptación de lo propuesto sin más dilación, en pro de una convivencia pacífica y armónica.

## 2. Las relaciones de poder en los manuales escolares y el currículum

En este trabajo hemos tenido presente que los manuales escolares suelen ser expresión oficial de las cosmovisiones socio-políticas predominantes. Así, y de acuerdo a la línea argumental de Pittelli y Somoza podemos entender que,

“El poder siempre ha buscado legitimar ciertas cuestiones más o menos complejas del devenir político en formato serio y oficial que pudieran ser naturalizadas por los jóvenes y sedimentar, con el paso del tiempo, en un discurso que fuera a la vez personal y uniforme porque venía dado por la escuela.”<sup>136</sup>

Los contenidos de los manuales se fueron adaptando a los cambios que cada ideología y momento histórico requerían. Desde el análisis de este proceso se advierte la transformación de mentalidades de forma lenta pero constante, operando en los esquemas mentales sociales, y políticos a través de la difusión de determinados valores requeridos por la sociedad del momento.

En la década de los 70, sobre todo en sus comienzos, se mantienen estructuras de la década anterior. Algunos manuales presentan un discurso que se resiste a los cambios, mostrando perspectivas ideológicas propias de la década anterior, y promoviendo una socialización política acorde con los valores de la última fase del régimen. La siguiente cita es de un manual de la editorial SM del año 1975:

---

Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 324.

<sup>135</sup> Benedicto, Jorge. “La construcción de la ciudadanía democrática...”, *op. cit.*, p. 105.

<sup>136</sup> Pittelli, Cecilia y Somoza Rodríguez, Miguel. “Creencia religiosa y socialización política...”, *op. cit.*, p. 13.

“Cada ciudadano debe aportar a la colectividad su trabajo y su esfuerzo personal, sus iniciativas y su capacidad de creación. La nación, pues, necesita del trabajo y de la colaboración de todos sus miembros para engrandecerse y progresar.

Con respecto a nuestra patria, España, todos los españoles somos responsables de la marcha de nuestro país. Cada uno, desde nuestro puesto, debemos cumplir nuestro servicio; y de su buen cumplimiento depende sin duda el progreso y bienestar de España”.<sup>137</sup>

Como se observa en el primer párrafo de la cita, se hace responsable a todos los ciudadanos de la marcha del desarrollo social. Este hecho podría estar ligado a la pretendida motivación de hacer sentir a la persona responsable de la marcha del país, enfocando su esfuerzo personal e iniciativas al bien único de la nación. Aparecen palabras clave utilizadas en el discurso desarrollista del régimen, como “esfuerzo personal”, “engrandecer” a la nación, “progresar”.

Se sigue utilizando el concepto de patria, y además se manipula el adjetivo posesivo “nuestra (patria)” con el fin de implicar emocionalmente al lector. También se recurre a la aceptación jerárquica aludiendo al “deber de cumplimiento de nuestro servicio” cada uno “desde nuestro puesto”. Este tipo de lenguaje es propio de los manuales de la década anterior y de la promoción de una cultura económica escolar corporativista.

También es muy significativa otra cita del mismo manual donde se intuye una relación con la línea ideológica y argumental organicista imperante en la década anterior:

“En una sociedad cada miembro tiene una función o misión importante que cumplir. Toda sociedad es **jerarquizada**, es decir, hay unas autoridades a quienes obedecer y el *trabajo se halla dividido* con el fin de producir aquellos bienes que nos son necesarios. En este perfecto y armonioso engranaje de una sociedad, cada hombre es una pieza clave ya que tiene un cometido concreto que realizar. Si falta en su cometido, la comunidad se resiente.

La vida en común exige un **orden** y una **autoridad**. Sin orden no hay posibilidad de entenderse en la sociedad. Cuando falta el orden viene el caos y la anarquía.”<sup>138</sup>

Es revelador observar como las palabras “jerarquizada”, “orden” y “autoridad”, están resaltadas en negrita, así como en cursiva “el *trabajo se halla dividido*”. Es interesante resaltar la coincidencia en el año de publicación de este manual, 1975, con el modelo de sociedad orgánica, ordenada y jerárquica que transmitían los manuales analizados de la década anterior. Recordando las palabras de Cámara Villar,

“La realidad social y política era presentada como una “comunidad bien integrada, equilibrada, no conflictiva, como un todo orgánico que consigue un estado de armonía “natural” con sólo seguir los criterios derivados e impuestos por la regla —también natural— de la jerarquización del cuerpo social y político, en el que unos pocos [...] mandan y dirigen persiguiendo el bien común, el interés general de los más, que sólo han de preocuparse en contrapartida de obedecer [...] aceptando resignadamente la posición propia ocupada en cada

---

<sup>137</sup> Rastrilla Pérez, J. y Arenaza Lasagabaster, J. J. *Geografía e Historia 6º*. Madrid, Ediciones S. M., 1975, p. 280.

<sup>138</sup> *Ibidem*, p. 275. La negrita y la cursiva son de la fuente original.

momento en la escala de la comunidad. [...] Para ello promocionaría el adoctrinamiento de la infancia y de la juventud en valores integrativos, conservadores, interpretados e impuestos en forma ultraautoritaria sin ningún margen o concesión a la discrepancia o a la propia opinión individual.”<sup>139</sup>

También resulta revelador observar cómo en la cita del manual se trasmitía la idea de que sin orden no hay posibilidad de que la sociedad funcione, y que por tanto era imprescindible una autoridad que prevenga el caos y la anarquía y la haga funcionar de forma orgánica, donde cada ciudadano se mantenga “en su sitio”. Esa autoridad haría referencia al dictador como Jefe del Estado español. Aunque si bien es cierto que el discurso se había moderado con respecto a los primeros años del franquismo, todavía permanece visible un poso ideológico del poder y la autoridad del régimen.

La idea de nación, a comienzos de los años 70, todavía se vincula en algunos manuales más tradicionales al “estado moderno” creado por los Reyes Católicos:

**“Nace el Estado español.** Un grupo de individuos de la misma raza, de la misma lengua, las mismas creencias, las mismas costumbres y los mismos ideales forman una nación. En este sentido la nación española estaba formada al final de la Reconquista, pues la mezcla de influencias distintas se había ido realizando en la lucha por un mismo ideal. Faltaban quizá algunos matices de unidad -borrar separatismos locales- que van a intentarse con los Reyes Católicos.

Pero para que esa unidad nacional se convierta en Estado se necesita que esa comunidad que forma la nación posea: un territorio en plena soberanía, unas fronteras bien delimitadas, una capital, un gobierno centralizador de todas las fuerzas del país, vías de comunicación, fuentes de riqueza, unas leyes que obliguen y protejan por igual a todos los súbditos, relaciones con el exterior...”<sup>140</sup>

Posteriormente continúa:

“[...] Así, pues, los Reyes Católicos al restablecer la unidad nacional crean un estado moderno”.<sup>141</sup>

Es llamativo cómo vincula el concepto de nación con la pertenencia a la misma *raza*. El concepto de *raza* siempre estuvo asociado a la ideología fascista y franquista. El texto también hace referencia a la necesidad de que la nación sea unificadora de “creencias” e “ideales”, descartando así la pluralidad de ideas o religiones, algo muy propio del franquismo. La “Reconquista” marca el inicio de la nación española, según el texto, en clara alusión a la unificación de los Reyes católicos basada en la cristiandad. El uso del concepto de nación que hace el texto en alusión a los Reyes Católicos sería una manipulación conceptual,<sup>142</sup> pues no diferencia del concepto arcaico de nación (“nacido en”, “originario de”) y el concepto moderno

---

<sup>139</sup> Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-Catolicismo y Escuela...*, *op. cit.*, p. 332.

<sup>140</sup> Plans, Pedro y Sastre, M<sup>a</sup> Celina. *La Tierra y los hombres 7º*. Madrid, Magisterio Español, 1973, p. 169. La negrita es de la fuente original.

<sup>141</sup> *Ibidem*, p. 170.

<sup>142</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Indicaciones sobre la investigación...”, *op. cit.*, p. 3.

de nación que surge con el liberalismo, identificado con los habitantes que comparten leyes, derechos e instituciones. El texto no explica que los Reyes Católicos únicamente realizaron una unidad dinástica, puesto que cada reino o territorio mantenía sus propias leyes, economía e instituciones, en ningún caso crearon un estado moderno. Sin embargo, el manual no aborda en ninguno de sus temas información sobre la Constitución de 1812, que constituiría la primera vez que se dio legalidad a la nación española (territorio, ciudadanía, ley común, estructura administrativa y educativa homogénea...), y sería interesante reflexionar sobre ello.

El texto remite después al futuro para remarcar la necesidad de un gobierno centralizador en la nación que está formada por “súbditos”. A la luz de lo anterior, podemos observar que este manual de la editorial Magisterio Español mantiene una ideología acorde a los principios y creencias del franquismo y su unidad nacional centralista, que potencia la cultura política del súbdito. Cabe reseñar que esta editorial acabó desapareciendo en el transcurso de la Transición.

En estos años de cambio de mentalidades, las propias editoriales muestran diferentes discursos en sus manuales, relacionados con el tipo de ideario que promovían. Es cierto que todas ellas se ven en la tesitura de ir adaptando los contenidos a la nueva sociedad cambiante, en mayor o menor medida. Los contenidos históricos se tornan hacia una historia más social y cultural, dejando atrás el principio de legitimación belicista para abrazar la expresión artística, los sistemas de producción, el estado de bienestar o la organización social. El antiguo discurso oficial del régimen deja por tanto de tener sentido y los manuales escolares se tornan en su contenido económico mucho más cercanos al capitalismo del bloque occidental, aunque algunos de esos manuales adoptan visiones inspiradas en interpretaciones marxistas.

El relato político que se muestra en el área de las ciencias sociales a comienzos de los 70 atiende a una pretensión, parecer representativo y estar en consonancia con las democracias europeas e internacionales. Comienza a hablarse de libertades, de división de poderes, de leyes, quedando estos conceptos totalmente desvirtuados de su sentido original, puesto que España seguía inmersa todavía en una dictadura.<sup>143</sup> En algunos manuales de ciencias sociales incluso se introduce una especie de tema inicial donde se tratan estos temas, antes incluso de la muerte del dictador.<sup>144</sup> Este hecho pretendía crear en el alumnado una falsa sensación democrática que chocaba con la situación sociopolítica real del país. La historia seguía por tanto teniendo cierta carga ideológica que servía como instrumento de socialización política, aunque inducía a cierta confusión. Este hecho puede obedecer, bien al cambio de marcha que hace el régimen como forma de adaptación para su supervivencia, autodenominándose “democracia orgánica”, o bien a las nuevas corrientes de pensamiento que ya afloraban en la sociedad en los años 70.

El cambio que se produce en los manuales de los años 80 tiene que ver con el cambio del concepto de autoridad, que recaía entonces en las nuevas instituciones, y el nuevo enfoque económico acorde a las líneas del capitalismo transnacional. El cambio de régimen se planteó como un problema político susceptible de ser resuelto integrando todas las sensibilidades e ideologías de la ciudadanía en un único sistema preexistente, el capitalismo y el libre mercado, consolidados en el país ya desde la década de los años 60, pero que ahora se escondía bajo el protagonismo político de una transición reconciliadora y modélica.

---

<sup>143</sup> Este fenómeno estaría en consonancia con el concepto “constitucionalismo cosmético del franquismo” de Payne: Payne, Stanley G. “¿Tardofranquismo...”, *op. cit.*

<sup>144</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8*, Madrid, Santillana, 1974, pp. 9-31.

En los comienzos de la década de los 70 el franquismo poco tenía que ver con la victoria del 39 tras el golpe militar. Más bien se fundamentaba en los modernos procesos de acumulación de capital. Ernest LLuch describe la situación como dictadura de extraordinaria dureza en lo político (pues todavía estaban prohibidos los partidos, los sindicatos y las asociaciones libres), que todavía torturaba, encarcelaba y ejecutaba a la oposición política. Sin embargo la dictadura practicaba una economía liberal, organizada en torno a una oligarquía de aristócratas, empresarios, religiosos, lobbies y grupos de presión, que amasarían verdaderas fortunas con la corrupción del Estado, la especulación financiera y el tráfico de influencias e información privilegiada.<sup>145</sup> Esta realidad fue ocultada en los manuales tras una pretendida búsqueda de elementos que promovieran un sentimiento cívico que creara una comunidad política unificada.

Los libros de texto de los años 70 y 80 asignaron un papel muy relevante a la esfera económica, donde gran parte de los contenidos se vinculan con esta disciplina. En ocasiones incluso de forma excesivamente técnica.<sup>146</sup> Las nuevas corrientes ideológicas que afloran con fuerza en la sociedad española de finales de los 70 y comienzos de los 80 se corresponden con las corrientes neocapitalistas. Noam Chomsky señala que la ideología capitalista postmoderna se configura en oposición al liberalismo nacido de las revoluciones burguesas, el cual consideraba la libertad como una cualidad esencial del ser humano y al Estado su garante. Este era también el origen histórico del socialismo.<sup>147</sup>

Slater nos recuerda que la cultura consumista de la nueva *sociedad de consumo* tiene un largo recorrido. Aunque el consumo no se limita en exclusiva a las sociedades capitalistas, el advenimiento de la sociedad de consumo se muestra determinante como punto de inflexión en la evolución histórica del capitalismo.<sup>148</sup> El surgimiento de esa sociedad de consumo estaría conectado con la decadencia de las formas tradicionales de estratificación social y autoridad, pero también con el aumento del individualismo. Estaría aportando nuevos significados culturales o simbólicos. Slater afirma que el consumo se convierte en “el medio privilegiado para negociar la identidad y el estatus en una sociedad postradicional”,<sup>149</sup> y este hecho es también sintomático de “la creciente importancia de la cultura en el moderno ejercicio del poder”.<sup>150</sup>

El discurso que ofrecen los manuales no cuestiona ni reflexiona en profundidad sobre los procesos de concentración de poder (político, económico, etc.).

Pablo Carriedo define así el momento social que se estaba viviendo:

“La sociedad saludaba tardía y felizmente la llegada de la Postmodernidad y el fin de las ideologías, tras cuatro décadas de verdaderas privaciones y renunciaciones.

---

<sup>145</sup> Lluch, Ernest. “Transición económica y transición política: la anomalía (1978-1980)”, en Tusell, Javier y Soto, Álvaro (eds.). *Historia de la transición (1975-1986)*. Madrid, Alianza, 1996, p. 252.

<sup>146</sup> Castellón, Pablo; Cortés María; Sanmartí, José María; Díez, José Luís; Cuenca, Javier y Mascaró, Jaime. *Sociedad 7*. Madrid, Santillana, 1983, p. 20.

<sup>147</sup> Chomsky, Noam. *El gobierno en el futuro*. Barcelona, Anagrama, 2005, p. 22.

<sup>148</sup> Slater, David. *Consumer Culture and Modernity*. Cambridge, Polity, 1997.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 31.



[...] Así, y al margen de la restauración de la monarquía y del vergonzoso silencio impuesto a las víctimas de la dictadura, en 1978 se puso en evidencia la verdadera continuidad de fondo que asociaba el franquismo con el nuevo sistema parlamentario. Lejos de mostrar síntomas de crisis o de debilidad, el capitalismo español demostró su extraordinario dinamismo adaptándose creativamente, y bien, a las nuevas formas democráticas: se liberalizaban y privatizaban los capitales, se multiplicaba y diversificaba la oferta y el mercado, se desarrollaban increíblemente los *mass media* y la publicidad, a la vez se relajaban, además los estrechos márgenes de la moral católica, tradicional en España, impactando a una sociedad, y en especial a la juventud, muy poco acostumbrada a las expresiones de libertad individual.”<sup>151</sup>

Los manuales se esfuerzan por mostrar la cara amable del proceso de cambio y transición. El consenso es la base del proceso. Se elude el análisis y debate sobre todo aquello que suponía conflicto o cuestionamiento del orden establecido, ocultando la dicotomía de vencedores y vencidos.

En ocasiones se observa que los contenidos plasmados son algo secundario, pues lo que realmente importa es su funcionalidad para transmitir una idea de España, de Europa, de un sistema económico, y así legitimar un concepto de sociedad, poder o nación. De acuerdo con Castillejo, “al subordinar la lección a la función, se explicita la legitimación del orden social, las identidades (España, hispanidad, Europa...)”.<sup>152</sup>

Entendemos por tanto que el currículum prescrito a través de los manuales transmite predominantemente los intereses del poder político y económico hegemónico, donde además el poder político se publicita a sí mismo. Todo es narrado desde arriba hacia abajo, eludiendo exponer la multiplicidad de puntos de vista de la ciudadanía. Tan sólo se observan ciertas líneas críticas o renovadoras integradas en el discurso de algunas editoriales, pero se reservan a hechos puntuales, marcando así ligeras diferencias ideológicas que no se contemplaban en la década anterior.

### 3. El componente económico en la construcción de identidades en la Transición

El discurso oficial de la nación y el discurso real que se vivía socialmente cada vez se dissociaban más durante el periodo de crisis final del régimen franquista.<sup>153</sup> El programa de los tecnócratas de los años 60, que promovía un desarrollo económico, y tenía como propósito también un cierto desarrollo político, pero sin salir del ámbito conservador,<sup>154</sup> resultaba agotado para la sociedad de principios de los 70.

La aparición de una clase media con unos niveles de riqueza y consumo aceptables, no parecía cuadrar con un régimen que pretendía mantener sus posturas autoritarias. La esencialidad de ser español estaba ahora relacionada con la capacidad productiva y de consumo,

---

<sup>151</sup> Carriedo Castro, Pablo. “Poesía, capitalismo y democracia: una aproximación a otra sentimentalidad”. *Revista de crítica literaria marxista*, nº 6, 2012, p. 24.

<sup>152</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico...”, *op. cit.*, p. 46.

<sup>153</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, *op. cit.*, p. 257.

<sup>154</sup> Canellas Mas, Antonio: “La tecnocracia franquista...”, *op. cit.*, pp. 257-288.

como el de televisores, coches o viviendas, perdiendo en gran medida la sacralidad para acabar aflorando un nacionalismo más “banal”.<sup>155</sup> Los valores sustentadores de la concepción nacionalcatólica asociados a la religión, el militarismo y el patriotismo se fueron difuminando, dejando paso a otros valores asociados al bienestar económico, la productividad y el consumo.

Bernecker nos recuerda que en procesos rápidos de transformación de mentalidades, como en el caso español, la cultura autóctona y sus costumbres arraigadas suelen ser objeto de especial importancia, puesto que se presentan como elementos invariables frente a los nuevos valores transformadores.<sup>156</sup> Así, la religión como elemento identitario español dentro del discurso de los manuales no desapareció, pero cada vez fue perdiendo más protagonismo. Como afirma Campos Pérez,

“ahora tenía que disputar su espacio de influencia con las nuevas esencias que se le habían encontrado al ser español: su capacidad productiva (a través de un trabajo constante y abnegado), su capacidad de consumo (a través de la adquisición de una serie de productos básicos para la clase medias, como televisores, automóviles o viviendas en propiedad) y su capacidad para entusiasmarse con los espectáculos de masas, (como el fútbol y otros deportes).”<sup>157</sup>

Tras la muerte del dictador vinieron los años de transición, donde se pudo recuperar en España el debate sobre la pluralidad de versiones políticas y las múltiples realidades nacionales, ausente durante todo el franquismo. Comenzó a surgir de nuevo el tema nacionalista y la identidad colectiva, revisándose lo que ahora se entendía por nación. Muchos años habían pasado hasta poder recuperar la costumbre dialéctica entre diferentes concepciones de una misma nación. Dos modelos enfrentados hacían puja en los debates públicos. Por un lado, un discurso conservador y centralista, y por otro, un discurso de la izquierda que se basaba en la convicción de que era necesario transformar a España en un país donde primaran los valores universales de occidente y, donde el centralismo fuera sustituido por una voluntad descentralizadora. Este último discurso, totalmente contrapuesto al difundido por el franquismo, llevaba implícito el reconocimiento manifiesto de las diferentes identidades que conformaban el Estado español, y que anteriormente la dictadura había pretendido sofocar.

La organización en Comunidades autónomas y el traspaso de competencias administrativas no convencía a los católicos-conservadores, cuya pretensión seguía siendo una España “única e indivisible”. Su concepción entendía que las regiones históricas o “nacionalidades” no disponían de rasgos identitarios propios, diferenciados de los que ellos entendían como propiamente “españoles”. Simplemente eran considerados elementos folclóricos y culturales. Si observamos lo anterior, intuiremos que no dista en esencia de la visión del nacionalismo franquista.

---

<sup>155</sup> Billing, Michael. “El nacionalismo banal...”, *op. cit.*, pp. 37-57. Este concepto alude a un nacionalismo menos sacralizado y más ligado a la cotidianidad de la ciudadanía.

<sup>156</sup> Bernecker, Walter L. “The change in mentalities during de late Franco Regimen”, en Townson, Nigel (ed.). *Spain transformed. The late Franco Dictatorship, 1959-1975*. Nueva York, Palgrave McMillan. 2007, pp. 67-84.

<sup>157</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, *op. cit.*, p. 259.

En otra línea, la concepción sobre la nación que tenía la izquierda poseía una clara voluntad descentralizadora y por tanto defendía ciertos rasgos identitarios de carácter regional. Su deseo era construir un nuevo modelo de nación federal, sobre todo el Partido Socialista, pero finalmente el proyecto quedó en una nación autonómica.<sup>158</sup> El discurso en esta línea también recuperó el aire europeísta, presentando a España como una nación perteneciente a Europa.

Como se puede observar, aquí aparecen dos ideas de España contrapuestas, la conservadora católica y centralista, y la socialista secular y autonomista. Estas ideas contrapuestas, como hemos visto, fueron un problema a la hora de definir la nueva Constitución, pues se estaba intentando definir el tipo de nación que a partir de ese momento sería España. Así, el artículo II de la misma recoge lo siguiente:

“La Constitución española se fundamenta en la indisoluble unidad de la nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.”<sup>159</sup>

Este consenso alcanzado en el texto parecía ser satisfactorio para las dos partes y, refleja en síntesis las grandes discordancias de este periodo histórico. Así, esta fórmula de la indisoluble unidad de la nación y a su vez diversa se fue fortaleciendo, en parte a través de la educación.

Con la Ley General de Educación del 70 se determinan distintas áreas de trabajo. Dentro del Área Social y Cultural encontramos las materias de Geografía e Historia, vinculadas también a las relaciones económicas, políticas, antropológicas y sociales, cobrando así mayor amplitud y con pretensión expresa de estimular el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional.

“El área social y cultural tiene como objeto el estudio del hombre: formas de vida, agrupación, relaciones económicas, políticas y sociales, inquietudes ideológicas y expresión cultural.”<sup>160</sup>

Se observa ya cierta modificación en los planteamientos de la Historia, diluyendo su anterior papel ideológico para transformarse, como ya apuntábamos, en una Historia más social y cultural. Las *Orientaciones Pedagógicas* presentaban como objetivos específicos algunos que resultan interesantes desde una perspectiva de cambio ideológico. Por ejemplo: actitud de respeto a los seres humanos como personas y como miembros de grupos sociales y nacionales; Actitud de tolerancia y comprensión al apreciar las semejanzas y diferencias entre los pueblos; Desarrollo de un espíritu crítico y de un pensamiento lúcido ante los hechos sociales; Actitud cívica en el cumplimiento de los deberes familiares y profesionales. Reconocimiento del valor de las instituciones, las leyes y formas de vida de la comunidad nacional; Despertar y desarrollar la participación activa en la vida social con el deseo de mejorar la sociedad, etc.<sup>161</sup> Como se

---

<sup>158</sup> Sepúlveda, Isidro. “La eclosión nacionalista: regionalismos, nacionalismos y autonomías”, en Tusell, Javier y Soto, Álvaro (eds.). *Historia de la Transición (1975-1986)*. Madrid, Alianza, 1996, pp. 409-443.

<sup>159</sup> *Constitución Española*. Publicado en: «BOE» nº 311, de 29 de diciembre de 1978, p. 29315.

<sup>160</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB...*, op. cit., p. 40.

<sup>161</sup> *Ibidem*, pp. 40-41.

observa, algunos de estos objetivos no se correspondían ciertamente con una dictadura y su falta de participación en la vida política y cívica.

Respecto a los contenidos del área, los conocimientos propuestos conducentes a lograr los objetivos giran en torno al conocimiento de,

“la realidad del mundo social y cultural, incluida la personalidad cultural de España y las posibilidades de las zonas próximas a la entidad escolar, observación de actividades profesionales y, en suma, a un mayor acercamiento al mundo y a los hombres”.<sup>162</sup>

También confluyen de forma conjunta en los manuales modernidad y raíces étnicas: los toros, la exaltación de la geografía, el turismo, el clima y los estereotipos de una España próspera. Lo regional y lo local se reflejaba en representaciones que aludían a rasgos culturales y folclóricos. Se usan las especificidades regionales como eje vertebrador de un nuevo concepto identitario al que adherirse.

Una vez aprobada la Constitución de 1978 los manuales comienzan a trabajar sobre la fórmula que promueve el Artículo II. Los manuales quieren reflejar la nueva unidad de España con su diversidad autonómica, y los nuevos programas de Ciencias Sociales contemplaban el estudio de lo local y regional desde una perspectiva más política y económica. A la vez se diseñaban temas específicos de Educación Ética y Cívica para tratar abordar el nuevo concepto de nación, donde se mostraban las nuevas leyes y todo lo referente al nuevo gobierno, sus instituciones y sus estructuras administrativas.

La división territorial por Comunidades Autónomas quedó reflejada en los manuales al inicio de la década de los 80. Se mostraban como unidades regionales con cierta autonomía, pero al mismo tiempo, se dejaba claro que eran dependientes entre sí a la hora de formar la nación española como esencia única. Esta división por comunidades no se mostraba como algo aleatorio, sino que se pretendía mostrar como algo que había surgido tras una tradición consolidada por esencialidades regionales a través de elementos historicistas y organicistas, que habían servido con anterioridad al fin de la construcción de la nación. Es decir, las regiones históricas daban origen a las Comunidades Autónomas. Se buscaba de este modo hacer que el estudiante comprendiera las relaciones entre la comunidad regional y nacional, y así suscitar lealtades hacia la comunidad de mayor relevancia, la nacional.

Los manuales de Ciencias Sociales, sobre todo en sus contenidos de Educación Ética y Cívica muestran la pretensión transmitir valores éticos como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, pero también observamos cómo en algunos casos se busca la participación activa en la nueva sociedad democrática.

---

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 107.

### 3.1. El nuevo paisaje como elemento identitario

La visión del paisaje como elemento identitario ya fue expuesta y analizada con anterioridad en el capítulo sobre los manuales de la década de los 60. Al respecto de los contenidos publicados en los manuales de los 70, se sigue manteniendo de la etapa de los años 60 el elemento desarrollista de origen regeneracionista, mostrando las capacidades de los recursos naturales de país y la capacidad de España para producir riqueza con ellos. Se sigue advirtiendo la exaltación de determinadas obras de ingeniería civil, como pantanos y presas, carreteras y otras infraestructuras.<sup>163</sup> Aparece también mención a los polígonos industriales de las grandes ciudades, e incluso las ciudades dormitorio que en muchos casos recogen a la población del éxodo rural. Ese era también el paisaje que formaba parte de imaginario colectivo promovido por los manuales de los años 70.

La modernidad y las raíces étnicas aparecían publicitadas socialmente formando un mismo conjunto, que servía también para ofrecer al turista una imagen supuestamente original y auténtica de España. Se conforma un imaginario colectivo estereotipado de país, que fue reflejado a través del cine del destape, los toros, la canción folclórica o deportes como el fútbol.<sup>164</sup> Esta imagen no sólo sirvió para exportarla a futuros visitantes foráneos, sino que también se vendió para el consumo nacional, fomentando la creación de identidades con valores afines a tales manifestaciones culturales. España se había convertido en un lugar elegido por el turismo internacional, una especie de parque temático folclorista con un clima inmejorable. Una imagen simbólica del país donde la impronta épica de otros tiempos se tornaba definitivamente en banalidad.

Una de las representaciones del territorio más habituales en los manuales escolares de la década de los 70 y comienzos de los 80 es la que aportan las imágenes del paisaje turístico, sobre todo de playa. La representación de las playas españolas llenas de sombrillas y turistas reforzaba el marco mítico de lugar paradisíaco, pero además alentaba el ideal de esfuerzo desarrollista. Este hecho estaba asociado a que el sector turístico suponía una prueba más de cómo el empleo de los recursos naturales de la nación tenía como fruto importantes beneficios económicos. Si bien es cierto, este relato no atiende en ningún caso a las consecuencias negativas del turismo en masa, ni a la sostenibilidad. Únicamente atiende a los beneficios con respecto a la calidad de vida y a la entrada de divisas gracias al turismo extranjero. Estas imágenes se convierten en símbolos de la riqueza del país, de su desarrollo y del estado del bienestar.

Algunos manuales reconocen incluso esa transformación del paisaje español a través del desarrollo del factor turismo y su faceta económica.

“[...] el turismo se ha convertido en uno de los factores claves de nuestro desarrollo, hasta el punto de transformar el paisaje y la economía de muchas regiones.”<sup>165</sup>

---

<sup>163</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, op. cit., 2010, p. 259.

<sup>164</sup> Lara Campos denomina a estas manifestaciones como “subcultura franquista”. *Ibidem*, p. 260.

<sup>165</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 218.

La imagen antes desconocida de nuevas poblaciones costeras destinadas al turismo y al ocio representaba un símbolo identitario asociado a España. Esas nuevas ciudades se convertían en fuente de orgullo del desarrollo español asociado a los réditos económicos que producían, sin cuestionarse la desaparición de modos de vida tradicionales.

Veamos algunos ejemplos:

“El turismo ha transformado radicalmente la vida en las poblaciones de nuestras costas, en las que han surgido auténticas nuevas poblaciones: Benidorm, Torremolinos, Marbella, Salou, Castellón, Mallorca, Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife, etc.”<sup>166</sup>

“La sociedad española ha evolucionado notablemente en los últimos treinta y cinco años. Reflejo de esta evolución es la que ha sufrido el país en su aspecto externo, tanto rural como ciudadano. Este último puede apreciarse en el aspecto que la fotografía nos ofrece de Benidorm, antes pueblo alicantino de pescadores, y ahora hermosa ciudad turística.”<sup>167</sup>

“La costa mediterránea es de gran atracción turística. [...] Estas costas son de gran **atracción turística**, y sus playas se han hecho famosas en el mundo entero.”<sup>168</sup>



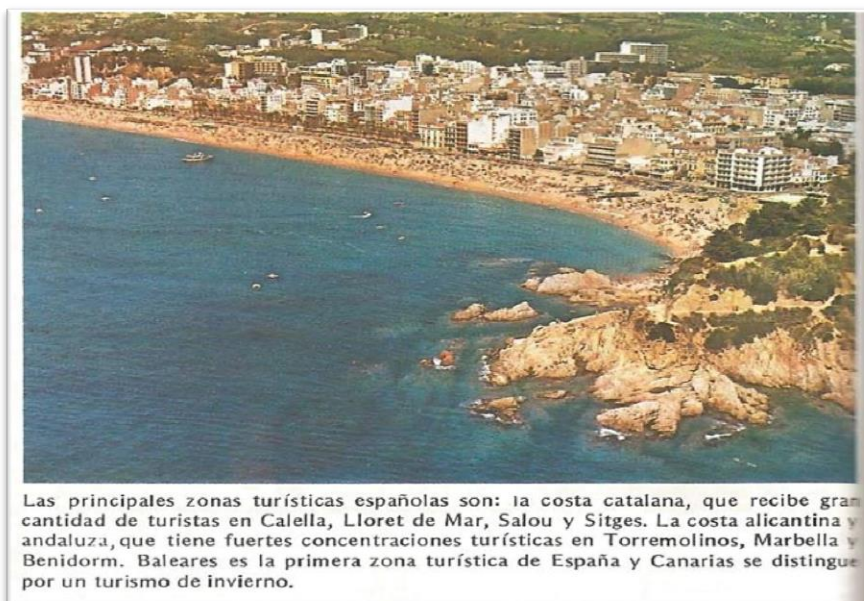
**Ilustración 126:** Benidorm ciudad turística<sup>169</sup>

<sup>166</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 171.

<sup>167</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, p. 306. Este texto se mantiene en la edición revisada de 1978: López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC], p. 349.

<sup>168</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982, p. 108. La negrita es de la fuente original.





**Ilustración 127:** Principales zonas turísticas<sup>170</sup>

Esta tipología de imagen, que se repite incansablemente en los manuales, muestra el nuevo paisaje urbano del litoral español con playas abarrotadas de turistas.



**Ilustración 128:** “La entrada de turistas en España alcanzó su cifra más alta en 1973 con 34 millones de personas.”<sup>171</sup>

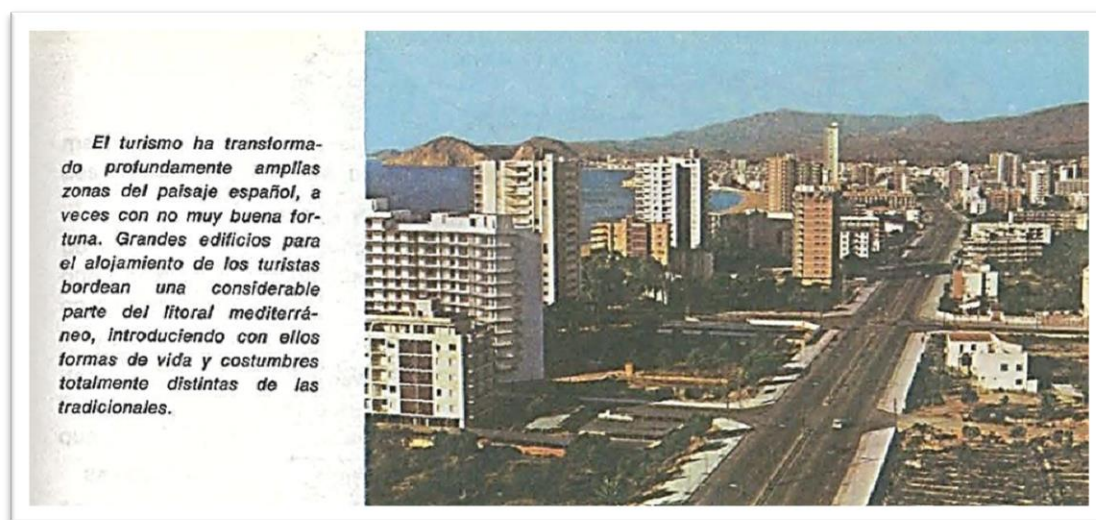
<sup>169</sup> López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974, p. 306. Este texto se mantiene en la edición revisada de 1978: López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC], p. 349.

<sup>170</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 94.

Los libros de texto no abordan un debate sobre la sostenibilidad de este modelo de paisaje. Todo lo contrario, se promueve la imagen de paisaje turístico que ha llegado hasta nuestros días. Esa era y es la imagen de España que está grabada en la retina de muchos españoles y extranjeros.

Pocos son los manuales que hacen crítica a este modelo de paisaje de las grandes ciudades turísticas, aunque no se hace desde la perspectiva de la degradación del ecosistema. En ningún momento se reflexiona de donde provienen los capitales y las enormes inversiones que exigían tales modificaciones del paisaje.

Como ejemplo de crítica mostramos la ilustración 129:



**Ilustración 129:** Transformación del paisaje español por el turismo<sup>172</sup>

En el manual de la editorial Santillana de 1974 Consultor, de 8º curso, aparece en su última parte una especie de diario, que el propio manual define en los siguientes términos:

“Este presente dinámico, ágil, cambiante y progresivo no puede estudiarse con la frialdad con que se estudian los documentos históricos de los siglos pasados. Todos estamos en él y lo vivimos de modo consciente, apasionado a veces. Por ello ponemos en tus manos un peculiar diario en el que se levanta acta de lo que fue noticia de primerísima página desde 1939 hasta nuestros días.”<sup>173</sup>

<sup>171</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 276.

<sup>172</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, p. 219.

<sup>173</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José Mª y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Santillana, 1974, p. 459.



En esta sección se ejemplifica perfectamente todos los cambios sociales a través de noticias que recrean la España de cada momento histórico. También lo que anteriormente definíamos como una representación banal de las especificidades regionales como eje vertebrador de un nuevo concepto identitario, donde el “todo” nacional engloba “lo regional y local”. En la ilustración 130 que acompaña a un texto titulado “El turista 2.000.000”, se muestra la cartelería turística promocional de España. Esta cartelería va mostrando distintos lugares de la geografía española, así como estereotipos culturales como el flamenco. El texto que acompaña a la imagen también habla sobre el incremento de llegada de turismo a España.

“[...] pasaría a convertirse en un fenómeno masivo que llegaría a cambiar el paisaje español en casi todas nuestras costas y que convertiría al turismo en nuestra primera industria”.<sup>174</sup>



**Ilustración 130:** Turismo en España<sup>175</sup>

La ilustración 130 va acompañada del texto siguiente:

---

<sup>174</sup> *Ibidem*, p. 475.

<sup>175</sup> *Ibidem*.

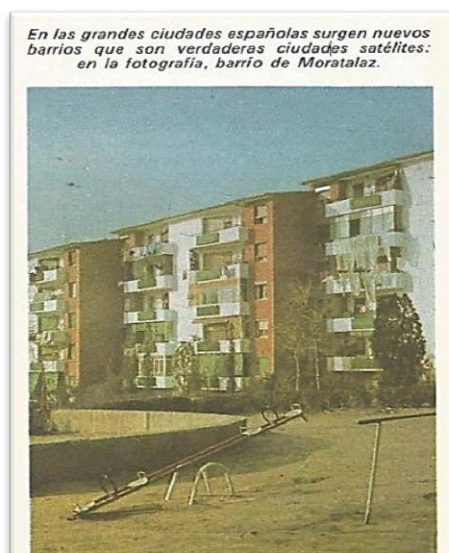
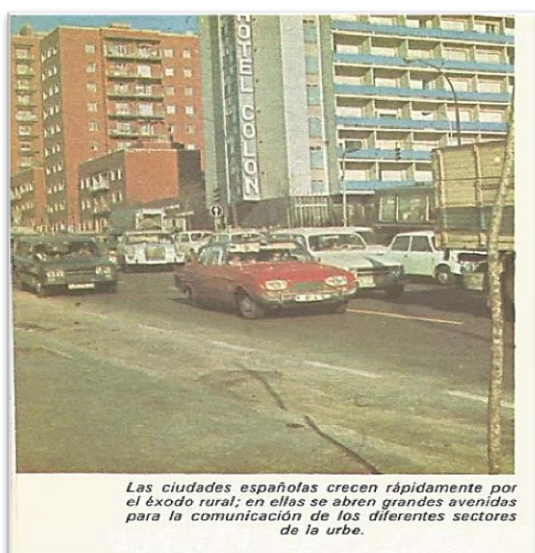
“El Ministerio de Información y Turismo, creado en 1951, contribuyó con su actuación a atraer a nuestras costas y museos a millones de extranjeros, que aportarían a nuestra economía una fuerte inyección de divisas y contribuirían a universalizar nuestros modos de pensar.”<sup>176</sup>

En los años 70 todavía se recurre en los manuales al discurso que alababa los elementos folclóricos del país, y exaltaba la geografía y el clima como cualidades definitorias nacionales. Esta nueva imagen de España dejaba atrás el imaginario épico basado en una historia que el franquismo utilizó como seña de identidad.

El proceso migratorio del campo a la ciudad y la creación de nuevos barrios de inmigrantes obreros supuso un fenómeno que quedaría ligado a nuevas identidades colectivas, la identidad asociada a la ciudad.

“La imagen y la identidad de barrio desarrollaron características particulares que se adscribían a sus habitantes y que, supuestamente, les diferenciaban de los otros vecindarios. Por eso, un barrio (o por la misma regla de tres, una ciudad) representaba tanto una señal de identidad como de exclusión.”<sup>177</sup>

De este modo, otra imagen que formaría parte del paisaje simbólico de los manuales era aquella que mostraba la vida urbana como deseable, aunque fuera acompañada de un discurso que criticaba su ritmo de vida frenético. El paisaje urbano se mostraba como símbolo de modernidad en contraposición a la ruralidad y al atraso. Así, se incurría en una sobrevaloración del paisaje urbano en detrimento del rural.



**Ilustraciones 131 y 132: Paisaje urbano**<sup>178</sup>

<sup>176</sup> *Ibidem.*

<sup>177</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, op. cit., p. 183.

<sup>178</sup> Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974, p. 264.



En la siguiente imagen (ilustración 133) se observa cómo se contraponen los dos tipos de paisaje, el rural y el urbano. El paisaje rural se muestra como lugar de escaso futuro y abandono.



**Ilustración 133:** Paisaje rural y paisaje urbano<sup>179</sup>

El imaginario que van construyendo los manuales a través del lenguaje de sus ilustraciones nos hace pensar en que el paisaje urbano, cada vez más presente en los textos escolares, puede ser indicador de la construcción de un nuevo ideal de ciudadano.

<sup>179</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 162. La imagen superior que se observa en la ilustración ya ha sido utilizada con anterioridad como reflejo del fenómeno del éxodo rural, pero entendemos que también ilustra muy bien el caso que nos ocupa aquí.

### 3.2. La fiesta nacional: los toros

Otro ejemplo de la representación nacional simbólica asociada al folclorismo ancestral es el espectáculo y negocio de los toros, formalizado como “espectáculo nacional” que reflejaría rasgos identitarios.<sup>180</sup> Esta representación se mantiene de la década anterior, arrastrando la identificación con cualidades intrínsecas al estereotipo español, como la valentía, la pasión, etc.

Veamos algunos ejemplos de cómo se representa simbólicamente el negocio y espectáculo de los toros:



**Ilustración 134:** Los toros como símbolo identitario nacional y europeo<sup>181</sup>

En la ilustración 134 los toros quedan representados como “originalidad nacional”, es decir, un símbolo cultural e histórico propio de España que forma también parte de Europa. En el discurso del texto que acompaña a la imagen encontramos dos asociaciones identitarias, la de los toros como símbolo español y la pertenencia a Europa.

<sup>180</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, *op. cit.*, p. 288.

<sup>181</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 216.



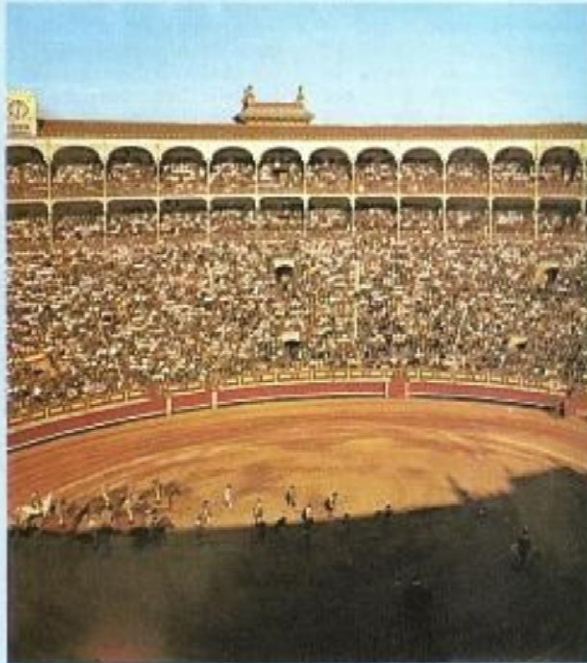
# TOROS

Los toros, rito y fiesta nacional española, han conocido durante los treinta últimos años una evolución singular. Desde los grandes clásicos, como «Manolete», Domingo Ortega, Luis Miguel Dominguín y Antonio Bienvenida, que brillaron en los años cuarenta, hasta el toreo tremendista de «Chamaco», cuya época de novillero desató grandes polémicas, «Litri» y «El Cordobés».

El toro, como animal de lucha, aparece desde la más remota antigüedad ligado a

la península Ibérica. Los espectáculos taurinos enlazan con los torneos medievales y aun con algunos ritos de la época romana. De esa simbología que ha inspirado a los grandes pintores y escritores, se ha pasado ahora al toreo como espectáculo y atracción para turistas.

La condición de «aficionado» sólo puede ser exhibida con orgullo por unos pocos. Para ellos la fiesta nacional es pasión, arte, rito y cultura.



Panorámica de la plaza de toros de las Ventas, en Madrid, en la que aficionados y turistas se congregan para asistir a la secular «fiesta nacional».



Manuel Rodríguez «Manolete», maestro del toreo clásico, murió a consecuencia de una comada sufrida en la plaza de Linares el 28 de agosto de 1947.



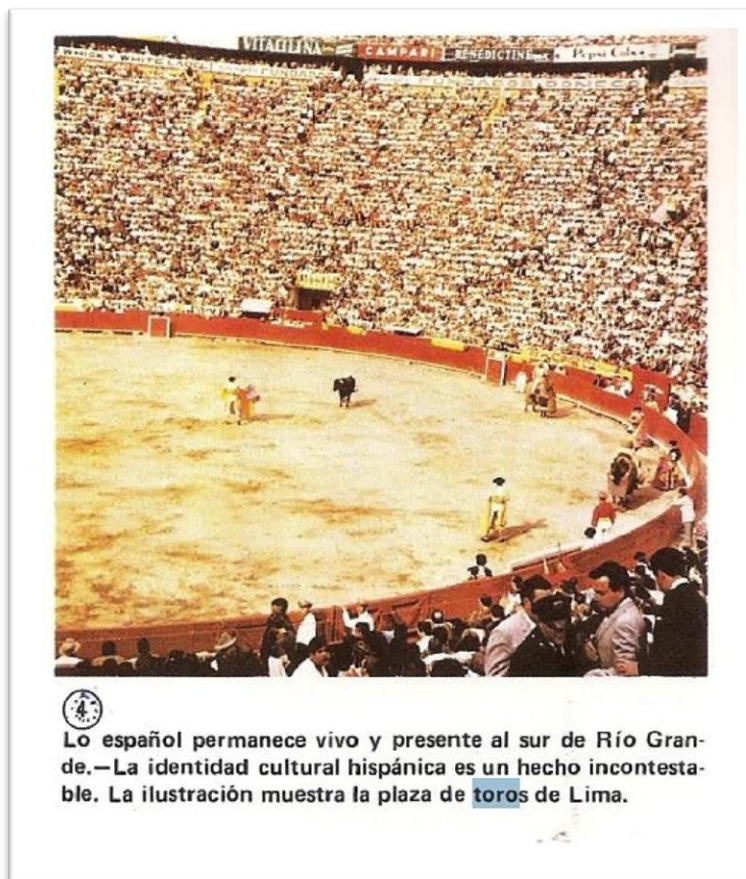
Manuel Benítez «El Cordobés» tomó la alternativa en 1963 y marca una época en la fiesta nacional. Su toreo no se ajusta a los cánones pero atrae grandes multitudes a los ruedos.

**Ilustración 135:** “Deporte y toros: toros”<sup>182</sup>

En el texto de la ilustración 135 se definía el espectáculo de los toros como “fiesta nacional española”, y al toro como animal simbólico “ligado a la península ibérica”. También resalta la nueva función del espectáculo como atracción turística en los términos siguientes:

<sup>182</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Santillana, 1974, p. 510.

“Los toros, rito y fiesta nacional española, han conocido durante los treinta últimos años una evolución singular. [...] El toro, como animal de lucha, aparece desde la más remota antigüedad ligado a la península Ibérica. [...] De esa simbología que ha inspirado a los grandes pintores y escritores, se ha pasado ahora al toreo como espectáculo y atracción para turistas.”<sup>183</sup>



**Ilustración 136:** La identidad cultural hispánica<sup>184</sup>

En el caso de la ilustración 136 se observa la pretensión de hacer ver que “lo español” (los toros) permanece vivo y presente incluso en América Latina. Además asevera que la “identidad cultural hispánica es un hecho incontestable”.

En las ediciones de 1977 y 1983 el pie de foto cambia, pero no la imagen. El pie mostraría el siguiente texto en la misma línea argumental:

“Lo español se mantiene vivo al sur de Río Grande. Las características de nuestro pueblo y el gusto por la ‘fiesta nacional’ se encuentran representadas en muchos de los países que componen Iberoamérica. La ilustración nos muestra la plaza de toros de Lima.”<sup>185</sup>

<sup>183</sup> *Ibidem.*

<sup>184</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8°. Salamanca, Anaya, 1975, p. 227.

En otro manual se consideran los toros como parte de la cultura de “nuestra patria”:

“A lo largo de los cursos 6º, 7º y 8º de E.G.B. has podido ir descubriendo la cultura de nuestra patria, España. Has visto su importancia dentro de la civilización de Occidente y su papel destacado entre las otras culturas del mundo. [...]

¿Qué diremos del arte? ¿Y qué de las manifestaciones de la religión? Santiago, Covadonga, El Pilar... Fiestas populares en torno a la Paloma o San Antonio, encierros y toros en San Fermín, Las Fallas en San José, Carnavales en Tenerife...”<sup>186</sup>

### 3.3. El espectáculo nacional: el fútbol

El deporte del fútbol se configuraba como elemento capaz de lograr el refuerzo de las identidades regionales y levantar pasiones y emociones en encuentros deportivos considerados a su vez como espectáculo nacional. El regionalismo era integrado así en un sentimiento nacional.

En palabras de Lara Campos,

“Los constantes encuentros deportivos y el amplio eco mediático de que fueron objeto favorecieron la construcción de una identidad nacional que se sustentaba en torno al hecho en sí del encuentro deportivo, entendido como espectáculo nacional.”<sup>187</sup>

Estas representaciones identitarias aparecen en los manuales en aquellos temas destinados a mostrar al alumnado la situación social de su presente. Su representación también tenía el fin de expresar que el desarrollo económico había logrado ofrecer un ocio del que podían disfrutar los ciudadanos (casi siempre hombres).

Veamos algunos ejemplos:

---

<sup>185</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977, p. 260; Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 260.

<sup>186</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, [Aprobado en 1983 por el MEC], p. 212.

<sup>187</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación...*, op. cit., p. 288.





**Ilustración 137:** El fútbol en los manuales<sup>188</sup>

En otro manual de 1975 de la editorial Santiago Rodríguez, y dentro del tema que lleva el título “La sociedad española” encontramos la siguiente imagen.



**Ilustración 138:** Fútbol como fenómeno de masas<sup>189</sup>

<sup>188</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Santillana, 1974, p. 508.

<sup>189</sup> Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición], p. 203.



La imagen siguiente (ilustración 139) es muy reveladora tanto en cuanto el pie que la acompaña va variando en las diferentes ediciones del manual.



**Ilustración 139:** Deporte y medios de comunicación<sup>190</sup>

Esta imagen fue publicada en un manual de Anaya de 1975 con el pie que observamos, en un tema titulado “La España actual”, aludiendo a la contribución del deporte al desarrollo de los medios informativos. Pero esta misma imagen se sigue publicando en ediciones posteriores del manual en el mismo tema sobre “la España actual”, pero cambiando su pie de foto. En la edición de 1977 el pie reza “Retransmisión de un partido de fútbol. Este deporte ha suscitado grandes entusiasmos populares”.<sup>191</sup> En la edición de 1983 del manual el pie de foto vuelve a cambiar para mostrar lo siguiente: “Retransmisión de un partido de fútbol. Este deporte ha suscitado grandes entusiasmos populares. Fue instrumentalizado en beneficio del régimen político”,<sup>192</sup> en clara alusión al régimen franquista.

<sup>190</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 179.

<sup>191</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 179.

<sup>192</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Anaya, 1983, p. 179.

### 3.4. La visión de Europa

Además de la identidad nacional de uno u otro signo también se legitiman otro tipo de identidades en los manuales, normalmente compatibles con la nacional. Tal sería el caso de la identidad europea, la identidad occidental, la cristiana, la catalana, vasca, gallega, castellana, etc.

La identidad occidental puede venir por el lado cultural, alegando un pasado antiguo común. También por el lado religioso, al compartir el cristianismo como cuna. De hecho se advierte cómo las editoriales, principalmente las católicas, insisten en la naturaleza cristiana de occidente, o la naturaleza católica de España. Lo mismo ocurre con la esfera socioeconómica, donde occidente se liga indefectiblemente al capitalismo desde la revolución industrial. De este modo se le niega a la identidad occidental otras muchas responsabilidades como podrían ser el ateísmo, el marxismo, la contracultura, etc.<sup>193</sup>

La identidad europea podemos encontrarla en los manuales en dos versiones distintas, una asociada al eurocentrismo y otra asociada al europeísmo. La visión eurocéntrica es una versión acrítica de la historia desde el propio punto de vista europeo. Esta visión ocultaría o mitigaría todos aquellos aspectos negativos que conlleva y potenciaría todos los aspectos positivos. Por otro lado, desde la visión identitaria europeísta se desprende un deseo de pertenencia a Europa. Este deseo de pertenencia ya aparece en los manuales del tardofranquismo como símbolo de pertenencia a una comunidad económica próspera y pervive en los años 70.

El deseo de España de ser reconocida por Europa ha sido profusamente reflejado en los manuales. En un manual de SM dedicado a “la España del desarrollo” se relata el interés por que España fuera incluida en el sistema económico europeo y Mercado Común. Hecho que le fue negado por ser un régimen no democrático:

“Los intereses económicos españoles estaban cada vez más ligados a los países de la Europa Occidental y la entrada en el Mercado Común parecía la finalidad lógica de nuestra economía: pero debido a que el régimen político español no era una democracia parlamentaria y ése era requisito indispensable para la adhesión, las conversaciones nunca pasaban de sus comienzos”.<sup>194</sup>

Los manuales de la editorial católica SM muestran la influencia de los valores promovidos por el Concilio Vaticano II y los valores democráticos, integrando en el alumnado convenciones católicas pero desde una perspectiva bastante reflexiva. En este manual en concreto del año 1981 se usa la palabra dictadura sin ningún pudor para referirse al franquismo.

Ese deseo de pertenencia a Europa se muestra en la ilustración 140 de un manual de Santillana del año 1974. El título que propone es muy evocador: “La vocación europea de España”, donde se observa claramente el deseo de formar parte de Europa. En el texto se

---

<sup>193</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Indicaciones sobre la investigación...”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>194</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, S.M., 1981, p. 254.


muestra cómo se solicitaba la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea, pues esto suponía también un reconocimiento para España.

INTERNACIONAL

## LA VOCACION EUROPEA DE ESPAÑA

**BRUSELAS, 9 de febrero de 1962. (France Presse.)—**  
*El embajador español en Bruselas, conde de Casa Miranda, ha remitido hoy a M. Christian Calmes, secretario general del Consejo de Ministros de la CEE, una carta del ministro español de Asuntos Exteriores, señor Castiella, dirigida al señor Couve de Murville. El texto empieza así:*

*«Tengo el honor de solicitar en nombre de mi gobierno la apertura de negociaciones, a fin de examinar la eventual asociación de mi país a la Comunidad Económica Europea en forma conveniente a los intereses recíprocos.»*




Don Alberto Ullestres, ex ministro de Comercio y embajador de España ante las Comunidades Europeas, en el curso de una de las laboriosas negociaciones.

Iniciadas el día 9 de diciembre de 1961, las negociaciones desembocaron en la firma de un acuerdo preferencial el día 29 de junio de 1970.

Este acuerdo debe revisarse por haber cambiado la estructura del Mercado Común Europeo a raíz de su ampliación a nueve miembros.

Actualmente, el gobierno de Madrid quiere que la CEE le otorgue un trato especial y que no considere a España dentro del bloque de países mediterráneos que negocian un tratado colectivo. La importancia de nuestra industria —seremos el décimo país industrial en 1980— justifica plenamente este planteamiento por parte del gobierno español.



Los puertos españoles son testigos del auge comercial y exportador hacia los pueblos de Europa.

471

**Ilustración 140:** “La vocación europea de España”<sup>195</sup>

<sup>195</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales* 8º. Madrid, Santillana, 1974, p. 471.

Es obvio que identificarse con Europa era positivo y sobre todo con su comunidad económica, ya que era considerada como una comunidad exclusiva. De hecho, la tercera parte del índice de un manual de Geografía e Historia de 1982 para 6º curso de EGB, lleva el título concreto de “Fundamentos de la sociedad española y europea”, mostrando una dualidad pretendida a modo de inclusión y relación estrecha.<sup>196</sup>

De este modo, podemos entender que se daba una identificación positiva entre España y Europa y esta tenía una base económica. Europa es una comunidad de países desarrollados y con gran potencial económico, y así lo describen los manuales:

“Proporcionalmente a su extensión. Europa es el continente más rico. Los diversos climas permiten una gran variedad de cultivos de los que sus habitantes obtienen grandes beneficios. Pero es en el comercio y en la industria donde Europa tiene su mayor fuerza económica. Las técnicas de fabricación europeas son muy apreciadas en el mundo y originan un comercio muy importante”.<sup>197</sup>

“Europa está muy densamente poblada, y en conjunto es un continente de altas rentas. Sesenta y un habitantes por km<sup>2</sup> permiten suponer la inexistencia de países vacíos. Más de dos mil dólares de renta *per cápita* para Europa Occidental (1969) la sitúan por debajo de Norteamérica (4.510 dólares), pero a distancias kilométricas de África o Asia”.<sup>198</sup>

Como podemos observar al final de este texto, se hace una comparación con otros continentes, dejando claro la distancia existente con los más pobres. La elección de estos términos comparativos nos sugiere que en contraposición existen “continentes no desarrollados” o pobres. Incluso se describe en ocasiones como creadora de “nuevas Europas” en un posible afán de evidenciar superioridad:

“La influencia europea se ha extendido a otros continentes. Los descendientes de los emigrantes europeos han forjado unos países que, por su semejanza en muchos aspectos, incluso en las condiciones naturales con el Viejo Continente han merecido el calificativo de “Nuevas Europas”. En casi todos ellos la población es predominantemente blanca. El poblamiento es fundamentalmente urbano, apreciándose la influencia británica en el gusto por la residencia individual que cristaliza en áreas residenciales muy extensas”.<sup>199</sup>

Es llamativo como destaca la predominancia de la raza blanca y el tipo de desarrollo urbano frente al rural, pudiendo entenderse este último como impropio de lugares desarrollados. Este tipo de discurso estaría en consonancia con la visión eurocéntrica a la que hemos aludido con anterioridad.

---

<sup>196</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982, p. 7.

<sup>197</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 7º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 42.

<sup>198</sup> Sánchez Zurro, Domingo J.; González Gallego, Isidoro y Mañero Monedo, Mariano. *Ciencias Sociales 7º*. Salamanca, Anaya, 1975, p. 15. Las cursivas son del original.

<sup>199</sup> *Ibidem*, p. 17.

Si bien es cierto que los manuales de los 70 y comienzos de los 80 incluyen a España en Europa, la mayoría de los temas reservados a esta temática suelen hacer la salvedad de distinguir las diferentes áreas dentro del continente. España queda englobada en el área Mediterránea, sobre la cual se afirma que hay grandes diferencias con el resto del continente: “La margen mediterránea, por el contrario, ofrece la imagen de países pobres, con rentas inferiores a 1.000 dólares”,<sup>200</sup> o se alega que “constituye una zona económicamente menos desarrollada”.<sup>201</sup> En ocasiones no se cataloga a España como país pobre sino que se le denomina “país en vías de desarrollo”.<sup>202</sup>

La evolución de integración en Europa y sobre todo la globalización ha hecho que las identidades nacionales muestren vínculos con el modelo neocapitalista.

“Política europea. España intenta acelerar su entrada en las comunidades europeas, a lo que ya no se oponen ahora razones políticas, pero sí existe una resistencia, basada en razones económicas, de Francia e Italia, que temen la competencia agrícola española.”<sup>203</sup>

“España es Europa. Por circunstancias políticas nuestro país ha estado desgajado del proceso integrador que se inició con la creación del Mercado Común Europeo en 1957. Aunque en 1962 se solicitó por primera vez el ingreso en este organismo, en 1980 todavía no se había conseguido. Con la creación del Estado democrático, a partir de 1975, se ha abierto un camino que, no sin dificultades, nos conducirá a la integración en la llamada «Europa de los Diez», nombre dado al Mercado Común Europeo por el número de países que lo constituyen en 1980.”<sup>204</sup>

Podemos por tanto afirmar que la incorporación a Europa se mostraba como culminación de un proyecto democrático y económico donde se recogían los deseos de bienestar social, renovación cultural, presencia internacional y referente de modernidad democrática.<sup>205</sup>

---

<sup>200</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>201</sup> Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 7º*. Madrid, Santillana, 1973, p. 148.

<sup>202</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 7º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 42.

<sup>203</sup> Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981. [Aprobado en 1979 por el MEC], p. 179.

<sup>204</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 266.

<sup>205</sup> Benedicto, Jorge. “La construcción de la ciudadanía democrática...”, *op. cit.*, p. 109.

### 3.5. La economía de mercado y el sistema financiero

El concepto de *economía de mercado*, como eufemismo del sistema capitalista financiero, llega también a los manuales escolares. Este sistema de organización económica y asignación de la producción y consumo de bienes y servicios resulta del juego entre la oferta y la demanda. Es un concepto novedoso que llega tras la muerte del dictador.

Como es sabido, la característica que determina la importancia de este tipo de economía es que las decisiones sobre la inversión y la asignación de los bienes de producción se llevan a cabo principalmente a través de los mercados, adoptando así una estrategia de “mercado libre”. De ahí surge la controversia en base a definir qué actividades deben dejarse en manos del Estado y cuáles pueden concederse a la “iniciativa privada”.

Veamos como definen el término algunos manuales:

“Economía de mercado: Se caracteriza por la existencia de la propiedad privada de los medios de producción (bancos, fábricas, medios de transporte...), y por la gran importancia de la competencia, con vistas a conseguir el máximo beneficio.”<sup>206</sup>

En estos años la economía mundial acentúa los procesos globalizadores y las grandes multinacionales y bancos controlan el sistema financiero. Algunos manuales comienzan a hacerse eco de este hecho ya a comienzos de los años 80.

En un manual de 1981 editado por Anaya para sexto curso, encontramos un tema dedicado a “La vida económica”, donde una de sus secciones está dedicada a “La gran industria”. En esta sección encontramos la siguiente referencia a la economía mundial:

“La economía mundial está dirigida principalmente por grupos financieros o asociaciones de bancos. Sus volúmenes anuales de negocios superan los presupuestos de muchos países. Tienen actividades variadas: fábricas, empresas de transporte, fundaciones científicas. Esta variedad les permite ampliar el radio de acción de su influencia.”<sup>207</sup>

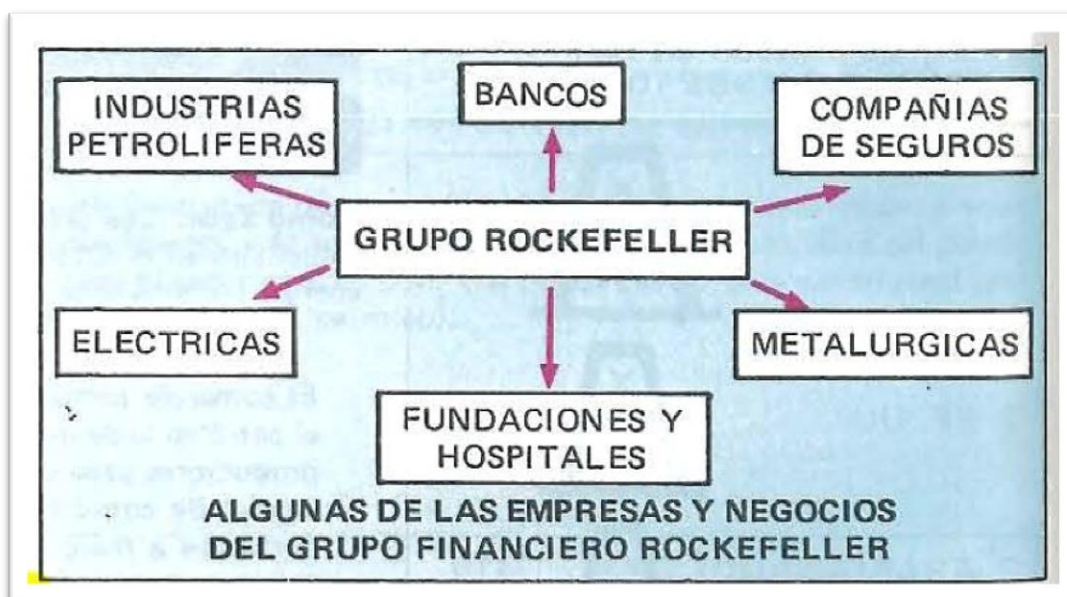
Incluso se aporta un ejemplo representativo a modo de ilustración donde mediante un gráfico se muestra las múltiples empresas del grupo financiero Rockefeller, como ejemplo de las grandes concentraciones del capital en la economía mundial del momento.

---

<sup>206</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 7º egb*. Madrid, S.M., 1983, [Aprobado en 1980 por el ME], p. 72.

<sup>207</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 80.





**Ilustración 141:** Empresas del grupo financiero Rockefeller<sup>208</sup>

Se habla así de concentración financiera en los siguientes términos:

“La *concentración financiera* no se aprecia en el paisaje, sino en el control del capital de varias empresas a cargo de una dirección única, y que puede revestir diversas modalidades: *grupo financiero\**, *empresa multinacional\**, *trust\**, etcétera. El volumen de negocio de estos grupos supera el presupuesto anual de muchos países.”<sup>209</sup>

Los asteriscos insertos sobre algunos conceptos del texto<sup>210</sup> remiten a una sección específica del manual que se proyecta en uno de los márgenes, y cuya función es la de aclarar dichos conceptos. Esta sección a modo de microtexto diferenciado se denomina “vocabulario”, y se presenta separada del corpus principal por medio de una línea que delimita los diferentes espacios que conforman la maquetación completa de la página. Este microtexto se observa en la ilustración 142.

<sup>208</sup> *Ibidem.*

<sup>209</sup> *Ibidem.* La cursiva es de la fuente original.

<sup>210</sup> Incluido uno, *Trust*, sin traducir del inglés, es decir, aceptado como concepto económico en su lengua original, sin explicar la diferencia con la traducción literal al castellano: confianza.

## VOCABULARIO

**Manufactura artesana.** Es el proceso de fabricación a mano o con rudimentarios útiles en pequeños talleres familiares.

**La división del trabajo.** Consiste en dividir el trabajo de una fábrica en tareas sencillas, de modo que cada obrero sea simplemente una pieza en el conjunto total del proceso de fabricación de un objeto.

**Acciones.** Es el título de una parte del capital de una sociedad, que da derecho a los beneficios de la misma y que puede adquirirse en el mercado de valores o Bolsa.

**Grupo financiero.** Es un conjunto de bancos que posee bienes de muy diversos tipos: empresas, fundaciones científicas, etcétera. Actúan conforme a una dirección única.

**Empresa multinacional.** Es una empresa que en el extranjero adopta la nacionalidad del país donde se instala, y se acoge en todo a la legislación de dicho país.

**Trust.** Es una asociación de empresas dedicadas a una misma producción que tiene por finalidad repartirse el mercado y fijar precios.

Ilustración 142: Vocabulario<sup>211</sup>

Como se advierte, el manual describe el tipo de prácticas que ha adoptado la economía mundial. Detectamos que tras este discurso, aparentemente neutro, que describe el proceder y las nuevas prácticas del neocapitalismo y su sistema financiero, se aporta también cierta crítica a través del relato que describe las consecuencias de este tipo de economía. Pese a que nada se dice acerca de la capacidad de influencia del poder político que llegan a adquirir las grandes multinacionales, el manual dedica un epígrafe a continuación, y dentro también del corpus, a describir “Los problemas de la industria”. Uno de esos problemas sería el que afecta a la contaminación del medio ambiente, y otro la deshumanización del trabajo. Sobre el segundo, el manual relata lo siguiente:

---

<sup>211</sup> *Ibidem*, p. 81.



“El ritmo de trabajo intensivo y la monotonía de muchas tareas llegan a deshumanizar al trabajador. Igualmente, las aspiraciones obreras para obtener un mejor fruto de su trabajo producen enfrentamientos con los poseedores del capital, que pueden originar graves tensiones: huelgas, paro, cierres de fábricas, etc. Muchas de estas tensiones nacen de la imperfección de los sistemas económicos actuales, que precisan profundas correcciones.”<sup>212</sup>

Como se percibe en el texto, se aporta cierta crítica a “la imperfección de los sistemas económicos actuales” alegando que “precisan profundas correcciones”. Pero en realidad no se refiere expresamente al sistema capitalista sino que se hace crítica desde una perspectiva genérica.

A continuación, mostraremos un extracto textual de un manual, también de Anaya, pero en este caso destinado a octavo curso, que fue editado en 1980. Este manual está firmado por los mismos autores del manual para sexto curso que presentamos en el ejemplo anterior. En su sección de Educación Ética y Cívica aparece un tema cuyo título es “El funcionamiento de la organización social”. Sus contenidos se desglosan en los epígrafes siguientes: (1) El Estado; (2) Los instrumentos y la organización del poder del Estado; (3) La sociedad cercana; (4) Instituciones sociales. En el epígrafe correspondiente al número cuatro, “Instituciones sociales”, se muestran las siguientes: (1) La Administración de Justicia; (2) El notario. La fe pública; (3) El registro de la propiedad; (4) Las finanzas. Es decir, el manual considera a las finanzas e instituciones financieras como instituciones sociales, a la par que la Administración de Justicia.

“4. Las finanzas. *Un banco*, la entidad financiera por excelencia, es, en síntesis, una *tienda de dinero*. Su actividad principal es la obtención de dinero de los particulares para invertirlo en los negocios. A cambio dan un *interés* anual a los depositarios de ese dinero. La acumulación de capital y su inversión en la creación de empresas, y la realización de negocios, convierten a los bancos en entidades que pueden ejercer, y ejercen, un gran *poder económico* en la sociedad.

a) *Cartillas de ahorro y cuentas corrientes*. Nuestro dinero se puede depositar en las llamadas *cartillas de ahorro*, o en las *cuentas corrientes*. El dinero de una cuenta corriente puede ser manejado por su titular a través de los *cheques*, pequeños talones que firma el dueño de la cuenta, pagando el banco a quien se señala en el cheque, o «al portador», la cantidad consignada en él.

b) *La hipoteca*. El banco, por otro lado, *presta dinero*, generalmente con una garantía a cambio (una tierra, un piso...). Cuando se devuelve el dinero hay que abonar también, lógicamente, un interés suplementario. Este préstamo se llama *hipoteca*.

c) *La domiciliación de pagos*. Los bancos se encargan también de ser nuestros administradores, ya que en ellos podemos «domiciliar» pagos fijos, como la cuenta de la luz, la del teléfono, la renta del piso, etc.

d) *La letra de cambio*. Gestionan también el pago de las *letras de cambio*, documentos de compromiso por el pago de una cantidad en un plazo determinado. Las letras se utilizan para comprar cosas con un pago posterior.

e) *Las Cajas de Ahorro*. Realizan el mismo papel que los bancos, pero su fin *no es una ganancia* comercial, sino la realización de obras sociales o culturales, y la promoción y ayuda a las industrias de la provincia.”<sup>213</sup>

---

<sup>212</sup> *Ibidem*.

<sup>213</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y Cívica*. Salamanca, Anaya, 1980, pp. 28-29. El mismo texto se mantiene en:

Produce cierta sorpresa que estos mismos autores (Mariano Mañero Monedo, Domingo J. Sánchez Zurro e Isidoro González Gallego), que son firmantes de los contenidos también de Educación Ética y Cívica, y del manual especialmente crítico *Ciencias Sociales 8º* de 1975,<sup>214</sup> muestren un discurso tan diferente en cuanto a lineamiento ideológico a través del tiempo. Suponemos que este hecho pueda estar relacionado con criterios impuestos por la propia editorial y su adaptación a los discursos provenientes de organismos internacionales como el Banco Mundial, Club de Roma, FMI, etc.

Los nuevos manuales de la década de los 80 dan muestras de una introducción plena en el sistema neocapitalista occidental. El uso de cierta terminología económica y financiera se hace hueco en el discurso, ocultando los procesos de concentración de poder económico en muy pocas manos. No observamos que se genere un debate a través de los contenidos para abordar la influencia de las grandes corporaciones ligadas al bloque occidental, o el control político que incluso pueden ejercer sobre los gobiernos, legitimando así su modelo de dominación. Es por tanto una mirada benigna sobre la concentración de poder económico, mientras por otro lado se ofrece una visión positiva de sistema político parlamentario y liberal, cuya expresión tópica es la de que la ciudadanía acuda a votar de manera periódica. Tampoco se ofrecen modelos de democracias participativas, ni se cuestiona el modelo económico existente planteando alternativas.

En definitiva, desde los manuales se ofrece una visión donde la sociedad occidental constituye la cumbre de la civilización humana, siendo esta la mejor posible, en contraposición a otras culturas que no se basan en la “economía de mercado” y por tanto se muestran como atrasadas.

#### **4. El orgullo nacional de la clase media. Instrumentalización de las emociones para lograr una nueva identidad en un nuevo modelo de sociedad**

Los manuales escolares de las décadas del 70 y 80 utilizan un tipo de lenguaje mucho menos ligado a lo emocional de lo que lo estaban los manuales del primer franquismo. Los manuales del primer franquismo instrumentalizaban las emociones como forma de socialización política, otorgándoles un papel preeminente,<sup>215</sup> pero los nuevos manuales de los 70 y 80 eran mucho más sutiles en sus formas. Las emociones ya no se muestran de forma expresa, aunque de forma velada se advierten vestigios de *clima emocional*.<sup>216</sup>

Recordamos que Scheff establece que la vergüenza es la emoción social por excelencia, ya que surge como advertencia de la transgresión moral.<sup>217</sup> Su opuesta, el orgullo, también la

---

Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, pp. 330-331. La cursiva es de la fuente original.

<sup>214</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975.

<sup>215</sup> Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política...*, *op. cit.*

<sup>216</sup> Término acuñado por Barbalet y Rivera en: Barbalet, Jack. *Emotion, Social Theory and Social Structure...*, *op. cit.*; De Rivera, Joseph. “Emotional Climate...”, *op. cit.*

<sup>217</sup> Scheff, Thomas. “Shame in self...”, *op. cit.*, pp. 239-262.

presenta como emoción básica en la vida social. Por otro lado, Barbalet considera la vergüenza como categoría fundamental para comprender los procesos sociales y políticos, pues puede guiar nuestros pensamientos y acciones.<sup>218</sup> De este modo, entendemos que estas emociones guardan estrecha relación con los procesos socializadores y merecen un análisis.

¿Quedó reflejada en los textos esta vergüenza asociada a un pasado de miseria y dictadura? ¿Y el orgullo? ¿Aparecía el sentimiento de orgullo tras ser capaz de transformar España en una nación democrática tras el paso por una terrible dictadura? ¿Y el miedo? ¿Se reflejaba en los manuales el miedo infringido por la dictadura a la población? ¿Se transmite la sensación de miedo en el cambio político al sistema democrático? Es indudable que esta etapa complicada de la historia de España acarrea un complejo *clima emocional*.

Un aspecto emocional que no queremos olvidar es el tratamiento de la emoción del miedo. En España todos aquellos que padecieron la derrota en la Guerra Civil conocieron el miedo y tuvieron que guardar silencio para sobrevivir. De acuerdo con Antonio Cazorla, las dictaduras se fundamentan en la represión, las mentiras y el silencio,<sup>219</sup> y el franquismo no fue ajeno a este hecho. Incluso en los entornos familiares de los represaliados se eligió olvidar aquello que el régimen juzgaba como inapropiado, se dejó de hablar de ello por peligroso y doloroso, por miedo. Así lo relata como experiencia personal y familiar el Catedrático de Historia Contemporánea de Europa, Antonio Cazorla, en su obra *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo*.<sup>220</sup>

Es interesante observar que el mensaje principal de la propaganda de la dictadura de Franco fue su responsabilización sobre la paz y el orden que había instaurado en el país, una paz que se sustituía por la libertad. Pero en realidad esta conjunción tenía su origen en la combinación de miedo y hambre. El miedo se imponía a base de actos como el asesinato de líderes sindicales, la destrucción de organizaciones representativas y la imposición generalizada del terror y de la opresión socio-económica. En los años 60, con la puesta en marcha de las políticas macroeconómicas y el estricto control de los trabajadores bajo el sindicato vertical, el franquismo garantizó un ambiente óptimo para la inversión. Mano de obra barata y controlada, una estrategia de explotación del trabajo tanto por el Estado como por el capital privado. De este modo, Antonio Cazorla estudia el franquismo desde la perspectiva del crecimiento económico de los años 60, aludiendo a que realmente se basaba en el asesinato, la represión y el control de los trabajadores.<sup>221</sup> ¿Se refleja este ambiente de miedo en los manuales escolares?

Desafiar a la dictadura era poco menos que provocar la violencia de estado y por ese motivo los valores sociales y colectivos se fueron hundiendo en el pesimismo. Este hecho pudo influir en un deterioro moral de la sociedad y los valores cívicos, volviendo a los sujetos más pasivos, para obtener únicamente consuelo en la institución familiar y paliar así el miedo. ¿Sería esta circunstancia una premisa para aceptar en el proceso de transición a la democracia la no depuración y criminalización del franquismo?

---

<sup>218</sup> Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory...*, *op. cit.*

<sup>219</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, p. 16.

<sup>220</sup> *Ibidem.*

<sup>221</sup> *Ibidem.*

En un manual de la editorial Anaya de 1984 para octavo curso, se aporta un editorial del periódico *Cambio 16*, con motivo de la muerte de Franco en el Extra de noviembre de 1975, en el que se puede leer lo siguiente:

“El luto, la inquietud y la angustia fueron el sentimiento dominante en estos días entre una gran parte de la población española, especialmente de aquella que vivió los horrores de la guerra civil y unió su voluntad a las banderas de Franco.”<sup>222</sup>

Este texto pertenece a un extracto de prensa integrado en el manual, no al contenido propiamente dicho. Resulta revelador que se usen fuentes externas al manual para relatar el miedo y este no se muestre integrado en los contenidos.

Juan Luis Cebrián lanzaba en una reciente entrevista del *El País* el siguiente titular: “El miedo funcionó en la Transición como motor de consenso”.<sup>223</sup> Como respuesta a la cuestión de si habían existido renunciadas en la Transición, Cebrián contesta:

“Muchísimas. Por las dos partes. Empezando por renunciar a exigir responsabilidades. No fue casual, fue pactado porque había mucho miedo. Quizá no a una guerra civil, pero sí a una intervención del Ejército. También por parte de los franquistas: a esa exigencia de responsabilidades. El miedo funcionó como motor de consenso. Se amnistió a los asesinos de Carrero Blanco y se amnistiaron los crímenes del franquismo. Eso fue la Transición: un acuerdo entre españoles que miraban al futuro y renunciaban a hacer las cuentas del pasado.”<sup>224</sup>

El proceso de transición a la democracia conllevaba cuatro décadas de asentamiento de una ideología que negaba la visibilización de las víctimas. Esa negación de visibilidad y reconocimiento de las víctimas permanecía en los manuales a través del miedo asociado a la necesidad de consolidar el régimen democrático. Era un miedo a repetir la contienda del 36, al que emocionalmente se aludía cuando los textos se refieren por ejemplo a haber logrado una “Transición pacífica”. El miedo se usó como mecanismo de dominación y por tanto se extendió en los manuales el discurso de la omisión y reconocimiento de las víctimas, eludiendo la vergüenza de reconocer un pasado que exigía memoria, justicia y reparación para las víctimas. Los valores asociados a estas víctimas fueron excluidos del imaginario colectivo al no depurar y criminalizar el franquismo.

El miedo es un indicador emocional asociado a la inseguridad y angustia, y se puede mostrar como amenaza ante el civismo y la justicia social. Por tanto entendemos que este miedo se aloja en el discurso de los manuales de forma implícita. No para conferirlo, sino como forma de actuación a la hora de relatar los hechos desde la autoría. También desde la justificación de las acciones políticas que se narran del proceso de transición, es decir, al recurrir

---

<sup>222</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 194.

<sup>223</sup> Rodríguez Marcos, Javier. “Juan Luis Cebrián: ‘El miedo funcionó en la Transición como motor de consenso’”. *El País*, 11 de diciembre de 2016. Accesible en: [https://elpais.com/cultura/2016/12/09/babelia/1481284846\\_204348.html?rel=mas](https://elpais.com/cultura/2016/12/09/babelia/1481284846_204348.html?rel=mas) [Última consulta el 5 de julio de 2018].

<sup>224</sup> *Ibidem*.

constantemente a la manida política del “consenso”, llevada a cabo en base al miedo. Los cambios sociales producían miedo, sobre todo miedo a que se repitiera el conflicto, la contienda del 36.

En el ámbito de lo social, los jóvenes criados en el autoritarismo del régimen, con la llegada de la democracia reinterpretaron y dignificaron sus vidas a través de nuevas identidades. Consideraron sus logros y los sintieron como suyos y sólo suyos, y los reconvirtieron cuando llegó la libertad en orgullo, tras recuperar la voz que la dictadura les había negado. Pero este orgullo, que se presenta en lo social para una parte importante de la ciudadanía, no se advierte a través de los contenidos de los manuales escolares, pues no se ahonda en el grave perjuicio moral de la falta de libertades en la dictadura y su consecución tras la llegada de la democracia. Recordemos que las libertades en el tardofranquismo eran económicas, no políticas. Por consiguiente el logro de la recuperación de esas libertades queda desvirtuado emocionalmente anulando la posibilidad de orgullo en el discurso de los manuales, pues no se muestran voces de la ciudadanía al respecto.

Los manuales sí muestran un discurso en el que de forma implícita se advierte el indicador emocional de orgullo, en relación a la tendencia de mostrar un país próspero y en desarrollo (ciudades turísticas, infraestructuras de ingeniería civil, aumento del nivel de vida, mejoras en educación...). Sería un orgullo relacionado con el desarrollo y modernidad lograda por la nación española y su reflejo en la clase media. La clase media ya podía adquirir determinados bienes y servicios propios de la sociedad de consumo que conllevaba la salida de la autarquía y la adhesión al capitalismo del bloque occidental. Podían ahora compararse con los ciudadanos europeos, pues los manuales advertían del aumento del bienestar social de la población española.

La nueva realidad política supuso un incremento de ciertos símbolos y representaciones que favorecerían el desarrollo de la Transición desde un plano afectivo y emocional. Se produjo por tanto también una transición emocional en los manuales. Es aquí donde la representación del texto de la Constitución, las urnas electorales, o la figura del Rey como encarnación de los poderes supremos de la nación, comienzan a tener un fuerte poder simbólico trasmutado y distinto del que tenían en el franquismo. La emoción de orgullo se advierte al mostrar estos símbolos asociados a los logros de una “Transición pacífica”, basada en el consenso político e ideológico que había logrado eludir la contienda y el conflicto para lograr transformar España en una democracia. El orgullo aparece de forma implícita cuando se muestran la consecución de aunar, a través del consenso, a las diversas voces políticas y conseguir así redactar el texto constitucional. Orgullo por el proceso pacífico de transición a la democracia, pero relatado en exclusiva desde el poder político.

También se observa orgullo en el discurso asociado a la identificación con Europa, principalmente en términos económicos y políticos, pues los manuales muestran la pertenencia a las instituciones europeas como un hecho muy relevante que suponía reconocimiento y aceptación. De este modo se generaría en el lector ese sentimiento de orgullo por pertenencia a España como nación integrada en instituciones poderosas y ricas.

Estas muestras de orgullo se convertirían en marcadores de la solidez de los lazos sociales, pues como fundamentan Scheff y Retzinger, “Markers of true pride indicate a secure bond (solidarity), and markers of shame indicate a threatened bond”.<sup>225</sup>

En contraposición a ese sentimiento de orgullo podemos entrever el acto de eludir un sentimiento de vergüenza, asociado a la ocultación en los manuales de las víctimas de la represión del régimen. Se silencia la memoria de aquellos que tuvieron que renegar de su ideología y murieron por ello o sufrieron graves consecuencias. Lo que muestran los manuales de los 70 y 80 sobre el franquismo se reduce a su desarrollo institucional, relaciones internacionales y su política económica. La dura represión y las víctimas quedan al margen de los contenidos. No se relatan los hechos desde la condena al régimen dictatorial que utilizó la represión de forma implacable sobre gran parte de la población, donde no existían los derechos humanos y las libertades no se contemplaban más que en la esfera económica.

Tampoco se observa el indicador emocional de la vergüenza en torno al pasado autárquico y de penuria económica que fue llevado a cabo por el régimen, ya que la autarquía se muestra como una consecuencia del aislamiento internacional y no como proyecto ideológico del propio régimen.

Resulta oportuno señalar que la segunda mitad de la década de los años 70 supuso para ciertos sectores de la población un impacto anímico asociado al pesimismo, una desilusión provocada por varios motivos y que quedó reflejado en el documental de Jaime Chávarri titulado *El desencanto*<sup>226</sup> (1976) o en el libro *Crónica del desamor*<sup>227</sup> (1979) de Rosa Montero. Uno de los motivos era de base política, por la lentitud del tránsito a una nueva normalidad democrática tras la muerte del dictador y las maniobras de la “ruptura pactada” con el régimen. Otro de los motivos era el ambiente de dificultades económicas tras la crisis del petróleo de 1973. Estas emociones que se vivían y transmitían en diferentes entornos sociales y culturales no se advierte en los manuales, cuyo discurso está plagado de optimismo. De este modo, el discurso de los manuales refleja de forma implícita el indicador emocional asociado a la alegría, ya que muestra optimismo, esperanza, bienestar y satisfacción de haber logrado una democracia basada en el consenso y la paz social. Se habían conseguido los objetivos y se atenuaba el estado de malestar que producía la posibilidad de conflicto. El discurso promueve la alegría al hacerle evaluar los acontecimientos de forma favorable.<sup>228</sup>

La tristeza y el pesimismo no aparecen en el discurso de los manuales al no mostrar fracaso frente a las metas sociales y políticas. La España que se muestra es una España próspera y plácida que camina hacia un futuro democrático. Para eso se motiva el indicador emocional del amor a los nuevos símbolos de la España democrática, aunque se hace de forma sutil y a través del fomento del respeto, la admiración y la gratitud por conseguir un futuro de paz y democracia.

---

<sup>225</sup> Scheff, Thomas y Retzinger, Suzanne M. “Shame as the Master Emotion of Everyday Life”. *Journal of Mundane Behavior*, nº 1 (3), 2000, p. 309.

<sup>226</sup> El documental se puede ver a través de los archivos de RTVE en el enlace siguiente: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/version-espanola/version-espanola-desencanto/1683664/>.

<sup>227</sup> Montero, Rosa. *Crónicas del desamor*. Barcelona, Debate, 1979.

<sup>228</sup> Ortony, A.; Clore, G. L. y Collins, A. *The cognitive structure ..., op. cit.*

## 5. La espiritualidad y el materialismo

Llegados a este punto, hemos de tener en cuenta que el catolicismo fue un elemento orgánico constitutivo del régimen franquista.<sup>229</sup> Pero es revelador tener en cuenta la repercusión que tuvo el Concilio Vaticano II, tanto en los jóvenes sacerdotes como en la jerarquía eclesiástica. El Concilio supuso en muchos ámbitos la superación del arcaico catolicismo integrista tradicionalista, y a nivel de legitimación de la dictadura, la Iglesia Católica española se distanció gradualmente del franquismo, sobre todo y con más intensidad a partir de 1975.<sup>230</sup>

Un hecho relevante fue la creación por parte del régimen de los “poblados de absorción” en la periferia de las ciudades. Esto suponía la segregación de una población marginal que carecía de servicios públicos y sociales. Los suburbios de este tipo concentraron problemas sociales como la delincuencia, el alcoholismo, la violencia, el absentismo escolar, etc. Una vez asentados estos vecindarios se fueron consolidando redes solidarias, donde pese a que no se discutiera sobre política se compartían opiniones sobre los mismos problemas (empleo, educación, vivienda...). Los efectos de estas redes fortalecieron la convicción sobre la indiferencia e ineptitud del régimen. De ahí surgen las asociaciones juveniles católicas como la JOC o la HOAC, que comenzaron a interpretar su pasado colectivo y su presente en términos de activismo político en forma de crítica hacia el régimen.<sup>231</sup>

Al respecto de la postura de la Iglesia y el malestar social contra la dictadura en los últimos años del franquismo podemos encontrar el siguiente texto en un manual de 1981.

“Este ambiente de protesta afectó también a la *Iglesia*. Esta había sido durante la guerra civil y después de ella, un firme aliado del franquismo. Pero la renovación del catolicismo a partir del Concilio vaticano II, de 1963, afectó también al joven clero español, que se unió a la protesta contra el régimen.”<sup>232</sup>

La estructura espiritual católica no desapareció de las estancias sociales ni educativas en la España de la Transición, sino que se transformó en un concepto distinto al instrumentalizado por el franquismo.

El Concilio ecuménico Vaticano II fue convocado por el papa Juan XXIII en enero de 1959. A través del Concilio se pretendía el *aggiornamento* o puesta al día de la Iglesia Católica por medio de la renovación y revisión del fondo y la forma de todas sus actividades. Pretendió ofrecer una apertura dialogante con el mundo moderno y cambiante, renovando la vida de la Iglesia sin definir dogma, e incorporando un nuevo lenguaje conciliatorio frente a antiguas y más recientes problemáticas. Ese lenguaje conciliatorio y progresista se advertía en algunas editoriales católicas. Así lo relataba el presidente de la Asociación Nacional de Editores Escolares (ANELE), Mauricio Santos, en una entrevista realizada por Miguel Beas:

---

<sup>229</sup> Pittelli, Cecilia y Somoza Rodríguez, Miguel. “Creencia religiosa y socialización política...”, *op. cit.*, p. 13.

<sup>230</sup> De Miguel, Jesús M. “¿Desarrollo o desigualdad...”, *op. cit.*, p. 75.

<sup>231</sup> Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso...*, *op. cit.*, p. 202.

<sup>232</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 142. Las cursivas son del original.

“[...] hacia finales del franquismo y los primeros años de la Transición había un frente político duro con el sector editorial ya que éste generaba una gran desconfianza. De hecho, incluso las propias editoriales religiosas eran vistas con mucha prevención por la administración pues consideraban que eran más bien progresistas en aquella época.”<sup>233</sup>

Un ejemplo de ese progresismo lo encontramos en un manual de la editorial SM que aportaba como solución a los problemas del subdesarrollo el control de la natalidad.

“El control de nacimientos, preconizado por la mentalidad *malthusiana* de clases y naciones dominantes, ha sido adoptado oficialmente en países como la India, la China y el Japón, como medida para evitar el desnivel entre el aumento de la población y los medios de subsistencia.”<sup>234</sup>

Este manual también presentaba posturas críticas frente al sistema capitalista al que se le acusa de neocolonialista:

“[los conflictos sociales] Exigen un acatamiento de los supremos valores de justicia, equidad, libertad, verdad y solidaridad, una lucha contra la discriminación, la opresión, las situaciones de privilegio, y una positiva colaboración en el plano internacional, que chocan con los intereses privados de las naciones y clases sociales y con los egoísmos, las ambiciones y el neocolonialismo económico de los pueblos privilegiados.

Ante esto, es grande la *tentación de la violencia* que engendra nuevas injusticias, como denuncia la encíclica *Populorum Progressio* de Pablo VI.”<sup>235</sup>

El texto, como otros del mismo manual expuestos con anterioridad, muestran los valores católicos más progresistas asociados a la Doctrina Social de la Iglesia, sobre todo a la hora de moralizar sobre los problemas sociales. Pero no sólo las editoriales católicas esgrimían patrones de la Doctrina Social de la Iglesia. Esta tendencia que muestran muchas editoriales también se mantiene a comienzos de los años 80 donde la crítica al capitalismo y al consumismo sigue presente.

“Cara al futuro parece que el peor enemigo que tendrá que vencer la visión cristiana del mundo y de la vida es la tendencia creciente al hedonismo que domina hoy la vida en occidente, sumido en el consumo y el neocapitalismo.”<sup>236</sup>

Los manuales de las décadas de los 70 y 80 seguían mostrando un elemento de identidad católica, que se observa en multitud de referencias al cristianismo asociado a la cultura occidental.

---

<sup>233</sup> Beas Miranda, Miguel. “La asociación nacional de editores...”, *op. cit.*, p. 163.

<sup>234</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, [Aprobado en 1976 por el MEC], p. 90. La cursiva es de la fuente original.

<sup>235</sup> *Ibidem*, p. 91. La cursiva es de la fuente original.

<sup>236</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 319.



“[...] la Influencia del Cristianismo sobre la mentalidad y las formas de vida de occidente sigue siendo muy fuerte ya muy avanzado el Siglo XX. El acercamiento entre las diversas confesiones Cristianas ha contribuido a reforzar esta influencia.”<sup>237</sup>

Muchos manuales de la década de los 70 y 80 se hacen eco, tanto del Concilio Vaticano II como de la Doctrina Social de la Iglesia. Pero en ningún momento se observa crítica al poder debilitante de la Iglesia Católica sobre las cuestiones morales impuestas en el franquismo.

Veamos un ejemplo de un manual de 1984 de la editorial Anaya. En una sección de los contenidos de Educación Ética y Cívica, que lleva el título “El concepto cristiano de la sociedad”, se muestra el siguiente texto:

**“El cristianismo es humanismo, solidaridad y trascendencia**

El cristianismo predicado por Jesús está contenido en los Evangelios, norma suprema de la doctrina cristiana.

Para el cristianismo, el hombre hecho a imagen y semejanza de Dios, es hermano de todos los hombres. Por eso su primer mandamiento es el *amor al prójimo* y el rechazo de la violencia. En este sentido, al predicar el amor a los demás, el cristianismo es un humanismo (Juan 13, 34).

Sin embargo, el cristianismo es más que un humanismo porque predica la *solidaridad* entre todos los grupos sociales. Esta solidaridad comienza con la familia, base de la comunidad cristiana. Pero no se detiene ahí, sino que predica la hermandad y cooperación de pueblos, naciones y clases sociales. Así lo han manifestado los Papas en sus encíclicas: León XIII, en 1891, en «Rerum Novarum» (problemas obreros), Juan XXIII, en 1963, en la «Pacem in Terris» (sobre la paz mundial) y Pablo VI, en 1967 en la «Populorum Progressio» (sobre la ayuda al subdesarrollo, etc.).

Finalmente, el cristianismo es *trascendencia*. El cristianismo no aspira a modificar la sociedad civil o a transformar las conciencias con arreglo a unas normas morales, cuyo cumplimiento es garantía de una vida gloriosa más allá de la muerte (Mateo 22, 31-32).<sup>238</sup>

Como se advierte, la visión que muestran los manuales de los 80 sobre el cristianismo se torna más humanista, promoviendo valores como la solidaridad y la cooperación de los pueblos, naciones y clases sociales.

Algunos manuales, desde los contenidos de Educación Ética y Cívica, trataban el fenómeno religioso desde diferentes perspectivas más globalizantes, sin hacer exclusivo hincapié en la religión católica.

“Así, cada cultura, cada civilización y también cada generación humana, a lo largo de la Historia, tienen su interpretación de las vivencias religiosas con arreglo a sus fórmulas de entendimiento de la naturaleza y del hombre. Por eso hay *diferentes religiones*. Pero las razones últimas de cada una son las mismas.”<sup>239</sup>

---

<sup>237</sup> *Ibidem*.

<sup>238</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 246. Las negritas y cursivas son de la fuente original.

<sup>239</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983, p. 315. La cursiva es de la fuente original.

Incluso se reconocía ya la pérdida de los tradicionales valores asociados a lo religioso:

“En el mundo moderno se siente una «ausencia» de Dios. Pese a ello, con Dios o sin Dios, el hombre tiende a dar a su vida un sentido trascendente.”<sup>240</sup>

En otro orden de términos el materialismo se iba haciendo presente en la nueva sociedad española, la nueva sociedad de consumo, que se había adherido a los cauces del sistema capitalista del bloque occidental. Los manuales comenzaron a reproducir las normas y pautas de actuación de las democracias de occidente, respondiendo a la necesidad de adaptarse rápidamente a los requisitos de su sistema económico. La confianza plena en el progreso, el desarrollo, y el bienestar social había pasado a formar parte de la cultura del país y también de la cultura escolar y económica. Los conceptos de progreso, desarrollo, crecimiento, riqueza y bienestar se presentan inexorablemente unidos. El crecimiento económico se manifiesta a modo de línea ascendente, ilimitada e imparable. Esta sería una característica específica de los sistemas económicos capitalistas. De ningún modo se contempla la opción de no crecer como deseable, ni siquiera como opción de estabilidad. Por eso el concepto de crecimiento se asocia a riqueza y producción.

En los años 70 el mundo empresarial internacional comenzó a ejercer el control sobre los recursos, suponiendo este hecho un contraataque ideológico a la ola democratizadora occidental. Este contraataque estaba basado en el rediseño de la economía. Así comenzó a crecer el papel de las instituciones financieras y la deslocalización de la producción. La bolsa, el sistema financiero, los bancos, el crédito, la venta a plazos, etc., entraron a formar parte de la nueva terminología que recogían los manuales.

Un tema titulado “Del presente al futuro” de un manual de octavo curso de Anaya del año 1975, encontramos el siguiente texto, que acompaña como pie de foto a una imagen de la bolsa:

“El dinero, motor de nuestra época.-Las cotizaciones de la bolsa son el índice de la situación mundial día a día, hora a hora. En un mundo capitalista, el dinero es el ‘becerro de oro’ el ídolo de un moderno ateísmo materialista.”<sup>241</sup>

Llama especialmente la atención la denominación del dinero como “becerro de oro”, “el ídolo de un moderno ateísmo materialista”. Esto estaría en consonancia con el argumento de Noah Harari que afirma que, “la gente inventó relatos [mitos compartidos] acerca de grandes dioses, patrias y sociedades anónimas para proporcionar vínculos sociales necesarios”.<sup>242</sup> El dinero, en el sistema capitalista, se convierte en un dios al que se debe mostrar reverencia. Este hecho implicaría una forma de pensar, de comportarse, de acuerdo a determinados estándares y normas que habrían llegado a la sociedad española. La nueva cultura capitalista conllevaba cambios culturales e ideológicos basados en nuevas normas y valores, que habían sido

---

<sup>240</sup> *Ibidem*.

<sup>241</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 233.

<sup>242</sup> Noah Harari, Yuval. *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona, Debate, 2014, p. 122.

modificados desde la etapa autárquica. Pero la denominación del dinero como “ídolo” se oculta en la nueva edición del manual de 1977, resultando muy revelador, pues se convierte en “valor supremo”, con lo que implica el reconocimiento de la palabra “valor” (observar el texto expuesto más abajo).

Ya hemos comentado que este manual, aunque se sacó al mercado y fue usado en las aulas, pues en él hemos encontrado huellas de uso, fue presentado para su aprobación ese mismo año, y así lo indica el propio manual. Pero fue sacado al mercado antes de su aprobación. Dos años después desaparece esta edición para poner en el mercado una nueva edición reformada y esta vez aprobada ese mismo año. En esta versión de 1977 se incluyen algunos cambios en el propio discurso. Uno de esos cambios se observa en el pie de foto de la imagen de la bolsa, que sigue siendo la misma, pero ahora se acompaña de un pie de foto distinto con un discurso mucho más atenuado.

“Las cotizaciones de la bolsa son el índice de la situación mundial. Tanto económica como política. El dinero es el valor supremo en esta sociedad contemporánea.”<sup>243</sup>

No obstante, es llamativo como a través del texto se da un reconocimiento a los nuevos valores de la sociedad de consumo instaurada con el capitalismo occidental.

La modificación del discurso también se da de forma similar con otro pie de foto de una imagen del mismo tema. La imagen es la de una familia sentada frente al televisor. En la edición del manual de 1975 el texto relata lo siguiente:

“**Indiferencia y egoísmo.**- La tarea de construir el futuro es algo que concierne a todos. No sólo aquellos que poseen el poder político y económico, sino todas las clases sociales han de tomar conciencia de la necesidad de una solidaridad internacional, de la unidad y la hermandad de todos los hombres. Las familias de Occidente, que disponen de hogares cálidos, de una educación para sus hijos, de adelantos técnicos, no deben ser indiferentes ni egoístas ante el resto de la humanidad.”<sup>244</sup>

Y en la versión de 1977:

“**Las familias de Occidente**, que disponen de hogares cálidos, de una educación para sus hijos, de adelantos técnicos, no *deben* contemplar con indiferencia ni egoísmo al resto de la humanidad.”<sup>245</sup>

Se omite ahora la referencia a la “conciencia de la necesidad de una solidaridad internacional, de la unidad y la hermandad de todos los hombres”. Sí se aborda la indiferencia y egoísmo como factor negativo de los valores de occidente, pero desde una perspectiva distinta que niega los valores de unión frente a las injusticias y la hermandad.

---

<sup>243</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1977, p. 268.

<sup>244</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales* 8º. Salamanca, Anaya, 1975, p. 232. La negrita es de la fuente original.

<sup>245</sup> *Ibidem*. La negrita y cursiva son de la fuente original.

En el nuevo texto se anula la entrada resaltada en negrita donde aparecían las palabras “indiferencia y egoísmo”. Se comienza haciendo alusión a “las familias de occidente”, conformando una comunidad identitaria que se define sobre todo por lo que consumen (hogares cálidos, educación, adelantos técnicos, etc).

De este modo, el historiador Yuval Noah Harari apunta que,

“En las últimas décadas, las comunidades nacionales se han visto eclipsadas de manera creciente por tribus de consumidores que no se conocen de manera íntima entre sí pero que comparten los mismos hábitos e intereses de consumo, y por lo tanto se sienten miembros de la misma tribu de consumidores y se definen a sí mismos como tales. [...] ellos se definen, sobre todo, por lo que consumen. Es la clave de su identidad.”<sup>246</sup>

Esa comunidad de nuevos consumidores formaría parte de un sistema de control de creencias y actitudes. Nuevos consumidores que viven bajo un régimen supuestamente democrático. Y decimos supuestamente porque no se contempla en ningún caso que todas las instituciones, de producción, comercio, medios de comunicación, etc., estén bajo un control democrático participativo. Consumidores que forman parte de un sistema productivo que no puede estancarse, y por tanto requiere de la acción de los mismos. De ahí viene la necesidad del crédito y su consecuencia, la deuda.

El filósofo Byun Chul Han, en su libro *Psicopolítica*, retoma los planteamientos de Walter Benjamin sobre el crédito como creencia y la deuda como culpa.<sup>247</sup> Deuda que estamos obligados a satisfacer para convertirnos en buenos ciudadanos y buenos consumidores sustentadores del orden económico. Estos serían los nuevos comportamientos religiosos aplicados a otra serie de instituciones (bancos, sistemas financieros, etc.) que retoman las técnicas de control social.

De acuerdo con Yuval Noah Harari,

“La edad moderna ha asistido a la aparición de varias religiones de ley natural nuevas, como el liberalismo, el comunismo, el capitalismo, el nacionalismo o el nazismo. A estas creencias no les gusta que se las llame religiones, y se refieren a sí mismas como ideologías. Pero esto es sólo un ejercicio semántico.

[...] Son religiones porque son sistemas de normas y valores humanos que se fundamentan en la creencia de un orden sobrehumano. Adviértase la diferencia entre «sobrehumano» y «sobrenatural».”<sup>248</sup>

En definitiva, entendemos por tanto el sistema capitalista como una religión donde el nuevo dios sería el dinero, y los nuevos templos los bancos. El nuevo dios nos hace culpables, y esa culpa asociada a la vergüenza y el miedo serían mecanismos emocionales de dominación. El sujeto adscrito a esa religión es el nuevo sujeto económico, que vive bajo un sistema de control de creencias y actitudes. Por ejemplo, se fabrican consumidores que deben obtener

---

<sup>246</sup> Noah Harari, Yuval. *Sapiens. De animales a dioses...*, op. cit., p. 400.

<sup>247</sup> Han, Byung-Chul. *Psicopolítica...*, op. cit., p. 11.

<sup>248</sup> Noah Harari, Yuval. *Sapiens. De animales a dioses...*, op. cit., p. 254.

determinados productos que están a su alcance, a través del crédito. Se promueve así un modelo de vida “apropiada”, que se hace visible en los manuales, y que estaría tipificando socialmente al sujeto, el cual, para ser “aceptado” deberá adquirir una serie de productos o servicios que le supondrán tiempo y esfuerzo. Esta dinámica está diseñada para favorecer a la banca, lobbies, empresas financieras, pero también para promover la idea de que se comparten intereses y futuro común, como sociedad, nación, país o comunidad internacional.

## **CAPÍTULO XI**

### **LAS ACTIVIDADES EN LOS MANUALES ESCOLARES**

---

## CAPÍTULO XI

### LAS ACTIVIDADES EN LOS MANUALES ESCOLARES

“Hay pueblos que no han tenido una pedagogía propiamente dicha; ésta, incluso, no hace su aparición hasta una época relativamente moderna. En Grecia, no hace acto de presencia hasta después de la época de Pericles, con Platón, Jenofonte y Aristóteles. En Roma, apenas sí ha existido. En las sociedades cristianas, es tan sólo en el curso del siglo XVI que produce obras de importancia; el auge que cobró por aquel entonces menguó durante el siglo siguiente, para resurgir con toda pujanza durante el siglo XVIII. Y es que el hombre no reflexiona siempre, sino tan sólo cuando esa necesidad se hace sentir, y las condiciones para la reflexión no son siempre y en todas partes propicias.”

**Emile Durkheim<sup>1</sup>**

Los manuales escolares (nuestras fuentes primarias), son concebidos en esta Tesis como un instrumento didáctico que ha sido proyectado con un diseño interno que atiende a una estructura y composición armónicas de elementos integrando así un conjunto. De este modo, hemos querido tener presente cada una de las partes que lo conforman, y por tal motivo el presente capítulo versará sobre los ejercicios, actividades o aplicaciones prácticas que presentan los manuales que configuran nuestra muestra.

Este conjunto de elementos que integran la praxis de los contenidos, surgen de los diferentes temas que estructuran el manual -corpus instructivo- y se materializan en lo que viene denominándose como trabajo o tarea escolar que debe realizar el alumnado, bien de forma individual o grupal. Si bien tenemos en cuenta que las formas a la hora de denominar la praxis son amplias y variadas, en el presente capítulo nos referiremos de forma general a todas ellas con el calificativo de actividades o ejercicios. Entendemos estas actividades como cualquier tipo de tarea, ya sea oral, escrita, de lectura, de reflexión, etc., propuesta al alumnado, bien de forma directa o indirecta, explícita o implícitamente. En consecuencia, estamos hablando de cualquier tipo de tarea que requiera por parte del alumnado una implicación, una demanda, un esfuerzo, un trabajo o una producción intelectual.

La praxis es uno de los elementos clave del diseño pedagógico y por tal motivo se ha considerado a las actividades desde varias perspectivas: (1) como uno de los elementos que denotan la importancia que se le otorga a determinados contenidos frente a otros dentro del

---

<sup>1</sup> Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. Barcelona, Ediciones Península, 2000, p. 74.

propio manual. Es decir, el diseño de las actividades y aplicaciones prácticas revelan qué conocimiento de entre todo el expuesto en el manual es el que debe ser aprendido o desarrollado en mayor medida. Este hecho señala y concreta una selección del corpus instructivo en detrimento de otra; (2) como parte integrante del manual y de su organización armónica, lógica y dotada de coherencia, que ha sido diseñada para lograr los objetivos educativos previamente establecidos desde la autoría o línea editorial. De este modo hemos considerado analizar la ubicación de las actividades dentro de la estructura del manual, pues entendemos que la maquetación del mismo atiende también a otras razones distintas de la mera estética, marcando una secuencia dentro del proyecto didáctico que supone el diseño y contenido del texto.

Somos conscientes de la relevancia que se le ha otorgado siempre a las actividades y ejercicios dentro de la comunidad educativa, pero también desde la propia legislación y su proceder prescriptivo metodológico y evaluativo. Desde la Pedagogía, la legislación educativa, e incluso, como vimos en el capítulo VI, desde los mismos preliminares de los manuales queda patente su importancia.

Desde los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953 se concreta y prescribe de forma oficial la idea de llevar a cabo una “escuela activa”,<sup>2</sup> y dentro de esta concepción se confiere gran importancia a la actividad y ejercicio como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Toda lección, hablando en términos generales, para merecer tal nombre, debe terminar con una serie de actividades o ejercicios, entre los cuales no deben faltar -a menos que lo vea la índole de la materia- los de construcción manual. No para incidir en las faenas de doblado, plegado y tejido en que, de modo único, consistían estos menesteres, en una Metodología ya definitivamente superada, sino para aplicar a las nociones contenidas en la lección una "versión práctica", que asegure su comprensión por parte de los niños.”<sup>3</sup>

Resulta reveladora la consideración que hacen los *Cuestionarios Nacionales* de establecer la categoría de lección únicamente a la estructura que integra en ella una serie de actividades o ejercicios, para aplicar a las nociones contenidas una práctica que asegure la comprensión de los contenidos por parte del alumnado. Nada debe quedar a la improvisación, apuntan, pues la lección debe ser preparada por el maestro cuidadosamente, incluyendo los *ejercicios de aplicación*. Y dentro de esta preparación se contempla la reflexión,

“que busca caminos de acceso de las nociones a la mente de los escolares; que discierne medios de intuición para facilitar la comprensión de las ideas; que estructura ejercicios prácticos - dictados, redacciones, problemas, dibujos, ejercicios físicos, cantos, manualizaciones-encaminados a ratificar y controlar la viveza de lo asimilado por el alumno.”<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Entendemos que este concepto de “escuela activa” utilizado en los *Cuestionarios Nacionales* queda desvirtuado y tergiversado por el sistema educativo de la dictadura franquista, pues es incompatible con el concepto de *escuela activa* que manejaban la Escuela Nueva y los MRP.

<sup>3</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza...*, op. cit., p. 12.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 13.



Estas cuestiones se matizan de forma específica dentro de las normas didácticas de cada una de las materias abordadas en los *Cuestionarios*. Si bien estas prescripciones de los *Cuestionarios Nacionales* de 1953 se ofrecen como renovadoras y novedosas, comprobaremos con posterioridad si este hecho se materializa en las actividades propuestas en los propios manuales escolares de la primera década de los años 60.

Los *Cuestionarios Nacionales* de 1965 vuelven a incidir en la necesidad de una educación activa, pero también en

“encontrar una posición ecléctica e intermedia entre la redacción de un simple inventario de nociones y la elaboración meticulosa y pormenorizada de unos programas analíticos, ricos en ejercicios, actividades y experiencias didácticas.”<sup>5</sup>

En alusión al concepto de unidad didáctica que presentan los *Cuestionarios* de 1965, se las define como “grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la Escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño”,<sup>6</sup> es decir, se considera a las actividades como instrumentos que juegan un papel decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nótese también cómo aumenta la importancia concedida a las actividades como instrumento fundamental del aprendizaje.

Tras la irrupción de la reforma educativa en España y la publicación de la LGE de 1970 llegaron las *Orientaciones Pedagógicas* del año 1970 y 1971. Una de sus importantes innovaciones era la de implementar la educación personalizada, es decir, implicaba la individualización del tratamiento educativo.<sup>7</sup> Esta educación personalizada marcaría unas pautas a la hora de abordar también de forma individualizada las actividades de los manuales, conforme a las necesidades del alumnado. Los objetivos generales de la EGB promovían el “desarrollo de las capacidades de imaginación, observación, reflexión, análisis, síntesis. etc.”<sup>8</sup>, lo que nos mueve a pensar que el diseño de las actividades de los manuales deberían promover la consecución de dichos objetivos.

Visto el reflejo legislativo de la importancia de la labor del trabajo del alumnado a través de las actividades, se ha revisado cómo los manuales reflejan éstas. El presente capítulo analiza las actividades de los manuales desde varias perspectivas que se encuentran íntimamente ligadas: (1) *qué* requieren estas actividades al alumnado (qué acciones demandan); (2) *cómo* lo requieren (a través de qué tipo de actividades y lenguaje empleado para redactarlas); (3) *para qué* se plantean (qué pretensiones puede haber de forma implícita con carga ideológica); (4) el *dónde* se ubican las actividades dentro del manual.

1. El *qué* estaría ligado al tipo de acciones que demandan del alumnado (o del profesorado si procede), es decir, *qué* acciones se pretende que realice éste. Este hecho estaría relacionado con la *Teoría de los actos del habla* de Austin, que ha sido reflejada en nuestro

---

<sup>5</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios..., *op. cit.*, p. 13006.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 13023.

<sup>7</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB...*, *op. cit.*, p. 13; *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, p. 7.

<sup>8</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB...*, *op. cit.*, p. 16; *Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa...*, *op. cit.*, p. 8.

marco teórico.<sup>9</sup> Dentro de esas acciones se encontrarían el resumir, memorizar, redactar, debatir, discutir, analizar, dibujar, señalar, construir, informarse, etc.

2. El *cómo* estaría relacionado con la diversidad o tipología de ejercicios planteados por el manual y de qué modo se presentan a través de sus enunciados. Consideramos que el tipo de lenguaje empleado para la redacción de sus enunciados constituye una serie tipológica que no debe escapar al análisis por su relación con la transmisión de ideologías. El *cómo* mantiene estrecha relación con el *qué*, ya que las acciones que se le requieren al alumnado (o profesorado) estarían implícitas en el enunciado.

3. El *para qué* lo conectamos con las pretensiones ideológicas (políticas, económicas...) que puedan estar detrás de las actividades, *para qué* se añaden al manual. Nos interesa conocer qué se requiere del alumnado y si el ejercicio está relacionado únicamente con el corpus instructivo o también requiere relación o confrontación con los contextos de la realidad externa al manual. Esto podrá observarse en relación a si se requiere el uso de otros textos o fuentes externas al manual para la resolución de la actividad, o a conocimientos previos del propio alumnado. En este último caso se estarían realizando inferencias. Esta perspectiva es un aspecto clave en la investigación puesto que puede mostrar evidencias de nuestras categorías e indicadores.

4. El *dónde* implica diferenciar la ubicación de las actividades dentro de la estructura del manual, y observar cómo estas afectan al texto. Las actividades pueden ubicarse antes, al final, o integradas en el corpus instructivo. Se ha tenido en cuenta si la naturaleza del texto se ve -o no- afectada ante las diferentes ubicaciones, así como la redacción del propio texto.

## 1. Las actividades en los manuales de los años 60

Hemos de comenzar puntualizando, y a la vez recordando, que los manuales de la década de los 60 son física y sustancialmente muy distintos a los de las décadas posteriores que analizaremos en los epígrafes siguientes.

Con el fin de comenzar el análisis empírico de las actividades que presentan los manuales de los años 60, nos parece relevante lanzar algunos interrogantes previos. ¿Cuál es el interés conceptual y metodológico de las actividades planteadas por los manuales? ¿Qué tipología de ejercicios presentan los manuales de esta década? Otra cuestión que se nos plantean es observar si verdaderamente estas actividades se ajustan o no a la “nueva didáctica” de la “educación activa” que preconizan los *Cuestionarios Nacionales*. También nos interesar revisar las continuidades y rupturas que pudieran darse de acuerdo a los contextos de cambio social, educativo, político y económico que se estaban dando en esta década. ¿Se planteaban las actividades teniendo en cuenta los cambios acontecidos en estos contextos? ¿Se introducen cuestiones económicas y políticas en sus enunciados?

Para poder responder a estas cuestiones con mayor rigor nos vemos en la disposición de tener que diferenciar, como hicimos con el análisis de los preliminares, las dos tipologías de

---

<sup>9</sup> Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras...*, op. cit.

manuales que han conformado nuestras fuentes primarias en la década de los años 60. Por un lado, hemos analizado las actividades en los libros de lecturas formativas, y por otro, las que se plantean desde los manuales de formación específica, es decir, los dedicados en exclusiva a las disciplinas de Geografía e Historia. Las enciclopedias, como ya hicimos con anterioridad, serán analizadas dentro de la tipología de formación específica, puesto que las actividades revisadas son específicamente las que se derivan de los contenidos de estas disciplinas.

Una vez apuntado lo anterior, aproximémonos desde el análisis empírico a los ejercicios y actividades que presentaban los manuales de la década de los 60.

### 1.1. Las actividades de los libros de lecturas formativas de los años 60

Comenzaremos nuestro análisis empírico de las actividades con los libros de lecturas formativas. Los libros de lecturas formativas que se han analizado en esta tesis doctoral apenas aportan cuadros de actividades y ejercicios. Este hecho nos resulta llamativo pero entendemos que en incontables ocasiones quedaba bajo la responsabilidad del profesorado sugerir los ejercicios pertinentes conforme a su criterio. Recurrimos a los preliminares de los manuales de lecturas formativas para observar si existen en ellos referencias que aporten información sobre dichas sugerencias, y en algunos casos nos hemos encontrado con indicaciones de este tipo.

“Muchos de vosotros -los más pequeños o los menos preparados- necesitareis hacer un esfuerzo para descifrar la belleza y el misterio de las cosas que este libro desea revelar. Quizás tengáis que consultar otros libros, pedir aclaraciones a padres, maestros, amigos, repetir la lectura atenta y reflexiva de algunas líneas enigmáticas.”<sup>10</sup>

Este requerimiento del autor del preliminar induce a pensar que las lecturas buscan la mera asimilación ideológica de los contenidos, pues no espera expresamente del alumnado un trabajo reflexivo sobre los textos, sino únicamente solicitar aclaraciones a padres, maestros o amigos o consultar otros libros, sin aclarar en qué términos. Y decimos asimilación ideológica porque los contenidos de estas lecturas estaban en consonancia con la propaganda franquista sobre los logros del régimen en pleno desarrollo económico. El autor del preliminar únicamente apela a aquellos alumnos “más pequeños o menos preparados”, para que pidan aclaraciones o consulten, entendemos, palabras o construcciones difíciles de asimilar, por ejemplo en un diccionario. Quedaría por tanto, bajo la responsabilidad del profesorado, diseñar determinados ejercicios relacionados con las lecturas.

Algo similar ocurre en otro preliminar del manual *Mirando a España*, donde el Inspector Leónides Gonzalo Calavia prescribe únicamente como actividad el comentar los temas de las lecturas con las personas mayores, para hacerlos así tema de conversación y diálogo. De este modo, el autor del preliminar conseguiría no sólo el primer objetivo planteado en el preliminar, que sería la mejora de la capacidad lectora, sino también el segundo, encender el amor a España,

---

<sup>10</sup> Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963, p. 5.

es decir, la instrumentalización emocional identitaria como vehículo de socialización política. Veamos un extracto de su prólogo.

“Este libro no se ha escrito sólo para ayudaros a leer más de prisa y pronunciando mejor las palabras aun sin saber en ocasiones lo que quieren decir, sino para encender en vosotros el amor a España. Por eso no basta con que alguien os explique simplemente sus breves capítulos. Es preciso que vosotros deseéis comentarlos con las personas mayores, hacerlos tema de conversación y diálogo.”<sup>11</sup>

En el manual *Ventana Abierta* del año 1966 sí hemos encontrado ejercicios que requieren un trabajo adicional del alumnado, complementando a la mera lectura propuesta. En este manual se advierten indicaciones desde su preliminar que proponen un modo concreto de trabajo. De este modo, se indica que

“Al final de cada lectura se incluyen unos pensamientos en los cuales se halla contenida la enseñanza que aquélla encierra. Leerlos y penetrar en su contenido es fundamental para lograr el fin propuesto por este libro.”<sup>12</sup>

Este apunte es muy revelador puesto que en dichos “pensamientos” el autor del preliminar reconoce que “se haya contenida la enseñanza” que encierra la lectura, y por tanto, son fundamentales para el fin propuesto. El fin del manual también se encuentra reflejado de forma expresa en el preliminar y sería

“fomentar el amor al trabajo, el conocimiento de la vida del campo, de la industria y otras actividades humanas, así como intensificar el amor a la Patria y la idea de servicio.”<sup>13</sup>

Como se advierte, no esconde las pretensiones ideológicas acordes con los valores del régimen y su promoción propagandística de los supuestos logros económicos y técnicos. La dimensión emocional que se expresa en base al fomento del “amor al trabajo” y el “amor a la Patria” se asocian a la dimensión económica de los contenidos, desde la perspectiva de promoción ideológica de los logros desarrollistas del régimen. Pero veamos algunos ejemplos de esos pensamientos.

“PIENSA...

... que no basta con crear fuentes de riqueza. Es necesario el trabajo del hombre para alcanzar el fin para el cual fueron creadas.

... que durante muchas generaciones los labradores españoles han vivido pobremente trabajando, incansables, suelos que no producían. Si hoy cultivan nuevos campos, fecundados por las aguas de los embalses, y llevan una vida más digna, es debido a un nuevo concepto de la vida, más español y más cristiano. Y a la paz.

---

<sup>11</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963], p. 8.

<sup>12</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, SA, 1966, pp. 7-8.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 7.

... que a estas nuevas fuentes de riqueza debe acompañar nuestra fe en el destino de España.”<sup>14</sup>

Nótese que en estas reflexiones propuestas en torno a la lectura “Los pantanos” se advierte la promoción de la abnegación al trabajo para alcanzar “el fin para el cual fueron creadas” las fuentes de riqueza. No especifica el fin, pero se advierte que éste es el de someter la naturaleza para el beneficio humano. Este fin estaría en consonancia con uno de los objetivos que describían los *Cuestionarios Nacionales* de 1953 para la disciplina de la Geografía, el abordar “las conquistas que la España de nuestros días está ganando a la Naturaleza, para mayor gloria de la España eterna”.<sup>15</sup>

Pero la instrumentalización ideológica por medio de la propaganda no se queda ahí. Adviértase también cómo se induce a un pensamiento acorde con la promoción de los logros del régimen en materia de desarrollo, pues “si hoy [se] cultivan nuevos campos” y los agricultores llevan una vida más digna, es gracias a los pantanos proyectados por el franquismo, al que define en base a un “nuevo concepto de la vida, más español y más cristiano”, sin dejar de aludir a la paz, también como logro conseguido.

Veamos otro ejemplo sobre una lectura que lleva el título “La mina”.

“PIENSA...

... en el tesoro encerrado en las entrañas de la tierra. Dios se lo entregó al hombre para que se beneficiara de él. Pero le puso un precio: el trabajo.

... que todos los trabajos son necesarios. El agricultor, el pescador, el minero... realizan actividades necesarias para la humanidad. Y unos hombres se benefician con el trabajo de otros.

... que el trabajo es fuente de dignidad y honor. El trabajo honrado es el medio de cumplir el mandato divino «ganarás el pan con el sudor de tu frente».”<sup>16</sup>

En este caso se advierte una intencionalidad relacionada con actitudes conformistas, para aceptar la jerarquización de la sociedad organicista promovida por el régimen, donde todos los trabajos son necesarios y honrados, pero debes aceptar el que te sea asignado, con resignación, dignidad y honor, cumpliendo así el mandato divino.

Para concluir esta serie de ejemplos mostraremos las reflexiones que se proponen a una lectura sobre “El mundo de la industria”.

“PIENSA...

... que la industria es una gran riqueza y en ella ganan su pan muchos hombres. Hacer de España una gran potencia industrial es deber, que, a la medida de nuestras fuerzas, a todos nos incumbe.

... que nosotros podemos contribuir a este progreso industrial, preparándonos bien mediante el estudio y, luego, en el aprendizaje de un oficio o en el ejercicio de la profesión para la que estamos mejor capacitados.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>15</sup> Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza...*, op. cit., p. 112.

<sup>16</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 75.

... que el otro medio de ayudar al desarrollo de nuestra industria es adquiriendo en el comercio sus productos, con preferencia a los extranjeros. Su calidad es tan buena como la de cualquier otro país.

... que los productos de la industria contribuyen a elevar el nivel de vida del hombre. Proporcionan mayor comodidad y hacen la vida más grata.”<sup>17</sup>

Las reflexiones propuestas en este ejemplo promueven la pretensión de lograr una España que se convierta en “gran potencia industrial”, alentando “a todos” en la consecución de ese logro, y por tanto implicando al lector, al que se apela para que contribuya en el progreso industrial por medio de su trabajo. También promueve una concepción identitaria nacionalista desde la apelación a adquirir de forma preferencial productos españoles frente a los extranjeros.

Como se puede advertir, este tipo de reflexiones que aportan las lecturas, y que el alumnado debe asumir como contenedoras de las enseñanzas, se muestran adoctrinadoras y compatibles con la promoción de los valores nacionalcatólicos. Incluso aparecen ensalzando la política específica y coyuntural de la dictadura. Esto se deduce a través de las frases dogmáticas reunidas en esta sección, que paradójicamente lleva por nombre la forma imperativa “PIENSA”, y que resultan ser indicaciones preceptivas de comportamientos, valores y actitudes.

Tras este tipo de requerimientos al alumnado nos encontramos también que el preliminar advierte de otro tipo de ejercicios.

“Junto a los pensamientos, figuran algunos de los ejercicios a que ha de dar lugar cada lectura, entre los cuales nunca ha de faltar la realización de un resumen escrito, muy adecuado en estos últimos cursos, demostrándose en él si ha penetrado el alumno en el contenido de lo leído o se ha limitado a repetir palabras. Al mismo tiempo perfeccionará su técnica en la expresión escrita del propio pensamiento, que tan útil ha de serle en la vida.”<sup>18</sup>

El preliminar aconseja encarecidamente la realización de un resumen de cada lectura, para asegurar que penetre en el alumno el contenido de lo leído. Pero también se apunta a otro tipo de ejercicios que se muestran al final de cada lectura. Estos ejercicios se tipifican de diversas formas, aunque siempre en imperativo: BUSCA, RELACIONA, REALIZA, VISITA RECUERDA, CONSTRUYE (frases al respecto), SI NO CONOCES (busca en el diccionario), HAZ, LEE (otras referencias al respecto), INFÓRMATE (a través de los medios de comunicación de masas), etc.<sup>19</sup> Veamos algunos ejemplos.

“CUANDO TENGAS OCASIÓN...

... visita una mina. Si no puedes hacerlo, ve algún documental cinematográfico o realiza algún estudio sobre esta actividad humana. No te olvides de tomar los datos que estimes más interesantes. Te servirán en alguna ocasión.”<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>19</sup> Se mantienen en mayúsculas ya que de este mismo modo aparecen en el manual.

<sup>20</sup> Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, S.A., 1966, p. 75.

En este punto se observa la adaptación a los requerimientos de la educación “activa” que se hace desde los *Cuestionarios Nacionales*, solicitando al alumnado visitar una mina, o en su defecto, ver algún documental o realizar un estudio sobre la minería. En realidad, el ejercicio se plantea de forma que con gran probabilidad el lector la pasaría por alto por falta de oportunidad de realizar dicha actividad por su cuenta. En ocasiones como esta la intencionalidad teórica del ejercicio excedería la posibilidad en la práctica de gran parte de los lectores, bien por vivir en zonas donde no se diera la actividad minera o por imposibilidad de visionar un documental acorde con la temática por falta de medios.

Algo similar ocurre con el siguiente ejemplo.

“VISITA...

... alguna gran factoría industrial y estudia su organización. Fíjate como se trabaja en ella, toma apuntes y notas de tus impresiones.

OBSERVA...

... cual es, de las actividades humanas que conoces, la que más te agrada y dedícala especial atención. Así irás perfilando tu vocación. La industria ofrece buen porvenir a quien verdaderamente se capacita.”<sup>21</sup>

Lo que resulta revelador en este caso es el imperativo de observar las actividades humanas para ir definiendo el perfil trabajador del lector. Como opción con preferencia se presenta la industria, pues como afirma el propio ejercicio “ofrece buen porvenir”. Este discurso estaría en consonancia con las necesidades de la sociedad de los 60, que requería gran mano de obra en la producción del despegue industrial. Por tanto, observamos como pretensión de dichas actividades el favorecimiento de un pensamiento acorde y facilitador del desarrollo del país, a través de patrones ideológicos económicos que se muestran de forma expresa.

En otro orden de términos, y para concluir con las referencias al trabajo del alumnado que se hacen desde el preliminar del manual, también se apunta que

“Es necesario hacer uso frecuente del diccionario y es igualmente precisa la intervención del Maestro para aclarar conceptos, para ilustrar al alumno, siendo de gran utilidad llegar al diálogo, al comentario.

Es muy conveniente la realización de ejercicios de vocabulario, que el Maestro ha de señalar, según los conocimientos de sus alumnos. De igual modo puede indicarles otros ejercicios, si lo estima conveniente, para la consecución de los fines antes expuestos.

Se considera que una lectura semanal, siguiendo el orden del libro, completada según acabamos de indicar, es suficiente. En todo caso, el Maestro, conocedor de sus alumnos, sabrá utilizar esta obra de forma que con ella se alcance el mayor provecho.”<sup>22</sup>

Como se percibe en el texto, el preliminar aporta una serie de sugerencias al “Maestro” (advuértase la mayúscula para inducir respeto por la profesión) para implementar actividades complementarias a las propuestas, y se ofrecen consejos de cómo ponerlas en práctica. Pero también se alude a la libertad del maestro para elaborar y aplicar otros ejercicios que estime necesarios para alcanzar el mayor provecho de las lecturas, otorgándole así un amplio margen

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 136.

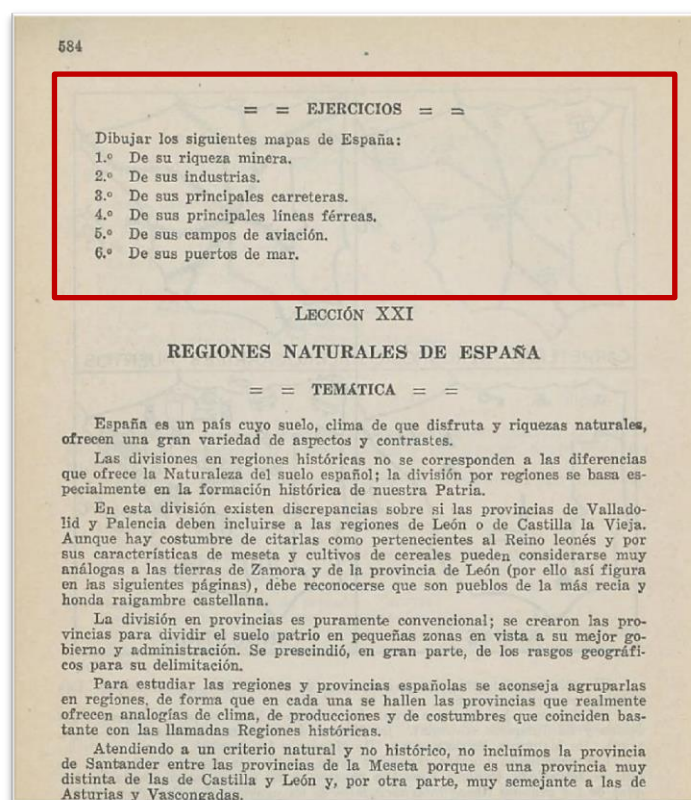
<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 8.

de maniobra pedagógica. Comprobamos además que estas sugerencias que van dirigidas expresamente al maestro corroboran la idea de la variedad de destinatarios de los preliminares (alumnado, profesorado, padres).

## 1.2. Las actividades de los manuales de formación específica de los años 60

A través del análisis empírico de las fuentes, se detecta que algunos manuales de formación específica de los años 60 no contienen actividades de ningún tipo. Entre los manuales donde sí hemos localizado actividades y ejercicios, observamos una tendencia a focalizarse hacia los contenidos ofrecidos por el corpus, y que iremos ejemplificando a continuación.

En las enciclopedias analizadas las actividades se presentan bajo el epígrafe de “ejercicios”, los cuales se sitúan al final de cada lección sin una ruptura intratextual contundente. El único indicador de esta ruptura es el propio término “EJERCICIOS” tipografiado con mayúsculas y negritas.



**Ilustración 143:** Ejercicios de la enciclopedia Dalmáu<sup>23</sup>

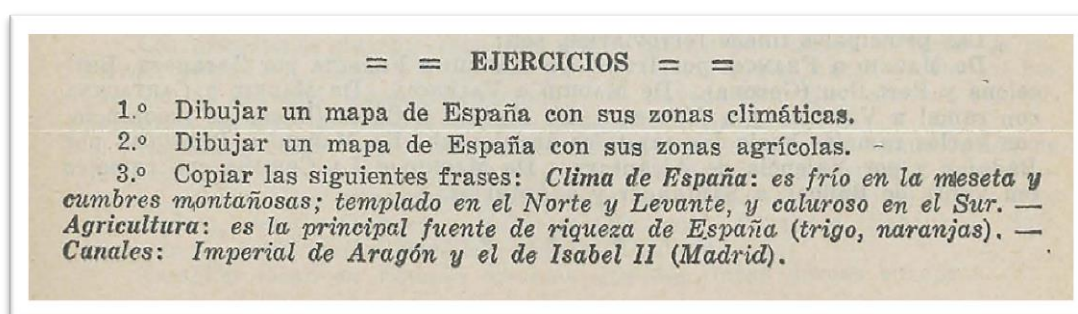
Como se observa, los ejercicios son escasos, solicitando únicamente el dibujo de varios mapas temáticos. Recordemos cómo en el capítulo VIII de esta tesis ya se abordó la cuestión del

<sup>23</sup> *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963, p. 584.*



uso de los mapas como representación de una concepción del territorio y símbolo identitario. En el caso del ejemplo que nos ocupa, se solicitaba al alumnado la representación de varias tipologías de mapas, relacionados con actividades económicas, algunas con un fuerte vínculo con el desarrollo (minería, industria, carreteras, líneas férreas, aeropuertos y puertos). Este tipo de ejercicios dan muestra de la relevancia que se le otorgaba en la década de los 60 a la relación de las cuestiones económicas y de representación del paisaje de España, para fomentar el concepto de unidad, tanto económica como territorial. Recordemos como Castillejo aborda la cuestión de los mapas como instrumentos que tienden a consolidar una imagen mental concreta del territorio,<sup>24</sup> como si la representación que hacen fuera natural. La imagen de España queda así determinada bajo una unidad frente a las diversidades que pueden presentarse en el todo nacional.

El requerimiento al alumnado del dibujo de estos mapas se hace constante. Observemos este otro ejemplo de la misma enciclopedia.



**Ilustración 144:** Ejercicios de la enciclopedia Dalmau<sup>25</sup>

Dos de los ejercicios propuestos también requieren el dibujo de mapas temáticos. En concreto, el segundo ejercicio requiere el dibujo de un mapa de España con la especialización por regiones de la producción agrícola. El tercero rompe esta dinámica para solicitar la copia literal de las frases que aparecen enunciadas. Este tipo de ejercicios de escritura, como el del ejercicio 3, favorecen únicamente el aprendizaje memorístico, demostrando que la educación activa que prescribían los *Cuestionarios Nacionales* quedaba más bien relegada a una intencionalidad teórica, más que a una práctica real.

Pero el requerimiento de dibujo de mapas al alumnado no es exclusivo de esta enciclopedia. Otra enciclopedia editada por Hijos de Santiago Rodríguez nos muestra también esta tendencia.<sup>26</sup> De hecho, en el ejemplo que mostraremos a continuación se solicita el dibujo de un “mapa económico” de la región catalana (ejercicio 2), ilustrando así los contenidos anteriormente descritos (agricultura, ganadería, industria...).

El ejercicio 3 que muestra la ilustración 145 también es muy representativo de intencionalidades cuyo fin es resaltar el tipo de industria más potente de la región, potenciando la idea de una España industrial.

<sup>24</sup> Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico...”, *op. cit.*, p. 47.

<sup>25</sup> *Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963, p. 581.

<sup>26</sup> Sin Autor. *Nueva Enciclopedia Escolar. Período de perfeccionamiento*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1965, [45ª edición].

6. **Agricultura y ganadería.** — Los cultivos más extendidos son los del *olivo* y los *cereales* (arroz en el delta del Ebro), aunque también se producen *frutas* y *hortalizas*. En los montes hay bosques de *pinos* y *alcornoques*.

La provincia de Gerona tiene abundante *ganado lanar, vacuno* y de *cerda*.

7. **Industria.** — La fuente de riqueza más importante de Cataluña es la industria, principalmente la *textil*, con numerosas fábricas en Barcelona y su provincia. Además cuenta esta región, particularmente Barcelona, con *industrias metalúrgicas, alimenticias* y otras. En la provincia de Gerona la *industria corchotaponera* alcanza gran desarrollo.

8. **Ciudades importantes.** — *Barcelona* es la primera ciudad industrial de España, la segunda por su población y una de las más bellas ciudades del mundo. Su puerto es el más activo de España.

Barcelona está rodeada de ciudades industriales: *Mataró, Badalona, Sabadell, Tarrasa* y *Manresa*.

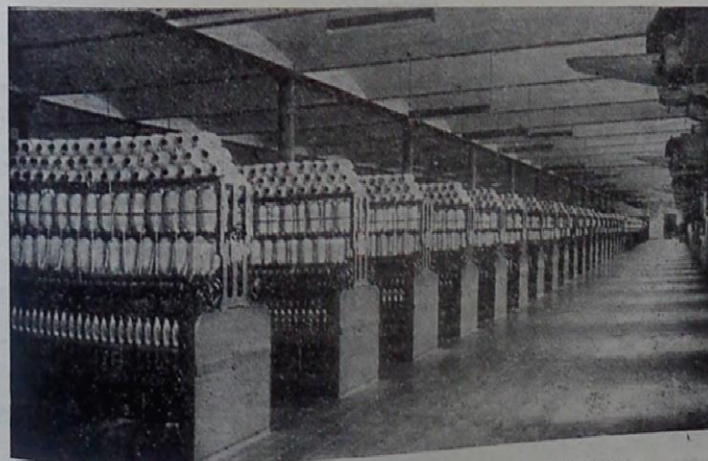
*Tarragona* es célebre por sus monumentos romanos, y *Gerona* conserva también monumentos muy antiguos.

EJERCICIOS. — 1. Dibujar, ampliándolo, un mapa físico y político de la Región Catalana con las montañas, ríos y poblaciones principales.

2. Dibujar asimismo un mapa económico.

3. Coleccionar muestras de diferentes tejidos e hilados de Barcelona y su provincia.

4. Idem, postales de la Ciudad Condal, de Montserrat y de los monumentos romanos de Tarragona.



SECCIÓN DE HILATURA DE «LA ESPAÑA INDUSTRIAL», BARCELONA

— 473 —

**Ilustración 145:** Ejercicios de la Enciclopedia Hijos de Santiago Rodríguez<sup>27</sup>

Pasemos ahora a analizar los manuales escolares específicos de las disciplinas de Geografía e Historia.

Comenzaremos por un manual de Historia editado por SM en 1961. Este manual no sigue la estructura tradicional a la hora de plantear ejercicios, pues no todos los temas presentan actividades. Tan solo aparecen cada cierto número de lecciones a modo de repaso de todo lo anterior. De esta forma, cuando aparecen, nos encontramos con una estructura combinada de

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 473.

ejercicios que se denominan Lecturas, Complementos, Repaso y Entretenimientos. Veamos esta estructura a través de las ilustraciones 146 y 147.

*Lecturas*  
*Complementos*  
*Repaso*  
*Entretenimientos*

**NO LO DUDES...**

**LOS HÉROES DEL ALCAZAR**

El día 23 de julio de 1936 se sostenía por teléfono, entre Madrid y Toledo, el siguiente diálogo:

—¿Es usted el coronel Moscardó?

—El mismo.

—Yo soy el comandante de las milicias rojas y exijo la inmediata entrega del Alcázar. Tengo en mi poder a su hijo, a quien fusilaré si no se rinde.

—Usted ni es militar ni es caballero. Si lo fuera sabría que el honor militar no claudica jamás ante las amenazas. No la vida de mi hijo, la de mi familia entera podría usted acabar y no me apartaría del cumplimiento de mi deber.

—¿Acaso cree usted que es vani mi afirmación? Va usted a hablar con su hijo. ¡A ver, que venga Moscardó!

En lugar del comandante rojo se puso al aparato el hijo del coronel.

—¡Hola, papá!

—¿Qué pasa?

—Nada de particular, papá. Que dicen que van a fusilarme si tú no te rindes.

—Ya sabes, hijo, cómo pienso yo. Y si es cierto que te van a fusilar, encomienda tu alma a Dios y grita ¡Viva España! y serás un mártir que morirá por ella.

—¡Un beso muy fuerte, papá!

1. El asesinato de Calvo Sotelo. Don José Calvo Sotelo, por sus valientes discursos en las Cortes fue considerado como "el enemigo más caracterizado de la República". El Presidente del Gobierno, Casares Quiroga, le amenazó en plena sesión de Cortes en tales términos que todos comprendieron que estaba sentenciado a muerte. Calvo Sotelo, con toda gallardía respondió: "Yo digo lo que Santo Domingo de Silos contestó a un rey castellano: 'Señor, la vida podéis quitarme, pero más no podéis'" y luego añadió: "Y es preferible morir con honor a vivir con villipendio".

Pocos días después se paraba ante la puerta del domicilio del Sr. Calvo Sotelo una camioneta con guardias de Asalto al mando del capitán Condés que va vestido de paisano. Eran las primeras horas de la madrugada. El Sr. Calvo Sotelo estaba descansando, se levanta y abre la puerta de entrada preguntando qué deseaban. Condés replica que tienen que hacer un registro. En efecto, entran y lo primero que hacen es inutilizar el teléfono y el capitán dice al Sr. Calvo Sotelo que la Dirección de Seguridad ha ordenado su detención. Alega el Sr. Calvo Sotelo su calidad de diputado que prohíbe esa detención; pretende hablar con la Dirección de Seguridad, pero se da cuenta que el teléfono está estropeado y los de Asalto impiden que nadie salga de casa.

Al fin, el jefe derechista cede ante la palabra de caballero que le da el capitán Condés de que dentro de cinco minutos estará en la Dirección General de Seguridad y podrá alegar cuanto juzgue oportuno. Acaba de vestirse. Da un beso a sus hijos que dormían. Se despide de su esposa y baja rápido al portal, monta en el autocar núm. 17 despidiéndose de sus familiares que estaban asomados a los balcones. Toma asiento y el auto se pone en marcha. No había corrido muchos metros cuando el pistolero que se había colocado inmediatamente detrás del Sr. Calvo Sotelo, empuña la pistola, y sin que su víctima se dé cuenta de nada le dispara dos tiros en la nuca y la víctima cae de bruces entre los asientos.

El cadáver lo dejaron junto al depósito del cementerio de la Almudena.

22. - Hist. IV. 307

Ilustración 146: Actividades SM<sup>28</sup>

La lectura aparece en un recuadro a la izquierda resaltada con un fondo de una tonalidad diferente. En el caso que nos ocupa versa sobre "Los héroes del Alcázar" en alusión al episodio de asedio del Alcázar de Toledo. Este episodio de contenido propagandístico a favor del régimen se considera altamente simbólico dentro de los acontecimientos de la Guerra Civil Española, pues supuso una victoria moral para las tropas de Franco. Este relato, empleado en infinidad de ocasiones como propaganda, se muestra aquí instrumentalizando las emociones

<sup>28</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, p. 307. Esta misma página se reproduce en los mismos términos en la edición de 1965: Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1965, p. 313.



desde la promoción del amor a España. Algo similar ocurre con la segunda lectura sobre “Los héroes del Caney” que también promueve el discurso heroico de las tropas españolas frente al enemigo americano en las tierras de Cuba. El lenguaje empleado es propio del discurso adoctrinador franquista que utilizaba la disciplina de la Historia como instrumento para potenciar el patriotismo y los valores de disciplina.

La segunda sección, denominada “Complementos”, se constituye en un epígrafe denominado “NO LO DUDES...”, donde se aporta información complementaria al tema mediante un discurso adoctrinador que muestra la visión histórica partidista y antirrepublicana del régimen con un fuerte componente ideológico. Las informaciones 1 y 2 versan sobre “El asesinato de Calvo Sotelo” y “La quema de conventos”. Además, no cabe cuestionamiento alguno de esta información por parte del alumnado, ni se aporta documentación complementaria u otras fuentes que pudieran ofrecer un contraste a la información dada, la cual no debe ser dudada, como indica el epígrafe. Estos ejercicios son una clara muestra del poder adoctrinador que ofrecía la disciplina de la Historia bajo la influencia del franquismo. El discurso aquí representado es propio de la dinámica que ofrecía el primer franquismo en sus textos históricos.

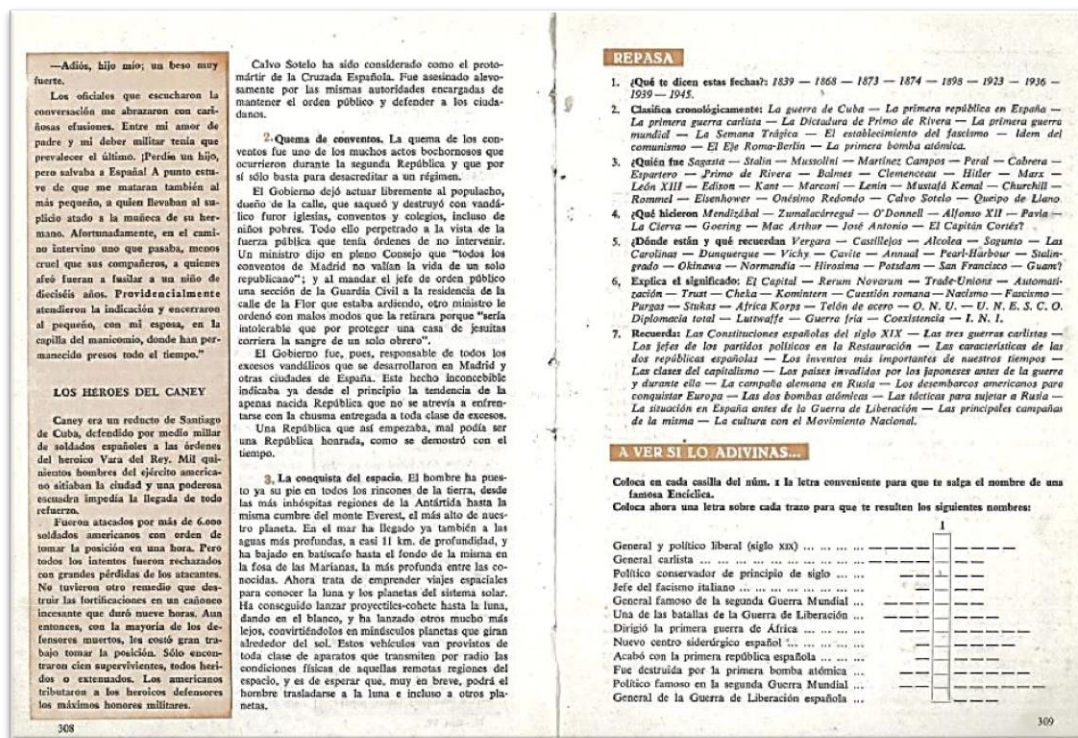


Ilustración 147: Actividades SM segunda parte<sup>29</sup>

En la sección REPASA se solicita al alumnado un trabajo expreso, donde a través de preguntas cerradas se requiere una información concreta que puede encontrarse en el texto. No cabe reflexión alguna ni tampoco cuestionamientos sobre la versión histórica de hechos concretos, que promueven una visión acorde con los valores ideológicos del régimen.

<sup>29</sup> Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961, pp. 308-309. Esta misma página se reproduce en los mismos términos en la edición de 1965: Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1965, pp. 314-315.

Para concluir, la sección de “Entretenimientos” muestra un ejercicio que se denomina “A VER SI LO ADIVINAS...”. Este ejercicio se concreta en una especie de pasatiempo que consiste en adivinar mediante la conexión de las letras de varias palabras el nombre de una encíclica papal. Gran parte de esas palabras son nombres de generales, militares, políticos conservadores, y acontecimiento bélicos.

Aunque en estas actividades con un fuerte componente ideológico y dirigista predomina el contenido histórico belicista, la esfera económica se intuye en determinadas alusiones, aunque todavía sin un importante protagonismo.

En el año 1962 la editorial SM edita otro manual de Geografía que sorprende también por su falta de uniformidad a la hora de plantear las actividades. Aunque estas actividades se presentan al modo tradicional al final de cada lección, éstas no siguen un patrón similar de epígrafes en todas sus lecciones. Así, el repertorio amplio de enunciados encontrados muestran los siguientes epígrafes: “Sabes decir..., Sabrías decir, Aumenta tus conocimientos, Complementos, Aclara estas ideas, Te has fijado, ¿Tienes ideas claras?, Vete recordando y subrayando, Recuérdalo, Adivínalo, Crucigrama, Pasatiempos, Lectura, Fíjate en el mapa y recuerda, Fíjate y recuerda, ¿Cuál será?, Repasa”. Estos epígrafes aparecen distinguidos del texto principal, unas veces en color rosa y otras veces en color azul, sin una lógica aparente para el uso de uno u otro color, sino más bien a cuestiones que atienden a un diseño novedoso y colorista, pues el manual es un ejemplo de la nueva edición plagada de imágenes reales y dibujos a color basados en técnicas de cuatricromía.

Algunas de estas secciones, aunque disponen de epígrafes diferentes no dejan de requerir la misma acción por parte del alumnado. Esto ocurre con las secciones Sabes decir... y Sabrías decir..., que constituyen meros cuestionarios de respuestas cerradas que aluden al corpus de conocimientos expuestos. Lo mismo ocurre con otros epígrafes como Aclara estas ideas, Te has fijado o ¿Tienes las ideas claras?, que consistían en preguntas con respuestas dadas donde debía elegirse la correcta.

Esta variedad de definiciones para una misma acción nos resulta especialmente llamativa, pues rompe la dinámica generalizada del resto de manuales que siguen un mismo patrón simple de diseño de ejercicios poco numerosos. Entendemos que esta dinámica es más una cuestión de forma que de fondo, puesto que en realidad en muchas ocasiones lo único que se modifica es la conceptualización del epígrafe. En realidad las actividades no son tan variadas como pretende hacer ver el manual, aunque sí numerosas, en comparación con lo que ofrecen otros manuales de la década. Lo que sí pretendemos destacar es que todas las actividades acusan un fuerte dirigismo que no contempla la reflexión sino más bien la memorización de datos y hechos concretos.

A lo largo de todo el manual, únicamente en dos ocasiones se presenta una página especial que se conceptualiza como página de repaso, la cual muestra el siguiente aspecto.

## Página de repaso

### ¿Recuerdas?

Los límites de España — la extensión de España — los habitantes de **nuestra patria** — las cinco capitales más importantes — las cinco provincias más pobladas — los seis Sistemas montañosos — las sierras del Sistema Central — idem del Sistema Penibético — los ríos de la vertiente cantábrica — idem de la región gallega — los ocho ríos más importantes de España — los afluentes del Ebro — **los pantanos más importantes** — los puertos de la costa cantábrica — los puertos, cabos y golfos de la costa mediterránea — los tres clases de clima en España.

### ¿Qué te dicen estos nombres?

Rosas — Arosa — El Ferrol — Tarifa — Machichaco — Genil — clima continental — Urbión — Bidasoa — Yesa — Liobregat — Moncayo — Aneto — Buendía — La Janda — Albarracín — Fontibre — Ifni, Orografía — Sistema Bético — Plaza del Moro — Almanzor — Montánchez — Nervión — la Nao — Zancara — Alberche — Pajares — Mulhacén — Aracena — Esla — Sil — Gabriel — Manzanares — Despeñaperros — Alcaraz — Sangonera.

### ¿Qué río pasa por...

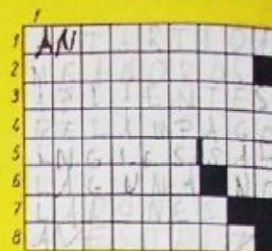
Zamora — Valladolid — Zaragoza — Madrid — Badajoz — Córdoba — Segovia — Guadalajara — Vitoria — Oviedo — Bilbao — Salamanca — Sevilla — Murcia — Valencia — Barcelona — Lérida — Soria — Avila — Orense — Granada?

Las rías gallegas, uno de los accidentes físicos de España más característicos, más bellos, y de un posible **gran porvenir económico**, para la obtención de alimentos.



— 56 —

## Pasatiempos



### VERTICALES

1. Una de las razas humanas.

### HORIZONTALES

1. Una de las zonas polares.
2. Curvas en los ríos.
3. Ríos que desembocan en otros.
4. Meteoro eléctrico y luminoso.
5. Uno de los idiomas más hablados del mundo. - Se extrae del agua del mar.
6. Pequeña extensión de agua dentro de la tierra. - Negación.
7. Subraza de hombres que viven en la región ártica.
8. Ave de gran tamaño, propia de la zona tropical.



### VERTICALES

1. Uno de los sistemas montañosos.

### HORIZONTALES

1. Puerto en el Sistema Septentrional.
2. Pico importante en el Sistema Central.
3. Altura más importante en el Sistema de los Pirineos. - Río de Girona.
4. Sierra del Sistema Penibético.
5. Río de la vertiente Cantábrica.
6. Otro río de la misma vertiente.
7. Máxima altura en España. - Iniciales de dos sierras del Sistema Bético.
8. Río de Galicia. Su afluente.
9. Uno de los idiomas que se hablan en España.
10. Monte del Sistema Ibérico.

Ilustración 148: "Página de repaso"<sup>30</sup>

Como se señala en amarillo, el componente económico hace su presencia entre los ejercicios de repaso. Resulta revelador el uso de "nuestra patria" en el ejercicio ¿Recuerdas? Esta estructura léxica que intenta implicar al lector mediante el uso del adjetivo posesivo "nuestra", y que acompaña al sustantivo patria, ya la hemos analizado con anterioridad, pero recordamos que es una muestra de la instrumentalización política e identitaria del discurso ideológico franquista y su peculiar visión nacionalista.

<sup>30</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962, p. 56.



En el manual *Apto*, editado por Teide en 1964 a modo de enciclopedia, encontramos escasos ejercicios al final de cada tema sin una ruptura formal con el texto. En la ilustración 149 se puede apreciar a través del recuadro rojo su ubicación en el contexto general de la página. Los ejercicios planteados para el tema “La España actual” son únicamente tres. Los dos primeros se formulan a modo de escueta pregunta cerrada que remite su respuesta directamente al texto. Las flechas en rojo de la ilustración indican a qué referencia directa se refieren. Las preguntas que se planteaban desde los ejercicios no contemplaban reflexión alguna, pues podía ser contestada copiando directamente la información del corpus. Información que, por un lado, ofrecía una visión negativa de la República, y por otro, ensalzaba los logros del franquismo en materia económica. Veamos a continuación la transcripción literal de esos ejercicios.

“EJERCICIOS

1. ¿Por qué se proclamó la segunda República en España? 2. ¿Qué se ha hecho en España durante los últimos años para mejorar su situación económica? 3. Leer algún fragmento de algún escritor del siglo XX.”<sup>31</sup>

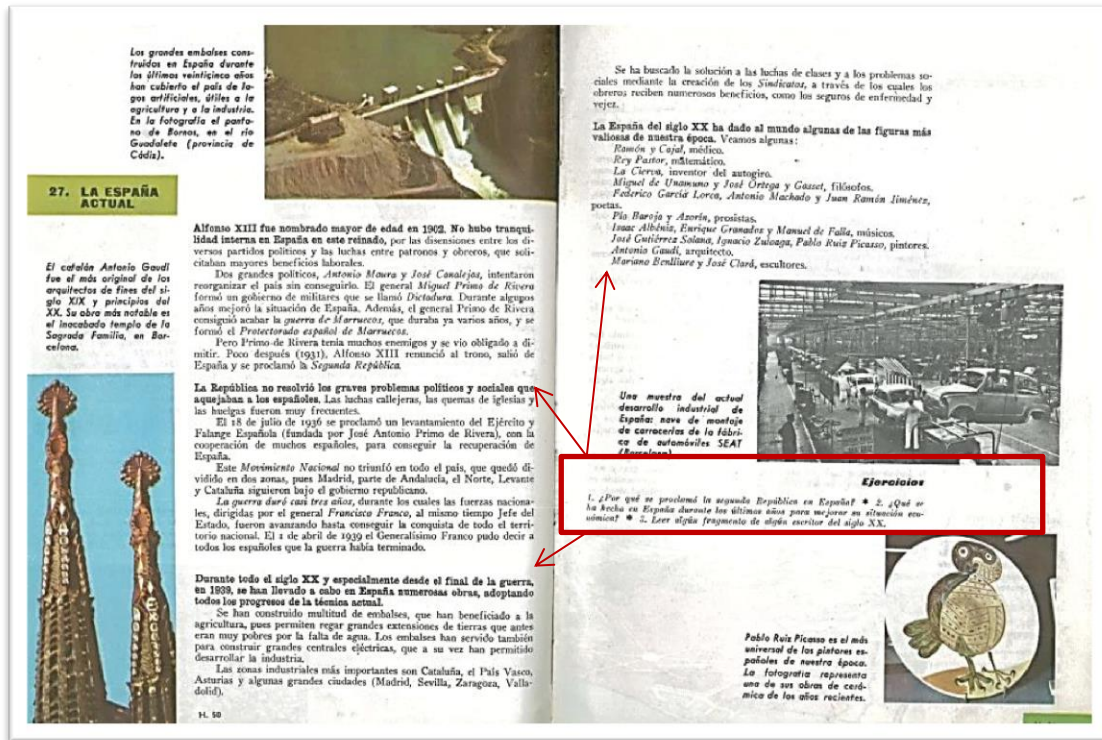


Ilustración 149: Ejercicios sobre “La España actual”.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición], p. H. 51. (la letra H de la página alude a la sección de Historia). Esta página se reproduce exactamente igual en el manual de Historia: Ortega, Rosa. *Historia*. Barcelona, Teide, 1965, [2ª edición], p. H. 51.

<sup>32</sup> *Ibidem*. Esta página se reproduce exactamente igual en el manual de Historia: Ortega, Rosa. *Historia*. Barcelona, Teide, 1965, [2ª edición], p. H. 51.

Esta simplicidad a la hora de plantear los escasos ejercicios atiende a una lógica propia que busca la mera respuesta reproductora extraída del texto, generando un alto grado de automatización de las respuestas. Este tipo de ejercicios podrían ser considerados de bajo nivel cognitivo y reflexivo, al basarse en preguntas de formulación literal en base al texto del corpus, reproduciendo de este modo su ideario sin cuestionamientos.

En otro manual de la editorial Prima Luce del año 1967, la mayoría de los ejercicios se planteaban bajo una doble tipología al final de cada tema, siguiendo la estructura tradicional de ubicación (ilustración 150). Por un lado, se presentan cuestionarios, donde preguntas cerradas se constituyen como enunciados. Por otro lado, nos encontramos con una sección tipificada como actividades, donde las acciones que se requieren del alumnado son resumir, anotar, hacer un mapa. Esta simplicidad a la hora de introducir ejercicios prácticos en los manuales es la que se da en mayor medida en los manuales de la década de los 60.



**Ilustración 150:** Cuestionario y actividades, Prima Luce.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967, p. 117.



El tipo de lenguaje y estructura a la hora de formular los enunciados no permite el cuestionamiento de las premisas en las que se basan los contenidos a los que aluden (cita, resume). Esta tendencia atiende a un único objetivo, el de reforzar determinados argumentos frente a otros, creando una estructura ideológica concreta en torno a cuestiones económicas relacionadas con el bloque occidental.

Resulta relevadora la alusión en el cuestionario al comercio entre España y los países del Occidente de Europa, pues esconde la intencionalidad ideológica de adscribirse al sistema económico capitalista del bloque occidental.

En el mismo manual, que contempla un tema completo dedicado al sector turístico se muestran los siguiente ejercicios.

*CUESTIONARIO*

1. Explicar el proverbio: «Nada ilustra tanto como viajar». Indica tres razones del gran desarrollo actual del turismo.  
¿Qué es un pasaporte?
2. ¿Qué lugar ocupa España por su turismo?  
¿Qué aspectos de España interesan más al turista?  
¿En qué parte del Mediterráneo está la Costa del Sol?
3. Citar dos países de Europa y dos de América, de los que vienen mayor número de turistas a España.  
¿Cuántos turistas llegaron a España en 1966?  
¿Qué importancia tienen los ingresos del turismo?

*EJERCICIOS*

- Redacción sobre los aspectos y lugares de mayor interés turístico de la propia comarca o región.
- Sobre el mapa de España señalar las zonas y lugares de mayor renombre turístico.
- Pedir información y folletos a la Delegación o Agencia de Turismo más cercana.

**Ilustración 151:** Cuestionario y ejercicios sobre el turismo.<sup>34</sup>

Este sería un claro ejemplo de coherencia con los acontecimientos económicos que se venían desarrollando en el contexto económico desarrollista en España. No sólo a través del diseño de los contenidos del corpus, sino también a través del diseño de los ejercicios que acompañan a este tema. Como se observa, las actividades del tema promueven la idea del turismo como motor económico, destacando el papel que ocupa España en el sector y la importancia económica que se le otorga (número de turistas, ingresos...).

También se muestra relevante la solicitud de utilizar un mapa de España para destacar en él las zonas con mayor renombre turístico, potenciando la creación mental de una imagen del territorio nacional como paraíso turístico y potente industria económica nacional.

Otro ejemplo que queremos mostrar para ejemplificar la dinámica generalizada de simplicidad y automatización de los contenidos a través de las actividades es el de un manual del año 1968 editado por Miñón. En este manual de nuevo se aplica un escaso número de

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 127.

actividades, donde las protagonistas son las preguntas de respuesta reproductora y mecanizada, que potencian la memorización sin plantear la problematización de los fenómenos.

Lo llamativo de este manual es que presenta la ubicación de las actividades integradas en la numeración de los epígrafes del tema. El tema que usaremos en nuestro ejemplo lleva el título “España y el mundo en el último cuarto de siglo”. Su primer epígrafe se denomina “1. España en el Siglo XX”, a lo que al concluir el texto del mismo llegan las actividades, continuando con esa misma numeración (ilustración 152).

Fue admitida en la U.N.E.S.C.O., en la O.N.U., en el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones, y realiza gestiones para su ingreso en el Mercado Común Europeo.

En 1953 se celebró la Alianza con los Estados Unidos, con lo cual, nuestra patria se incorporó al Bloque de Estados Occidentales.

En los últimos años, España ha continuado su política mediante el Plan de Estabilización de 1959 y los sucesivos Planes de Desarrollo.

En noviembre de 1966 se reestructuró el régimen mediante la llamada Ley Orgánica del Estado, especie de Constitución política que fue sometida a referéndum nacional.

**2—PIENSA Y CONTESTA:**

¿Qué regímenes se han sucedido en España durante el siglo XX? — ¿Participó nuestro país en la Segunda Guerra Mundial? — ¿Cuál fue la actitud de las potencias vencedoras con respecto a España? — Franco ha celebrado una alianza con ... ¿Alemania, Estados Unidos o Inglaterra? — La última reorganización del Estado se contiene en ...

**3—EJERCICIOS Y ACTIVIDADES:**

- De revistas o periódicos, recorta las fotografías que puedan reflejar el desarrollo agrícola e industrial de España.
- Consulta libros a tu alcance, acerca de la Guerra de Liberación.

**4—RECUERDA:**

El reinado de **Alfonso XIII** estuvo caracterizado por luchas sociales y políticas.

La **Dictadura** intentó arreglar la situación imponiendo la autoridad.

La **Segunda República** estuvo caracterizada por la anarquía, las revueltas y el sectarismo antirreligioso. La **Guerra de Liberación** puso fin a este estado de cosas. Desde entonces dirige el gobierno español Francisco Franco. La difícil situación de la postguerra fue agravada por la actitud de las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial. Después, España se ha integrado en distintos organismos internacionales, ha hecho pactos con Estados Unidos y ha comenzado su desarrollo industrial.

Ilustración 152: Ejercicios Miñón.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Ramos, Emérita M., Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968, p. 181.

Las actividades se establecen en 3 secciones: PIENSA Y CONTESTA, EJERCICIOS Y ACTIVIDADES Y RECUERDA. La sección piensa y contesta no es más que un simple cuestionario de respuestas cerradas y reproductoras. Las flechas rojas de la ilustración 152 demuestran este hecho remitiendo directamente a esas respuestas en el corpus. Resulta irónico que la sección se denomine con la acción PIENSA, cuando el tipo de ejercicio planteado no motiva la propia acción de pensar, sino más bien la de reproducir y memorizar ciertos contenidos. Ocurre lo mismo con la sección RECUERDA, donde se extrae cierta información con una carga ideológica afín al ideario del régimen, que debe ser además asimilada memorísticamente y sin opción a ser cuestionada.

En el punto 3 EJERCICIOS Y ACTIVIDADES se solicitaba al alumnado que recortaran fotos de revistas o periódicos donde se reflejara el “desarrollo agrícola e industrial de España”.<sup>36</sup> Este ejercicio aparentemente con visos de modernidad pedagógica, al requerir trabajar con fuentes externas al manual (revistas y periódicos), esconde una intencionalidad ideológica clara que se materializa en el mero coleccionismo de fotografías que simbolizaran el desarrollo del país. No se requiere una acción de más profundidad que el simple coleccionismo de símbolos desarrollistas.

Ese dirigismo que presentan las actividades no se corresponde con las idealistas aspiraciones de convertir al alumnado en sujeto activo de su aprendizaje, tal como se afirma en el prólogo.

“intentamos suscitar el interés del niño dándole los alicientes precisos para provocar una actitud de trabajo personal, búsqueda e investigación, que lo conviertan en sujeto activo de su aprendizaje. A este fin van encaminados los numerosos ejercicios que acompañan a cada Unidad.”<sup>37</sup>

Este mismo patrón de diseño de las actividades (Piensa y contesta, Ejercicios y actividades y Recuerda) se reproduce en el manual editado el mismo año para séptimo curso.<sup>38</sup>

Del mismo año 1968, el manual *Geografía Universal* editado por SM sigue un patrón irregular a la hora de plantear las actividades similar al que ya se ha descrito en otro de sus manuales de Geografía del año 1962.<sup>39</sup> Las actividades también se presentan al modo tradicional al final de cada lección, pero no siguen la misma dinámica de epígrafes en todas sus lecciones. En este manual, el amplio repertorio de epígrafes se materializa en los siguientes: Complementos, ¿Te has fijado bien?, ¿Dónde está la verdad?, Prácticas, Crucigrama, Lectura, ¿Sabías que...?, ¿Recuerdas?, Aumenta tus conocimientos, etc. Estos epígrafes aparecen distinguidos del texto principal en mayúsculas y color rojo.

Algunas de estas secciones, como ya ocurría en el manual de 1962, aunque disponen de epígrafes diferentes no dejan de requerir la misma acción por parte del alumnado. Esto ocurre con las secciones “AUMENTA TUS CONOCIMIENTOS”, “DEBES SABER”, “TE ES ÚTIL SABER”, “TE CONVIENE SABER”, ¿SABÍAS QUE...?, “COMPLEMENTOS”, y “PARA

---

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. prólogo.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962.

QUE SEPAS”, que muestran una serie de enunciados a modo de resumen que el alumnado debe memorizar.

Esta variedad de definiciones para una misma acción era utilizada sistemáticamente por los manuales analizados de la editorial SM en la década de los 60. En este manual, el patrón que sí se repite en todas las lecciones es la sección denominada PRÁCTICAS, que consiste en 3 o 4 ejercicios de preguntas sencillas y cerradas que aluden a la información que ofrece el corpus, enunciados que remiten al uso y dibujo de mapas y planos temáticos, y enunciados que solicitan citar accidentes geográficos, lugares concretos, recursos o productos de las distintas zonas geográficas estudiadas.

Las actividades en forma de crucigramas no aparecen en todas las lecciones. Ocurre lo mismo con las lecturas, a las que no acompaña ningún ejercicio concreto. Saliéndose de la dinámica descrita encontramos otros dos tipos de ejercicios, el denominado “¿Dónde está la verdad?”, que aparece una única vez y se plantea como refleja la ilustración siguiente:

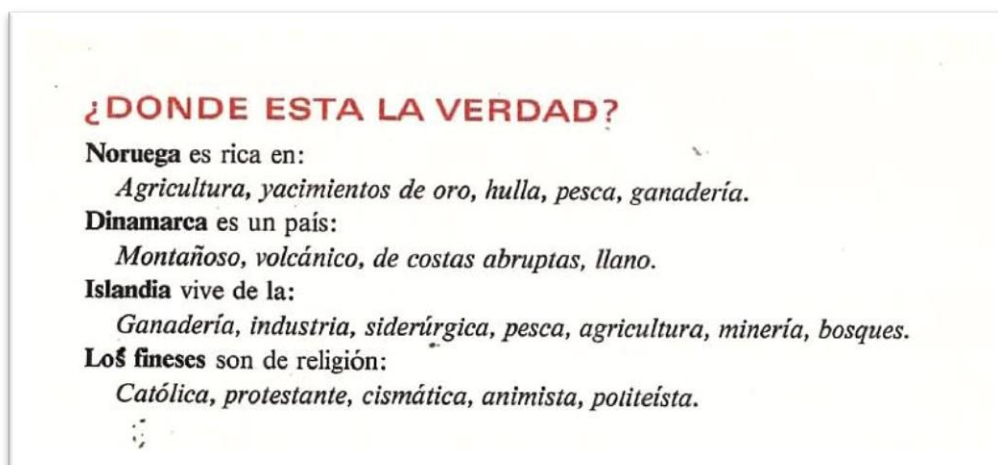


Ilustración 153: “¿Dónde está la verdad?”<sup>40</sup>

Como se puede intuir, ya que no hay enunciado que explique específicamente lo que debe hacerse, se debe elegir la opción correcta entre varias propuestas. El 50% del contenido del ejercicio está relacionado con el componente económico, ya que se refiere a los recursos monetarizados que predominan en cada región. El aspecto religioso también está presente.

En la ilustración 154 que se muestra a continuación, podemos advertir una visión general de una página de actividades donde se observan algunas de estas modalidades de ejercicios descritas con anterioridad.

<sup>40</sup> Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968, p. 123.



## COMPLEMENTOS

1. En España hay hierro, en Vizcaya, León y Granada; **cobre**, en Huelva; **plomo** en Jaén, Córdoba, Murcia y Santander; **mercurio** en Almadén; **cinc**, en Santander.  
La elaboración del hierro y del acero se hace en los Altos Hornos de Vizcaya, Asturias y Sagunto.  
En la construcción de maquinaria destacan Vizcaya, Barcelona, Guipúzcoa y Madrid.
2. En España hay 120.000 kilómetros de carreteras.  
Las más importantes están bien pavimentadas y cuidadas. Actualmente se están realizando autopistas para facilitar aún más las comunicaciones.  
**Madrid** es el centro principal, de donde parten seis carreteras radiales: a *Francia, por Irún y por Barcelona*; a *Valencia, a Cádiz, a Badajoz y a La Coruña*.
3. Los principales aeropuertos españoles están en Barajas (Madrid), Prat de Llobregat (Barcelona), Son Bonet (Palma), Manises (Valencia), San Pablo (Sevilla), Gando (Las Palmas). Oficialmente se denominan con el nombre de la ciudad.
4. Además de los trenes y automóviles, hay otras modalidades de los transportes terrestres: los *ferrocarriles colgantes*, de un solo rail; los *aéreos*, que van sobre rieles a bastante altura; el *metro* (subterráneo); los *teleféricos*, que se deslizan por un cable; los *funiculares*, utilizados para subir por grandes pendientes; los *ferry-boats* o barcos que transportan los trenes completos a través de estrechos.

## ¿TE HAS FIJADO BIEN?

Busca la correspondencia entre las palabras de una y otra columna.

- |                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. Carbón                   | Congo Belga                       |
| 2. Derivado del petróleo    | Por medio del uranio              |
| 3. Yacimientos de uranio    | Las de mejores cuencas hulleras   |
| 4. Irak                     | Calor                             |
| 5. Combustible líquido      | Abundancia de agua                |
| 6. Hulla blanca             | Yacimientos petrolíferos          |
| 7. Naciones más poderosas   | Pan de la industria               |
| 8. El carbón proporciona... | Petróleo                          |
| 9. Grandes centros hulleros | La gasolina                       |
| 10. Energía atómica         | Los grandes centros industriales. |

## PRACTICAS

1. Señalar en un mapa de España las principales cuencas hulleras y ver la relación que tienen con las principales zonas industriales.
2. Señala en un mapa de España los ríos que proporcionan más energía eléctrica.
3. Imagina un viaje hasta el Japón y precisa los distintos itinerarios que podrás seguir y los puertos y ciudades por donde pasarás.
4. Para ir de Madrid a Nueva York, ¿qué distintos caminos podrías seguir?
5. Cita cinco nombres de marcas famosas de automóviles y señala en un mapa la situación de sus fábricas centrales.

106

Ilustración 154: Tipología de actividades SM<sup>41</sup>

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 106.

En primer lugar aparece la sección COMPLEMENTOS donde se ofrece la información que el manual considera relevante sobre el tema y que el alumnado debe conocer. Desconocemos si el profesorado optaría por hacerla copiar al alumnado o aprenderla de forma literal. No existe un enunciado concreto que disponga qué hacer con esa información, así que entendemos que esta decisión quedaba bajo la responsabilidad del maestro.

En segundo lugar, aparece un ejercicio que no vuelve a repetirse en todo el manual. Éste se denomina ¿TE HAS FIJADO BIEN?, y sí contiene un enunciado que describe la acción requerida al alumnado. En este caso se le solicita unir por correspondencia la información de dos columnas separadas. Esta información está relacionada con los recursos naturales para su uso como fuentes de energía, en clara relación con el componente económico.

En tercer lugar aparece el ejercicio denominado PRÁCTICAS, que solicita del alumnado la respuesta a varias cuestiones relacionadas también con un fuerte componente económico.

- “1. Señalar en un mapa de España las principales cuencas hulleras y ver la relación que tienen con las principales zonas industriales.
2. Señala en un mapa de España los ríos que proporcionan más energía eléctrica.
3. Imagina un viaje hasta el Japón y precisa los distintos itinerarios que podrás seguir y los puertos y ciudades por donde pasarás.
4. Para ir de Madrid a Nueva York, ¿qué distintos caminos podrías seguir?
5. Cita cinco nombres de marcas famosas de automóviles y señala en un mapa la situación de sus fábricas centrales.”<sup>42</sup>

El recurso de los mapas como instrumento didáctico está presente en cada uno de los ejercicios que se proponen, pero especialmente llamativo son los puntos 1, 2 y 5. En el punto 1 se solicita localizar en un mapa de España las principales cuencas de carbón. Recordemos que el carbón para el régimen fue uno de los recursos propuestos desde la perspectiva autárquica como motor de la autosuficiencia del país.<sup>43</sup> La pretensión del ejercicio es hacer entender al alumnado la importancia de este recurso para el país. Lo mismo ocurre con el punto 2, que requiere señalar, también en un mapa de España, los ríos con los embalses generadores de energía hidroeléctrica. Recordemos que estas presas se convirtieron en símbolo del desarrollo promovido por el régimen. En el punto 5 se pretende destacar la industria automovilística, reflejada en los manuales como símbolo del despegue económico llevado a cabo por el franquismo. Ya hemos analizado este hecho en anteriores capítulos y hemos constatado como este tipo de industria obtiene en los textos un importante protagonismo.

Tanto el cuerpo del texto como las actividades (unidades textuales diferenciadas) mantienen coherencia y comparten el mismo objetivo, dar a conocer el desarrollo que se está produciendo en el país, desde una perspectiva que constata únicamente los logros y aciertos del proceso.

---

<sup>42</sup> *Ibidem.*

<sup>43</sup> Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco...*, *op. cit.*, p. 179.

## 2. Las actividades en los manuales de los años 70

La LGE de 1970 trataba de consolidar la racionalización de la enseñanza iniciada en la década anterior. La década de los 70 supone para la enseñanza un salto cualitativo iniciado con la reforma de todo el sistema educativo. Las nuevas formas de hacer, basadas en las prescripciones de la LGE y las *Orientaciones Pedagógicas*, comportarían cambios no sólo en los contenidos curriculares y en los métodos didácticos, sino también en las formas de producción de la estructura y redacción de los manuales, y por ende en la definición de sus actividades.

En esta década hemos encontrado un número significativo de manuales que carecen de actividades, y hemos constatado a través de esos mismos manuales que las editoriales suministraban cuadernos complementarios con ejercicios y con fichas de trabajo. De este modo se establece la categorización del manual como “libro de consulta”, donde únicamente se exponen los contenidos, y de forma paralela se editaban materiales específicos con los ejercicios y actividades. Esto ocurre con muchos de los manuales analizados, como los de la serie *Consultor* de Santillana, donde la contraportada de sus manuales lo muestra del modo siguiente:

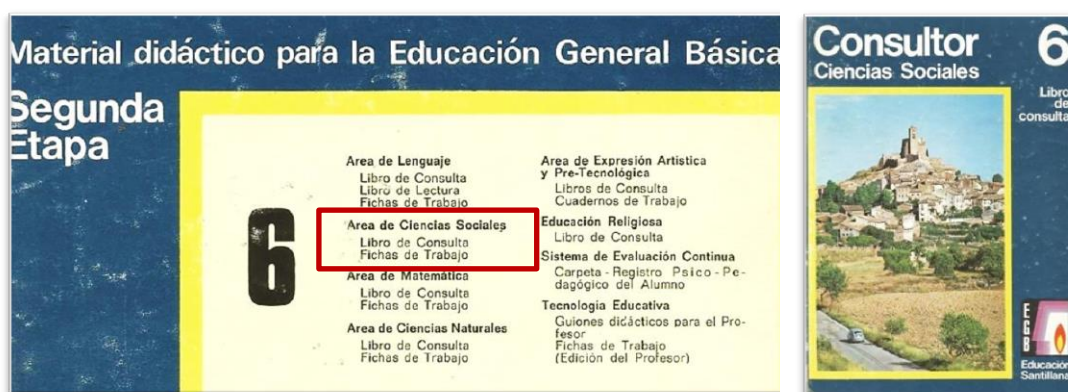


Ilustración 155: Contraportada y portada Consultor<sup>44</sup>

Las fichas de trabajo estaban entre los materiales didácticos recomendados en las *Orientaciones Pedagógicas* de 1970, indicando que

“tienen numerosas ventajas en la educación personalizada por su movilidad y adaptación. Permiten la actividad y educación individualizada; orientan y gradúan el aprendizaje y fomentan hábitos de estudio.”<sup>45</sup>

Hemos de apuntar que “la implantación de la LGE provocó la creencia de que las fichas resolvían el problema de la individualización y la personalización de la enseñanza”,

<sup>44</sup> Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>o</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972, pp. contraportada y portada.

<sup>45</sup> *Orientaciones Pedagógicas para la EGB...*, op. cit., p. 152.

ocasionando una excesiva proliferación de este recurso didáctico.<sup>46</sup> Desde este trabajo consideramos que estas fichas constituyen un género didáctico propio que excede los límites de este estudio, y relegamos su análisis a posteriores trabajos que amplíen el presente. Nos disponemos por tanto a analizar únicamente aquellas actividades integradas en el propio manual escolar.

Otro ejemplo de ausencia de actividades se da en un manual de Geografía e Historia editado en 1975 por Vicens Vives. Este hecho nos hizo recurrir a su preliminar para averiguar algo más sobre la cuestión, encontrándonos con el siguiente extracto textual.

“Se ha querido, por ello, acentuar la importancia de los ejercicios que no son considerados como un complemento, sino como la parte esencial del trabajo del alumno. Estos ejercicios vienen a ser los centros de interés desde los cuales, individualmente y en conjunto, la clase estudie unos temas determinados. De acuerdo con esta orientación, el ejercicio propone unos objetivos mínimos que pueden, y deben, completarse con el material que facilita este libro. Es por ello que el alumno debe empezar su estudio, siempre, realizando los trabajos que se proponen en el cuaderno de ejercicios.”<sup>47</sup>

Basándonos en la información que aporta el preliminar del manual nos damos cuenta de varias cuestiones relevantes. En primer lugar, los ejercicios propuestos se encontrarían en lo que denomina “cuaderno de ejercicios”, es decir, un recurso complementario al manual para albergar las actividades propiamente dichas. En segundo lugar, cataloga estos ejercicios como parte esencial del trabajo del alumnado, otorgándoles especial protagonismo. En tercer lugar, determina los ejercicios de dicho cuaderno como centros de interés de los cuales debe partir el conocimiento, y por lo tanto, deben efectuarse antes de comenzar el tema. Este planteamiento que describe la editorial Vicens Vives supone una perspectiva novedosa no llevada a cabo en la década anterior.

Hemos de reseñar que prácticamente hasta el fallecimiento de Franco los manuales seguían mostrando potentes rasgos ideológicos afines al ideario nacionalcatólico. Como ejemplo tenemos el manual de Geografía e Historia editado por SM en 1975 donde en su sección de Educación Cívico Social encontramos los ejercicios que mostramos en la ilustración 156, en un tema titulado “Unidades de convivencia y divisiones administrativas de España”.

---

<sup>46</sup> Martínez Sánchez, Amparo. “Materiales autoinstructivos. Fichas de enseñanza y libros programados”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Vol. 2, Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, p. 339.

<sup>47</sup> Llorens, M.; Roig, J. y Fernández A. *Geografía e Historia 7º. Orbe*. Barcelona, Vicens-Vives, 1975, [2ª reedición, 1ª edición 1973], p. 3.



<p><b>REFLEXIONA Y CONTESTA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los verdaderos fines de la vida social?</li> <li>2. ¿Cuál, crees tú, es el fin o la meta de toda unidad de convivencia?</li> <li>3. ¿Puede el hombre alcanzar perfección humana si vive aislado de la sociedad?</li> <li>4. Cita las principales unidades naturales de convivencia.</li> <li>5. ¿Por qué cada español es responsable del progreso y bienestar de la comunidad nacional?</li> <li>6. Explica el gobierno de una provincia y de un municipio.</li> <li>7. Demuestra que la familia es la célula de la sociedad.</li> </ol>	<p><b>VOCABULARIO</b></p> <p>Aclara el significado de estos términos:</p> <table border="0"> <tr> <td>convivencia</td> <td>sindicato</td> <td>concejal</td> </tr> <tr> <td>jerarquía</td> <td>célula</td> <td>almirante</td> </tr> <tr> <td>diócesis</td> <td>raigambre</td> <td>audiencia</td> </tr> <tr> <td>anarquía</td> <td>autónomo</td> <td>archidiócesis</td> </tr> </table> <p><b>COMENTA</b> este texto del Papa Pío XII</p> <p>“En un pueblo digno de este nombre los ciudadanos sienten en sí mismos la conciencia de su responsabilidad, de sus deberes y de sus derechos, de su propia libertad unida al respeto y la dignidad de los demás. Sólo así se puede realizar la auténtica actividad social y política desde una honda y verdadera responsabilidad.”</p>	convivencia	sindicato	concejal	jerarquía	célula	almirante	diócesis	raigambre	audiencia	anarquía	autónomo	archidiócesis
convivencia	sindicato	concejal											
jerarquía	célula	almirante											
diócesis	raigambre	audiencia											
anarquía	autónomo	archidiócesis											

**Ilustración 156:** Ejercicios sobre “Unidades de convivencia y divisiones administrativas de España”.<sup>48</sup>

Esta sección de actividades se encontraba al final del tema, en la ubicación tradicional, separándose del corpus mediante la denominación expresa de la palabra actividades en mayúsculas, rompiendo así la estructura intertextual. Como se advierte, mostraba tres secciones distintas separadas por un epígrafe en mayúsculas y de color rosa. La primera sección, denominada REFLEXIONA Y CONTESTA, mezclaba preguntas que aludían directamente a la información que aportaba el texto, con enunciados que solicitaban las acciones de explicar y demostrar. La supuesta apariencia del ejercicio es la de buscar la reflexión en el alumnado, aunque si se observan los enunciados la dinámica no es precisamente esa, pues el ejercicio sólo buscaba la repetición mecánica de los contenidos del tema. Es especialmente significativo el punto 5 que solicitaba al alumnado las razones de responsabilidad del progreso y bienestar de la comunidad nacional. La respuesta puede ser extraída de forma literal del corpus:

“Cada ciudadano debe aportar a la colectividad su trabajo y su esfuerzo personal, sus iniciativas y capacidad de creación. La nación, pues, necesita del trabajo y de la colaboración de todos sus miembros para engrandecerse y progresar.”<sup>49</sup>

Esta respuesta extraída del texto, que debía ser reproducida de forma automática, contiene una fuerte carga ideológica que promueve los valores asociados al esfuerzo, el deber y la abnegación de la sociedad organicista promovida por el ideario franquista. Este hecho se completa con el resto de ejercicios, sobre todo con el último (COMENTA), que muestra un extracto textual firmado por Pío XII que promueve la misma línea argumental.

Posteriormente, en el año 1977 la editorial Miñón editó un manual donde la diversificación de actividades se muestra bastante amplia. Las actividades se encuentran insertas en la posición tradicional al final del tema, de forma bien diferenciada. Antes de la sección de

<sup>48</sup> Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1975, p. 280.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

actividades propiamente dicha se aporta un resumen con la información que la editorial pretende enfatizar.

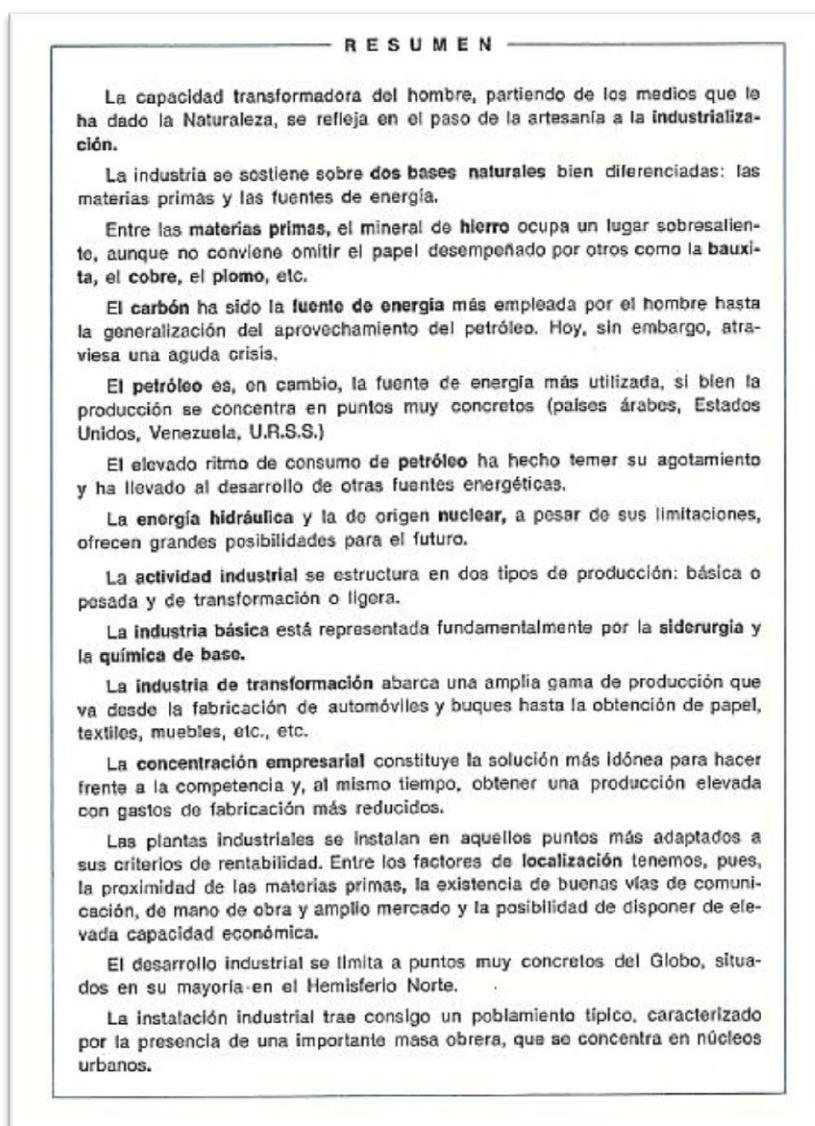


Ilustración 157: Resumen<sup>50</sup>

El resumen destaca significativamente la concentración empresarial como la solución más idónea para hacer frente a la competencia y obtener más producción con menos gastos. Se habla en términos de conseguir más rentabilidad, pero se elude la problemática asociada a este tipo de conglomerados o grandes empresas. Esto constituye una muestra de la justificación ideológica de la entrada de las multinacionales y la producción en serie, como reflejo de la consolidación del sistema capitalista en España.

<sup>50</sup> Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977, pp. 92-93.

Tras el resumen se introduce la sección propia de actividades, con gran variedad de epígrafes destacados en mayúsculas y color rosa.

## ACTIVIDADES

1 **AVERIGUA** el significado de estos dos conceptos: **artesanía e industria**. TRATA de establecer el proceso que explica el paso de una a otra.

2 **EXPLICA** a qué se debe la gran variedad que hoy presentan las materias primas de tipo metálico. CITA las más importantes.

3 En 1955, la producción de hierro de Brasil era de 2,3 millones de Tm., mientras que en 1971 había alcanzado los 22,3 millones. **DEDUCE**:

a) ¿En qué porcentaje ha aumentado la producción entre ambas fechas?  
 b) ¿A qué crees que pueda deberse este incremento de la producción?

4 **EXPLICA**, en rasgos generales, la importancia histórica del **carbón**.

5 **RAZONA** tu respuesta. ¿Por qué existe actualmente una tendencia hacia el abandono de las minas de carbón?

6 Tomando como referencia la fotografía de tu libro, **HAZ** un comentario sobre la situación actual de la minería del carbón.

7 **ULTIMAMENTE** los medios de información hablan, a menudo, de que existe «una crisis del petróleo». Si tú tuvieras que comentar esto con alguien, ¿cómo lo interpretarías? Puedes ampliar tu opinión con lo que se dice en el tema.

8 **SEÑALA** las ventajas e inconvenientes de la energía nuclear.

9 **SUPONGAMOS** que una central eléctrica consume semanalmente 9.300 Tm. de carbón. Sin embargo, desea utilizar una energía distinta, más moderna. ¿Cuánto consumirá entonces de petróleo o de uranio?

10 **DI** qué tipo de industria, básica o ligera, fabrica cada uno de estos productos: máquinas-herramientas, perfiles de acero, bicicletas, muebles, amoníaco, laminados, papel y gas-oil.

11 **DISCURRE Y CONTESTA**:

a) ¿Por qué la industria básica o pesada tiene que ser, necesariamente, una industria de grandes dimensiones?  
 b) De acuerdo con esto, ¿crees tú que todos los países pueden disponer de una industria básica?

12 **TRABAJO EN EQUIPO**: Con el fin de conocer los rasgos económicos de la zona en que vivís, trataréis en conjunto de averiguar los siguientes aspectos:

a) La principal riqueza de vuestra región: su importancia, la mano de obra que ocupa, su relación con los demás sectores, etc.  
 b) Los productos de los que está más necesitada y que ha de adquirir de fuera.  
 c) El futuro de la región: ¿aumentará la población?; ¿dónde ocurrirá este aumento: en el campo o en la ciudad?; ¿se desarrollará la agricultura y la ganadería o, por el contrario, el impulso mayor lo experimentará la industria?

Partiendo de este esquema de trabajo, **TRATA** de hacer un pequeño estudio sobre la economía de vuestra zona. Cada equipo puede reflejar sus hallazgos en un mural.

13 **CREATIVIDAD**: **DI** qué nueva industria instalarías tú en la localidad donde vives. **REDACTA** las preguntas de la encuesta que harías para pulsar la opinión de los vecinos y organismos oficiales sobre las posibilidades de tu proyecto.

14 **CONTESTA**: ¿Cuáles son los problemas que plantea el aprovechamiento de la **energía hidráulica**?

15 En el libro tienes un gráfico de barras, en el que se representa la importancia petrolífera de una serie de países en relación con el total. **HAZ** una breve interpretación del mismo, insistiendo en el puesto ocupado por los países de Oriente Medio.

16 **AQUI** tienes los datos de los dos países más importantes del mundo en la producción de acero. **ELABORA** un gráfico.

	1938	1946	1955	1969	1970	1971
	(en miles de Tm.)					
U.S.A. ....	28.600	69.400	106.100	128.100	119.300	109.000
U.R.S.S. ....	18.000	13.300	45.200	110.300	115.900	120.600

Ilustración 158: Tipología de actividades Miñón<sup>51</sup>

La muestra de actividades es bastante amplia y extensa, como puede advertirse. Los rasgos generales que muestran los ejercicios, asociados a la disciplina de la Geografía, están estrechamente ligados a los razonamientos de tipo económico, pero requieren ahora de una labor más reflexiva, creativa y activa por parte del alumnado, que debe buscar parte de la información

<sup>51</sup> *Ibidem.*

fuera del manual en fuentes complementarias. Especialmente significativo es el ejercicio 12 que requería del trabajo en equipo del alumnado para elaborar un estudio económico que trataba un número amplio de variables e informaciones sobre la zona en la que residía. También es revelador el ejercicio 14, que planteaba una pregunta interesante y haciendo reflexionar sobre las consecuencias negativas de la energía hidroeléctrica, algo inusual en manuales de los 60, puesto que este tipo de energía fue utilizada por el franquismo como excelsa propaganda de sus logros. Aunque detectamos el aumento de la importancia de la esfera económica dentro de los contenidos, también observamos que se trabajaba desde una perspectiva que ya no contempla la mera memorización de datos de forma incuestionable y mecánica.

El libro de texto del año 1977, *Historia universal y de España 8º*, de la editorial SM, hace un repaso sociológico a “La sociedad y el mundo actual”, desde una perspectiva bastante crítica pero ligada a la corriente de la doctrina social de la Iglesia. El tema se abordaba desde la necesidad de promover una justicia social y valores como la equidad, libertad, solidaridad, la lucha contra la opresión, etc. También trabajaba sobre la visión de la expansión de las democracias para concluir en una serie de actividades donde se ponía al alumnado en contacto con los conceptos políticos de democracia, libertad, marxismo y socialismo. Las actividades se exponían al final de cada tema, separadas del corpus por una línea horizontal y bajo un epígrafe en mayúsculas y color azul, marcando una ruptura clara entre teoría y praxis. Al final de la sección de actividades se aportaban varios textos cortos a modo de lecturas complementarias en relación con los contenidos, aunque no se especificaban ejercicios concretos para trabajar sobre ellas.

Veamos algunas cuestiones de interés en el siguiente ejemplo concreto extraído del manual.

#### “EXPLICA ESTAS PREGUNTAS

4. Explica las diferencias existentes entre el concepto de libertad según las democracias liberales y las democracias populares del mundo socialista.<sup>52</sup>

#### EJERCICIOS

1. Haz un mapa de Europa con la división ideológica entre democracias liberales y democracias populares de signo marxista.”<sup>53</sup>

Esta editorial católica de origen Marianista, mostró en la segunda mitad de la década de los 70 un discurso muy crítico con el capitalismo. Según Casiano Floristán y Juan José Tamayo esto se debe a que,

“entre 1975 y 1978, la Iglesia Española, en su conjunto, lucha por las libertades, apoya el advenimiento de la democracia, apuesta por una nueva Constitución y favorece el pluralismo político entre los católicos.”<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Legorburu Igartua, Pedro, et al. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, p. 94.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>54</sup> Floristán, Casiano y Tamayo-Acosta, Juan José. *El Vaticano II. Veinte años después*. Madrid, Ediciones Cristiandad, 1985, p. 96.



Entendemos por tanto que este manual comienza a ofrecer una socialización política alejada del ideario franquista, y con una visión crítica que aporta nuevas perspectivas a la instrumentalización de la disciplina de la Historia como vehículo del ideario del régimen.

En un manual de la editorial de HSR del año 1978 nos encontramos también con la dinámica clásica de incluir la sección de actividades al final del tema, y justo después de un recuadro denominado “IDEAS BÁSICAS”. Este recuadro mostraba a modo de resumen las ideas que se determinan como básicas dentro de los contenidos, y por tanto dignas de ser destacadas. En este caso nos detendremos en un tema que lleva el título de “Rasgos actuales de Geografía económica de España”. Este tema mantiene en todo su discurso un alto grado de contenido económico, mostrando así sus actividades.

**REALIZACIONES PERSONALES**

1. *Elabora un cuadro sinóptico con todos los componentes que deben ser analizados para señalar los "rasgos de la economía española".*
2. *Traza un dibujo del "Plan Badajoz" y sitúa sobre él los datos más significativos.*
3. *Dibuja un mapa de España y sitúa sobre él las principales producciones agrícolas.*
4. *Construye una gráfica que exprese el número de "cabezas de ganado" (en miles) existente en 1974, referido a: ovino, bovino, porcino, caprino y caballar.*
5. *Construye una gráfica con los referentes a la "cantidad de pesca desembarcada" en España en 1974, clasificada por regiones.*
6. *Dibuja un mapa de España, situando en él los principales lugares de producción energética.*
7. *Elabora una gráfica con los datos de los "vehículos automóviles matriculados" en 1974. Y otro, también del mismo año, referido a la "mecanización agraria".*

**EXPERIENCIAS CREADORAS**

1. *Averigua y escribe el significado de estas expresiones: atomización industrial y materias primas.*
2. *Señala algunas de las principales transformaciones que se están experimentando en la agricultura española.*
3. *Explica y comenta el significado del cuadro que se recoge en la página 145, sobre clases y dimensiones de las explotaciones.*
4. *Indica las principales causas que dificultan el "desarrollo industrial" español.*
5. *Sintetiza los principales subsectores que se distinguen en la industria española.*
6. *Haz un breve resumen sobre las industrias extractivas españolas y, apoyándote en él, expón tus ideas ante tus compañeros.*
7. *Piensa y contesta:*
  - ¿Se han cumplido los objetivos del Plan Nacional de la Vivienda?
  - ¿Para qué sirven las Ferias de Muestra?
  - ¿Qué productos importamos?
  - ¿Cuáles son los principales indicadores del bienestar?

**Ilustración 159:** Experiencias creadoras<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978, p. 175.

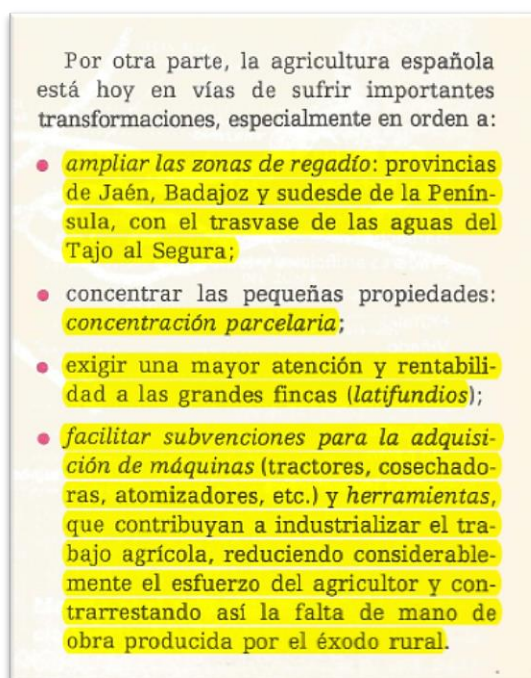
Como se puede observar, la sección actividades se dividía en dos epígrafes. El primero, “realizaciones personales”, mostraba en todos sus enunciados un comienzo que requería una acción del alumno en términos imperativos. En realidad las acciones requeridas no contribuían a conformar un pensamiento crítico y reflexivo de los contenidos, sino más bien al manejo de una serie de datos concretos que aportaban los contenidos.

El segundo epígrafe, “experiencias creadoras”, aunque parece incitar a la creatividad por su denominación, no deja de ser afín a los modelos clásicos de enunciados, al requerir una respuesta que se puede encontrar de forma literal en los contenidos. Tomemos como ejemplo el punto 2 de experiencias creadoras:

“EXPERIENCIAS CREADORAS

2. **Señala** algunas de las principales transformaciones que se están experimentando en la agricultura española.”<sup>56</sup>

Para responder a este ejercicio basta con ir al texto y aportar la siguiente información extraída de los contenidos:



**Ilustración 160:** Respuestas en los contenidos<sup>57</sup>

Por tanto, se sigue manteniendo en este manual una tipología de ejercicios que promueven la mera búsqueda de información en el texto y su reproducción de forma mecánica,

<sup>56</sup> *Ibidem.*

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 145.

pero se maquilla con perspectivas de creatividad. La dinámica descrita potencia la asimilación memorística de los contenidos y por tanto la visión económica desarrollista que promueven, sin cuestionamientos ni visiones alternativas que trabajen la problematización de los fenómenos o procesos. Es interesante reseñar que la editorial HSR no supo adaptarse a los nuevos procesos educativos y acabó desapareciendo.

También en el año 1978, la editorial Vicens Vives sacó al mercado el manual *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. El manual rompía la estructura tradicional de incorporar la sección de actividades al final de cada lección. En este caso concreto las presentaba al final de los contenidos de Historia, justo antes de la división que realizaba para mostrar los contenidos de Educación Ética y Cívica. Estos últimos contenidos se separaban físicamente del resto mediante una portada interior con un índice de los contenidos específicos. De este modo, el manual se dividía en Parte I (contenidos de Historia) y Parte II (Contenidos de Educación Ética y Cívica). Si bien la sección de actividades de los contenidos de Historia se mostraba al final de la Parte I, diferenciados por el título de la lección en color azul y el número del tema, los específicos de Educación Ética y Cívica se encontraban integrados en los márgenes del corpus de dichos contenidos, utilizándose así diferentes estructuras para cada una de las partes. Veamos cómo se mostraban los ejercicios del tema 23 de los contenidos de Historia.

**España de 1939 a 1977.  
Evolución política y social.** **23**

**A. LA EVOLUCIÓN POLÍTICA ESPAÑOLA (\*\*)**

1. Anota la cuatro etapas en que se puede dividir la evolución política española desde el final de la guerra a la actualidad y explica el carácter general de cada una de ellas. ¿Por qué crees que el gobierno del general Franco puede calificarse de dictadura? ¿Qué otras dictaduras conoces en el mundo actual?
2. ¿Cuáles fueron las primeras instituciones políticas de la España nacional?
3. ¿Cómo se constituyó el Movimiento nacional? ¿Cuál era su base ideológica? ¿Mediante qué ley posterior quedó estructurado el Movimiento?

**346**

**Ilustración 161:** “Ejercicios independientes del corpus”<sup>58</sup>

En total se prescribían para el tema “España de 1939 a 1977. Evolución política y social” un conjunto de 13 ejercicios para elaborar de forma individual. Especialmente interesante se nos presenta el número 1, pues realizaba la pregunta “¿Por qué crees que el gobierno del general Franco puede calificarse de dictadura?”. Resulta revelador desde la perspectiva de la socialización política que se esté planteando la cuestión de si el régimen franquista era una dictadura. Sobre todo cuando en el texto de los contenidos no se hace referencia explícita al

<sup>58</sup> Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición], p. 346.

término dictadura. Este hecho refleja un modo de hacer en las actividades distinto, es decir, el alumnado debía realizar sus propias deducciones y justificarlas para contestar esta pregunta, pues en el texto no se encuentra la respuesta de forma explícita. Es un ejercicio que requiere una reflexión previa antes de contestar. Otros, sin embargo, podían ser contestados buscando la respuesta en el texto, como en el ejercicio 2 y 3. Algunos ejercicios requerían de búsquedas de información en fuentes externas como periódicos y revistas.

“13. d) ¿Cuál ha sido en los últimos años la actitud de España en relación con Europa? ¿Y respecto al colonialismo? Busca información en periódicos y revistas y haz un pequeño trabajo sobre el Sahara occidental.”<sup>59</sup>

El solicitar al alumnado una búsqueda de información activa en periódicos y revistas indica que el manual no es considerado como única fuente de información. Este hecho se relacionaría con una postura menos centrada en el manual y teóricamente más acorde con una educación activa y reflexiva, como prescribían las *Orientaciones Pedagógicas*.

A continuación mostraremos como ejemplo unas actividades de la Parte II del manual, correspondientes al tema de Educación Ética y Cívica “Ideología políticas más extendidas en el mundo moderno” (ilustración 162).

Como puede distinguirse, las actividades aparecen en el margen izquierdo, separadas de los contenidos, marcándose una ruptura formal mediante el formato de letra y el epígrafe actividades, destacado en mayúsculas y color azul. También mediante dos líneas horizontales que conforman una estructura a modo de recuadro incompleto que marca una ruptura intratextual.

El primer ejercicio (número 5) requería un trabajo basado en la lectura y comentario de varios artículos de la Constitución española de 1978. En concreto, los artículos son los que especifican el pluralismo político, el derecho de asociación y el derecho a la participación de la ciudadanía en asuntos públicos. La socialización política que se está promoviendo en este caso es la que establece la propia Constitución española y su derecho democrático. De hecho es muy significativa la foto de ciudadanos votando en una urna que aparecía en la parte inferior de la página. Los ejercicios 6 y 7 están basados en la promoción de la idea de pluralismo político, a través de trabajos sobre los distintos partidos políticos españoles.

Resulta también significativo que el año de edición del manual corresponda al año de aprobación de la Constitución española. Este hecho denota la rápida adaptación de la edición del manual a los nuevos acontecimientos políticos del inicio de la democracia en España.

---

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 347.



#### ACTIVIDADES

5. Lee y resúmela los artículos 6, 22 y 23 de la Constitución.
6. Escribe el nombre de los principales representantes de cada uno de los partidos políticos españoles que conozcas.
7. Confecciona un mural con las siglas y emblemas de los partidos políticos españoles más importantes.

de liberalismo político, y propone sucesivas y graduales nacionalizaciones o colectivizaciones, a conseguir por los cauces de la democracia parlamentaria con base en el sufragio universal.

#### 7. LOS PARTIDOS POLÍTICOS EN ESPAÑA

- 7.1 El partido más antiguo de España (fundado hace un siglo por Pablo Iglesias), y uno de los más importantes, es hoy, precisamente, el **Partido Socialista Obrero Español** (PSOE —en Cataluña integrado en el PSC, *Partit dels Socialistes de Catalunya*), heredero del socialismo europeo histórico, de la tendencia no leninista del marxismo. El otro gran partido actual es, por el contrario, muy reciente, la **Unión del Centro Democrático** (UCD), que agrupa tendencias liberal-conservadoras reformistas, y otras más progresistas, «socialdemócratas».
- 7.2 Más francamente conservadores y autoritarios, sin renunciar en sus programas a ciertas reformas, son **Alianza Popular** (AP) y **Acción Ciudadana Liberal**. El **Partido Comunista de España** (PCE; en Cataluña, *Partit Socialista Unificat de Catalunya*) apareció en la línea del marxismo-leninismo, si bien recientemente ha adoptado el «eurocomunismo», para diferenciarse del modelo soviético de partido único, y acepta el sistema parlamentario y el pluralismo. A su izquierda hay otros grupos marxistas más radicales.
- 7.3 Importantes en sus respectivos países, cuyo nacionalismo proclaman, hay otros dos partidos centristas, el **PNV**, de los *nacionalistas vascos*, y **CDC**, *Convergència Democràtica de Catalunya*. En la extrema derecha hay diversos grupos, más o menos abiertamente fascistas, que defienden un fuerte autoritarismo y se oponen a las autonomías.



Los partidos políticos adquieren poder real a través del voto depositado en las urnas.

**Ilustración 162:** Ejercicios sobre ideologías políticas<sup>60</sup>

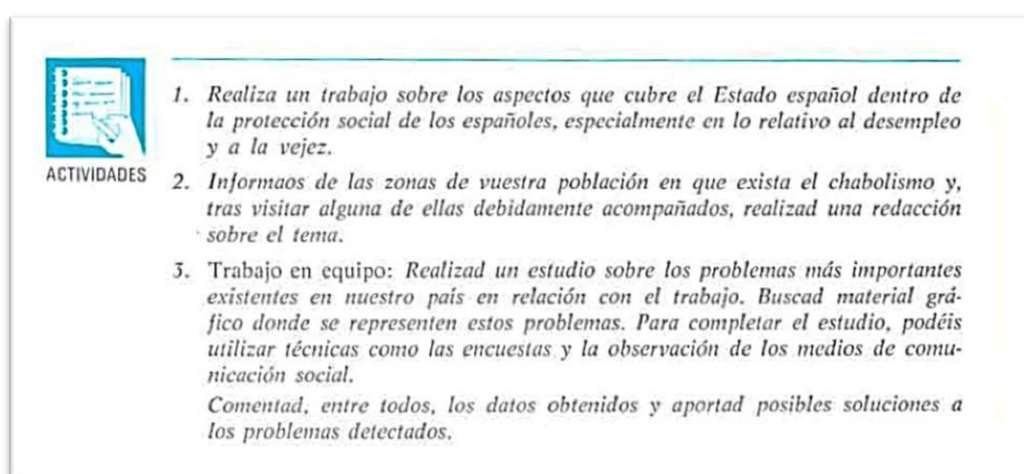
El manual *Sociedad 80. 7 EGB* editado por Santillana en el año 1979, mostraba en su sección de contenidos de Educación Ética y Cívica, al final del manual, una serie de actividades. Las actividades se presentan específicamente al final de cada tema. Esta misma dinámica de colocar los ejercicios al final de cada tema se reproduce también en los contenidos de Geografía e Historia. El tema que utilizaremos para ejemplificar algunas de sus actividades lleva el título “Derechos económicos, sociales y culturales”.<sup>61</sup> El tema comienza con una cita del artículo 22 de la *Declaración de Derechos Humanos*, y versa sobre el derecho al trabajo, a la protección social, a la propiedad, a una vivienda digna y al acceso a la cultura. Entre los contenidos se intercalan citas de diversos artículos de la Constitución de 1978 que aluden a cada una de las secciones de los contenidos. Al concluir la exposición de los contenidos nos encontramos con

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 416.

<sup>61</sup> Sanmartí Roset, José María; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 7 EGB*. Madrid, Santillana, 1979, p. 263.

tres secciones diferenciadas, destinadas al trabajo específico que debía realizar el alumnado. Las tres secciones se conceptualizan mediante los epígrafes síntesis, actividades y documentos de trabajo. La primera sección, denominada síntesis, es una especie de escueto resumen de los contenidos; La segunda, son las actividades propiamente dichas; y por último, la sección documentos de trabajo se presenta mediante el título “Los derechos humanos y la acción tutelar del estado”. Esta sección aporta dos extractos textuales a modo de lectura. El primero de ellos está extraído del documento *Constitución sobre la Iglesia en el mundo actual* del Vaticano II. Esta línea de selección textual denota la todavía fuerte influencia de la esfera religiosa y confesional en los manuales. La segunda lectura es un extracto textual chino del S. III a. C. que versa sobre los derechos del individuo social.

Pero detengámonos en la sección específica de actividades que mostramos a continuación.



**ACTIVIDADES**

1. *Realiza un trabajo sobre los aspectos que cubre el Estado español dentro de la protección social de los españoles, especialmente en lo relativo al desempleo y a la vejez.*
2. *Informaos de las zonas de vuestra población en que exista el chabolismo y, tras visitar alguna de ellas debidamente acompañados, realizad una redacción sobre el tema.*
3. *Trabajo en equipo: Realizad un estudio sobre los problemas más importantes existentes en nuestro país en relación con el trabajo. Buscad material gráfico donde se representen estos problemas. Para completar el estudio, podéis utilizar técnicas como las encuestas y la observación de los medios de comunicación social.*  
*Comentad, entre todos, los datos obtenidos y aportad posibles soluciones a los problemas detectados.*

**Ilustración 163:** Ejercicios sobre la protección social y el desempleo<sup>62</sup>

Los ejercicios planteados en la ilustración 163 requieren un trabajo por parte del alumnado, tanto de forma individual como en equipo, que promovían la búsqueda de información y su elaboración posterior. El ejercicio 2 requiere la visita física de lugares donde existía el chabolismo para la posterior elaboración de una redacción libre sobre el tema. En principio es una actividad que se presenta interesante para motivar la reflexión, pero entendemos que estaba destinada únicamente al alumnado de zonas urbanas, donde verdaderamente existía la posibilidad de encontrar estos núcleos desfavorecidos. De este modo, se estaría enfocando la actividad de un modo que invisibilizaría al alumnado de las poblaciones rurales donde no se daba este tipo de fenómenos, lo que demuestra la promoción ideológica de valores asociados a la sociedad urbana en detrimento de los rurales.

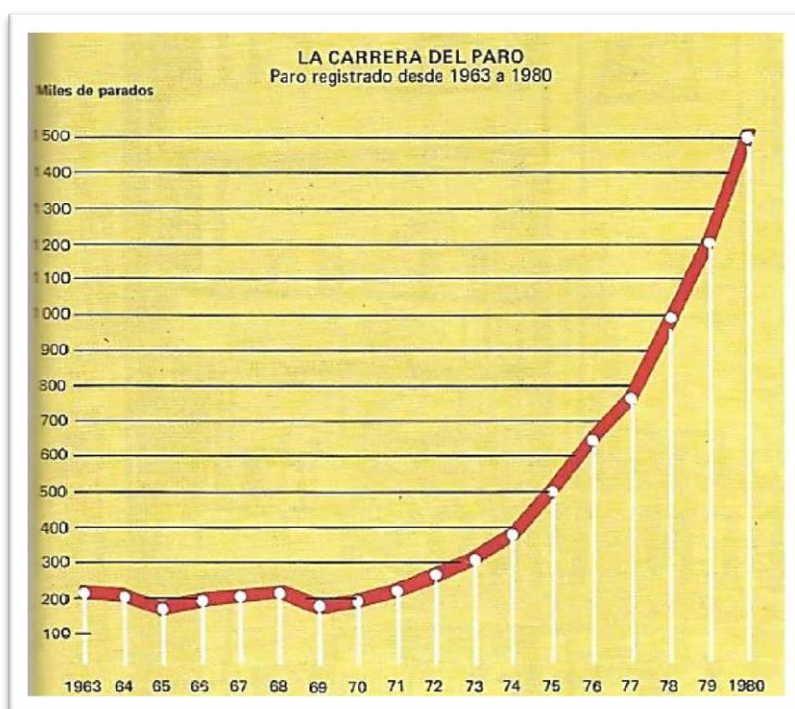
El ejercicio 3 apelaba al trabajo en equipo para la elaboración de un estudio sobre los problemas laborales. Para su confección se requería el uso de fuentes externas al manual y técnicas adecuadas para recabar información, como encuestas y observación de medios de comunicación. Esto estaría en consonancia con la educación activa y reflexiva prescrita por la nueva ley educativa y sus nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 266.

### 3. Las actividades en los manuales de los años 80

Los manuales de comienzos de la década de los 80 no presentan diferencias significativas en cuanto al diseño estructural de los manuales con respecto a los de la década de los 70. Sin embargo, se aprecia en un amplio número de editoriales la tendencia en el diseño de sus actividades a favorecer en el alumnado el aprendizaje a través del trabajo personal activo y creativo. Los manuales de los 80 incluían de forma más generalizada que en la década de los 70 las actividades dentro del mismo manual, dejando atrás las fichas y los cuadernos de actividades.

Como vamos a ir mostrando con ejemplos extraídos del análisis empírico, el grado de vinculación de las actividades con la esfera económica se va incrementando paulatinamente, adquiriendo ésta un enorme protagonismo. Sobre todo se añaden cifras y se aportan datos cuantitativos, que deberán ser leídos y analizados a través de gráficos con cierto grado de complejidad. Este es el caso de un manual de Ciencias Sociales editado por Anaya en el año 1981. En su tema 18, titulado “La larga crisis”, se aportaban gran cantidad de gráficos de tipologías variadas para ilustrar los datos que se iban incluyendo a través del texto. Sobre los datos del paro encontramos el gráfico siguiente.



**Ilustración 164:** Gráfica “La carrera del paro”<sup>63</sup>

La ilustración 164, donde se observa dicho gráfico, venía acompañada de la siguiente pregunta:

“Observa la evolución del número de personas sin empleo. Si tuvieras que dividir la línea del gráfico en dos partes, ¿en qué lugar lo harías? Explica el porqué.”<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 159.

Aunque este tipo de ejercicios se encuentre fuera de la sección propiamente destinada a las actividades, puede también ser considerada una de ellas. Es muy revelador como este manual en concreto utiliza constantemente como recurso didáctico los gráficos. Castillejo afirma que el uso de los gráficos de estadísticas alimenta en el modelo tecnócrata la imagen de objetividad, y es por este motivo que los manuales comienzan a usarlos en ocasiones casi indiscriminadamente.<sup>65</sup>

Veamos la situación del gráfico en la composición general del diseño de la página donde se encuentra mediante la ilustración 165.

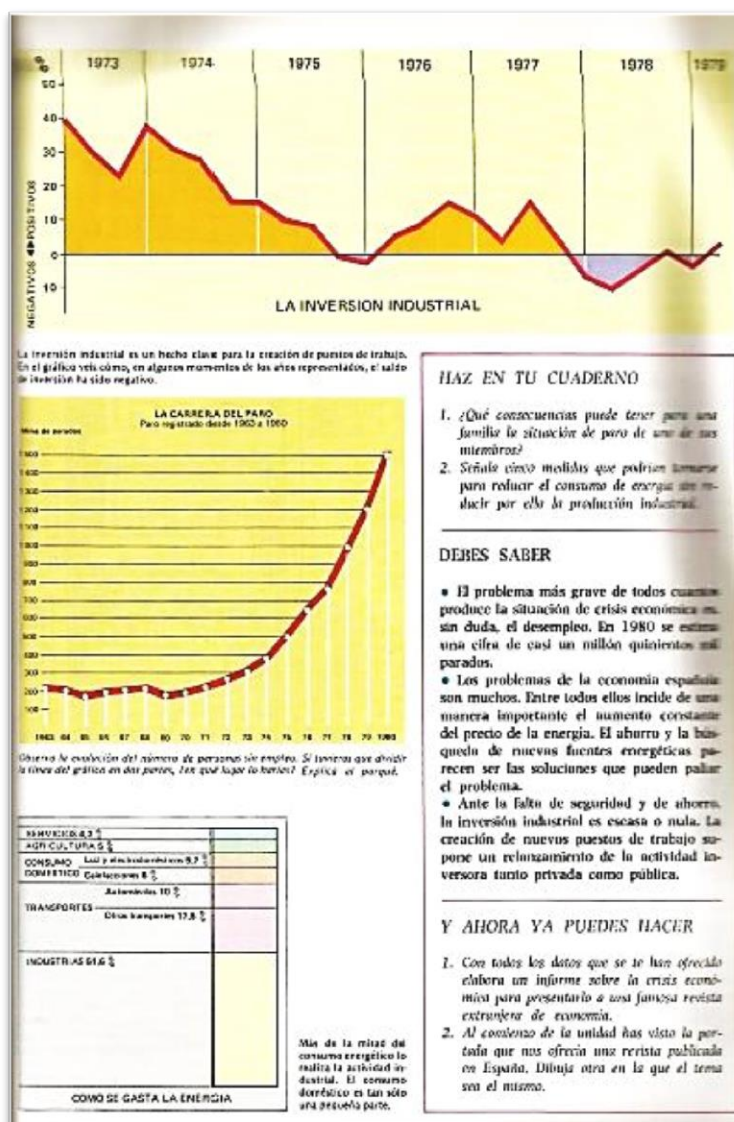


Ilustración 165: Composición general del diseño de la página<sup>66</sup>

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> Castillejo Cambra, Emilio. "Análisis del contenido ideológico de los manuales...", *op. cit.*, p. 47.

<sup>66</sup> Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, M<sup>a</sup> Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, M<sup>a</sup> Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981, p. 159.



Observemos la parte derecha de la ilustración donde se recuadra la sección de actividades propiamente dicha, mediante una ruptura formal con el resto de elementos de la página. Esta sección de actividades aparecía cada dos páginas, instando al alumnado a trabajar sobre los contenidos específicos de cada epígrafe del tema. La sección de actividades se divide en tres partes: HAZ EN TU CUADERNO, DEBES SABER, Y AHORA YA PUEDES HACER. De forma generalizada las que siempre aparecen son las dos primeras. La tercera, no siempre aparece en todas las secciones.

La sección DEBES SABER podría definirse como un clásico resumen de información destacada que se venía utilizando desde la década anterior. En la sección HAZ EN TU CUADERNO encontramos los dos ejercicios siguientes.

- “1. ¿Qué consecuencias puede tener para una familia la situación de paro de uno de sus miembros?
2. Señala cinco medidas que podrían tomarse para reducir el consumo de energía sin reducir por ello la producción industrial.”<sup>67</sup>

Las acciones que suelen ser requeridas al alumnado en este apartado son muy variadas, y van desde responder preguntas, como en el punto 1 de la cita anterior, a acciones como buscar, resumir, informarse a través de otras fuentes, etc. Estas acciones requerían de una implicación activa del alumnado, pues las respuestas a las acciones solicitadas no se encontraban de forma explícita en el corpus.

La implicación activa del alumnado se demandaba también en la sección Y AHORA YA PUEDES HACER.

- “1. Con todos los datos que se te han ofrecido elabora un informe sobre la crisis económica para presentarlo a una famosa revista extranjera de economía.
2. Al comienzo de la unidad has visto la portada que nos ofrecía una revista publicada en España. Dibuja otra en la que el tema sea el mismo.”<sup>68</sup>

En el punto 1 se solicitaba la elaboración de un informe completo sobre la crisis económica, basado en todos los datos estadísticos que se ofrecían a lo largo del tema. El ejercicio estaría en conexión con el tipo de información cuantitativa que se había ido ofreciendo, y por tanto, existiría una coherencia intratextual teoría-praxis. Esta coherencia se advierte también en el fin del ejercicio en relación con el propio epígrafe de la sección, que se denomina “Datos para un informe”. Es revelador el elevado nivel de contenido económico que muestran tanto el tema en general como los ejercicios en particular.

La socialización política se trabajaba intensamente en los manuales desde las perspectivas que marcaban la aceptación y conocimiento de los nuevos valores democráticos, instaurados tras la aprobación de la Constitución española de 1978. Algunos manuales trabajaban estos temas desde el diálogo y el debate, como mostramos a continuación, a través de las actividades que presentan la ilustración 166, extraídas de un manual de SM del año 1981.

---

<sup>67</sup> *Ibidem.*

<sup>68</sup> *Ibidem.*

## DIALOGO Y DEBATE

1. Explica cuáles son los motivos fundamentales que han hecho posible la instauración de la democracia en España.
2. ¿Por qué la Unión de Centro Democrático y el Partido Socialista se han convertido en los partidos mayoritarios del país? ¿Existe algún motivo de tipo social que lo justifique?
3. Analiza los problemas económicos de la España actual e intenta hallar sus raíces en el pasado más inmediato.

Ilustración 166: Ejercicios de dialogo y debate<sup>69</sup>

El manual de SM seguía presentando las actividades al final de cada tema. El tema en concreto donde se encuentran las actividades mostradas en la ilustración 166 lleva el título “De la dictadura a la democracia. Reinado de Juan Carlos I”. Como puede deducirse, el manual considera el régimen franquista como dictadura, hecho que consideramos relevante.

El nivel de complejidad y tecnificación que van adquiriendo en los 80 los conocimientos relacionados con el ámbito de la economía, se advierte muy bien en el gráfico que mostramos a continuación de un manual de la editorial Santillana.

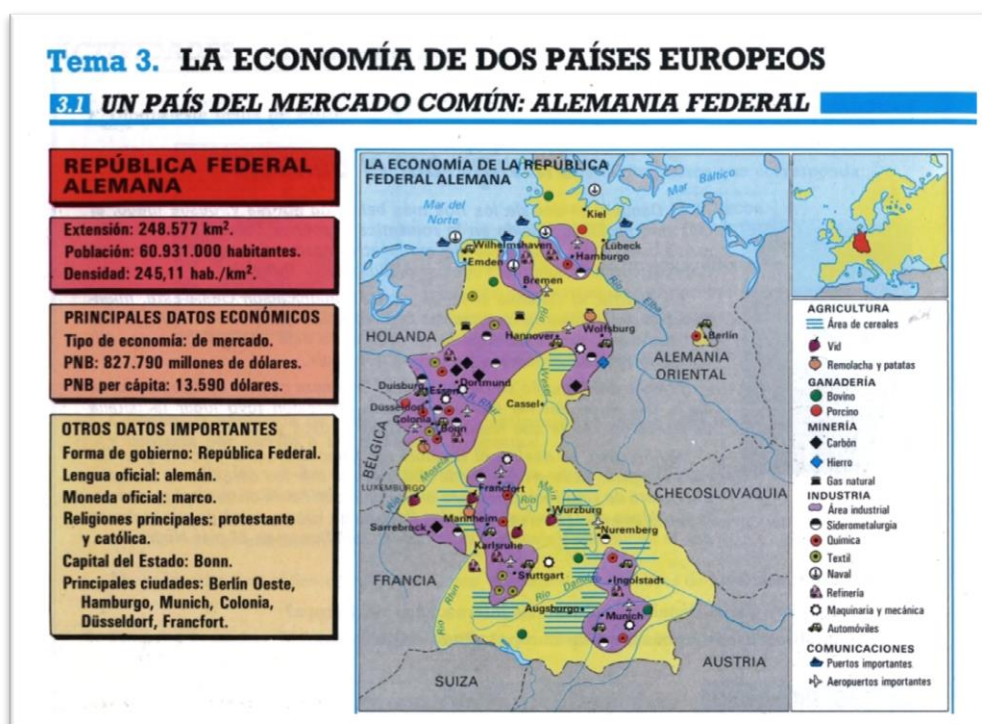


Ilustración 167: Gráfico introductorio al tema<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981, p. 267.

<sup>70</sup> Castejón, Pablo; Cortés María; Sanmartí, José María; Díez, José Luis; Cuenca, Javier y Mascaró, Jaime. *Sociedad 7*. Madrid, Santillana, 1983, p. 20.

Los contenidos y actividades que se diseñan para algunos libros de texto de los años 80 incrementan paulatinamente su vinculación con el factor económico. Incluso en ocasiones se diseñan de forma tan técnica y requieren de tanta complejidad conceptual que no demuestran coherencia con las capacidades del alumnado, o de la extensión del conocimiento que se podría esperar que adquieran.<sup>71</sup>

En casos como el de la ilustración 168 la coherencia intratextual entre el trabajo solicitado al alumnado y el texto instructivo que lo acompaña no se corresponden, pues la información que aporta el texto instructivo es mucho más limitada que la complejidad que requiere el ejercicio. Se observa por tanto una descompensación que induce a pensar la imposibilidad de realizar el ejercicio, al menos de forma completa, pues requiere el estudio pormenorizado de la economía de España. Esto supondría una labor enorme, absolutamente imposible de realizar en el aula por alumnos de las edades propias de octavo curso de EGB.

**Técnica de trabajo**      **CÓMO SE ESTUDIA LA ECONOMÍA DE UN PAÍS**

**A. Cómo se hace**

Para estudiar la economía de un país se procede del modo siguiente:

- 1. Primero se estudia la población:**
  - a) Población total, densidad y distribución.
  - b) Población activa y su distribución por sectores de actividad.
- 2. En segundo lugar se estudia la producción:**
  - a) Recursos naturales y nivel de explotación: bosques, minas, etc.
  - b) Producción agrícola y ganadera: climas, suelos, regadíos, principales cultivos y especies ganaderas, grado de tecnificación, etc.
  - c) Producción industrial: localización de las industrias, principales productos, grado de industrialización, etc.
  - d) Sector servicios: comercio exterior e interior, transportes, etc.
- 3. En tercer lugar se compara el país estudiado con otros países en los siguientes aspectos:**
  - a) Porcentaje de población activa, por sectores.
  - b) Volumen de la producción, por sectores.
  - c) Importaciones y exportaciones.
  - d) Si pertenece o no a organizaciones económicas supranacionales (CEE, COMECON, OPEP, etc.).
- 4. Finalmente se formulan las conclusiones generales:** nivel de desarrollo, renta por habitante, etc.

**B. Hazlo tú mismo**

Siguiendo el método expuesto, estudia por escrito la economía de España.

**Ilustración 168:** Ejercicio para estudiar la economía de un país<sup>72</sup>

La tendencia de incluir extractos textuales en la sección final del tema, a modo de lectura complementaria, persiste en la década de los 80. En la mayoría de los casos suelen ser artículos de prensa reales que muestran la sociedad de la época, como ocurre con el ejemplo siguiente que mostramos a través de la ilustración 169.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>72</sup> *Ibidem*.



## La crisis de nuestra época

■ «...El siglo xx nos ha ofrecido hasta ahora el desarrollo económico, pero el hambre sigue donde estaba y, en el resto, la abundancia no basta para vivir contentos, bien porque se sigue deseando más o porque, como escribían en los muros de la Sorbona los estudiantes de mayo de 1968, “nadie puede enamorarse de una tasa de crecimiento”. Se habla de que existe una crisis. Ahora bien, ¿qué crisis? ¿dónde, de quién? Se afirma que es mundial, pero si preguntamos al pastor andino, al pescador malayo, al campesino indio, reaccionarían con estupor. La crisis mundial no es vivida (aunque ciertamente sea padecida) por una gran mayoría de la humanidad. La conciencia de estar viviendo una crisis sólo se da en los países ricos y en los estratos sociales altos de los países pobres: esta constatación sugiere que la crisis se genera en el mundo económicamente desa-



Uno de los peligros que conlleva el desarrollo, es la contaminación.

rollado. Es el desarrollo, que llega a sus límites, quien la genera. Límites, en primer lugar, físicos ante la proximidad de agotamiento de los recursos no renovables. Además, el desarrollo de los ricos entra en conflicto político con la resistencia del mundo pobre; y por

último, por el desdén de la civilización industrial hacia las necesidades no materiales del hombre...» ■

(Sampedro, J. L., «El desconcierto», *El País*, marzo, 1983. Resumido.)

### Ilustración 169: Lectura: “La crisis de nuestra época”<sup>73</sup>

La lectura que mostramos fue publicada en el diario *El País* el mismo año de la edición del manual. Este hecho es muy significativo y puede ser entendido como una pretensión de establecer conexiones entre el manual, los contextos y los fenómenos sociales del momento. La lectura está firmada por José Luis Sampedro, escritor, humanista y economista español que defendió una economía “más humana, más solidaria, capaz de contribuir a desarrollar la dignidad de los pueblos”.<sup>74</sup> Estos valores se reflejan en la crítica que expone el texto de la lectura, que está inserta al final del tema “Los grandes conjuntos económicos”, en una sección previa a la de actividades complementarias que se denomina DOCUMENTACIÓN-INFORMACIÓN.

La sección aporta 4 lecturas en total, encontrándose entre ellas la que mostramos a continuación a través de la ilustración 170.

<sup>73</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1983, p. 26.

<sup>74</sup> “Fallece el humanista José Luis Sampedro”. *El Mundo-Cultura*, 9 de abril de 2013. Accesible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/09/cultura/1365498678.html> [Última consulta el 5 de julio de 2018].



## Una lanza por el Tercer Mundo

■ Hoy día, cuando se quiere descalificar a alguien, se ha puesto de moda en la prensa europea el calificativo de *tercermundista*. Tercermundista es compendiar en una palabra todo un cortejo de descréditos: es decirle que es ineficaz, desordenado, caótico, perezoso, etc. Si el calificativo es adjudicado a un hecho político o a un gobierno, querrá significar que es despótico, arbitrario, represivo, de indiscriminada violencia, inclinado a la tortura.

Tanto y tan a menudo se golpea con el fácil adjetivo abarcador, que los latinoamericanos nos hemos visto obligados a reexaminar nuestra identidad. Y lo primero que admitimos es que muchas de

las etiquetas que le cuelgan a esa región enorme, corresponden, efectivamente, a la realidad. Es cierto que buena parte del Tercer Mundo padece dictaduras, fascismo, torturas, represión, miseria, subdesarrollo, desorganización, etc... Bastante que sufrimos, lamentamos y denunciemos esa realidad, y no estaría mal que pagáramos a escote nuestros yerros y deslices. Pero habría que decir que mucho de nuestro *tercermundismo* es europeísta. Por otra parte, no es menos cierto que una importante cuota de nuestro subdesarrollo es consecuencia del desarrollo ajeno.

El envidiable nivel de vida alcanzado en un pasado cercano, por Estados Unidos y algunos (no todos) países europeos de mayor desarrollo, se debe probablemente a la planificada expoliación, pasada o presente, de otras regiones, que hoy pertenecen al llamado Tercer

Mundo. Su cuota de desarrollo, a nivel interno, siempre se corresponde con su acción subdesarrollante a nivel exterior. Y aunque no sean partícipes de la culpa ni responsables del saqueo, también las clases trabajadoras de los países desarrollados son beneficiarias indirectas de la depredación que sufren los países pobres. Seguramente no ha estado ni está en sus manos evitarlo, pero es útil que tomen conciencia de los factores externos que intervienen en algunas de sus conquistas. Los salarios altos de, por ejemplo, los Estados Unidos existen en función de los bajos salarios de América Latina; la sociedad del *bienestar* existe gracias al *malestar* de las grandes masas latinoamericanas. Es la otra cara del dólar. ■

(M. Benedetti, «Una lanza por el Tercer Mundo», *El País*, abril, 1983. Resumido.)

Ilustración 170: Lectura: “Una lanza por el Tercer Mundo”<sup>75</sup>

En este caso, la autoría de la lectura se atribuye a Mario Benedetti, escritor, poeta, dramaturgo y periodista uruguayo de renombre. También está extraída del diario *El País*, con fecha de 1983. La lectura aporta una visión crítica sobre las consecuencias del desarrollo del Primer Mundo, y cómo afectan éstas a los países del Tercer Mundo. El aporte de éstas visiones al corpus del manual, que en este caso presentaba los contenidos de forma bastante objetiva y equilibrada, suponía una fuente de reflexión y conexión con los fenómenos del presente, así como un recurso muy válido para trabajar la problematización de determinados hechos y sus consecuencias.

En 1984 Anaya editó el manual *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. En su tema 11, que llevaba el título “De la era de Franco a la Monarquía parlamentaria”,<sup>76</sup> se planteaban actividades dentro de cada sección determinada con un subtítulo. En el caso de las actividades que vamos a presentar a continuación, el subtítulo de la sección era “La era de Franco: I”. Las actividades se mostraban en un recuadro separado al final de la sección, rodeada de imágenes con sus respectivos pies. El recuadro, presentaba las actividades con el título “Actividades Básicas” mostrando 3 ejercicios. El primero de ellos es el siguiente:

<sup>75</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1983, p. 27.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 186.

“1. - ¿Puedes recordar las relaciones entre el régimen de Franco y las dictaduras fascistas entre 1936 y 1939 y entre 1939 y 1943? Estas relaciones, ¿explicarían el aislamiento? ¿Qué buscarían los aliados al aislar al régimen de Franco? ¿Cómo reaccionó el pueblo español?”<sup>77</sup>

Como se advierte, el ejercicio planteaba una serie de preguntas abiertas sobre el régimen de Franco al que denominaba “dictadura personal” en el corpus. Las preguntas muestran la pretensión de relacionar el régimen franquista con las dictaduras fascistas y la relación de este hecho con el aislamiento que llevó a cabo la comunidad internacional. El ejercicio busca una reflexión por parte del alumnado sobre unos acontecimientos que el régimen utilizó de forma propagandística en manuales de décadas anteriores, a través de un discurso alejado de la legitimación de la dictadura.

El ejercicio 3 requería preguntar a personas adultas que hubieran vivido la época del primer franquismo para obtener información sobre aspectos relevantes como el racionamiento, el estraperlo, cómo eran las condiciones de las viviendas, las diversiones, las películas, etc. Este ejercicio estaría reclamando la memoria oral de la población, es decir, la versión de los hechos vivenciada por las personas cercanas al alumno. Resulta revelador que en los ejercicios se requieran las voces que los textos escolares no recogen, pues en los contenidos del corpus la tendencia generalizada es el silenciamiento de estas voces. También se solicitaba “recoger entre todos algunos materiales (fotografías, cajas de cerillas y de tabaco, dinero, etc.) [y] confecciona[r] un mural de clase sobre la vida cotidiana en los años cuarenta”.<sup>78</sup> Este tipo de ejercicios se consolidan como un complemento esencial para el conocimiento de la realidad social en tiempos de la dictadura, desde una perspectiva distinta a la que se ofrecía de forma institucional.

La tendencia en los 80 de ofrecer una socialización política acorde con los valores democráticos se observa en el siguiente ejercicio del tema, cuya pretensión era dar a conocer el pluralismo político del panorama español y los valores democráticos.

“Nuestros líderes políticos están aprendiendo a diferenciar las pugnas políticas de los grandes intereses del Estado. Así, como a reaccionar contra el intento de golpe de estado del 23-F, encabezando una manifestación en defensa del sistema democrático. ¿Qué líderes reconoces en la ilustración? ¿Conoces otros dirigentes españoles que no aparecen en ésta: políticos nacionalistas, líderes sindicales, políticos de otros partidos, etcétera?”<sup>79</sup>

A este ejercicio se le añadía la siguiente imagen para trabajar con ella:

---

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 189.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 189.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 193.



**Ilustración 171:** “Manifestación en favor de la democracia con los principales líderes políticos.”<sup>80</sup>

En la imagen aparecen Rafael Calvo y Rodríguez Sahagún en el centro, hacia la izquierda, al lado del secretario general de UCD, Felipe González, Santiago Carrillo y Nicolás Redondo. Hacia el otro lado, Manuel Fraga y Marcelino Camacho.

La imagen que utiliza el manual es muy similar a las que mostraba la prensa de la época<sup>81</sup> y que ha sido reproducida en incontables ocasiones desde varios ángulos y perspectivas.



**Ilustración 172:** Manifestación a favor de la democracia tras el 23-F<sup>82</sup>

<sup>80</sup> *Ibidem.*

<sup>81</sup> Anónimo. “La manifestación más grande de la historia de España desfiló ayer por las calles de Madrid”. *Diario El País*, 28 de febrero de 1981. Accesible en: [https://elpais.com/diario/1981/02/28/espana/352162810\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1981/02/28/espana/352162810_850215.html) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Al final de la lección, aparecen unas actividades denominadas complementarias. Estas Se muestran en una sección aparte, distribuidas en dos páginas completas.

## 11 ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

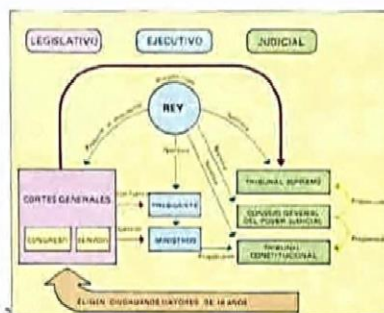
1 Refleja en un sistema de coordenadas la evolución de estos tres sectores económicos. Procura poner en colores diferentes cada sector. Contesta después a las preguntas siguientes:

¿En qué periodo de la vida española se ha producido un cambio social más rápido?

¿Cuál ha sido el sector más afectado? ¿Crees que ese cambio ha influido en la evolución política de los últimos años?

EVOLUCION DE LA POBLACION ACTIVA, EN %, ENTRE 1900-1980					
	1900	1920	1940	1960	1980
Agricultura	66	57	52	40	18
Industria	16	21	24	29	36
Servicios	18	22	24	31	40

2 Analiza los poderes del Rey según aparecen en el esquema. ¿Quién elige a los ministros? ¿Cuáles son las relaciones entre el legislativo, el ejecutivo y el judicial? ¿Cuáles son los poderes más independientes dentro de su esfera?



En nuestra Constitución están claramente definidos los tres poderes. El Rey es el Jefe del Estado que arbitra y modera el funcionamiento de las instituciones.

3 Resume brevemente el reportaje que aparece en Documentación-Información sobre el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 en torno a estos dos puntos:

Actuación del Rey.

Respuesta de la sociedad española.

Realiza una información entre tu familia y personas conocidas en relación con las siguientes cuestiones:

- ¿Había presidente de Gobierno en el momento del intento de golpe de Estado?
- ¿Qué partido gobernaba?
- ¿Cuánto tiempo tuvieron secuestrado al Parlamento español?
- ¿Cómo reaccionó la sociedad española? ¿Hubo en seguida manifestaciones y posturas políticas favorables a los golpistas o por el contrario, la mayoría de la sociedad española se mantuvo fiel a la Constitución y a la democracia?
- ¿Qué papel importante jugaron en aquel momento los medios de comunicación?
- ¿Conservas en casa algún material gráfico o literario (fotografías, revistas, periódicos, libros....) referentes a este acontecimiento?

Puedes deducir de los resultados de esta información que la sociedad española actual, después del azaroso proceso histórico que has estudiado, por fin ha conseguido estar de acuerdo en un régimen político constitucional y democrático para gobernar nuestra nación?

Ilustración 173: Primera página de las actividades complementarias<sup>83</sup>

<sup>82</sup> Imagen publicada en el Diario El País, apareció en la edición impresa del Lunes, 16 de enero de 2012. Accesible en: [https://elpais.com/diario/2012/01/16/espana/1326668402\\_740215.html](https://elpais.com/diario/2012/01/16/espana/1326668402_740215.html) [Última consulta: 2 de julio de 2018].

<sup>83</sup> Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, p. 198.



4. Observa el cuadro sobre las 40 primeras empresas españolas. Fíjate en los datos de 1973 y busca en la unidad correspondiente cómo era la situación de la sociedad y la economía españolas al comienzo de la década de los 70. Pero fíjate también en la fecha exacta. ¿Qué ocurre en la economía mundial y española a partir de esa fecha? (Repasa las unidades 9.2 y 11.2). Fíjate ahora en la segunda columna. ¿Qué se dice en la unidad correspondiente sobre la economía española a partir de esta fecha?

Vamos a realizar un estudio sobre la estructura de la producción industrial y de servicios en nuestro país. Analiza las siguientes cuestiones:

1.º Infórmate sobre qué es lo que producen las quince primeras empresas en 1973 y en 1982. Deduce cuáles son los sectores de producción más importantes en 1982. Deduce cuáles son los sectores de producción más importantes en 1982 y cuáles lo eran en 1973. Sacar consecuencias sobre los cambios producidos respecto a la orientación de la economía española en su producción industrial.

2.º Confecciona una relación de las 10 empresas que tengan una plantilla de personal más numerosa. Infórmate sobre si las empresas de esa relación son públicas, mayoritariamente públicas o privadas.

3.º Localiza el lugar que ocupan en 1982 las diez primeras empresas de 1973. ¿Qué tipo de empresas y de sector de producción ha experimentado con más fuerza los efectos de la crisis? Fíjate especialmente en los casos de Explosivos Río Tinto, SEAT, Standard Eléctrica y Altos Hornos de Vizcaya.

LAS 40 PRIMERAS EMPRESAS ESPAÑOLAS					
EN 1973			EN 1982		
	Ingresos Millon. ptes.	Plantilla		Ingresos Millon. ptes.	Plantilla
1. Campsa .....	107.153	8.801	1. Campsa .....	1.094.685	9.319
2. Ensisida .....	50.169	25.348	2. E. N. del Petróleo .....	522.615	9.949
3. Seat .....	47.313	30.004	3. Cepsa .....	381.809	4.520
4. Unión Expl. Río Tinto .....	40.604	16.527	4. Telefónica .....	266.392	65.629
5. Compañía Telefónica .....	35.500	55.885	5. Fasa Renault .....	184.432	21.810
6. Cepsa .....	34.229	3.837	6. Iberia L.A.E. ....	183.347	24.825
7. Altos Hornos de Vizcaya .....	34.099	13.759	7. Petronor .....	182.616	581
8. Dragados y Construcciones .....	33.378	31.870	8. El Corte Inglés .....	178.295	21.329
9. Astilleros Españoles .....	30.936	19.706	9. Unión Expl. Río Tinto .....	174.207	9.475
10. Iberia L. A. E. ....	30.312	18.628	10. Iberduero .....	154.285	8.454
11. Renfe .....	28.865	72.934	11. Ensisida .....	140.135	22.566
12. El Corte Inglés .....	24.435	18.000	12. Hidroeléctrica Española .....	139.806	6.664
13. Fasa Renault .....	21.073	15.463	13. Hispanoil .....	127.526	257
14. Repesa .....	20.355	2.339	14. Tabacalera .....	127.183	8.696
15. Standard Eléctrica .....	19.853	19.306	15. E. N. Electricidad .....	123.503	5.813
16. Iberduero .....	19.720	6.534	16. Ford España .....	123.091	9.421
17. Tabacalera .....	19.126	7.275	17. Dragados y Construcciones .....	122.732	14.901
18. E. N. Autocamiones .....	17.935	11.446	18. Unión Eléctrica-Fenosa .....	121.723	7.342
19. Comercial Pegaso .....	17.890	187	19. Seat .....	116.016	25.235
20. Chrysler España .....	17.479	12.008	20. Butano .....	108.588	3.678
21. Butano .....	17.476	3.537	21. Petroliber .....	102.767	850
22. Hidroeléctrica Española .....	15.897	6.168	22. Sevillana de Electricidad .....	98.621	6.311
23. Cros .....	15.403	4.040	23. Renfe .....	91.880	74.025
24. Agromán .....	14.702	13.470	24. Petróleos Mediterráneo .....	90.702	415
25. E. N. Calvo Sotelo .....	13.973	4.104	25. Fecsa .....	88.272	6.573
26. Nestlé .....	13.150	3.015	26. Astilleros Españoles .....	74.758	17.319
27. Entrecanales y Tavora .....	12.900	14.300	27. Citroën Hispania .....	71.517	9.762
28. Petronor .....	12.610	462	28. Altos Hornos de Vizcaya .....	68.655	11.393
29. Rumasa .....	12.190		29. I.B.M. España .....	65.447	3.663
30. Galerías Preciados .....	12.077	12.446	30. Neumáticos Michelin .....	65.348	13.155
31. Instituto Nacional Indus. ....	12.011	150	31. Agromán .....	63.500	11.000
32. E. N. Bazán .....	12.010	13.111	32. E. N. Autocamiones .....	61.101	10.132
33. S.A.F.E. Michelin .....	11.471	8.800	33. E. N. Bazán .....	60.352	14.641
34. Huarte y Compañía .....	10.975	14.017	34. E. N. del Gas .....	59.894	540
35. Fecsa .....	10.577	7.000	35. Sesostris .....	58.800	60
36. Iberenka .....	10.400	70	36. Fomento Comercio Exterior ..	56.613	50
37. Ebro Cia. Azúcares y Aico .....	10.400	3.700	37. Entrecanales y Tavora .....	55.000	10.000
38. Cia. Sevillana Electricidad .....	10.083	6.070	38. Ford Credit .....	53.574	131
39. Motor Ibérica .....	9.824	6.800	39. Nestlé .....	53.524	4.946
40. Finanzauto .....	9.742	2.098	40. Promotora de Hipermercado ..	52.917	3.678

Ilustración 174: Segunda página de las actividades complementarias<sup>84</sup>

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 199.

La tipología que presentan es variada pero el 50 % de los ejercicios se basan en el análisis de datos económicos. En el ejercicio número 1 se requiere la elaboración de una gráfica sobre los datos ofrecidos de la población empleada en los sectores de la industria, agricultura y servicios, en el periodo transcurrido desde 1900 a 1980. Después se plantean las siguientes preguntas:

“¿En qué periodo de la vida española se ha producido un cambio social más rápido?  
¿Cuál ha sido el sector más afectado? ¿Crees que ese cambio ha influido en la evolución política de los últimos años?”<sup>85</sup>

Las preguntas que se plantean sobre los datos de la gráfica inducen a una reflexión que aborda de forma conjunta planteamientos económicos, sociales y políticos.

El ejercicio número 2 trabaja la concepción y aceptación de los poderes del Rey sobre las instituciones democráticas. Tras ofrecer un esquema de los poderes que ejerce el Rey sobre las instituciones del Estado, se plantean las siguientes cuestiones.

“Analiza los poderes del Rey según aparecen en el esquema ¿Quién elige a los ministros?  
¿Cuáles son las relaciones entre el legislativo, el ejecutivo y el judicial? ¿Cuáles son los poderes más independientes dentro de su esfera?”<sup>86</sup>

La socialización política que se promueve desde este tipo de ejercicios era acorde a la aceptación de la figura del Rey como garante y moderador de las nuevas instituciones democráticas. De hecho, el ejercicio 3, que versa sobre una lectura sobre el intento de golpe de estado del 23 F, se solicita también resumir la actuación del Rey.

El ejercicio número 4, tras mostrar una tabla de datos sobre las 40 primeras empresas españolas, requería elaborar un estudio sobre la estructura de la producción industrial y de servicios en España. Entre las cuestiones que se abordan estaba la de averiguar si las empresas que más puestos de trabajo ofrecen son públicas o privadas. El establecimiento de esta clasificación es muy significativo, pues se puede relacionar con cuestiones que facilitan la promoción de patrones afines al lineamiento con los valores del sistema capitalista.

La promoción de patrones y valores del sistema capitalista se reproducen con frecuencia en las actividades de los manuales de los años 80. Otro ejemplo lo tenemos en un manual de Santillana editado en 1984, que estuvo vigente tras varias ediciones hasta el año 1989. En la sección de actividades finales del tema, se ofrece un extracto de lectura sobre el que había que responder a varias preguntas. La lectura lleva el título “España, del aislamiento a la colaboración”, y narra la aceptación internacional de España tras asociarse al bloque capitalista occidental. Aunque la lectura abordaba la implicación de España con las potencias del eje en la II Guerra Mundial, y la similitud de sus instituciones como motivos del rechazo internacional, la imagen que se promueve es la de que no había otra vía distinta a la aceptación internacional que la de la adopción del sistema capitalista como salvación a las relaciones políticas y económicas de España con el resto del mundo civilizado.

---

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 198.

<sup>86</sup> *Ibidem*.

## Lectura

### España. del aislamiento a la colaboración



Delegación española ante las Naciones Unidas en el año 1955.

A partir de los primeros años de la década de los cincuenta, y debido a la formación de los dos grandes bloques políticos (capitalista y comunista), España se convirtió en un valioso aliado estratégico para el bloque occidental y la mayoría de los países capitalistas restablecieron plenas relaciones, tanto políticas como económicas, con España.

El economista Ramón Tamames, en su libro «Estructura económica de España», analiza las razones de este aislamiento internacional:

«¿A qué ha obedecido este largo apartamiento de España de la integración del resto de Europa? Las causas —todo el mundo lo sabe— han sido fundamentalmente de carácter político. España, incendiada durante tres años por una cruenta guerra civil que sirvió de preludeo de la mundial, no participó en este último conflicto. Ese aislamiento bélico y la derrota de las potencias que ayudaron a instaurar el actual régimen español hicieron que se produjera hacia el régimen español un movimiento internacional de recelo, cuando no de repulsa, por el mantenimiento de las instituciones que pueden recordar a los movimientos ideológicos imperantes en la preguerra en Italia y Alemania. Esos recelos impidieron a los Estados Unidos extender la oferta de ayuda del Plan Marshall a España, más por la posible reacción europea que por razones de su política propia.»

Responde por escrito:

- ¿Por qué no se extendieron a España las ayudas del Plan Marshall?
- ¿Cuáles fueron las principales causas del fin del aislamiento internacional de España?

Ilustración 175: Lectura con preguntas<sup>87</sup>

Un factor relevante que se introduce en los 80 con firmeza en los manuales es el de los valores que se desprenden del movimiento ecologista. Estos valores están estrechamente ligados al desarrollo de los sistemas democráticos y al progreso de las libertades civiles. Algunos contenidos del corpus de los manuales fomentaban los valores de respeto al medio ambiente, sobre todo desde la Educación Ética y Cívica. Pero las actividades de algunos manuales también reflejaban esta influencia.

A continuación mostraremos parte de una sección de actividades de un manual de SM del año 1984. El título del tema donde se ubican las actividades era “Comunicaciones, comercio exterior y turismo”. Al final del tema, correspondiendo con la ubicación tradicional, localizamos una serie de actividades de las cuales encontramos relevante reflexionar sobre las que mostramos en la ilustración 176.

<sup>87</sup> Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1984, p. 153. Este ejercicio se mantiene en la edición de 1989: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1989, [Aprobado por el MEC en 1984], p. 153. También en la edición específica para Andalucía de 1985: Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985], p. 135.



**DIALOGO Y DEBATE**

1. ¿Por qué crees que en España se utiliza poco el ferrocarril para el transporte de mercancías?
2. Valora el impacto que el turismo ha producido en la sociedad española.
3. ¿Qué hubiera ocurrido en España, con tradicional balanza comercial negativa, si el flujo turístico se hubiera reducido a la décima parte?

**VARIAS**

1. Si vives en alguna zona turística, realiza una encuesta entre personas dedicadas a la hostelería. Pregúntales por la evolución del turismo en los últimos años, su situación actual y las previsiones para el futuro. No te conformes con las simples respuestas e intenta averiguar las causas de fondo. Haz un resumen con todo lo que se te ha expuesto, al lado de tus propios comentarios.
2. ¿Crees que en los principales núcleos turísticos, tales como Benidorm, Torremolinos, Palma de Mallorca, Sitges, Puerto de la Cruz, etc., los elevados bloques de apartamentos y hoteles han contribuido a destruir el paisaje y el tipismo que anteriormente tenían los primitivos pueblos y su entorno? ¿No te parece un gravísimo atentado urbanístico, ecológico, y hasta para la misma convivencia humana?

**Ilustración 176:** Estimulando el sentido crítico<sup>88</sup>

En primer lugar, vamos a detenernos en la actividad diseñada para fomentar el DIALOGO Y DEBATE. Este tipo de actividades para trabajar en grupo son muy utilizadas en los manuales de SM, como ya hemos tenido oportunidad de comprobar. Esta vez el enfoque del debate versa sobre el impacto del sector turístico en la sociedad española, un aspecto muy relevante en los contenidos dispuestos en los manuales desde los años 60. La diferencia es que en esta ocasión la temática en torno al sector turístico se trata desde una perspectiva distinta, que no consiste en el discurso plagado de halagos al sector. Si nos detenemos en el punto 1 de la sección VARIAS, resulta revelador el requerimiento de realizar encuestas a trabajadores del sector hostelero, apostillando “No te conformes con las simples respuestas e intenta averiguar las causas de fondo”. Esta dinámica de obtener información de fuentes orales es muy novedosa y se va introduciendo en cada vez más ejercicios.

Para concluir, el punto 2 lanza unas cuestiones que promueven una reflexión sobre el impacto negativo del sector turístico, sobre todo en base al impacto de la urbanización desmedida de la costa y la destrucción del paisaje. Resulta revelador el modo en que se planteaba la pregunta siguiente: “¿No te parece un gravísimo atentado urbanístico, ecológico, y hasta para la misma convivencia humana?”.<sup>89</sup> La formulación de la pregunta ya se hace desde la pretensión de obtener una respuesta afirmativa. El lenguaje empleado en los términos “gravísimo atentado” denota una contundencia alejada de la falta de implicación ante los hechos, marcando una línea ideológica acorde a los valores de protección y respeto del medio ambiente.

<sup>88</sup> Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, SM, 1984, p. 177.

<sup>89</sup> *Ibidem*.



#### 4. Continuidades y rupturas

Ya desde nuestro planteamiento metodológico habíamos asumido la importancia del análisis de las diferentes unidades textuales que componen el manual escolar, entre ellas las actividades. Estas unidades textuales integradas en la estructura general del manual: (1) son muy ilustrativas a la hora de definir la información que el manual pretende resaltar; (2) muestran la presencia de nuestros indicadores; (3) prescriben acciones que pueden relacionarse con la instrumentalización de determinadas ideologías (recuerda, memoriza...).

A continuación revelaremos algunos resultados obtenidos a través del análisis de los ejercicios y actividades propuestas en los manuales. Entendemos que el mejor modo de observar las continuidades y cambios en las formas y pautas de diseño de los ejercicios es hacerlo de forma cronológica, y por tal motivo, el análisis empírico ha sido realizado siguiendo ese patrón. Entendemos que para nuestro trabajo es esencial poner atención en las rupturas y cambios, pues es a partir de éstos donde podemos observar la influencia de los cambios políticos, económicos e ideológicos y su relación con el poder y los procesos de socialización política.

Basándonos en el análisis empírico de los epígrafes anteriores, podemos afirmar que en la década de los 60, los manuales de lecturas formativas apenas incluyen entre sus páginas ejercicios para que el alumnado trabaje sobre los contenidos. En el caso en que estos se encuentran, aparecen actividades que sutilmente le indican al alumnado cómo y qué debe pensar, creer, actuar o sentir, en una línea adoctrinadora acorde con los principios y valores nacionalcatólicos. En ocasiones, aunque no se prescriban explícitamente ejercicios o actividades, desde los preliminares se apela a la labor del profesorado para utilizar las lecturas del modo que estime más conveniente para lograr los objetivos, sobre todo relacionados con la esfera emocional que capacite al alumnado en promover el amor a la patria, y el esfuerzo en el trabajo. El componente emocional explícito todavía se mantiene presente en este tipo de manuales.

Por lo que se refiere a las enciclopedias, los ejercicios propuestos en este tipo de manuales son muy escasos y la inclusión de los mismos se hace de un modo particular, ya que no resalta en el conjunto del texto. Visualmente casi pasan desapercibidos. Los ejercicios más requeridos son los que solicitan el dibujo de mapas temáticos o ejercicios escritos de copia. Los primeros, se constituyen como instrumentos para fomentar la idea de una España rica y diversa que conforma una unidad indisoluble, es decir, se constituyen como representación de una concepción concreta del territorio, convirtiéndose a su vez en símbolos identitarios que fomentaban el concepto de unidad y centralismo, tanto económico como territorial. Los ejercicios de copia constituyen un claro ejemplo de la disfuncionalidad teórica de los postulados de la educación activa que se promovían desde los *Cuestionarios Nacionales*, pues mantenían la mera reproducción literal de los contenidos a través de la educación memorística. Este hecho demuestra que la intencionalidad de los *Cuestionarios Nacionales* era más teórica que práctica.

Con respecto a los manuales de formación específica de los años 60, se observan vínculos efectivos, lógicos y directos entre el corpus instructivo y los ejercicios y actividades solicitados desde el manual al alumnado. En dichos ejercicios queda patente un fuerte dirigismo y control sobre la respuesta esperada, sin dar cabida a discrepancias o cuestionamientos.

Tanto en los manuales de lecturas formativas, cuando aparecen de forma expresa, como en las enciclopedias, y los manuales de formación específica, los ejercicios aparecen al final del

texto de la propia lectura o de la lección que concluye, atendiendo a lo que consideramos una forma tradicional de ubicación. Esta estructura implica una ruptura visual con el texto precedente (lectura, corpus), para dar paso a otro tipo de unidad textual (actividades). Así se percibe la diferenciación entre varias unidades distintas del proyecto didáctico que supone el manual como conjunto.

Cómo hemos ido observando, en la década de los años 60 las actividades no son muy profundas, y entendemos por tanto que no se constituían como clave pedagógica del manual, sino más bien como complemento de un corpus de contenidos. Más aun teniendo en cuenta el papel de libertad que se le otorgaba al profesorado en torno a su uso, diseño, etc., ya desde los mismos preliminares. Pero, ¿por qué motivo estos manuales muestran ausencia de ejercicios o un número muy reducido de ellos? ¿Tenía sentido que ya desde 1953 los *Cuestionarios Nacionales de Educación Primaria* preconizaran la necesidad de una educación activa y reflexiva y en la praxis los ejercicios se vieran limitados? Sería interesante en un futuro ampliar este trabajo desde la perspectiva que se plantea en dicha cuestión, pero por este momento esa vía excede las competencias metodológicas de nuestro trabajo.

Volviendo a la casuística de las actividades de los manuales de los años 60, podemos afirmar que en la mayoría de los casos los ejercicios propuestos eran trabajos que el alumno debía realizar de forma individual. Estos ejercicios podían ser resueltos de forma sencilla copiando parte de los contenidos expuestos sin apenas reflexión sobre lo que se contestaba. Mayoritariamente aparecían preguntas de asimilación literal, no de planteamiento crítico o reflexivo, trabajando reiteraciones mecánicas de aplicaciones prácticas. En realidad, las actividades que complementaban al corpus eran redundantes y no añadían nada nuevo a la lógica de la exposición, reforzando únicamente las funciones de memorización mediante la práctica de lo estudiado. Por lo tanto, a través de este tipo de actividades, los contenidos eran representados como una verdad incuestionable, que no ofrece posiciones conflictivas, que sólo admite una lectura unidimensional, con una única respuesta -que se encuentra además en el manual- a las preguntas planteadas. De acuerdo con Encarna Atienza, aprender es así sinónimo de repetir.<sup>90</sup> Repetir para aprender de forma literal una serie de argumentaciones promotoras de un ideario económico y político acorde con el orden establecido.

En base a lo anterior podemos afirmar que las tímidas renovaciones que ya preconizaban los *Cuestionarios Nacionales* de 1953 y 1965, y que pretendían huir del memorismo, no rompieron en la práctica con los patrones editoriales basados en la inercia de la tradición memorística, la mecanización de los aprendizajes y el control ideológico.

En los años 70 observamos una diferenciación entre la primera y la segunda mitad de la década. Diferenciación marcada por dos hitos relevantes en lo político, por un lado la muerte del dictador en 1975 y por otro la aprobación de la Constitución española en 1978.

Las actividades de los manuales de la primera mitad de la década todavía mostraban un fuerte dirigismo. La presencia de actividades de respuestas reproductoras, con un alto grado de automatización, descriptivas y mecánicas era todavía muy abundante, y persistía el lineamiento ideológico afín a los valores desarrollistas promovidos desde el discurso franquista. Esto denota todavía una fuerte influencia de las esferas del poder que provenían de las estructuras franquistas.

---

<sup>90</sup> Atienza Cerezo, Encarna. "Discurso e ideología en los libros...", *op. cit.*, p. 564.

A partir de la segunda mitad de la década de los 70, marcada por el fallecimiento del dictador, los manuales adoptan visiones más plurales a la hora de afrontar los contenidos prácticos. El volumen de actividades y su nivel de complejidad es cada vez acentuado, hasta adquirir en los 80 una tendencia mayor a favorecer el aprendizaje activo, creativo y crítico.

Tanto en los manuales de los 70 como en los de los 80, los ejercicios y actividades aparecen en posicionamientos variados, rompiéndose así la estructura tradicional de ubicación al final del tema. Estas unidades textuales prácticas (actividades) utilizaban distintos modos de diferenciación y ruptura con las restantes unidades y microtextos del manual.

Las actividades, conforme se avanza hacia la década de los 80, se revelan cada vez más elaboradas, diversas, menos dirigistas, requiriendo mayor profundidad reflexiva y problematización de los fenómenos. La diversidad de ejercicios se materializaba en, análisis de gráficos y datos cuantitativos con preguntas, actividades de trabajo en equipo, diálogos y debate, análisis de lecturas e imágenes, elaboración de informes, encuestas, etc. Sobre todo se incluye un fuerte componente económico y político, tanto en los contenidos como en las actividades. El componente económico que se promovía estaba asociado con la aceptación de los patrones y valores económicos acordes con el capitalismo internacional y las sociedades urbanas, sobre todo desde la disciplina de la Geografía. Por otro lado, la socialización política venía dada por la inclusión y promoción de los nuevos valores democráticos de la Constitución de 1978, que se trabajaban desde la perspectiva del consenso, el diálogo y el pluralismo político, alejándose así del discurso acorde con el lineamiento ideológico del franquismo y su instrumentalización de la disciplina de la Historia como maquinaria adoctrinadora y legitimadora del régimen.

La vinculación de las actividades con los contextos reales sociopolíticos y económicos se hace más evidente, requiriendo un mayor nivel cognitivo y reflexivo, pero también un distanciamiento con la instrumentalización emocional manifiesta. Las relaciones de poder que muestran los manuales de la segunda mitad de los 70 y principios de los 80 son menos evidentes que en los años 60, quedando difuminadas bajo los nuevos valores democráticos acordes con el sistema capitalista occidental. Pero se observan nuevas representaciones de influencia del poder en los manuales, mediante un redimensionamiento de sus formas hacia posturas ideológicas más democráticas, acordes con el nuevo sistema político y económico.

# **TERCERA PARTE**

## **Conclusiones finales**

---

**CAPÍTULO XII**  
**CONCLUSIONES**

---

## CAPÍTULO XII

### CONCLUSIONES

En esta tesis se ha llevado a cabo un análisis de la naturaleza del *conocimiento económico* transmitido a través de los manuales escolares empleados como recursos didácticos dentro de la institución escolar, durante el tardofranquismo y la transición española hacia la democracia. Sin embargo, alejándonos de visiones simplistas, superficiales y técnico-financieras, el *conocimiento económico* como objeto de estudio se ha complejizado y conceptualizado como *cultura económica escolar*, vinculada de forma particular al proceso de socialización política que se intentaba llevar a cabo a partir de los discursos de las Ciencias Sociales en los textos escolares. El proceso de socialización política se ha tenido en cuenta desde una perspectiva globalizante que incluye el *elemento económico*.

Dos son los motivos esenciales que nos han conducido a trabajar con la categoría de análisis y concepto de *cultura económica escolar*. Uno de índole empírica y otro de tipo teórico.

Si bien al comienzo de la investigación, cuando nos planteábamos analizar los contenidos y el *conocimiento económico* transmitido en los libros de texto, surgían dudas sobre su presencia y representación, pronto descubrimos que estos contenidos, como objeto de estudio, eran más complejos de lo inicialmente planteado. Por este motivo, la categoría inicial de *conocimiento económico* se fue convirtiendo en una categoría emergente más compleja que denominamos *cultura económica escolar*. En paralelo, tras llevar a cabo lecturas sobre cultura y economía, nos surgió la firme convicción de la existencia de una o varias *culturas económicas*, como existen culturas políticas, religiosas o empresariales en el plano abstracto-conceptual. Para esta investigación se dotó de contenido al concepto de *cultura económica* general y al *escolar* en particular, distanciándonos de la mera socialización y alfabetización económica y financiera, ya que para nosotros la *cultura económica* abarca muchos más elementos provenientes de otras ciencias y otros campos, que afectan e influyen en los procesos de socialización política y de configuración de las identidades.

Podemos afirmar que la *cultura económica* constituye patrones de vida (de comportamiento, de decisiones, de condicionantes subliminares, etc.) muy amplios que están por encima de las subjetividades individuales, impregnando a toda la sociedad, nación, o incluso conjunto de naciones de formas intersubjetivas (compartidas) y diversas, mostrándose en consonancia con determinados cambios en los contextos (económicos, sociales, y políticos). Entendemos que la *socialización económica* constituye un mecanismo “micro” que aporta funcionalidad dentro de un sistema, y en ese sentido es importante. Pero la *cultura económica* resulta ser el nivel “macro” de articulación entre la política y la economía que funciona por sí misma con independencia del individuo. Nuestra pregunta es por tanto, ¿cuánta de esa *cultura económica*, traducida y convertida en conocimiento económico escolar, se transmite a través de los libros de texto?, y ¿de qué manera y con qué fines se transmite esa *cultura económica escolar*?

Los procesos de socialización económica que se despliegan dentro de las *culturas económicas* moldean las identidades (individuales y colectivas) y forman parte de los procesos de socialización política en la escuela, a través de sus propios dispositivos.

Por lo tanto, la tesis doctoral se ha basado en dos premisas fundamentales. Primero, la existencia de *conocimiento económico escolar* complejo con implicaciones culturales (cuya naturaleza aspiramos a conocer) y segundo, la existencia de un componente económico –y no solo social, religioso, lingüístico, literario o político– asociado a los procesos de socialización política y de configuración de identidades.

## 1. Cuestiones metodológicas: el enfoque contextual del análisis

El estudio de la relación entre los manuales escolares y sus contextos económico, social y político de producción se revela en esta tesis como crucial y necesario, pues proporciona una valiosa visión de la forma en que los puntos de vista económicos y políticos de los agentes implicados en el proceso de creación de los manuales (editoriales, equipos de autores) se reflejan en los discursos transmitidos. Pero no sólo eso, sino que de los contextos (económico, político, social y educativo) surgen fuentes imprescindibles para la triangulación con los manuales escolares y sus discursos, facilitando así la validación de datos. Confirmamos la enorme influencia que adquieren los contextos en los procesos relacionados con la selección de contenidos oficializados, pues el conocimiento transmitido en la escuela refleja una elección dentro de un universo de conocimientos y principios sociales, que, a su vez, refleja las perspectivas y creencias del sector particular de la sociedad responsable de la selección.<sup>1</sup> Este hecho requiere que tomemos siempre en consideración, en el marco metodológico de la investigación con manuales, la triangulación con el contexto económico, político, social y educativo de su producción, especialmente en los casos donde la sociedad ha sufrido intensos y profundos cambios.

Los cambios en los contextos provocaban cambios en el currículum oficial y los manuales, y la *cultura económica* que promovían se iba concretando conforme a una serie de tipos que habíamos diseñado previamente. Así, se fue comprobando cómo la visión de la cultura económica que iban ofreciendo los manuales no es estática, sino cambiante dentro del discurso escolar, adaptándose a las diversas tipologías dependientes de los contextos, es decir, confirmamos que hay una diferenciación de discursos económicos que se adscriben a un tipo u otro de *cultura económica escolar*, y que a su vez vienen a estar en relación con los contextos. Las diferentes tipologías de *culturas económicas escolares* están condicionadas por los contextos económico, social y político del momento, que definieron su contenido y enfoque, confirmando el hecho de que la *cultura económica* transmitida por la institución escolar a través de los manuales está asociada al poder político y a sus transformaciones a través del tiempo, aunque en ocasiones aparezcan en los discursos otros enfoques asociados a determinadas autorías.

---

<sup>1</sup> Apple, Michael W. *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal, 2008, pp. 6-8.

## 2. Interpretación de los resultados: diferentes tipos de culturas económicas

El trabajo empírico ha demostrado no sólo el gran protagonismo que la *cultura económica* tiene en el área de las Ciencias Sociales, descendiendo al nivel de *cultura económica escolar* de forma explícita, sino la importancia que posee en los procesos de socialización política y configuración de identidades (tanto individuales como colectivas).

Este trabajo empírico de análisis realizado sobre las fuentes documentales primarias constató de inmediato que los contenidos en referencia al componente económico iban adquiriendo una presencia notable de forma gradual en los manuales, desde el tardofranquismo hasta la consolidación de la democracia, volviéndose cada vez más técnicos y especializados, incrementando su visibilidad y aumentando su complejidad, a la vez que se caracterizaban por un lenguaje cada vez más específico y complejo.

Durante la década de los 60 se constata la aparición de un potente componente económico que se transmite desde los manuales a través de tres tipos de *cultura económica escolar* que confluyen en diferentes medidas.

Por un lado aparece la *cultura económica escolar autárquica* que se convierte en un mecanismo desde el que se promueven valores identitarios asociados al nacionalismo centralista católico del primer franquismo, bajo características de sumisión, obediencia, austeridad, orden, dominación, recelo al extranjero y amor incondicional a España. Se observa asociada de forma explícita al indicador conceptual del sector agrario, aunque de forma implícita se observa también en cuestiones relacionadas con las relaciones internacionales de la primera mitad de la década de los 60 (rechazo internacional). Este tipo cultural se encuentra en menor relación que los otros dos (*cultura económica corporativista* y *cultura económica desarrollista*).

Por otro lado, el tipo cultural autárquico también se solapa en ocasiones a una *cultura económica corporativista* acorde con un argumentario ideológico que reclama explícitamente la abnegación, la aceptación jerárquica en base a la subordinación, el esfuerzo, el sacrificio y entrega en el trabajo y la idea de servicio a la patria. Este tipo de *cultura económica escolar* se promueve desde los discursos que muestran una sociedad idílica tradicional, compuesta por sindicatos, gremios, corporaciones, hermandades, que trabajan por la grandeza de la patria, sin conflictos, donde el esfuerzo y el sacrificio son por un bien común, por la patria. Estos discursos vienen asociados sobre todo a los indicadores del sector agrario, la industria y el trabajo, donde la cultura del esfuerzo se idealiza y reproduce en base a las mejoras de una sociedad donde las diferentes unidades orgánicas se unen de forma jerárquica para conformar una sola y única España. De este modo se presenta la sociedad como un todo orgánico, integrado, armónico, que rechaza el conflicto en pro de los intereses comunes. La pretensión que subyace es el mantenimiento de un orden social que exalta la dignidad de la pobreza y niega la lucha de clases, eludiendo el conflicto y favoreciendo el mantenimiento del orden establecido.

En convivencia con la *cultura económica corporativista* encontramos también la *cultura económica desarrollista*. Esta se manifiesta sobre todo en el discurso de la promoción del esfuerzo en el trabajo para lograr el desarrollo industrial del país, y su finalidad es fomentar la percepción del papel exclusivo del régimen en la elaboración e implantación de los Planes de Desarrollo como alegato propagandístico. Este tipo de *cultura económica escolar* está ligada a un proceso ideológico donde el franquismo se muestra como gran responsable de los logros en materia económica y del desarrollo del país, ocultando los procesos económicos internacionales



de *planificación* y las prescripciones de los organismos internacionales. La dimensión ideológica que se asocia a este tipo de cultura económica escolar es manifiesta, confirmándose un uso propagandístico de la *cultura económica escolar desarrollista*. A través de ella se está monopolizando un sistema ideológico y político favorecedor de la permanencia y legitimación del régimen. Se presenta en base a los indicadores conceptuales de trabajo, desarrollo, industria, producción, progreso y modernidad, emigración, turismo, educación, ahorro (tanto en cuanto impulsa el desarrollo) y consumo. El indicador del consumo se asocia en esta cultura con la capacidad de influencia en la economía del país y la elevación del nivel de vida. El régimen lo utiliza como mecanismo para fomentar el conformismo político.

Potenciar los valores asociados a las *culturas económicas corporativista y desarrollista* estaba en consonancia con un adoctrinamiento ideológico cuyo fin último era el favorecimiento de actitudes que hicieran posible el desarrollo económico del país y el mantenimiento de las estructuras políticas del régimen, así como su legitimación en base a nuevos principios económicos. El abandono progresivo de la *cultura económica autárquica* se advierte sobre todo en la normalización del discurso de las relaciones internacionales según se van estableciendo.

La estrategia que siguen los manuales es la de mostrar los contenidos asociados al componente económico como verdades incuestionables, sin posiciones conflictivas, admitiendo una única lectura unidimensional. El componente económico y sociopolítico atiende así a una función propagandística del régimen que busca legitimidad a través de los logros económicos.

Constatamos la transmisión de una información sesgada en el discurso de los manuales que no facilita la correcta comprensión de los hechos históricos desde una perspectiva crítica y reflexiva. Los discursos plagados de una fuerte carga ideológica tienen como objetivo promover y legitimar el ideario del régimen en base a un nuevo factor, el económico. Consideramos este hecho como una estrategia de socialización política acorde con el ideario del régimen, pues volviendo a nuestro marco teórico, y de acuerdo con Greenstein, se estaría incurriendo en una “inculcación deliberada de prácticas, informaciones y valores políticos mediante agentes instructores a los que se ha atribuido formalmente esta responsabilidad”.<sup>2</sup>

De acuerdo con Michel Foucault, la esencia del poder radica en el discurso (en este caso el discurso de la *cultura económica escolar*) con el cual el poder se legitima a sí mismo.<sup>3</sup> Es así como constatamos que el franquismo utilizó los discursos de los manuales como herramienta legitimadora, en base al poder disciplinario de los saberes-poderes transmitidos desde la escuela.

Los discursos promovidos por los manuales de la década de los años 60 marcan siempre una jerarquía estructural de poder que va desde arriba hacia abajo, es decir, surgen desde el poder y la esfera política, pues es este escalón el que dicta lo que el manual debe transmitir. Del resto de la población/sociedad, apenas se habla o se hace en términos de esfuerzo para con la patria, abnegación, u obediencia a los que mandan.

El análisis ha permitido detectar no solo la relevancia de la influencia de las *culturas económicas escolares* transmitidas en los procesos de socialización política, sino también en los procesos de configuración de identidades. Constatamos una amortiguación de los iniciales rasgos identitarios franquistas que conferían unidad al sentimiento nacional, con la intención (político-educativa) de adaptarlos a los cambios sociales y nuevos condicionamientos de la

---

<sup>2</sup> Greenstein, Fred I. “Socialización...”, *op. cit.*, p. 21.

<sup>3</sup> Ávila-Fuenmayor, Francisco. “El concepto de poder...”, *op. cit.*

dinámica económica. En los años del desarrollismo, el proceso identitario es modificado de forma funcional a las necesidades del proceso modernizador y despegue económico.

Los manuales difunden valores, actitudes e ideologías asociados a las culturas económicas que promueven, contribuyendo al proceso de creación de identidades, entendidas como una dinámica de identificación y como un sentimiento de pertenencia. En los años 60 se constituye en España un nuevo nacionalismo de base economicista, con un nuevo programa económico que contribuye a fomentar la cohesión de la nación a través de los logros del régimen, dejando atrás el discurso de la cohesión de la nación espiritual del primer franquismo. De este modo, desarrollo económico y nacionalismo español quedarían permanentemente unidos en una nueva concepción legitimadora del régimen. Entendemos que la identidad española ha intentado ser monopolizada por el régimen, inicialmente con los valores del nacional-catolicismo y posteriormente, en su última etapa, con los valores económicos desarrollistas que formaron parte de la conciencia nacional española. Crear y difundir una autoimagen positiva del país a través de la idea de desarrollo se conforma como mecanismo de poder que configura una nueva identidad nacional. Es una identidad basada en el crecimiento económico, visto desde una perspectiva que no contempla en ningún caso consecuencias negativas.

Profundizando aún más en el análisis e interpretación de los datos obtenidos, e incorporando el *giro afectivo* a nuestro examen, constatamos que los manuales de lecturas formativas e históricas de los años 60 mantienen rasgos de emocionalidad explícitos, atribuibles a la instrumentalización de las emociones que hizo el franquismo en los manuales escolares de su primera etapa. Detectamos indicadores de emocionalidad de forma explícita y un tipo de lenguaje metafórico, que fomenta afectar a la estructura emocional del lector. El lenguaje utilizado es vehemente y apasionado, predominando la proyección de indicadores emocionales positivos. Este hecho forma parte de una estrategia para movilizar al lector ideológicamente, sobre todo en el “amor a la patria” y el sentimiento de orgullo nacional, conformando así un mecanismo de adscripción identitaria.

Por tanto, podemos afirmar que se sigue empleando en los años 60 la emocionalidad como instrumento ideológico sociopolítico, sobre todo a la hora de mitificar la patria como unidad indisoluble basada en la espiritualidad católica, con el fin de potenciar una identidad nacional en base a los valores excluyentes y autoritarios impuestos por el régimen.

Nuestro método sistemático de análisis nos permite descubrir, por otro lado, la deficiencia didáctica de las fuentes primarias. Se constata la existencia de una incoherencia intratextual entre las distintas *unidades textuales*, detectada en la disfuncionalidad teórica de los postulados de la educación “activa” que se promovían desde los prólogos, y la información propuesta desde el corpus y las actividades. Los planteamientos de los contenidos se muestran como verdades absolutas unidireccionales y las actividades mantenían la mera reproducción literal de los contenidos a través de la educación memorística, un fuerte dirigismo y control sobre la respuesta esperada, sin dar cabida a discrepancias o cuestionamientos. La ausencia de promoción de mecanismos de reflexión sobre las argumentaciones de los contenidos verifica que estos son promotores de un ideario económico y político acorde con el orden establecido, es decir, se conforman como instrumento directo de propagación ideológica.

Sin embargo, sí podemos confirmar la existencia de una coherencia intertextual, puesto que los discursos son muy similares en los distintos manuales, manteniéndose coherente el

discurso ideológico que promovía los logros del régimen en base al crecimiento económico del país.

En el periodo que comprende la década de los 70 y la primera mitad de los 80 se constata cómo el componente económico que se transmite desde los manuales va adquiriendo presencia cada vez más protagonista en los manuales escolares. Los procesos sociales y políticos que forman parte del discurso de las fuentes se vehiculan constantemente con la esfera económica de forma cada vez más técnica, mostrando diferentes tipologías de *cultura económica escolar* que confluyen y se solapan en determinados subperiodos cronológicos, acomodándose a las nuevas estructuras políticas.

Por un lado permanece la *cultura económica escolar desarrollista* que hemos venido detectando también en la década anterior. Esta se manifiesta sobre todo en la primera mitad de la década de los 70 y va perdiendo presencia paulatinamente. Su detección se basa en el discurso que promueve el papel exclusivo del régimen en la responsabilidad del desarrollo del país, conformándose como alegato propagandístico e ideológico endógeno que ignora la influencia determinante de los procesos económicos y políticos internacionales. La dimensión ideológica que se asocia a este tipo de *cultura económica escolar* sigue siendo manifiesta, aunque convive con posturas más críticas. Se asocia principalmente a los siguientes indicadores conceptuales: agricultura (alabando las medidas implantadas por el régimen a través de políticas de regadío y el INC), industria (mostrando el desarrollo industrial alcanzado), turismo (como elemento desarrollista de origen regeneracionista), emigración (ocultando la problemática de la emigración ilegal), educación (omitiendo información sobre la influencia de las corrientes internacionales de *planificación*) y consumo (asociado con la capacidad de influencia en la economía y la constatación de una elevación del nivel de vida en la sociedad).

De forma solapada con la *cultura económica escolar desarrollista* encontramos también en ocasiones puntuales la *cultura económica escolar corporativista*, aunque esta se encuentra ahora en menor medida y prácticamente se restringe a la primera mitad de la década de los 70. Algunas editoriales tradicionales llegan a difundirla hasta prácticamente la aparición del texto constitucional. Potenciar los valores asociados a las *culturas económicas corporativista y desarrollista* tenía como fin la continuidad del adoctrinamiento ideológico franquista y el mantenimiento de las estructuras políticas del régimen, aunque estos tipos se fueron difuminando con la muerte del dictador.

En esta etapa se constata con especial protagonismo la *cultura económica escolar capitalista del bloque occidental*, que promueve una visión positiva del estilo de vida occidental capitalista frente a otras sociedades menos favorecidas, incurriendo en un reflejo ideológico de superioridad que se configura, de acuerdo con Slater, como instrumento de expresión de poder sobre otras sociedades y economías.<sup>4</sup>

Este tipo de *cultura económica escolar* se establece en base a los indicadores de desarrollo, trabajo, industria, inflación y desempleo, bienestar social y consumo. Los indicadores se presentan en base a un discurso donde se promueve la aceptación de la especialización del trabajo y el trabajo mecanizado, justificando una nueva estructura del mercado laboral que se denomina “ética del trabajo”, donde el Estado se muestra como máximo responsable de aportar las soluciones a los conflictos del mundo laboral. También se promueve la concepción de “industria moderna” (bajo condiciones de producción en serie) como

---

<sup>4</sup> Slater, David. “Itinerarios de la teoría del desarrollo...”, *op. cit.*, p. 36.

paradigma de progreso y desarrollo industrial, aunque se reconoce el factor alienante de las nuevas condiciones de trabajo asociadas a este paradigma, sobre todo desde la Educación Ética y Cívica, pero se esconden las relaciones de los procesos de concentración de poder en base a lo económico. El bienestar social se asocia a la producción y el consumo, aunque algunos manuales introducen matices que reflexionan sobre los desajustes y consecuencias negativas de determinados procesos relacionados con la economía.

La *cultura económica escolar planificada (marxista)* se muestra únicamente como oposición binaria a la capitalista del bloque occidental, pues el discurso de los manuales representa únicamente dos opciones económicas, y siempre lo hace de forma enfrentada (capitalismo-comunismo). El empleo de esta oposición se conforma como mecanismo de identificación cultural natural con el sistema económico en el que el alumnado se encuentra inmerso, naturalizando los valores y procesos asociados al sistema capitalista, y evitando presentarlos como procesos histórico-sociales conflictivos. Esto constituye también un mecanismo de fomento de una identidad económica acorde con el sistema establecido.

En los años 80 se perciben algunos rasgos indicativos de la *cultura económica escolar neoliberal*, que se manifiesta en la introducción de conceptos técnicos financieros y el reflejo de una economía globalizada basada en el sometimiento del Estado al funcionamiento de los mercados y a los mecanismos de la economía financiera. Pero estos rasgos aún se muestran de una forma muy sutil.

La revisión de los subperíodos dentro de la década de los 70 nos hace constatar que tras la muerte del dictador en 1975, y coincidiendo con la transformación del régimen, las editoriales muestran visiones ideológicas más plurales (económicas, políticas, sociales...). Dentro de esas visiones ideológicas encontramos voces discordantes que aportan crítica al discurso acorde con las estructuras del poder dominante. Esta crítica puede basarse en la influencia ejercida por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), pero también en las corrientes de pensamiento como la Escuela de Frankfurt y su crítica a la sociedad de consumo.<sup>5</sup> Algunas líneas editoriales de tradición católica también ofrecen una crítica desde posiciones acordes a la Doctrina Social de la Iglesia, modificando las estructuras de apoyo y legitimación del régimen franquistas detectadas con anterioridad.

Si bien la dimensión ideológica asociada a la esfera económica es manifiesta en la década de los años 60, esta no se pierde con posterioridad, ya que la ideología, como afirma Clifford Geertz,<sup>6</sup> es un sistema cultural. Este componente ideológico se muestra a través de las *culturas económicas escolares* que se van adaptando a los mecanismos del poder (económico y político), y de ese modo, se comprueba cómo a finales de los 70 y principios de los 80 los manuales despliegan patrones y valores políticos y sociales asociados a la incipiente democracia, que irá conformando un sistema cultural propio, orientando identidades sociales más ajustadas a los nuevos conceptos de Estado de Derecho y de ciudadanía democrática. También aparecen otras identidades asociadas a los patrones de consumo, la comunidad internacional neocapitalista y su sistema económico planteado como el mejor posible.

El componente económico que se promovía de forma mayoritaria desde mediados de los 70 se asocia con la aceptación de los patrones y valores económicos acordes con la *cultura económica capitalista del bloque occidental*, promoviéndose a través de una socialización

---

<sup>5</sup> Fromm, Erich. "Prólogo"..., *op. cit.*, p. 10.

<sup>6</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas...*, *op. cit.*

política basada en la convivencia internacional, la aceptación de España en Europa y la inclusión y promoción de los nuevos valores democráticos de la Constitución de 1978, que se trabajaban desde la perspectiva del consenso, el diálogo y el pluralismo político, alejándose así del discurso acorde con el lineamiento ideológico del franquismo y su instrumentalización de la educación como maquinaria adoctrinadora y legitimadora. Hemos de apuntar que esa socialización política se combina, sobre todo tras la aprobación de la Carta Magna, con la promoción de rasgos keynesianos en lo económico, donde el Estado se muestra como garante del bienestar y árbitro de los problemas sociales.

Las relaciones de poder que revelan los manuales en esta etapa son menos evidentes que en los años 60. La promoción de los nuevos valores democráticos difuminan esas relaciones de poder, bajo un redimensionamiento hacia posturas ideológicas más democráticas, acordes con el nuevo sistema político y económico.

Una cuestión de especial relevancia que aportamos como conclusión para la fase de la Transición y consolidación de la democracia es que se verifican dos discursos económicos en paralelo en torno a los valores del capitalismo. El primero se muestra desde los contenidos asociados a las disciplinas de la Geografía y la Historia, y su función es la de legitimar las estructuras de poder dominantes a través de una perspectiva economicista de las mismas. En el caso de la Geografía esta dinámica tiene que ver con la naturaleza de la propia disciplina de la Geografía (sobre todo la económica), donde los autores de sus contenidos se revelan como especialistas en la materia. El geógrafo Horacio Capel hace la siguiente afirmación,

“Una de las ideas más comúnmente aceptadas sobre el objeto de la ciencia geográfica es la de que su campo específico está constituido por el análisis de las relaciones entre el hombre y el medio natural, más o menos modificado por la acción humana.”<sup>7</sup>

Esta relación que relata Capel entre el medio natural y la acción humana es la que desde esta tesis contemplamos como visión economicista de la geografía, que promueve la conquista de la naturaleza, pues la considera objeto a disposición de los humanos. Es decir, como reconoce Capel, “En el análisis tradicional de la relación hombre-medio se aceptaba implícitamente que el primero adaptaba su acción a las características del segundo”.<sup>8</sup>

El segundo discurso económico que muestran los manuales se reproduce desde los contenidos de Educación Ética y Cívica, donde observamos una fuerte crítica a la concepción de la naturaleza como mero objeto productivo. Es aquí donde aparece un discurso crítico en el que se cuestiona la legitimidad de esta concepción, y por lo tanto sería opuesto al primer discurso, al exponer peligros y consecuencias negativas de la visión estrictamente economicista.

Ocurriría lo mismo con la dicotomía entre consumo y consumismo, que aparece reflejada en base a dos discursos distintos, uno desde los contenidos de Geografía e Historia y otro contrapuesto desde los contenidos de Educación Ética y Cívica.

---

<sup>7</sup> Capel, Horacio. “Percepción del medio y comportamiento geográfico”. *Revista de geografía*, vol. 7, nº 1, 1973, p. 58.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

Este hecho lo asociamos a una falta de coherencia intratextual que fomenta un discurso poco sólido, con enfoques enfrentados, y por tanto contradictorio, sobre todo en base a indicadores como el consumo y el consumismo.

Otra consideración que merece ser destacada es la constatación de cómo los contextos se introducen también en los manuales, a través de lo que hemos venido a denominar *unidades extratextuales*. Estas unidades que aparecen en la década de los 70 vendrían a ser aquellas lecturas, partes de informes sociológicos, noticias, documentos, etc., provenientes de contextos no escolares, y que se incorporan al manual para reforzar la coherencia interna. De este modo se convierten en herramientas para consolidar y afianzar los contenidos del corpus curricular o para aportar nuevas visiones sobre el mismo.

Respecto de la coherencia intratextual entre las diferentes unidades textuales se constata que si bien desde los preliminares se fomenta teóricamente un conocimiento más reflexivo y crítico acorde con las nuevas líneas de actuación educativa surgidas con la reforma del 70, los contenidos no lo son tanto, puesto que ocultan u omiten informaciones relevantes de los procesos, aunque existe un avance importante con respecto a la década anterior.

A partir de 1975 se observan líneas críticas en los discursos que vendrían a romper la coherencia intertextual, ya que no todos los manuales transmiten el mismo mensaje en torno a procesos concretos, ni se emplea el mismo lenguaje, constatando así que hay manuales escolares discrepantes, al menos en determinados aspectos o posiciones.

Otro hecho relevante que constatamos en el período que comienza tras la muerte del dictador hasta entrada de la democracia es el distanciamiento que se produce con la esfera emocional, dejando de ser explícita para recurrir a mecanismos emocionales mucho más sutiles, que son generados con cierto pudor y están basados en la nueva dinámica pedagógica de conocimiento “objetivo”. Por esta razón, esos mecanismos han sido más complicados de detectar ya que no se hablaba de emociones y sentimientos de forma expresa, y por lo tanto, se ha tenido que recurrir a su detección a través del tipo de lenguaje, de adjetivación, de atributos otorgados a determinadas figuras, a la intencionalidad de identificación con ciertos procesos y distanciamiento de otros, etc.

Este hecho se constata a través de la representación de los nuevos símbolos democráticos (la Constitución, las urnas electorales, etc.) y figuras de autoridad (Rey, políticos responsables del proceso de transición, etc.), que van asociados a elementos valorativos positivos generadores de emocionalidad latente. De este modo, el componente emocional no desaparece, sino que adquiere nuevas formas y soportes sutiles a través de una *transición emocional*. Esa transición emocional se construye en base a los valores que promueven la idea de consenso, como elemento facilitador de la llegada de la democracia, sin conflictos, donde se fomenta el orgullo de forma implícita en base a las consecuencias positivas de la consecución del proceso constitucional y los logros de la Transición pacífica, que como ya advertimos, no lo fue tanto.

El orgullo también se percibe en la insistencia de potenciar la imagen de una España que ha logrado formar parte de Europa, de las instituciones europeas e internacionales, es decir, mediante un mecanismo de identificación positiva con la consecución de metas y logros como el desarrollo, la modernización, el aumento del nivel de vida, la aceptación de los otros, y que a su vez se relaciona con procesos de creación de identidades mediante ese mecanismo de identificación positiva. La *cultura económica escolar* forma así parte de los mecanismos de

poder en el proceso histórico de la transición a la democracia, y contribuye a la formación de la identidad del sujeto/ciudadano democrático.

También es relevante constatar la promoción de un mecanismo de déficit emocional hacia posturas que deberían haber sido explícitas en una sociedad que se transformaba en base a un proceso de cambio político de una dictadura a un sistema democrático, tanto en cuanto no se encuentran muestras de promoción emocional de la vergüenza por un pasado de dictadura y opresión, hambre y miedo. Ese miedo, como mecanismo de dominación, se encuentra asociado a la omisión de procesos como el reconocimiento de la brutal represión franquista y la visibilización de sus víctimas. Las autorías múltiples o institucionales potencian también la desafección emocional, a través del uso de un lenguaje formal, académico, más “frio” y distante.

Las diferentes *culturas económicas escolares* detectadas son fruto de un proceso histórico, cultural y social, marcadas por un fuerte carácter simbólico y en continuo proceso de cambio. Estas culturas económicas escolares actúan como un aparato que atenúa la complejidad y la reflexión, orientando y unificando el pensamiento hacia posiciones económicas concretas, mediante la promoción de valores acordes a las mismas. Si bien la evolución de las culturas económicas presentes en los manuales analizados se da paulatinamente, existen parcelas de convivencia entre culturas diferentes en determinadas fases de los subperíodos cronológicos.

En definitiva, se advierte de forma concluyente, por un lado, el fomento de la legitimación del régimen franquista a través de las *culturas económicas corporativista y desarrollista*. Y por otro, el fomento de la legitimación de los rasgos del mundo occidental a través de las *culturas económicas del bloque capitalista occidental y neoliberal*.

### **3. Consecución de los objetivos y validación de la hipótesis**

La hipótesis principal que se trazó desde el comienzo de la investigación, basada en las premisas señaladas anteriormente, planteaba que el componente económico, conceptualizado como *cultura económica escolar*,<sup>9</sup> se constituye como elemento esencial en los procesos de socialización política escolar y creación de nuevas identidades (económicas, políticas, sociales, individuales, colectivas, etc.).

En base a los objetivos propuestos inicialmente y tras analizar la *cultura económica escolar* como construcción social, basada en conocimientos teóricos y técnicos, valores, creencias, normas de conducta, evaluaciones y modos de ver el mundo, hemos constatado que el componente económico forma parte importante de los procesos de socialización política escolar y de conformación de identidades a partir de los años 60.

Se ha comprobado la existencia de varios tipos de *culturas económicas* transmitidas a través de los manuales, evolucionando y cambiando el modelo predominante desde el tardofranquismo hasta la consolidación de la democracia en España. Esta variedad de tipologías se establecían como respuesta al conjunto de circunstancias asociadas a los cambios económicos, sociales y políticos que acontecían en el país.

---

<sup>9</sup> Concepto construido y definido ampliamente en el capítulo II de esta tesis doctoral.

Los discursos económicos de los manuales pueden clasificarse y agruparse en tipos de *culturas económicas escolares*, que muestran correspondencia con procesos socioeconómicos y políticos que van conformando las orientaciones cognitivas y percepciones subjetivas del alumnado respecto del sistema socioeconómico dominante.

De este modo, se formaliza un cambio de paradigma en los procesos de socialización escolar respecto a la etapa del primer franquismo. Corroboramos que a partir de los años 60 se introduce un componente socializador económico en el currículum escolar, de presencia muy significativa, que acompaña al componente político. Este nuevo paradigma sirve para legitimar los sistemas de poder y sus estructuras, valores, ideologías y patrones de conducta, afectando en los procesos de configuración de nuevas identidades asociadas a las raíces del pensamiento político-económico que subyace en los contenidos de los manuales.

La *cultura económica* que la escuela transmite contribuye a construir el imaginario colectivo de la sociedad en cada momento histórico, vinculado a unos patrones de socialización político-económicos concretos, puesto que los conocimientos económicos que promueven los manuales escolares están asociados al discurso oficial del poder y su sistema de valores, conformando identidades acordes al mismo. Los manuales muestran patrones identitarios que pueden ir constituyéndose en identidades económicas y políticas, y que pueden ser adoptadas por los sujetos en base a un sistema de recompensas y sanciones.

Por tanto, y en relación a la teoría de la legitimación cultural de Bourdieu podemos afirmar que desde los manuales escolares analizados se reproduce la estructura del espacio social como sistema de posiciones sociales. Posiciones que dependen y se fundamentan en base a las diferentes *culturas económicas escolares* que se promueven, pues la dimensión económica forma parte del capital cultural de una sociedad.<sup>10</sup> De este modo la(s) cultura(s) económica(s) escolar(es) puede ser considerada como mecanismo de reproducción responsable de perpetuar la estructura social, ya que los manuales difunden el discurso económico del poder que se va modificando según van aconteciendo los cambios económicos, sociales, políticos o culturales.

La institución escolar, y los manuales escolares en particular, se conforman como vehículos transmisores de culturas económicas que se expresan a través de un imaginario colectivo presente en los procesos de percepción del mundo social, político y económico, participando en la construcción de la subjetividad de los agentes sociales.<sup>11</sup> Ese imaginario económico, social y político construido tiene la capacidad de condicionar las visiones e ideologías de los individuos (otra cosa bien distinta es que existan mecanismos de rechazo u oposición que lo impidan).

Como ya apuntábamos en el capítulo III sobre el funcionamiento de las ideologías planteado por Therborn,<sup>12</sup> tras el análisis empírico consideramos que la adopción de una cultura económica escolar determinada se relaciona con una matriz de recompensas y sanciones, es decir, su adopción aportaría beneficios tanto prácticos como emocionales (aceptación, seguridad...). Estos beneficios dependerían del grado de cumplimiento de lo establecido por los mecanismos de poder a través de dicha cultura concreta, premiando identidades de grupo afines a la misma y penalizando las menos afines. Consideramos que la cultura económica se condensa

---

<sup>10</sup> Brunet, Ignasi, y Morell, Antonio. *Clases, educación...*, *op. cit.*, p. 288.

<sup>11</sup> Somoza Rodríguez, Miguel. "Ideología, Mentalidades...", *op. cit.*, p. 1.

<sup>12</sup> Therborn, Göran. *La ideología del poder...*, *op. cit.*, pp. 28-29.



en esquemas y conceptos simplificados que se presentan a sí mismos revestidos de un carácter normativo o prescriptivo de la conducta social.

La promoción de las distintas culturas económicas desde los manuales funciona a través de un mecanismo de orientación de acciones, valores, ideologías y patrones de conducta que forman parte de los procesos de socialización escolar. Cada *cultura económica* incluye una serie de significados comunes, construidos y compartidos, desde los que se interpreta la realidad social. Consideramos por tanto que estas *culturas económicas* actúan como un instrumento de cohesión e identidad. Como cualquier tipo de cultura, la económica también reclama identificación. Al erigirse éstas sobre la socialización escolar y al requerir consenso educativo formal, las *culturas económicas* cohesionan de forma natural a los que se identifican con ella, formando parte de procesos identitarios. Eso no descarta que donde hay cohesión también puede haber casos de fragmentación o disidencias.

A través de las culturas económicas que promueve la escuela como institución y sus manuales como dispositivos formativos, se mantienen y/o reafirman sistemas ideológicos y económicos, que a su vez defienden los intereses de los mecanismos del poder.

#### **4. Contribución de la investigación a la comunidad científica**

El contribuir al campo de la manualística ha constituido siempre uno de los objetivos de esta investigación, ampliando los conocimientos sobre manuales escolares que el Centro de investigación MANES viene aportando a la comunidad de historiadores de la Educación. Se ha llevado a cabo un esfuerzo por continuar la línea de investigación desde perspectivas cada vez más rigurosas y técnicas en el plano metodológico, y por ampliar la investigación abordando objetos de estudio que han permanecido ocultos, así como épocas históricas más recientes que han sido trabajadas en menor medida.

De este modo entendemos, por un lado, que la investigación con manuales escolares como fuentes primarias no está agotada; y por otro, que se puede (y debe) construir nuevas estrategias y técnicas metodológicas de análisis meticulosas y adaptadas a los pormenores y concreciones de cada investigación (uso de los contextos, tipo y amplitud de la muestra, periodo histórico, temática, etc.).

Creemos estar en lo cierto cuando nos atrevemos a afirmar que no existe un planteamiento metodológico único y válido para abordar el campo de la investigación con manuales escolares. De hecho, tal afirmación incurriría en un error metodológico que limitaría en demasía los trabajos de investigación. En relación a esta afirmación mostramos esta tesis como contribución metodológica a los estudios de procesos de transición política, económica y social desde el campo de la Educación, poniendo en valor el uso de los contextos para la triangulación.

Esta tesis ha sido proyectada desde el primer momento con una perspectiva interdisciplinar, nutriéndose de campos como la Historia, la Sociología, la Ciencia Política y la Economía. Los marcos teóricos se fundamentan en definiciones y conceptualizaciones que provienen de esas disciplinas, permitiéndonos comprender los conceptos trabajados, convertidos

en objeto de estudio, categorías de análisis e indicadores, así como los fenómenos políticos y sociales dentro de los contextos. La Historia de la Educación necesita abrir un diálogo de estas características con otras ciencias para romper fronteras y profundizar en el análisis de sus fuentes documentales.

Pero de la misma manera que nos hemos beneficiado de los estudios, convenciones y literatura científica proveniente de otras ciencias sociales, también estas ciencias se ven beneficiadas de los hallazgos encontrados en las fuentes histórico-educativas. Consideramos que la Historia de la Educación y la manualística pueden contribuir al estudio de la dimensión económica y al análisis del papel que desempeña en procesos sociales, socio-estructurales, psicosociales, socio-políticos y culturales, condicionados/controlados por las estructuras de poder, en particular a los estudios sobre procesos de transición política, económica y social enfocados desde el ámbito educativo.

La *cultura económica escolar* se ha constituido desde esta tesis doctoral como categoría de análisis en base a una serie de contenidos de enseñanza concretos. Esta contribución se ha llevado a cabo aportando una perspectiva evolutiva e histórica del *qué* se han enseñado o promovido dentro del conjunto de factores (conocimientos, valores, orientaciones, posturas ideológicas, creencias, concepciones, actitudes, identidades, emociones...) que engloban el término *cultura económica escolar*, pero también abordando el *cómo* se ha enseñado y transmitido (a través de qué mecanismos) y *para qué*, es decir, indagando en las intencionalidades que pueden permanecer subyacentes en estos procesos y prácticas. Confirmamos por tanto tras la investigación que la transmisión de la *cultura económica escolar* está moldeada por la ideología predominante en cada momento histórico, y por los mecanismos de poder asociados al mismo, contribuyendo a la creación de identidades en base a procesos de socialización política.

A través de esta investigación se ha abierto una nueva vía de análisis, que vincula los manuales escolares a una temática que establecemos conceptualmente como *cultura económica escolar*. Esto supone:

a) una novedad temática que se pretende destacar y promover, pero no sólo eso, ya que planteamos la necesidad y la importancia de continuar trabajando el tema en sucesivos estudios que amplíen el presente.

b) la constatación a nivel empírico de la relevancia del papel que desempeña la *cultura económica escolar* en los procesos de socialización política y configuración de identidades (políticas, económicas, sociales), tanto a nivel individual (consumidor, ciudadano, etc.) como colectivo (identidad autoritaria, identidad democrática, identidad nacional acorde a los valores del capitalismo occidental, etc.). De este modo, hemos constatado cómo la *cultura económica escolar* ha tenido gran importancia en la configuración de una nueva identidad democrática particular, evidenciado la existencia de un componente económico en las identidades que complementa al componente político, ya que ambos factores están unidos. Ponemos énfasis en este aspecto, pues creemos haber demostrado que en los procesos de socialización política y creación de identidades el componente económico juega un papel muy relevante.

c) la existencia de *culturas económicas escolares* en los manuales escolares, pero de naturaleza deficiente, insuficiente, parcial e incompleta, vinculadas sobre todo a los mecanismos de poder dominante. Éstas han sido incorporadas al discurso de los manuales con intenciones político-educativas interesadas, conformándose como instrumentos partidistas de los

mecanismos de poder, pues están determinadas por una enseñanza y transmisión de conocimientos formales, programados bajo agenda política, institucionalizados, oficializados e intencionales, que son gestionados a través de la institución escolar como instrumento de transmisión cultural. ¿Podemos atrevernos a hablar de una *cultura económica escolar* pobre?, y ¿se podría discutir sobre las repercusiones o consecuencias de dicha falta de cultura o incluso *ignorancia* económica?

Esta valoración de la *cultura económica escolar* creemos que supone un salto cualitativo en el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de *lo económico*, así como en el diseño de propuestas curriculares para el futuro, pues supone una visión más comprensiva del mundo económico que la mera alfabetización económica o la educación financiera que se está proponiendo en la actualidad desde la institución educativa. Estas propuestas actuales de alfabetización económica y educación financiera únicamente habilitan al sujeto desde una perspectiva de funcionalidad económica, que elude reflexionar sobre el comportamiento ético dejando aislados factores asociados a la manipulación económica, la pobreza, las desigualdades (salariales, sociales, etc.), la solidaridad, la cooperación, el terrorismo económico, etc. Todos estos factores olvidados u omitidos serían precisamente los que surgen como alertas del “lado oscuro” de la dimensión económica de nuestras vidas individuales y sociales, así como de la actividad político-económica nacional e internacional, que podrían generar pensamiento reflexivo y crítico en una ciudadanía consciente, evitando la degradación de valores éticos y la sustitución de los mismos por intereses (beneficios) materiales.

En la muestra de manuales analizada no existe la transmisión de una *cultura económica escolar* basada en una conciencia crítica real, veraz, sino que se muestra sesgada. No se transmite un conocimiento que muestre diferentes interpretaciones de la realidad social y por ese motivo la consideramos deficiente, desenfocada, parcial, insuficiente, pues ofrece visiones unitarias interesadas. Hemos ido viendo a través del análisis empírico cómo se utilizan recursos de omisión y ocultación de información en los procesos económicos, sociales y políticos narrados. Sobre este fenómeno cabe una reflexión, puesto que cuanto más se va alejando de visiones objetivas y analíticas (contrastadas a través de los contextos, otras fuentes, estudios...) la información difundida en los manuales, más se niega la posibilidad de una información completa, global, y mayor es la ficción del relato. Somos conscientes de la imposibilidad de construir un relato completo donde exponer todos los factores de forma absoluta, pero entendemos la necesidad de construir una narración que se ajuste lo más posible a la objetividad, y que ayude a tomar decisiones en base a consideraciones éticas y de justicia social. Un relato que requiere un diálogo necesario entre las Ciencias Sociales, la Economía, las Ciencias políticas, y la Educación, teniendo presente que las decisiones políticas dependen de la economía y las decisiones económicas dependen de la política.

En base a lo anterior nos disponemos a concluir con una última reflexión. La investigación académica histórico-educativa debe servir de fórmula para poner en evidencia ciertas prácticas consolidadas de forma cultural y a través del tiempo. El uso interesado de la *cultura económica escolar* constituye una información pertinente que debe abrir nuevas perspectivas de estudio no sólo históricas, sino también conducentes a esclarecer las acciones de la misma en el presente, y ser conscientes de su relevancia en la elaboración de programas, proyectos curriculares y materiales didácticos.

La dimensión económica, cuyo estudio y análisis ha tenido una presencia casi inexistente en la historiografía de la educación en España, adquiere una importancia crucial que extiende

sus hilos hasta nuestros días. Este hecho nos preocupa e inquieta desde perspectivas asociadas a la educación presente, y reivindicamos la necesidad de que la comunidad educativa ponga necesariamente el foco en la incorporación de una educación económica de calidad (al igual que con la educación vial, el cuidado de la salud, el respeto a medio ambiente, etc.) que contribuya a la adquisición de una *cultura económica escolar* sólida, que esté atenta, en base a un examen pormenorizado, a las formas en que se presenta el componente económico en las Ciencias Sociales.

La tesis doctoral abre un nuevo campo de investigación dentro de la Historia de la Educación, abordando el estudio de instrumentos clave -como son los manuales escolares- en su labor de construcción de una percepción determinada del sistema, funcionamiento y dinámicas económicas de la sociedad. Futuras investigaciones podrían indagar sobre la labor que realizan en este sentido otros mecanismos formativos en el mismo periodo histórico, por ejemplo la televisión o la prensa. En el plano internacional, investigaciones comparadas ilustrarían sobre la tendencia internacional en materia de *cultura económica escolar*.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**  
**FUENTES PRIMARIAS, ELECTRÓNICAS Y BIBLIOGRAFÍA**

---

## REFERENCIAS

### 1. FUENTES PRIMARIAS

#### 1.1. Manuales escolares por orden alfabético en base a la autoría

Abad, Julián; Ballester, Cesar; Carancci, Alberto, Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; Diéguez, Miguel; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Lázaro, Emilio. *Consultor. Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Santillana, 1972.

Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 7º*. Madrid, Santillana, 1973.

Abad, Julián; Centeno, Enrique; Chamorro, Eduardo; De la Iglesia, Rosario; Parra, José M<sup>a</sup> y Sánchez-Gijón, Ángel. *Consultor. Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Santillana, 1974.

Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 8º EGB*. Madrid, Santillana, 1981. [Aprobado en 1979 por el MEC].

Alsina, Ramón; Gou, Asunción; Bagué, Esteban; Ortega, Rosa; Rodríguez Vidal, Rafael; Rodríguez Vidal, Francisco y Masachs, Valentín. *Apto. Introducción al Bachillerato*. Barcelona, Teide, 1964, [3ª edición].

Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1961.

Arenaza Lasagabaster, J. J. y Gastaminza Ibarburu, F. *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4º curso*. Madrid, Editorial SM, 1965.

Barquero Segovia, Virgilio. *Ventana Abierta. Libro de lecturas sociales y formativas*. Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, Pla, SA, 1966.

Campoy García, Carlos y Gutiérrez Ruiz, M<sup>a</sup> Carmen. *España y el mundo 7º*. Zaragoza, Edelvives (Editorial Luis Vives), 1973.

Castejón, Pablo; Cortés María; Sanmartí, José María; Díez, José Luis; Cuenca, Javier y Mascaró, Jaime. *Sociedad 7*. Madrid, Santillana, 1983.

Castejón, Pablo; Cortés María; Sanmartí, José María; Díez, José Luis; Cuenca, Javier y Mascaró, Jaime. *Sociedad 7*. Madrid, Santillana, 1990.

Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1984.

Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1989, [Aprobado por el MEC en 1984].

Castejón, Pablo; Díez, José Luis; Mascaró, Jaime; Del Cerro, Victoriano y Fernández, Antonio F. *Sociedad 8*. Madrid, Santillana, 1985, [Aprobado por la Junta de Andalucía y el MEC en 1985].

Colls Carreras, J. *Historia de los pueblos*. Barcelona, Vicens Vives, 1961, [2ª edición].

Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 7º*. Madrid, Magisterio Español, 1973.

Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º*. Madrid, Magisterio Español, 1974.

Coronas Tejada, Luis. *Mundo y sociedad 8º. Libro del profesor*. Madrid, Magisterio Español, 1974.

*Enciclopedia Estudio. Libro azul. Ciclo Perfeccionamiento*. Gerona/Madrid, Dalmáu, 1963.

Equipo Aula 3. *Bóveda Andalucía. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1988, [Aprobado en 1983 por el MEC].

Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1983.

Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 7º EGB*. Madrid, Anaya, 1984, [Aprobado en 1983 por el MEC].

Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 8º EGB*. Madrid, Anaya, 1984.

Equipo Aula 3. *Bóveda. C. Sociales 6º EGB*. Madrid, Anaya, 1990, [Aprobado en 1983 por el MEC].

Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [2ª edición, 1ª reedición 1974].

Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1977, [3ª edición].

Fernández García, Antonio; Llorens Serrano, Montserrat y Ortega Canadell, Rosa. *Historia Contemporánea. Orbe-País. 8º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1978, [4ª edición].

Fernández, A.; García Montero, C.; Llorens, M., Ortega, R.; Parejo, J. A.; Roig, J. y Viver, C. *Ciencias Sociales-7. Andalucía*. Barcelona, Vicens Vives, 1990, [Aprobado en 1988 por el MEC].

Fernández Rodríguez, Antonio. *Inquietudes. Libro escolar de lecturas fecundantes*. Zaragoza, Editor Hijo de Ricardo González, 194?.

Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1981.

Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 7º egb*. Madrid, SM, 1983, [Aprobado en 1980 por el ME].

Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 8º egb*. Madrid, SM, 1984, [Aprobado en 1980 por el ME].

Fernández Sanz, Juan José y García Voltá, Gabriel. *Mundo y Sociedad 6º egb*. Madrid, SM, 1984.

Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José y García Queipo de Llano, Genoveva. *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, Magisterio Español, 1974.

Gonzalo Calavia, Leónides (dir.). *Ahora. La actualidad en lecturas formativas para escolares de 10 a 12 años*. Madrid, Paraninfo, 1963.

Gosálbez Celdrán, Alfredo. *Educación Cívico-Social 6º*. Madrid, Doncel, 1969, [2ª edición].

Grenier, Patricio María. *Aventuras del hombre sobre la tierra*. Madrid, Magisterio Español, 1964, [3ª edición].

Hernando, Vicente y Fernández Larrea, Víctor. *Lecturas históricas*. Madrid, SM, 1964.

Legorburu, José. *Geografía Elemental*. Madrid, Ediciones SM, 1962.



Llorens, M.; Roig, J. y Fernández A. *Geografía e Historia 7º. Orbe*. Barcelona, Vicens-Vives, 1975, [2ª reedición, 1ª edición 1973].

Llorens, M.; Roig, J. y Fernández A. *Geografía e Historia 7º. Orbe*. Barcelona, Vicens-Vives, 1975, [3ª reedición, 1ª edición 1973].

Llorens, M.; Roig, J.; Fernández A. y Viver, C. *Orbe-País 7. Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens-Vives, 1982.

López, José; Ramos, Emérita y Álvarez, Antonio. *Sociedad 8º. Nuestro Mundo*. Valladolid, Miñón, 1974.

López Pérez, José y Ramos, Emérita. *Sociedad 8º EGB*. Valladolid, Miñón, 1978, [Aprobado en 1977 por el MEC].

Manero, Fernando; Prieto, Rosario y Ramos, Emérita. *Sociedad 6 EGB*. Valladolid, Miñón, 1977.

Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1975.

Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1977.

Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Salamanca, Anaya, 1980.

Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981.

Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J. y González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1983.

Ojuel Gómez, Mariano. *Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Prima Luce, 1967.

Olaizola Odriozola, María Teresa; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 6º EGB*. Madrid, Santillana, 1980.

Onieva, Antonio J. *Pinitos. Primer libro de lectura*. Madrid, Hernando, 1961.

Orcajo Pozo, Benedicto; Caballero Bastardo, Arturo; Martín Pérez, Fernando A. y Merino Sáenz, Fco. Javier. *Ciencias Sociales 8º EGB*. Zaragoza, Edelvives, 1987.

Ortega, Rosa. *Historia*. Barcelona, Teide, 1965, [2ª edición].

Ortega, Rosa; Pons, José y De Miguel, Amando. *Orbe-País. Geografía e Historia 6º*. Barcelona, Vicens-Vives, 1979.

Pascual de San Juan, Pilar. *Flora. La educación de una niña*. Barcelona, Paluzie, 1943.

Plans, Pedro y Sastre, Mª Celina. *La Tierra y los hombres 7º*. Madrid, Magisterio Español, 1973.

Pons Granja, José y Ortega Canadell, Rosa. *Geografía e Historia. Orbe. 6º curso de EGB*. Barcelona, Vicens Vives, 1975, [3ª reedición, 1ª edición 1972].

Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales 6º*. Madrid, Anaya, 1981.

Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales 7º*. Madrid, Anaya, 1981.

Prats, Joaquín; Castelló, Emilio J.; García, Mª Camino; Izuzquiza, Ignacio y Loste, Mª Antonia. *Ciencias Sociales 8º*. Madrid, Anaya, 1981.

Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Séptimo curso*. Valladolid, Miñón, 1968.

Ramos, Emérita M.; Álvarez, Antonio y Herrero, Cesáreo. *Geografía e Historia. Octavo curso*. Valladolid, Miñón, 1968.

Rastrilla Pérez, Juan; Zubia, Antonio M. y García Ruiz, Enrique. *Geografía Universal. Segundo curso de Bachillerato*. Madrid, Ediciones SM, 1968.

Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1974.

Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1975.

Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, Juan J. *Geografía e Historia 6º egb*. Madrid, Ediciones SM, 1982.

Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1977, [Aprobado en 1976 por el MEC].

Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio; García Ruíz, Enrique; Legorburu Igartua, José; Arenaza Lasagabaster, Juan J.; Gastaminza Ibarburu, Fermín y Arenaza Urrutia, Ignacio. *Historia Universal y de España 8*. Madrid, SM, 1978, [Aprobado en 1976 por el MEC].

Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1981, [Aprobado en 1976 por el MEC].

Rastrilla Pérez, Juan; Zubia Cincunegui, Antonio y Martínez de San Vicente, Jesús. *Geografía e Historia 7º*. Madrid, SM, 1982, [Aprobado en 1976 por el MEC].

Rotger Amengual, Bartolomé; Castañer, Jaime Juan y Lavara Gros, Eliseo. *Vida Social. Geografía e Historia 6*. Burgos, HSR, 1978.

Sánchez, Domingo J.; González Gallego, Isidoro y Mañero Monedo, Mariano. *Ciencias Sociales 7º*. Salamanca, Anaya, 1975.

Sanmartí Roset, José María; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier y Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80. 7 EGB*. Madrid, Santillana, 1979.

Seco, Eduardo M.; Martínez, Hernando y Rozas, Antón. *Ciencias Sociales 7 EGB*. Madrid, SM, 1984.

Seco, Eduardo M.; Martínez, Hernando y Rozas, Antón. *Guía Didáctica. Ciencias Sociales 8 EGB*. Madrid, SM, 1989.

Serrano de Haro, Agustín. *Mirando a España*. Madrid, Paraninfo, 1963, [Aprobada en 1963].

Sin Autor. *Así quiero ser*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1940, [2ª edición].

Sin Autor. *Nueva Enciclopedia Escolar. Período de perfeccionamiento*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1965, [45ª edición].

Sin Autor. *Símbolos de España. Librito escolar de lectura. Para todos los grados que sepan leer, sean de niños o de niñas*. Madrid, Editorial Magisterio Español, 1960, [16ª edición].

Torres, Federico. *Alrededor de la Escuela*. Madrid, Hernando, 1946, [5ª edición].

Torres, Federico. *Mundo e Historia. Lecturas geográfico-históricas españolas y universales*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1963.

Torres, Federico. *Viaje por España. Libro de lecturas geográfico-históricas*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1962, [1ª edición B].

Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1975, [2ª edición].

Veiga Aldariz, Flora; Zapater Cornejo, Miguel y Lavara Gros, Eliseo. *Historia 8º EGB. Civilización y Mundo Actual*. Burgos, Santiago Rodríguez, 1977, [4ª edición].

VV.AA. *El mundo y la vida*. Madrid, Bruño, 1967.

## **1.2. Legislación**

### **ECONÓMICA (orden cronológico)**

Fuero del Trabajo. Publicado en: «BOE» nº 505, de 10 de marzo de 1938, pp. 6178-6181.

Plan de Estabilización Económica. Decreto Ley 10/1959 de Ordenación económica. Publicado en: «BOE» nº 174, de 22 de julio de 1959, pp. 10005-10007.

Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el periodo 1964/1967 y se dictan normas relativas a su ejecución. Publicado en: «BOE» nº 312, de 30 de diciembre de 1963, pp. 18190-18198.

Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el periodo 1964/1967 y se dictan normas relativas a su ejecución (continuación). Publicado en: «BOE» nº 109, de 6 de Mayo de 1964, p. 5851.

Ley 1/1969, de 11 de febrero, por la que se aprueba el II Plan de Desarrollo Económico y Social. Publicado en: «BOE» nº 37, de 12 de febrero de 1969, pp. 2137-2142.

Ley 22/1972, de 10 de mayo, de aprobación del III Plan de Desarrollo Económico y Social. Publicado en: «BOE» nº 113, de 11 de mayo de 1972, pp. 8239-8276.

Ley 22/1972, de 10 de mayo, de aprobación del III Plan de Desarrollo Económico y Social (continuación). Publicado en: «BOE» nº 114, de 12 de mayo de 1972, pp. 8324-8370.

Presidencia del Gobierno. *Pactos de la Moncloa*. Madrid, Servicio Central de Publicaciones / Secretaría General Técnica, 1977. Accesible en: <http://www.mpr.gob.es/servicios2/publicaciones/vol117/> [Última consulta: 29 Julio 2018].

Ley 27/1984, de 26 de julio, sobre Reconversión y Reindustrialización. Publicado en: «BOE» nº 180, de 28 de julio de 1984, pp. 22068-22073.

### **EDUCATIVA (orden cronológico)**

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Publicado en: «BOE» nº 199, de 18 de julio de 1945, pp. 385-416.

Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Publicado en: «BOE» nº 58, de 27 de febrero de 1953, pp. 1119-1130.

Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial. Publicado en: «BOE» nº 202, de 21 de julio de 1955, pp. 4442-4453.

Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las enseñanzas técnicas. Publicado en: «BOE» nº 187, de 22 de julio de 1957, pp. 607-614.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca la adjudicación de cuarenta y cinco mil ayudas de la clase a), lotes de continuación, de la Campaña Nacional de Alfabetización, con cargo al Plan de Inversiones para 1963 del Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. Publicado en: «BOE» nº 256, de 25 de octubre de 1963, p. 15218.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se organizan los servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización. Publicado en: «BOE» nº 258, de 28 de octubre de 1963, p. 15295.

Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Publicado en: «BOE» nº 107, de 4 de mayo de 1964, p. 5696.

Decreto-ley 11/1964, de 2 de julio, por el que se reforma la de construcciones escolares de 22 de diciembre de 1953. Publicado en: «BOE» nº 161, de 6 de julio de 1964, pp. 8678-8679.

Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias. Publicado en: «BOE» nº 229, de 24 de septiembre de 1965, pp. 13006-13065.

Orden de 28 de octubre de 1965 por la que se dan normas para la aprobación de libros con destino a enseñanza primaria. Publicado en: «BOE» nº 275, de 17 de noviembre de 1965, pp. 15551-15552.

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. Publicado en: «BOE» nº 306, de 23 de diciembre de 1965, pp. 17240-17246.

*La educación en España. Bases para una política educativa.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969. (Libro Blanco).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en: «BOE» nº 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.

Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 293, de 8 de diciembre de 1970, p. 19966.

*Orientaciones Pedagógicas para la EGB*, publicadas en: Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*, nº 124-126, Diciembre-febrero 1970-71.

*Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de la EGB*, publicadas en: Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, nº 128-130, Abril-junio 1971.

Orden Ministerial del 6 de agosto de 1971. Orden por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 202, de 24 de agosto de 1971, pp. 13805-13805.

Orden de 25 de junio de 1974 por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del Área Social en la Segunda Etapa de la EGB. Publicado en: «BOE» nº 162, de 8 de julio de 1974, pp. 14185-14186.

Orden de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 290, de 3 de diciembre de 1976, pp. 24093-24094.

Orden de 30 de junio de 1977 por la que se prorroga la de 29 de noviembre de 1976, que estableció nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 180, de 29 de julio de 1977, p. 16898.

Orden de 6 de octubre de 1978 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 245, de 13 de octubre de 1978, pp. 23736-23738.

Real decreto 3087/1982, 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 280, de 22 de noviembre de 1982, pp. 32011- 32017.

Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 291, de 4 de diciembre de 1982, pp. 33446-33466.

Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Publicado en: «BOE» nº 70, de 23 de marzo de 1983, pp. 8389-8389.

### **POLÍTICA (orden cronológico)**

Ley Orgánica del Estado, número 1/1967, de 10 de enero. Publicado en: «BOE» nº. 9, de 11 de enero de 1967, pp. 466-477.

Decreto 779/1967, de 20 de abril, por el que se aprueban los textos refundidos de las Leyes Fundamentales del Reino. Publicado en: «BOE» nº 95, de 21 de abril de 1967, pp. 5256-5270.

Real Decreto-ley 10/1976, de 30 de julio, sobre amnistía. Publicado en: «BOE» nº 186, de 4 de agosto de 1976, pp. 15097-15098.

Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política. Publicado en: «BOE» nº 4, de 5 de enero de 1977, pp. 170-171.

Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía. Publicada en: «BOE» nº 248, de 17 de octubre de 1977, pp. 22765-22766.

*Constitución Española.* Publicado en: «BOE» nº 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Publicado en: «BOE» nº 310, de 27 de diciembre de 2007, pp. 53410-53416.

### 1.3. Libros, artículos de revistas, discursos y documentos

Abad Asenjo, Andrés. “Cuestionarios y programas de Enseñanza Primaria”. *Revista de Educación*, nº 184, 1966, pp. 54-58.

Bousquet, Jacques. *Economía política de la educación*. Instituto de Estudios Políticos, 1960.

Cáritas Española. *Plan CCB: Plan de promoción social, asistencia social y beneficencia de la Iglesia en España*. Madrid, Euramérica, 1965.

Centro de Estudios Sindicales. *Selecciones de la serie monográfica: La Formación Profesional en España*. Madrid, Organización Sindical de FET y de las JONS, 1958, pp. 62-63.

CEPAL. “Desarrollo económico y educación en América Latina”. *Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina*. 5-9 Marzo. Santiago, CEPAL, UNESCO, OIT, OEA, FAO, 1962.

Chico y Rello, Pedro. “Metodología y técnica de la enseñanza de la Geografía”. *Bordón*, nº 39, Noviembre, 1953, p. 660.

Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y Banco de España. *Plan de Educación Financiera 2008-2012*. Madrid, ARTEGRAF S.A., 2008.

Comisión Nacional del Mercado de Valores y Banco de España. *Plan de Educación Financiera 2013-2017*. Madrid, Unidad de Servicios Auxiliares, Banco de España, 2013.

*Constitución Pastoral Gaudium et Spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual*. Constitución pastoral del Concilio Vaticano II, 1965. Accesible en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Debeauvais, Michel. “The concept of human capital”. *International Social Science Journal*, vol. 14, nº 4, UNESCO, 1962, pp. 660-675.

Díez Hochleitner, Ricardo; Tena Artigas, Joaquín y García Cuerpo, Marcelino. “La reforma educativa española y la educación permanente.” *Experiencias e Innovaciones en Educación*, nº 31, Paris, UNESCO, 1977.



Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, nº 70-71, Junio-septiembre 1965.

Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, nº 124-126, Diciembre-febrero 1970-71.

Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, nº 128-130, Abril-junio 1971.

Dirección General de Ordenación Educativa. *Revista Vida Escolar*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Suplemento dedicado a la Educación para la Convivencia, 1976.

Feliu, Ricardo V. “La enseñanza profesional en España”. *Revista de Educación*, nº 196, 1968, pp. 74-83.

Fundación Foessa. *Efectos sociales queridos y no queridos en el desarrollo español*. Madrid, Euramérica, 1968.

Fundación Foessa. *Informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid, Euramérica, 1970.

Fundación Foessa. *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Madrid, Euramérica, 1976.

Juan XXIII. “A los Cuaresmeros de Roma”. *Discorsi, Messaggi, Colloqui*, vol. II, 1960. Disponible en: [https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/speeches/1960/documents/hf\\_j-xxiii\\_spe\\_19600219\\_quaresimalisti.html](https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/speeches/1960/documents/hf_j-xxiii_spe_19600219_quaresimalisti.html) [Última consulta: 2 de julio de 2018].

Juan XXIII. “*Carta Encíclica Mater et Magistra*”. 1961. Accesible en: [https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_15051961\\_mater.html](https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Juan XXIII. “*Carta Encíclica Pacem in Terris*”. 1963. Accesible en: [http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_11041963\\_pacem.html](http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

“La enseñanza y la formación profesional en el Plan de Desarrollo Económico y Social. Años 1964-1967”. *Revista de Educación*, vol. 54, nº 158, diciembre 1963, pp. 113-122.

Lewis, W. Arthur. “Education and economic development”. *UNESCO, International Social Science Journal*, vol. 14, nº 4, 1962, pp. 685-699.

López Rodó, Laureano. *Política y desarrollo*. Madrid, Aguilar, 1971.

MEC. *El área social en la EGB. Estudios y experiencias educativas*. Madrid, MEC, 1979.

Medina Alonso, Evaristo Ángel. “Parón al ciclo superior”. *Escuela española*, nº 2.670, 1983. Accesible en: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/escuela-espanola-1681.pdf> [Última consulta: 9 de julio de 2018].

Memoria 1974. Fiscalía del Tribunal Supremo, 15 de septiembre de 1974.

Ministerio de Agricultura. Servicio de Recuperación Agraria. *Memoria sobre la gestión realizada por este servicio desde su creación en mayo de 1938 hasta su extinción en diciembre de 1940*. Madrid, Ministerio de Agricultura, 1941.

Ministerio de Educación Nacional. *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional – OCDE, 1963.

Ministerio de Trabajo. *Las Universidades Laborales de España*. Madrid, Secretaría General Técnica, Gráficas Canales, S. L., 1959.

Pablo VI. “*Carta Encíclica Populorum progressio*”. 1967. Accesible en: [http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Pérez-Rioja, José Antonio. “Educación y desarrollo económico”. *Revista de Educación*, Vol. 54, nº 158, diciembre 1963, pp. 123-127.

Pérez-Rioja, José Antonio. “Educación y desarrollo económico II”. *Revista Educación*, Vol. 55, nº 159, 1964, pp. 5-9.

Phillips, H. M. “Economic and social aspects of the planning of education”. *UNESCO, International Social Science Journal*, vol. 14, nº 4, 1962, pp. 706-720.

Rubio Jiménez, Mariano. “El Plan de Estabilización de 1959”. *Revista Moneda y Crédito*, nº 105, Madrid, Junio 1968.

Secretaría Técnica de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Ministerio de Educación Nacional. “Panorama económico de la protección escolar”. *Revista de Educación*, nº 71, 1957, pp. 57-60.

Seminario Central de Estudios Internacionales. *25 años de Relaciones Internacionales*. Vol. 2 de la serie “25 años”, Madrid, Departamento Nacional de Prensa y Publicaciones, Delegación Nacional de Organizaciones del Movimiento, 1961.

“Se organizan los servicios de la Campaña de Alfabetización”. *Escuela Española*, nº 1202, 1963.

Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española*. Madrid, Alianza Editorial, 1967 [5ª ed. 1970].

Tamames, Ramón. *Introducción a la economía española*. Madrid, Alianza Editorial, 1967 [12ª ed. 1978].

Tamames, Ramón. *Los centros de gravedad de la Economía española*. Madrid, Guadiana, 1968.

VV.AA. La vida afectiva del escolar. *Revista Bordón*, 1961, vol. 13, nº 99-100.

Wheeler, Anthony Charles Roland. *Essential economic concepts for educational planning*. International Institute for Educational Planning, nº 40, 1969. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000758/075815eo.pdf> [Última consulta: 18 de julio de 2018].

## 2. FUENTES ELECTRÓNICAS

Agamben, Giorgio. “Se la feroce religione del denaro divorcia il futuro”. *La Repubblica*, 16 de febrero de 2012. Accesible en: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/02/16/se-la-feroce-religione-del-denaro-divorcia.html> [Última consulta: 2 de julio de 2018].

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/>

Aizpeolea, Luis R. “Vitoria, la mayor matanza de la Transición”. *El País*, 30 de agosto de 2016. Accesible en: [https://politica.elpais.com/politica/2016/03/02/actualidad/1456948454\\_342504.html](https://politica.elpais.com/politica/2016/03/02/actualidad/1456948454_342504.html) [Última consulta: 9 de julio de 2018].

Álvarez Junco, José. “Democracia y Nación”. *El País*, 24 de septiembre de 2017. Accesible en: [https://elpais.com/elpais/2017/09/21/opinion/1506008178\\_672078.html](https://elpais.com/elpais/2017/09/21/opinion/1506008178_672078.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Anónimo. “Pedagogía y confianza”. *El País-Economía*, 15 de marzo de 2015. Accesible en: [http://economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426250592\\_891742.html](http://economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426250592_891742.html) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Anónimo. “Adolfo Suárez no sometió a referéndum la monarquía por si ‘perdíamos’”. *El Confidencial*, 18 de noviembre de 2016. Accesible en: [https://www.elconfidencial.com/espana/2016-11-18/adolfo-suarez-referendum-monarquia-republica-entrevista-antena-3-victoria-prego\\_1292158/](https://www.elconfidencial.com/espana/2016-11-18/adolfo-suarez-referendum-monarquia-republica-entrevista-antena-3-victoria-prego_1292158/) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Anónimo. “Adolfo Suárez no sometió a referéndum la monarquía porque las encuestas le dijeron que perdería”. *El Diario.es*, 18 de noviembre de 2016. Accesible en: [http://www.eldiario.es/politica/Adolfo-Suarez-referendum-monarquia-encuestas\\_0\\_581642259.html](http://www.eldiario.es/politica/Adolfo-Suarez-referendum-monarquia-encuestas_0_581642259.html) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Anónimo. “Adolfo Suárez admitió que la Monarquía habría perdido en un referéndum”. *El Periódico*, 18 de noviembre de 2016. Accesible en: <https://www.elperiodico.com/es/politica/20161118/entrevista-adolfo-suarez-referendum-monarquia-5637979> [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 16 de noviembre de 1953, nº 567 A. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-567/1480304/> [Última consulta: 10 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 29 de febrero de 1960, nº 895 B. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-895/1486484/> [Última consulta: 3 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 30 de enero de 1961, nº 943 C. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-943/1468906/> [Última consulta: 10 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 24 de julio de 1961, nº 968 A. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-968/1470505/> [Última consulta: 25 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, Revista imágenes, 1 ene 1962: “25 AÑOS DE PAZ: INDUSTRIA”. Accesible en: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/revista-imagenes/25-anos-paz-industria/2866275/> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 15 de junio de 1964, nº 1119. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1119/1475493/> [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 24 de agosto de 1964, nº 1129 B. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1129/1468769/> [Última consulta: 21 de julio de 2018].

Archivo Histórico del NO-DO. RTVE, Filmoteca Española, 7 de septiembre de 1964, nº 1131 A. Accesible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1131/1468757/> [Última consulta: 10 de julio de 2018].

Ballabriga, Antoni. “El valor de la educación financiera”. *El País-Opinión*, 18 de julio 2014. Accesible en: [http://economia.elpais.com/economia/2014/07/18/actualidad/1405700602\\_540231.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/07/18/actualidad/1405700602_540231.html) [Última consulta: 9 de julio de 2018].

Barreto, Daniel. “Walter Benjamin y la religión de la deuda”. *Fronterad Revista Digital*, 11 de Noviembre 2014. Accesible en: <http://www.fronterad.com/?q=walter-benjamin-y-religion-deuda> [Última consulta: 16 de julio de 2018].

Breve historia de la Editorial SM. Accesible en: <http://www.grupo-sm.com/grupo-sm/historia-editorial> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Cervera, César. “60 años del primer 600: El coche que modernizó España y a la clase media”. *ABC*, 24 de junio de 2017. Accesible en: [http://www.abc.es/motor/reportajes/abci-60-anos-primer-600-coche-modernizo-espana-y-clase-media-201706242042\\_noticia.html](http://www.abc.es/motor/reportajes/abci-60-anos-primer-600-coche-modernizo-espana-y-clase-media-201706242042_noticia.html) [Última consulta: 07 de julio de 2018].

Cornejo, Laura. “Libros en la escuela pública que fomentan la educación privada y el trabajo infantil”. *Eldiario.es*, 12 de mayo de 2018. Accesible en: [https://www.eldiario.es/politica/Junta-Castilla-Leon-colegios-universidad\\_0\\_770273944.html](https://www.eldiario.es/politica/Junta-Castilla-Leon-colegios-universidad_0_770273944.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Couceiro, Elena. “Estamos en un ranking competitivo de colegios contra colegios usando a los niños como moneda de cambio”. *El Diario.es*, 8 de agosto de 2018. Accesible en: [https://www.eldiario.es/nidos/Mar-Romera\\_0\\_798620759.html](https://www.eldiario.es/nidos/Mar-Romera_0_798620759.html) [Última consulta: 28 de julio de 2018].

Currículum profesional de Ricardo Díez Hochleitner. Accesible en: <https://racef.es/es/academicos/numerario/excmo-sr-dr-d-ricardo-diez-hochleitner> [Última consulta: 15 de julio de 2018].

Discurso pronunciado por Francisco Franco en la inauguración del pantano del Ebro en 1952. *ABC*, 7 de Agosto de 1952, Edición de la mañana, p. 10. Accesible en: <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1952/08/07/010.html> [Última consulta: 16 de julio de 2018].

Duva, Jesús. “Los siete días que hicieron temblar la Transición”. *El País*, 29 de enero de 2012. Accesible en: [https://elpais.com/diario/2012/01/29/domingo/1327812756\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2012/01/29/domingo/1327812756_850215.html) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

EFE. “Un libro de texto de Primaria elogia la dictadura, al PP y a Esperanza Aguirre”. *Diario Público*, 21 de septiembre de 2015. Accesible en: <http://www.publico.es/sociedad/padres-piden-retirada-libro-texto.html> [Última consulta: 18 de julio de 2018].

“Fallece el humanista José Luis Sampedro”. *El Mundo-Cultura*, 9 de abril de 2013. Accesible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/09/cultura/1365498678.html> [Última consulta el 5 de julio de 2018].

Fernández, María. “El banco quiere educarle”. *El País-Economía*, 15 de marzo de 2015. Accesible en: [http://www.economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426261000\\_505783.html](http://www.economia.elpais.com/economia/2015/03/13/actualidad/1426261000_505783.html) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Ficha de historia: GRUPO INI.

<http://www.sepi.es/es/conozca-sepi/organismos> [Última consulta: 26 de julio de 2018].

García Aristegui, David. “La larga sombra del Opus Dei sobre el CSIC”. *Diario 16*, 13 de diciembre de 2016. Accesible en: <http://diario16.com/la-larga-sombra-del-opus-dei-sobre-el-csic/> [Última consulta: 27 de julio de 2018].

Ibáñez, Juan G. “Fallece a los 84 años Francisco Pérez González, cofundador de Santillana y uno de los principales accionistas de PRISA”. *El País*, 23 de octubre de 2010. Accesible en: [https://elpais.com/sociedad/2010/10/23/actualidad/1287784801\\_850215.html](https://elpais.com/sociedad/2010/10/23/actualidad/1287784801_850215.html) [Última consulta: 27 de julio de 2018].

Marín, Yolanda. “Un Franco omnipresente, solo ministros del PP... Así es el libro de texto que alaba a Aguirre”. *Diario 20 Minutos*, 22 de septiembre de 2015. Accesible en: [http://www.20minutos.es/noticia/2562106/0/libro-primaria-madrid/esperanza-aguirre/fotos-franco/?utm\\_source=Facebook-20minutos&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=Postlink](http://www.20minutos.es/noticia/2562106/0/libro-primaria-madrid/esperanza-aguirre/fotos-franco/?utm_source=Facebook-20minutos&utm_medium=Social&utm_campaign=Postlink) [Última consulta: 28 de julio de 2018].

Martín Alarcón, Julio. “El repudio internacional, el fin del aislamiento y el ingreso en la ONU”. *Diario El Mundo*, 17 de octubre de 2014. Accesible en: <http://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2014/10/16/543fa199e2704e63458b4583.html> [Última consulta: 17 de julio de 2018].

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. *Programa de promoción profesional obrera (1964-1978): Historia Institucional*. Accesible en: [http://www.empleo.gob.es/es/sec\\_bep/ArchivoCentral/contenidos/Historia\\_Institucional\\_PPO\\_web.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/sec_bep/ArchivoCentral/contenidos/Historia_Institucional_PPO_web.pdf) [Última consulta: 28 de julio de 2018].

Molina, Adela. “Un libro para alumnos de primaria elogia a Esperanza Aguirre en uno de sus textos”. *Cadena Ser-Sociedad*, 21 de septiembre de 2015. Accesible en: [http://cadenaser.com/ser/2015/09/20/sociedad/1442768406\\_092198.html](http://cadenaser.com/ser/2015/09/20/sociedad/1442768406_092198.html) [Última consulta: 18 de julio de 2018].

NASA. “Dawn of the Space Age”. Accesible en: <https://history.nasa.gov/sputnik/> [Última consulta: 29 de julio de 2018].

Patiño, Miguel Ángel. “El pozo petrolífero más antiguo de España se para”. *Expansión*, 23 de enero de 2017. Accesible en: <http://www.expansion.com/empresas/energia/2017/01/23/5885b715e5fdeaad068b4652.html> [última consulta el 5 de enero de 2018].

Revista Triunfo digitalizada: <http://www.triunfodigital.com/>

Revista Educación digitalizada: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>

Rodríguez, Carlos E. “Mi entrevista al General Franco”. *El Mentor*, 27 de junio de 2011. Accesible en: [http://www.fundacionemprendedores.com/observatorio\\_politico/opinion/mi-entrevista-al-general-franco](http://www.fundacionemprendedores.com/observatorio_politico/opinion/mi-entrevista-al-general-franco) [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Rodríguez Marcos, Javier. “Juan Luis Cebrián: ‘El miedo funcionó en la Transición como motor de consenso’”. *El País*, 11 de diciembre de 2016. Accesible en: [https://elpais.com/cultura/2016/12/09/babelia/1481284846\\_204348.html?rel=mas](https://elpais.com/cultura/2016/12/09/babelia/1481284846_204348.html?rel=mas) [Última consulta el 5 de julio de 2018].

Salas, Carlos. “40 años de los Pactos de La Moncloa, el acuerdo que salvó a España del desastre”. *Diario El Mundo-Economía*, 26 de octubre de 2017. Accesible en: <http://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2017/10/26/59f0de52e5fdeafc1b8b45d2.html> [Última consulta el 5 de julio de 2018].

S.F. “Claves para entender el conflicto de los estibadores”. *Diario El Mundo-Economía*, 9 de febrero de 2017. Accesible en: <http://www.elmundo.es/economia/2017/02/09/589b4b3722601d59558b45d5.html> [Última consulta el 5 de julio de 2018].

Truman, Harry. *Public Papers of the Presidents of the United States*. Washington, U.S. Government, 1964. Accesible en: <https://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1030&st=&st1>. [Última consulta: 28 de julio de 2018].

### 3. BIBLIOGRAFÍA

#### 3.1. Libros

Abella, Rafael. *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*. Barcelona, Argos Vergara, 1985.

Abrams, D. y Hogg, M. A. (eds.). *Social identity and social cognition*. Malden. Oxford, Blackwell, 1999.

Abós Santabàrbara, Àngel Luis. *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid, Foca, 2003.

Aguilar Fernández, Paloma. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid, Alianza Editorial, 1996.

Albarracín, Jesús. *La larga noche neoliberal: políticas económicas de los ochenta*. Barcelona, Icaria, 1994.

Allen, Graham. *Intertextuality*. London, Routledge, 2000.

Almond, Gabriel A. y Verba, Sydney. *The Civic Culture*. Boston, Brown and Company, 1965.

Almond, G. A. y Verba, S. *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, Sage Publications, 1989.

Almond, Gabriel A. y Verba, Sydney. *La Cultura Cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid, Euroamérica, 1970.

Álvarez Junco, José; Beramendi, Justo y Requejo, Ferran. *El nombre de la cosa: debate sobre el término nación y otros conceptos relacionados*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005.

Anderson, B. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Apple, Michael W. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós, 1989.

Apple, Michael W. *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal, 2008.



Apple, M. W. y Christian-Smith, L. K. (eds.). *The Politics of the Textbook*. London, Routledge, 1991.

Aróstegui, J. (ed.). *España en la memoria de tres generaciones: de la esperanza a la reparación*. Madrid, Editorial Complutense, 2007.

Asociación Española de la Industria Eléctrica. *El sector eléctrico a través de UNESA 1944-2004*. Madrid, UNESA, 2005.

Asso Coll, Salvador. *Biografía del mestre Josep Dalmáu Carles: breu història de l'editorial Dalmáu Carles Pla SA*. Gerona, Papers On Demand, 2007.

Aub, Max. *La gallina ciega. Diario español*. Madrid, Alba, 1995.

Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990.

Azagra, Joaquín y García Roca, José. *La sociedad inclusiva: entre el realismo y la audacia*. Madrid, PPC, 2015.

Baby, Sophie. *El mito de la transición pacífica: violencia y política en España 1975-1982*. Madrid, Akal, 2018.

Badanelli Rubio, Ana María. *Ilustraciones en los manuales escolares (España 1900-1970)*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.

Bailby, Edouard. *¿España hacia la democracia?*. Argos-Vergara, Madrid, 1977.

Barbalet, Jack M. *Emotion, social theory, and social structure: A macrosociological approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Barbalet, Jack M. (ed.). *Emotion and sociology*. Oxford, Blackwell Publishing, [Sociological Review Monograph Series], 2002.

Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2016.

Beltrán Llavador, F. *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València, 1991.

Benedict, Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

Berreby, D. *Us and them: The science of identity*. Chicago, University of Chicago Press, 2008.

Berry B. *Social Rage: Emotion and Cultural Conflict*. New York, Garland Publishing, 1999.

Bloch, Marc Léopold Benjamin. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris, Armand Colin, 1967.

Bobbio, N. y Matteucci, N. *Diccionario de Política*. Madrid, Siglo XXI, 1982.

Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco. *Diccionario de Política*. México, siglo XXI editores, 1991.

Bolívar, A. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla, 2000.

Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.

Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, [edición original: *Le sens pratique*. 1980].

Bourdieu, Pierre. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular, 2001.

Bourdieu, Pierre. *Lección sobre la lección*. Barcelona, Anagrama, 2002.

Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 2008.

Bourdieu, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. México, Siglo Veintiuno, 2011.

Bowen, James. *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX*. Tomo III. Barcelona, Herder, 1992.

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

Braduel, F. *Civilización material, economía y capitalismo II*. Madrid, Alianza, 1984.

- Brunet, Ignasi, y Morell, Antonio. *Clases, educación y trabajo*. Madrid, Trotta, 1998.
- Buckingham, David. *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid, Ediciones Morata, 2011.
- Burke, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2001.
- Caldas-Coulthard, C. R. y Ledema, R. (eds.). *Identity trouble. Critical discourse and contested identities*. New York, Palgrave Macmillan, 2007
- Callahan, W. J. *La Iglesia católica en España (1875-2002)*. Barcelona, Crítica, 2002.
- Cayetano Rosado, Moisés. *Maletas humanas (obreros emigrantes)*. Badajoz, D.L., 1977.
- Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hesperia, 1984.
- Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, 2010.
- Camprubí Bueno, Lino. *Los ingenieros de Franco. Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista*. Barcelona, Crítica, 2017.
- Canales Cerón, Manuel. *Metodologías de la investigación social*. Santiago, LOM, 2006.
- Carr Raymond y Fusi, Juan Pablo. *Spain, Dictatorship to Democracy*, London, George Allen and Unwin, 1981.
- Castilla del Pino, Carlos. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets Editores, 2000.
- Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. Madrid, Alianza, 1998.
- Castillejo Cambra, E. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*. Madrid, UNED, 2008.
- Cazorla, Antonio. *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975*. Madrid, Alianza, 2016.

Chartier, Roger. *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 1992.

Chartier, Roger. *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa, 1994.

Chomsky, Noam. *El gobierno en el futuro*. Barcelona, Anagrama, 2005.

Choppin, A. *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. París, Hachette Éducation, 1992.

Comín, Francisco, Hernández, Mauro, y Llopis, Enrique (eds.). *Historia económica de España: siglos X-XX*. Barcelona, Crítica, 2003.

Cortina, Adela. *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid, Tecnos, 2011.

Cucuzza, Héctor Rubén. *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Cuesta, Raimundo. *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998.

Cuesta, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

Cyrulnik, Boris. *Morirse de vergüenza: el miedo a la mirada del otro*. Barcelona, Debate, 2011.

Damasio, Antonio. *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica, 2005.

De Fina, A.; Schiffrin, D. y Bamberg, M. G. W. (eds.). *Discourse and identity*. Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press, 2006.

Delibes, Miguel. *Los santos inocentes*. Barcelona, Planeta, 1984.

Delval, Juan. *El descubrimiento del mundo económico en niños y adolescentes*. Madrid, Morata, 2013.

De Maeztu, Ramiro. *El sentido reverencial del dinero*. Madrid, Ediciones Encuentro, 2013.

De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Madrid, Tecnos, 1999, [4ª edición].

De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010, [5ª edición].

De Waal, Frans. *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Barcelona, Tusquets Editores, 2011.

Díaz-Salazar, Rafael y Giner, Salvador (edit.). *Religión y sociedad en España*. Madrid, CIS, 1993.

Díaz de Rada, Ángel. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, Trotta, 2010.

Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. Barcelona, Ediciones Península, 2000.

Eco, Humberto. *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen, 1999.

Elias, Norbert. *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa, 1995.

Escolano Benito, Agustín. *La educación en la España contemporánea*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

Esteve, José M. *La tercera revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A., 2003.

Fairclough, Norman. *Critical discourse analysis*. London, Longman, 1995.

Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press, 1992.

Fairclough, Norman. *Language and Power*. London, Longman, 1989.

Farr, R. M. y Moscovici, S. (eds.) *Critical Social Science*. Cambridge, Univ. Press, 1984.

Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud: una experiencia hospitalaria*. Málaga, Aljibe, 1992.

Fiske, S. T. y Taylor, S. E. *Social Cognition*. New York, McGraw-Hill, 1991.

- Foucault, M. *Un diálogo sobre el poder*. Madrid, Alianza, 1988.
- Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1992.
- Foucault, M. *Hay que defender la sociedad*. Buenos Aires, Almagesto, 1992.
- Fuentes Vega, Alicia. *Bienvenido, Mr. turismo. Cultura visual del boom en España*. Madrid, Cátedra, 2017.
- Fusi, Juan Pablo. *Franco. Autoritarismo y poder personal*. Madrid, Punto de lectura, 2001.
- García Barrientos, José Luis. *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid, Arco Libros, 2007.
- Garcés, Joan E. *Soberanos e intervenidos. Estrategias globales, americanos y españoles*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2008.
- García Delgado, José Luis (dir.), *España, Economía*. Madrid, Espasa Calpe, 1988.
- García Jané, Jordi. *Adiós, capitalismo: 15M-2031*. Barcelona, Icaria, 2012.
- García Pérez, María Fernanda. *La salida del pasillo*. Madrid, Visión Libros, 2016.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona, Gedisa, 1988, 2003.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid, Alianza, 1988.
- Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus, 1987.
- Genette, Gérard. *Seuils*. París, Éditions du Seuil, 1987.
- Giddens, Anthony. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península, 1995.
- Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Conaculta-Iteso, 2007.
- Gimeno Sacristán, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.

- Giroux, H. *Ideology, culture and the process of schooling*. Londres, The Falmer Press, 1981.
- Giroux, H. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2001.
- Glazer, Nathan. *We are all multiculturalists now*. Cambridge, Harvard University Press, 1998.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. London, Bloomsbury Publishing Plc, 1996.
- Goleman, Daniel. *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós, 1996.
- Gómez Llorente, Luis y Mayoral, Victorino. *La escuela pública comunitaria*. Barcelona, Laia, 1981.
- González, Agustín y Matés Barco, Juan Manuel (coord.). *Historia Económica de España*. Barcelona, Ariel Economía, 2013.
- González Clouté, José María. *El imaginario social de la radiactividad y la energía nuclear en los manuales escolares españoles de Física y Química durante la segunda mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011.
- González Delgado, Mariano. *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*. Tesis Doctoral. La Laguna, Universidad de La Laguna, 2015, 918 pp.
- González Rabanal, M<sup>a</sup> Concepción y Pedrosa Rodríguez, Mónica. *La economía contemporánea de España*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1991.
- Goodson, Ivor F. *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- Gracia García, Jordi y Ruiz Carnicer, Miguel A. *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid, Síntesis, 2001.
- Greenfeld, Liah. *Nationalism and the mind: Essays on modern culture*. London, Oneworld Publications, 2006.
- Groves, Tamar. *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013.
- Grusec, Joan E. y Hastings, Paul D. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Publications, 2014.

Hastings, Adrian. *La construcción de las nacionalidades*. Madrid, Cambridge University Press, 2000.

Han, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Barcelona, Herder, 2014.

Harrison, Joseph. *An economic history of modern Spain*. Manchester, University Press, 1978.

Hedetoft, U. *Signs of Nations*. Aldershot, Dartmouth, 1995.

Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica, 1991.

Huntington, Samuel P. *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.

Illouz, Eva. *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz, 2007.

Iyengar, S. y McGuire, W. J. (eds.). *Explorations in Political Psychology*. Durham, Duke University Press, 1993.

Johnsen, E. B. *Los libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.

Juárez Gallego, Miguel. *V informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000. Síntesis*. Madrid, Fundación Foessa, 1995.

Klein, Naomi. *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Barcelona, Paidós, 2012.

Klemperer, Victor. *La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Barcelona, Minúscula, 2001.

Kress, G. y Hodge, B. *Language as Ideology*. London, Routledge & Kegan Paul, 1993.

Lasch, Christopher. *La cultura del narcisismo*. Barcelona, A. Bello, 2000.

Leff, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México, Siglo XXI, 1998.

Lerena, Carlos. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores, 1986.



Longenecker, Bruce y Liebengood, Kelly. *Engaging Economics: New Testament Scenarios and Early Christian Reception*. Michigan and Cambridge UK, William Eerdmans Publishing Company, 2009.

López Marcos, Manuela. *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. Madrid, UNED, 2001.

Lucena, Manuel. *82 objetos que cuentan un país. Una historia de España*. Madrid, Taurus, 2015.

Mahamud Angulo, Kira. *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012.

Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*. México, Ariel, 1987.

Martínez, Guillem (coord.). *CT o la Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española*. Barcelona, Debolsillo, 2012.

Méndez, Leticia (coord.). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. México, UNAM, 1996.

Montero, Feliciano. *La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975): La oposición durante el franquismo/4*. Madrid, Encuentro, 2011.

Montero, F. y Louzao, J. (coord.). *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 2015.

Montero, Rosa. *Crónicas del desamor*. Barcelona, Debate, 1979.

Navarro Sandalinas, Ramón. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.

Navarro, Vicenç. *El subdesarrollo social de España. Causas y Consecuencias*. Barcelona, Anagrama, 2015.

Niño Rodríguez, Antonio. *La americanización de España*. Madrid, Catarata, 2012.

Noah Harari, Yuval. *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona, Debate, 2014.

- Núñez Pereira, Cristina y Valcárcel, Rafael R. *Emocionario*. Madrid, Palabras Aladas, 2013.
- Nussbaum, Marta C. *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós, 2008.
- Nussbaum, Martha C. *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona, Paidós, 2014.
- O'Malley, P. *La educación en la España de Franco*. Madrid, Gens, 2008.
- Ortega Cantero, Nicolás. *Política agraria y colonización del espacio*. Madrid, Ayuso, 1979.
- Ortony, A.; Clore, G. L. y Collins, A. *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Pecora, V. P. (ed.). *Nations and identities. Classic readings*. Malden, Mass, Blackwell, 2001.
- Pérez Díaz, Víctor. *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*. Madrid, Alianza, 1993.
- Pintos, Juan L. *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Cantabria, Editorial Sal Terrae, 1995.
- Porqueras Mayo, Alberto. *El prólogo como género literario: su estudio en el Siglo de Oro español*. Madrid, CSIC, 1957.
- Prego, Victoria. *Así se hizo la transición*. Madrid, Planeta, 1995.
- Privitellio, L. de. "Fortalecer y Afianzar. La identidad nacional en los manuales de Historia y Civismo entre 1960 y la Reforma". Encuentro de Fin de Siglo *Latinoamérica: Utopías, realidades y proyectos*. Universidad Nacional de Salta, 1999.
- Pujadas Muñoz, Joan-Josep. *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid, Eudema, 1993.
- Rocher, Guy. *Introducción a la Sociología general*. Barcelona, Herder, 1996.
- Rodrigo Alsina, Miquel. *Teorías de la comunicación: Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona, Universitat Autònoma, 2001.

- Roger, Antoine. *Les Grandes Théories Du Nationalisme*. Paris, Éditions Dalloz, 2001.
- Roig López, Olga. *La institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y tecnología*. Barcelona, UAB, 2002.
- Rorty, R. *The Linguistic Turn. Recent essays in philosophical method*. Chicago, The University of Chicago Press, 1967.
- Rosenberg, S. W. *Reason, Ideology and Politics*. Princeton, Princeton University Press, 1988.
- Ruiz Rico, Juan José. *El papel político de la Iglesia en la España de Franco (1936-1971)*. Madrid, Tecnos, 1974.
- Sampedro, José Luis. *El mercado y la globalización*. Madrid, Destino, 2002.
- Sanderson, Stephen K. *Conflict Sociology. A Sociological Classic Update*. Randall Collins. NY, Paradigm Publishers, 2010.
- Saramago, José. *El nombre y la cosa*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Sastre García, Cayo. *Transición y desmovilización política en España (1975-1978)*. Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 1997.
- Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 1997.
- Scheff, Thomas. *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. Chicago, University of Chicago Press, 1994.
- Searle, John R. *Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, Planeta-De Agostini, 1994.
- Silva D. (dir.). *Los textos escolares de EGB. Encuesta al profesorado*. Madrid, INCIE, 1976.
- Silva Echeto, Víctor. *El conflicto de las identidades: comunicación e imágenes de la interculturalidad*. Barcelona, InCom-UAB, 2013.
- Slater, David. *Consumer Culture and Modernity*. Cambridge, Polity, 1997.
- Smith, Anthony D. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford, Basil Blackwell, Oxford, 1986.

- Smith, Anthony D. *National Identity*. London, Penguin Books of London, 1991.
- Smith, Anthony D. *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo*. Madrid, Istmo, 2001.
- Solano Alpízar, José. *Educación y desarrollo en América Latina: Un análisis histórico-conceptual*. Costa Rica, Euna, 2001.
- Sperber, D. y Wilson, D. *La relevancia*. Madrid, Visor, 1994.
- Therborn, Göran. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, Siglo XXI, 1987.
- Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.
- Ticineto Clough, Patricia y Halley, Jean. *The Affective Turn. Theorizing the Social*. Durham, Duke University Press, 2007.
- Torres Santomé, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid, Ediciones Morata, 1991.
- Townson, N. (coord.). *España en cambio. El segundo Franquismo, 1959-1975*. Madrid, Siglo XXI, 2009.
- Trevi, Mario. *Metáforas del símbolo*. Barcelona, Anthropos, 1996.
- Tylor, Edward Burnett. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London, J. Murray, 1871.
- Ulich, Dieter. *El sentimiento. Introducción a la psicología de la emoción*. Herder, Barcelona, 1985.
- VV.AA. *Educación y democracia. XXXI Semana Social de España*. Madrid, Secretariado de la Junta Nacional de Semanas Sociales, 1978.
- VV.AA. “Monográfico: Educar para el amor”. *Padres y Maestros*, nº 281 de enero de 2004.
- VV.AA. “Monográfico: La educación emocional: sentimientos, cultura y comunicación”. *Cuestiones Pedagógicas*, 2008.
- VV.AA. “Monográfico: Emotions in the History of Education: Strategies, Contexts, Impacts”. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, nº 18, 2012.

VV.AA. "Dossier: Historia de las Emociones". *Revista Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº 36, 2014.

VV.AA. "Monográfico: La transmisión de emociones y sentimientos. Subjetividad y socialización.". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 2, 2014.

Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Síntesis, 2000.

Van Dijk, Teun A. *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa, 2000.

Verón, E. *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1984.

Verón, E. *Semiosis social*. Buenos Aires, Gedisa, 1998.

Vidal-Beneyto, José. *Memoria democrática*. Madrid, Foca, 2007.

Villacañas Berlanga, José Luis. *Historia del poder político en España*. Madrid, RBA, 2014.

Villalaín Benito, José Luis. *Manuales escolares de España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid, UNED, 2002.

Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Ediciones Morata, 2002.

Viñao, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons, 2004.

Voloshinov, N. *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad, 1992.

Walton, Stuart. *Humanidad: una historia de las emociones*. Taurus Ediciones, 2005.

Weber, Max. *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

Weber, Max. *El político y el científico*. Madrid, Alianza, 1987.

Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Fondo de cultura económica, 2012.

Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, Alianza editorial, 2015.

Weber, Max. *Sociología de la religión*. Madrid, Istmo, 1997.

### 3.2. Artículos de revistas, ponencias y capítulos de libros

Abellán García, José Luis. “Ramiro de Maeztu o la voluntad de poder”. *Triunfo*, nº 592, 2 feb. 1974, pp. 23-26.

Aguilar Fernández, P. “Fuentes de socialización política: la narración histórica”, en Aguilar Fernández, P. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid, Alianza Editorial, 1996, pp. 98-112.

Aguilar Fernández, Paloma. “La evocación de la guerra y del franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas.”, en Juliá, Santos (dir.). *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid, Taurus Ediciones, 2006, pp. 279-318.

Aguirre Lora, Georgina M. E. “Ahorro, educación y modernidad. Ensayos de interpretación en una perspectiva de largo aliento”. *Rivista di storia dell'educazione*, nº 2, 2017, pp. 225-241.

Antón, Pilar. "Victoriano Hernando y Palacios, maestro y editor", en Celada Perandones, Pablo (ed.). *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica/XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, El Burgo de Osma, 2011, pp. 289-297.

Apple, Michael W. “El libro de texto y la política cultural”. *Revista de Educación*, nº 301, 1993, pp. 109-126.

Apple, Michael W. “The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process”. *Interchange*, vol. 11, nº 3, 1980, pp. 5-22.

Arnett, Jeffrey Jensen. “Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory”. *Journal of Marriage and the Family*, nº 57, 1995, pp. 617-628.

Atienza Cerezo, Encarna. “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”. *Discurso & Sociedad*, vol. 1, nº 4, 2007, pp. 542-574.

Atienza Cerezo, Encarna y Van Dijk, Teun A. “Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales”. *Revista de Educación*, nº 353, 2010, pp. 67-106.

Ávila-Fuenmayor, Francisco. El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, nº 53, 2007. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf> [Última consulta: 5 de julio de 2018].

Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “El fenómeno de la irregularidad en la emigración española de los años sesenta”. *Documento de Trabajo 3, Fundación 1º de Mayo*, 2002. Accesible en: <http://www2.1mayo.ccoo.es/publicaciones/doctrab/doc302.pdf> [Última consulta: 5 de julio de 2018].

Babiano Mora, José, y Fernández Asperilla, Ana. “En manos de los tratantes de seres humanos (notas sobre la emigración irregular durante el franquismo)”. *Historia Contemporánea*, nº 26, 2003, pp. 35-56.

Baby, Sophie. “Estado y violencia en la transición española. Las violencias policiales”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 179-198.

Badanelli Rubio, Ana María, y del Pozo Andrés, María Del Mar. “Desde la madre-patria española al estado de las autonomías: La idea de España en los manuales escolares (1900-2007)”. *Historia de la educación*, nº 27, 2008, pp. 397-432.

Bajo Bajo, M. J. “El paisaje en el currículum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural”. *Aula*, nº 13, 2001, pp. 51-61.

Barbalet, Jack M. “Boredom and social meaning”. *The British Journal of Sociology*, nº 50 (4), 1999, pp. 631-646.

Barnes, Samuel H. y López Pina, Antonio, “*Political Mobilization in Old and New Democracies: Spain in Comparative Perspective*”. Presentación al Congreso anual de la American Political Science Association, Denver, 2-5 de septiembre de 1982.

Barros, Carlos. “Historia de las mentalidades: posibilidades actuales”, en *Secuencia*, nº 27, 1993, pp. 185-209.

Bascuñán Cortés, Javier. “A cada uno su oficio... Educación y promoción profesional”, en Mayordomo, Alejandro (coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Universitat de València, 1999, pp. 223-226.

Baumeister, R. F. y Hastings, S. “Distortions of collective Memory. How Groups Flatter and Deceive Themselves”, en Pennebaker, J. W.; Páez, D. y Rimé, B. (eds.), *Collective Memory of Political Events: Social psychological perspectives*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1997, pp. 277-293.

Beas Miranda, Miguel. “La asociación nacional de editores de libros de texto: desde la Transición hasta el siglo XXI. Entrevista a Don Mauricio Santos”. *Historia de la Educación*, nº 19, 2000, pp. 141-178.

Beas Miranda, Miguel. “El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 73-101.

Benedetti, Alejandro. “Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, vol. XIII, n.º. 286, 2009. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-286.htm> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Benedicto, Jorge. “La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n.º 114.6, 2006, pp. 103-136.

Benedito Sifre, María Teresa; Cervellera Martínez, Armando y Souto González, Xosé Manuel. “Los manuales escolares y la didáctica de la Geografía entre 1950 y 1990”, en Tiana Ferrer, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, pp. 63-86.

Berger, Peter. “Observaciones acerca de la cultura económica”. *Estudios Públicos*, n.º 40, 1990, pp. 11-30.

Bernad Royo, Enrique. “Políticas de ajuste y memoria, 1959 y 1977”, en Navajas Zubeldia, Carlos e Iturriaga Barco, Diego (eds.). *España en democracia: Actas del IV Congreso de Historia de Nuestro Tiempo*. Logroño, Universidad de La Rioja, 2014, pp. 133-144.

Bernecker, Walter L. “The change in mentalities during de late Franco Regimen”, en Townson, Nigel (ed.). *Spain transformed. The late Franco Dictatorship, 1959-1975*. Nueva York, Palgrave McMillan. 2007, pp. 67-84.

Billing, Michael. “El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional”. *Revista Mexicana de sociología*, n.º 1, 1998, pp. 37-57.

Bourdieu, Pierre. “Estructuras, habitus, prácticas”, en *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1993, pp. 91-111.

Bourdieu, Pierre. “Una revolución conservadora en la edición”, en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, 1999, pp. 223-267.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en *Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Libro 1, España, Editorial Popular, 2001, pp. 15-85.

Boyd, Carolyn P. “De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente”, en Juliá, Santos (dir.). *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid, Taurus Ediciones, 2006, pp. 79-99.



Boyd, Carolyn. P. “Madre España’: Libros de texto patrióticos y socialización política”. *Historia y política*, nº 1, 1999, pp. 49-70.

Bunes, M. “Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada en la Organización Sindical, (1957-1972)”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2000, pp. 359-374.

Cañellas Mas, Antonio. “La tecnocracia franquista: el sentido ideológico del desarrollo económico”. *Studia Histórica. Historia contemporánea*, nº 24, 2006, pp. 257-288.

Capel, Horacio. “Percepción del medio y comportamiento geográfico”. *Revista de geografía*, vol. 7, nº 1, 1973, pp. 58-150.

Capel, Horacio. “La definición de lo urbano”. *Estudios Geográficos*, nº 138-139, 1975, pp. 265-301.

Capel, Horacio. “Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social”. *Scripta Nova*, nº 1, 2007, pp. 1-13.

Capel, Horacio. “Las ciencias sociales y el estudio del territorio”. *Biblio3w: Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, vol. XXI, nº 1149, 2016. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf> [Última consulta: 19 de julio de 2018].

Carriedo Castro, Pablo. “Poesía, capitalismo y democracia: una aproximación a otra sentimentalidad”. *Revista de crítica literaria marxista*, nº 6, 2012, pp. 22-34.

Cartwright, Dorwin. “Achieving Change in People: Some Applications of Group Dynamics Theory”. *Human relations*, Vol. IV, nº 4, 1951, pp. 381-392.

Castillejo Cambra, Emilio. “Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia”. *Bordón. Revista de pedagogía*, nº 61, vol. 2, 2009, pp. 45-58.

Castillejo Cambra, Emilio. “Indicaciones sobre la investigación ‘Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)’”. *Documento de trabajo*. Proyecto: Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006), 2008. Accesible en: [http://servidormanes.uned.es/mciud/documentos/documentos\\_trabajo/INDICACIONES\\_SOBR E\\_IDENTIDAD\\_CIUDADANIA\\_Y\\_CULTURA\\_POLITICA\\_1978-2006\\_\[1\].pdf](http://servidormanes.uned.es/mciud/documentos/documentos_trabajo/INDICACIONES_SOBR E_IDENTIDAD_CIUDADANIA_Y_CULTURA_POLITICA_1978-2006_[1].pdf) [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Castillejo Cambra, Emilio. “Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmáu Carles-Pla”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 6, 2017, pp. 487-521.

Choppin, A. "L'histoire des manuels scolaires: une approche globale". *Histoire de l'Education*, nº 9, 1980, pp. 1-25.

Comas Rubí, Francisca y del Pozo Andrés, María del Mar. "Fotografía, propaganda y educación". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 8, 2008, pp. 9-21.

Cuesta, Raimundo. "Aquella democracia a la que quisimos tanto", en *Jornadas sobre La Transición política a debate*. Aula Cultural de Caja Duero, Salamanca, 13-15 marzo 2013.

Cummings, Scott y Taebel, Del. "The economic socialization of children: a neo-marxist analysis". *Social Problems*, vol. 26, nº 2, 1978, pp. 198-210.

Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María y Murua Cartón, Hilario. "La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones". *Historia de la Educación*, nº 33, 2014, pp. 43-74.

Delgado, Ander. "Spanish Migrants in Basque Social Science Textbooks from the Late Franco Era to the Transition to Democracy". *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 9, nº 1, 2017, pp. 100-117.

Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. "El ingreso de España en la Organización Europea de Cooperación Económica". *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, nº 669, 2001, pp. 147-180.

Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. "Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo", *Historia y Política* nº 34, Madrid, julio-diciembre 2015, pp. 113-146.

Delgado Granados, Patricia. "El franquismo y las universidades laborales". *Cuestiones Pedagógicas*, nº 17, 2005, pp. 247-263.

Delgado, Patricia; Guichot, Virginia. "El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos", en Beas, Miguel (ed.) *Ciudadanía e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, Sevilla, Díada Editora, 2013, p. 29-50.

De Amézola, Gonzalo. "La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 8, Enero-Diciembre 2003, pp. 7-30.

De Miguel, Jesús M. "¿Desarrollo o desigualdad? Análisis de una polémica sociológica de medio siglo en España". *Reis*, nº 75, 1996, pp. 55-108.

De Privitellio, Luciano. “Fortalecer y Afianzar. La identidad nacional en los manuales de Historia y Civismo entre 1960 y la Reforma”. *Encuentro de Fin de Siglo Latinoamérica: Utopías, realidades y proyectos*, Universidad Nacional de Salta, 1999

De Puelles Benítez, Manuel. “Evolución de la educación en España durante el franquismo”, en Tiana Ferrer, A; Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. *Historia de la Educación (Edad contemporánea)*. Madrid, UNED, 2002.

De Puelles Benítez, Manuel: “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”, en Escolano, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 49-71.

De Rivera, Joseph. “Emotional Climate: Social structure and emotional dynamics”, en Strongman, K. T. (ed.). *International Review of Studies of Emotion*. Vol. 2, New York, Wiley, 1992.

De Santisteban Fernández, Fabiola. “El Desembarco De La Fundación Ford En España”. *Ayer*, nº 75, 2009, pp. 159-191. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/41326030> [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Del Pozo Andrés, María del Mar. “Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”. *Historia de la Educación*, nº 25, 2006, pp. 291-315.

Del Pozo Andrés, M<sup>a</sup> del Mar. “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela”. *Historia de la Educación*, nº 27, 2008, pp. 105-135.

Del Pozo Andrés, María del Mar y T. Rabazas Romero. “Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas”. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 231-232, 2012, pp. 401-414.

Denegri Coria, Marianela; Palavecinos Tapia, Mireya; Gempp Fuentealba, René y Caprile Costa, Cristina. “Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores?”. *Psicologia & Sociedade*, vol. 17, nº 2, 2005, pp. 88-98.

Depaepe, Marc y Simon, Frank. “Fuentes y métodos para la historia del aula”, en Manuel Ferraz Lorenzo (ed.). *Repensar la Historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 337-364.

Díaz-Salazar Martín, Rafael. “Política y religión en la España contemporánea”. *Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 52, 1990, pp. 65-83.

Dressendorfer, Peter. "La época colonial en los textos escolares mexicanos: un problema de identidad nacional", en Rieckenberg, M. (comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut, 1991, pp. 54-59.

Dubravka Stojanovic, "History Textbooks and the Creation of National Identity", in C. Koulouri (ed.). *Teaching the History of Southeastern Europe*. Thessaloniki, Petros Th.Ballidis & Co, 2001, p. 27-32.

Easton, David y Hess, Robert D. "The child's political world". *Midwest Journal of Political Science*, vol. 6, nº 3, 1962, pp. 229-246.

Echevarria, Ignacio. "La CT: un cambio de paradigma", en Martínez, Guillem (coord.). *CT o la Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española*. Barcelona, Debolsillo, 2012, pp. 25-36.

Escolano Benito, Agustín. "Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo". *Historia de la Educación*, nº 8, 1989, pp. 7-27.

Escolano Benito, Agustín. "El libro escolar: perspectivas históricas", en Luis Arranz Márquez (coord.). *El libro de texto. Materiales didácticos*. Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos, vol. 1, Madrid, UCM, 1997, pp. 37-50.

Escolano Benito, Agustín. "Del imperio a la disolución de la enciclopedia", en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, p. 298 pp. 275-302.

Escolano Benito, Agustín. "La segunda generación de manuales escolares", en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 19-47.

Escolano Benito, Agustín. "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, 2000 [número extraordinario], pp. 201-218.

Escolano Benito, Agustín. "Sobre la construcción histórica de la manualística en España". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, nº 29-30, 2001, pp. 13-24.

Escolano Benito, Agustín. "El libro escolar como espacio de memoria", en Ossenbach Sauter, Gabriela y Somoza Rodríguez, J. Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Editorial UNED, 2005, pp. 35-46.

Escolano Benito, Agustín. "El libro escolar y la cultura de la educación: la manualística, un campo en construcción", en *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, pp. 13-14.

Escolano Benito, Agustín. “La modernización de la manualística escolar”, en Escolano Benito, Agustín (coord.). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Vol. I, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 447-470.

Escolano Benito, Agustín. “La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica”. *Studium Educationis*, nº 1, 2011, pp. 19-34.

Escolano Benito, Agustín. “El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 7, 2018, pp. 391-422.

Fairclough, Norman. “El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales”, en Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa, 2003, pp. 143-178.

Fernández Navarrete, Donato. “La política económica exterior del franquismo: del aislamiento a la apertura”. *Historia Contemporánea*, nº 30, 2005, pp. 49-78.

Fromm, Erich. “Prólogo”, en Neill, A. S. *Summerhill*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005 [primera edición 1960], pp. 9-15.

Fuentes Quintana, Enrique. “Tres decenios de la economía española en perspectiva”, en García Delgado, José Luis (dir.). *España, Economía* (vol. 2). Madrid, Espasa Calpe, 1988, pp. 1-24.

Fuertes Muñoz, Carlos. “Cambio educativo y actitudes sociales: el impacto de la transformación de la Universidad en la Valencia del franquismo”. *Historia Actual Online*, nº 36, 2015, pp. 133-147.

Fuertes Muñoz, C. “Cambio generacional, familia y profesorado en la crisis de la educación política franquista”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5, nº 1, 2018, pp. 119-138.

Fullana Puigserver, Pere. “La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953-1967)”. *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 18, 2017, pp. 78-98.

Fusi, Juan Pablo. “La cultura”, en García Delgado, José Luis (coord.). *Franquismo. El juicio de la historia*. Madrid, Temas de hoy, 2000, p. 219-295.

Gayo Cal, Modesto Guillermo. “El origen de las naciones y los nacionalismos en la obra de Anthony D. Smith y el papel de la política: Una perspectiva diacrónica”. *Revista de estudios políticos*, nº 114, 2001, pp. 251-276.

Gallud Jardiel, Enrique. “El eufemismo como instrumento de manipulación social”. *Comunicación y Hombre*, nº 1, 2005, pp. 121-129.

García Delgado, José Luis. “La economía”, en García Delgado, José Luis (coord.). *Franquismo. El juicio de la historia*. Madrid, Temas de hoy, 2000, pp. 147-217.

García Ruíz, José Luis. “Estados Unidos y la transformación general de las empresas españolas”. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 25, 2003, pp. 131-153.

Gayo Cal, Modesto Guillermo. “El origen de las naciones y los nacionalismos en la obra de Anthony D. Smith y el papel de la política: Una perspectiva diacrónica”. *Revista de estudios políticos*, nº 114, 2001, pp. 251-276.

Geertz, Clifford. “Ideology as a Cultural System”, en Apter, D. (comp.). *Ideology and Discontent*. NY, The Free Press of Glencoe, 1964, pp. 47-56.

Giménez, Gilberto. “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*, 2005, pp. 1-27. Accesible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/9887906d8e85d026631ea7dd9fc44a22.pdf> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Giroux, H. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. *Cuadernos políticos*, nº 44, 1985, pp. 36-65.

González, Manuel J. “La economía como ciencia y la economía en los libros de bachillerato”, en *Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social*. Madrid, MEC, 2004, pp. 65-76.

González Cortés, José Ramón. “Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición”. *Con-ciencia social*, nº 18, 2014, pp. 157-164.

Gorodnichenko, Yuriy, y Roland, Gérard. “Culture, institutions, and the wealth of nations”. *Review of Economics and Statistics*, vol. 99, nº 3 Julio 2017, pp. 402-416.

Greenstein, Fred I. “Socialización: Socialización política”, en Sills, D. (dir.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 10. Madrid, Aguilar, 1975, pp. 21-25.

Grice, H. Paul. “Lógica y conversación”, en Valdés, L. (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos, 1991, pp. 551-530.

Grup de Recerca d’Etnohistòria del Barraquisme. Institut Català d’Antropologia. “El barraquisme a la ciutat de Barcelona. Can Valero, La Perona i el Carmel”. *Revista d’Etnologia de Catalunya*, nº 33, 2008, pp. 170-180.

Hamacher, Werner. “Schuldgeschichte. Benjamins Skizze 'Kapitalismus als Religion'”, en Baecker, Dirk (ed.). *Kapitalismus als Religion*. Berlín, Kulturverlag Kadmos, 2003, pp. 77-119.

Harrah, Jacklyn y Friedman, Monroe. "Economic socialization in children in a midwestern American community". *Journal of Economic Psychology*, Vol. 11, nº 4, 1990, pp. 495-513.

Heinze, Carsten. "Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the 'Grammar of Schooling'". *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 2, nº 2, 2010, pp. 122-131.

Hernández Díaz, José María. "«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*, nº 20, 2001, pp. 369-392.

Hernández Laina, Yovana. "La 'Cultura Económica' de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la transición a la democracia española como conformadora de identidades (1965-1982)", en Yarza de los Rios, Víctor Alexander (ed.). *Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica. Cultura, cotidianidad y saberes escolares*. Medellín, Universidad de Antioquia, 2016, pp. 743-757.

Hernández Sánchez, Azucena. "¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica?: análisis de contenido". *Investigación en la escuela*, nº 76, 2012, pp. 51-64.

Ibáñez, T. "El giro lingüístico", en *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, Editorial UOC, 2003, pp. 21-42.

Iglesias De Ussel, Julio. "Socialización y control social", en Del Campo, Salustiano (dir.). *Tratado de Sociología*, Vol. 1. Madrid, Taurus, 1988, pp. 165-187.

Jasper J. M. "Emotions and social movements: Twenty years of theory and research". *Annual Review of Sociology*, nº 37, 2011, pp. 285-303.

Jáuregui Balenciaga, Inmaculada y Méndez Gallo, Pablo. "La identidad: el gran delirio de Occidente". *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, vol. 11, nº 1. Revista online. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153294008> [Última consulta: 14 de julio de 2018].

Jiménez-Ortega L.; Espuny J.; de Tejada P. H.; Vargas-Rivero, C. y Martín-Loeches, M. "Subliminal Emotional Words Impact Syntactic Processing: Evidence from Performance and Event-Related Brain potentials". *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 11, artículo 192, 2017. Accesible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5404140/> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

Julia, Dominique. "Le culture scolaire comme objet historique". *Paedagogica Historica*, nº 31, Supplementary Series, 1, 1995. pp. 353-382.

Julia, Dominique. "Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche". *Annali di Storia dell'Educazione*, n° 3, pp. 119-147.

Juliá, Santos. "España, 1966", en VV.AA. *La Ciudad abstracta. 1966: el nacimiento del Museo de Arte Abstracto Español*. Cuenca, Fundación Juan March, 2006, pp. 17-29. Disponible en: <http://digital.march.es/catalogos/fedora/repository/cat:122/PDF> [Última consulta: 10 de julio de 2018].

Juliá, Santos. "Transiciones a la democracia en la España del siglo XX". *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, n° 84, 1988, pp. 25-40.

Justel, Manuel. "Edad y cultura política". *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, n° 58, 1992, pp. 57-96.

Kirchler, Erich y Praher, Doris. "Austrian children's economic socialization: age differences". *Journal of Economic Psychology*, Vol. 11, n° 4, 1990, pp. 483-494.

Kołodziej, Sabina; Lato, Katarzyna y Szymańska, Magdalena. "The role of parental influences on the economic socialization of children". *Problems of education in the 21<sup>st</sup> century*, vol. 58, 2014, pp. 99-107.

König, Hans-Joachim. "Discursos de identidad, estado-nación y ciudadanía en América Latina: viejos problemas, nuevos enfoques y dimensiones". *Historia y Sociedad*, n° 11, 2005, pp. 9-32.

Lacruz Alcocer, Miguel. "Inculcación ideológica en los manuales escolares de lengua española en la Ley de Educación Primaria de 1945", en Tiana Ferrer, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, pp. 97-114.

Landhal, Joakim. "Emotions, power and the advent of mass schooling". *Paedagogica Historica*, vol. 51, n° 1-2, 2015, pp. 104-116.

Lannon, Frances. "Proletarios competentes y cristianos. La religión y el desarrollo del capitalismo. El caso de Bilbao". *Historia 16*, n° 36, 1979, pp. 61-66.

Lara, Alí y Enciso Dominguez, Giazú. "El giro afectivo". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, n° 13.3, 2013, pp. 101-120.

Linz, Juan J. "Totalitarian and authoritarian regimes". *Handbook of political science*, vol. 3, 1975, pp. 175-411.



Linz, Juan. "Legitimacy of Democracy and the Socioeconomic System", en Dogan, Mattei (ed.). *Comparing Pluralist Democracies. Strains on Legitimacy*. London, Westview Press, 1988, pp. 65-113.

López, Isidro. "Consensonomics: la ideología económica en la CT", en Martínez, Guillem (coord.). *CT o la Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española*. Barcelona, Debolsillo, 2012, pp. 77-88.

López Facal, Ramón. "El nacionalismo español en los manuales de Historia". *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació*, nº 2, 1995, pp. 119-128.

López Facal, Ramón. "Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional", en Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R. (eds.). *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK, 2001, pp. 145-169.

López Sánchez, José María. "El árbol de la ciencia nacionalcatólica: los orígenes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas". *Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº 38, 2016, pp. 171-184.

Lluch, Ernest. "Transición económica y transición política: la anomalía (1978-1980)", en Tusell, Javier y Soto, Álvaro (eds.). *Historia de la transición (1975-1986)*. Madrid, Alianza, 1996.

Mahamud Angulo, Kira. "Infidels, vicious, traitors, reds... The representation of enemies in Spanish Primary School Textbooks during the Franco Dictatorship (1939-1959)", en Matthes, Eva y Djurovic, Arsen (hrsg.). *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2010, pp.187-199.

Mahamud Angulo, Kira y Badanelli Rubio, Ana. "Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística". *História da Educação* Vol. 20, nº 50, 2016, pp. 29-48.

Mahamud Angulo, K.; Groves, T., Milito Barone, C. y Hernandez Laina, Y. "Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy". *Paedagogica Historica*, vol. 52, nº 1-2, 2016, pp. 169-187.

Mahamud Angulo, Kira y Hernández Laina, Yovana. "Teaching Economics with Spanish Primary School Textbooks during the Franco Dictatorship and the Transition to Democracy (1962-1982)". *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 9, nº 1, 2017, pp. 71-99.

Martín Aceña, Pablo. "Economía y política durante la Transición a la democracia en España, 1975-1985". *Working Papers*, Universidad de Alcalá, 2010. Accesible en: [https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2\\_profesores/prof121788/publicaciones/Economia%20y%20politica%20durante%20la%20transicion.pdf](https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_profesores/prof121788/publicaciones/Economia%20y%20politica%20durante%20la%20transicion.pdf) [Última consulta: 15 Julio 2018].

Marín Arce, José María. “Condiciones económicas y sociales de la Transición”, en Molinero, Carmen (ed.). *La transición treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*. Barcelona, Península, 2006, pp. 81-116.

Martínez Alfaro, María Jesús. “Intertextuality: Origins and development of the concept”. *Atlantis*, vol. 18, nº 1-2, 1996, pp. 268-285.

Martínez Sánchez, Amparo. “Materiales autoinstructivos. Fichas de enseñanza y libros programados”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 327-350.

Matés Barco, Juan Manuel. “La economía durante el franquismo: la etapa del desarrollo (1960-1974)”, en González, Agustín y Matés, Juan Manuel (coord.), *Historia económica de España*, Barcelona, Ariel, 2013, pp. 745-778.

Mayoral, Victorino. “Dualismo escuela pública/escuela privada en España”, en Paniagua, Xavier y San Martín, Ángel (eds.). *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia, Diputación de Valencia, 1989, pp. 43-55.

Mayordomo, Alejandro. “Regenerar la sociedad, Construir el Patriotismo o la Ciudadanía: Educación y Socialización Política en la España del siglo XX”. *Encounters in Theory and History of Education*, nº 1, 2008, pp. 49-80.

Meda, Juri. “Mezzi di educazione di massa: nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo”. *History of Education and Children's Literature*, vol. 6, nº 1, 2011, pp. 253-279.

Miguélez, Fausto. “Estructuración de clases y desigualdad: la España de los años 70 y 80”. *Papers: revista de sociología*, nº 33, 1990, pp. 21-34.

Molinero, Carme. “¿Memoria de la represión o memoria del franquismo?”, en Juliá, Santos (dir.). *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid, Taurus Ediciones, 2006, pp. 219-246.

Montero, Feliciano. “La relación Iglesia-Sociedad en la España de la segunda mitad del siglo XIX”. *Revista de Historia Contemporánea*, nº 3, 1984, pp. 87-98.

Montero, Feliciano. “El catolicismo social durante el Franquismo”. *Sociedad y Utopía: Revista de Ciencias Sociales*, nº 17, 2001, pp. 93-113.

Morón Monge, María del Carmen; Morón Monge, Hortensia y Estepa Giménez, Jesús. “El paisaje en el currículum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: una perspectiva patrimonial integral”. *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Madrid, IPCE, 2012, pp. 564-573.

Muns, Joaquín. “España y el Fondo Monetario Internacional (FMI)”. *Economistas*, vol. XIX, nº 90, 2001, pp. 20-25.

Muñoz, Juan Ramón. “Intratextualidad o reescritura en Lope de Vega: El perseguido, El mayordomo de la duquesa de Amalfi y El perro del hortelano”, en *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXI, 2015, pp. 46-78.

Nates Cruz, Beatriz. “Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio”. *Revista Co-herencia*, vol. 8, nº 14, 2011, pp. 209-229.

Nogué, Joan. “Nacionalismo, territorio y paisaje en Cataluña”, en Ortega Cantero, Nicolás. *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Duques de Soria, 2005, pp. 147-169.

Nogué, Joan. “Territorios sin discurso, paisajes sin imaginario. Retos y dilemas”. *Ería*, nº 73-74, 2007, pp. 372-382.

Oliviero, Stefano. “Editoriale. Educazione, scuola e consumo”. *Rivista di Storia dell'educazione*, nº 2, 2017, pp. 7-12.

Oliviero, Stefano. “I consumi e la storia dell'educazione”. *Rivista di Storia dell'educazione*, nº 2, 2017, pp. 13-32.

O'Sears, David. “Political socialization”, en Greenstein, Fred I. y Polsby, Nelson W. *Handbook of political science*. Vol. 2, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1975, pp. 93-153.

Ossenbach Sauter, Gabriela, y Alberto Martínez Boom. “Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970).” *Paedagogica Historica*, vol. 47, nº 5, 2011, pp. 679-700.

Ossenbach Sauter, Gabriela. “La manualística escolar y la enseñanza de la Historia de la Educación”. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 6, 2009, pp. 41-52.

Oteiza, T. “How contemporary history is presented in chilean middle school textbooks”. *Discourse and Society*, nº 14, 2002, pp. 639-662.

Páez-Camino, Feliciano. “Enseñar la recuperación democrática en España: consideraciones sobre la transición en clase de historia”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 50, 2006, pp. 11-31.

Páez, D.; Ruiz, J. I.; Gailly, O.; Kornblit, A. L.; Wiesenfeld, E. y Vidal, C. M. “Clima emocional: su concepto y medición mediante una investigación transcultural”. *Revista de Psicología Social*, vol. 12, nº 1, 1997, pp. 79-98.

Payne, Stanley G. “¿Tardofranquismo o pretransición?”. *Documentos de Trabajo. Cuadernos de la España Contemporánea*, nº 2, 2007. Accesible en: [http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/6581/1/Tardofranquismo\\_Payne\\_2007.pdf](http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/6581/1/Tardofranquismo_Payne_2007.pdf) [Última consulta: 14 de julio de 2018].

Pérez Garzón, Juan Sisinio. “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”. *Revista Historia de la Educación*, nº 27, 2009, pp. 37-55.

Pérez Urraza, Karmele; Ezkudía Arteaga, Gurutze y Bilbao Bilbao, Begoña. “El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 2, nº 2, 2015, pp. 225-242.

Petrus Rotger, Antonio. “Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición de manuales escolares”, en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España* (vol. 2). Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 103-124.

Pintos, Juan L. “Inclusión – Exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social”. *Sémata: Ciencias Sociais e Humanidades*, nº 16, 2004, pp. 17-52.

Pittelli, Cecilia y Somoza Rodríguez, Miguel. “Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado”. *Historia Caribe*, nº 15, 2009, pp. 11-29.

Plett, Heinrich F. “Rhetoric and intertextuality”. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, vol. 17, nº 3, 1999, pp. 313-329.

Recio, Albert. “Capitalismo español: la inevitable crisis de un modelo insostenible”. *Revista de Economía Crítica*, nº 9, 2010, pp. 198-222.

Reig Tapia, Alberto. “Memoria de la violencia: transición, consolidación y crispación democrática en España, 1975-2008”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 41-55.

Rojo, Luis Ángel. “La economía española en la democracia (1976-2000)”, en Comín, Francisco, Hernández, Mauro, y Llopis, Enrique (eds.). *Historia económica de España: siglos X-XX*. Barcelona, Crítica, 2003, pp. 397-436.

Roland-Lévy, Christine. “Economic socialization: basis for international comparisons”. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 11, nº 4, 1990, pp. 469-482.

Rosa, Alberto; Bellelli, Guglielmo y Bakhurst, David. “Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional”, en Rosa, Alberto; Bellelli, Guglielmo y Bakhurst, David (eds.). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid, Biblioteca nueva, 2000, pp. 41-82.

Rubio, María del Mar. “Energía, economía y CO2: España 1850–2000”. *Cuadernos Económicos de ICE*, nº 70, 2005, pp. 51-76.

Sacristán, Ana. “El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica”. *Revista de Educación*, nº 296, 1991, pp. 245-259.

Sánchez-Cuenca, Ignacio. “Consenso y conflicto en la transición española a la democracia”, en Przeworski, Adam y Sánchez-Cuenca, Ignacio. *Democracia y socialdemocracia. Homenaje a José María Maravall*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012, pp. 153-191.

Sánchez-Cuenca, Ignacio y Aguilar, Paloma. “Terrorist violence and popular mobilization: The case of the Spanish transition to democracy”. *Politics & Society*, vol. 37, nº 3, 2009, pp. 428-453.

Sánchez-Cuenca, Ignacio y Aguilar Fernández, Paloma. “Violencia política y movilización social en la transición española”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 95-111.

Sánchez Hurtado, Yalile. “Vigotski, Piaget y Freud: a propósito de la socialización”. *Enunciación*, vol. 6, nº 1, 2001, pp. 29-34.

Sánchez Jiménez, José. “La España de los ‘sesenta’. La recepción y las influencias de la ‘Pacem in Terris’ en una sociedad en vías de desarrollo”. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, nº 42, 2013, pp. 108-136.

Sánchez-Prieto, Juan María. “Los desafíos del ‘giro performativo’: el modelo de Alexander y la pervivencia de Turner”, en Oncina, Faustino y Cantarino, Elena (coord.). *Giros narrativos e historias del saber*. Madrid, Plaza y Valdés, 2013, pp. 77-110.

Sanchis i Marco, Manuel. “Franco: una rémora para el desarrollo económico y moral de España”. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 1 extraordinario, 2015, pp. 257-291. Accesible en: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/view/2875/1581> [Última consulta: 11 de julio de 2018].

Saz Campos, Ismael. “Fascism, Fascistization and Developmentalism in Franco’s Dictatorship”. *Social History*, vol. 29, nº 3, 2004, pp. 352–353.

Scheff, Thomas. “Shame and the Social Bond: A Sociological Theory”. *Sociological Theory*, nº 18, (1), 2000, pp. 84-99.

Scheff, Thomas. “Shame in self and society”. *Symbolic Interaction*, vol. 26, nº 2, 2003, pp. 239-262.

Scheff, Thomas y Retzinger, Suzanne M. "Shame as the Master Emotion of Everyday Life". *Journal of Mundane Behavior*, nº 1 (3), 2000, pp. 303-324.

Serrano Sanz, José María y Pardos, Eva. "Los años de crecimiento del franquismo (1959-1975)", en Comín, Francisco, Hernández, Mauro, y Llopis, Enrique (eds.). *Historia económica de España: siglos X-XX*. Barcelona, Crítica, 2003, pp. 369-397.

Sepúlveda, Isidro. "La eclosión nacionalista: regionalismos, nacionalismos y autonomías", en Tusell, Javier y Soto, Álvaro (eds.). *Historia de la Transición (1975-1986)*. Madrid, Alianza, 1996, pp. 409-443.

Share, Donald y Mainwaring, Scott. "Transiciones vía transacción: La democratización en Brasil y España". *Revista de Estudios Políticos*, nº 49, 1986, pp. 87-136.

Simkin, Hugo y Becerra, Gastón. "El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial". *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. XXIV, nº 47, 2013, pp. 119-142.

Slater, David. "Itinerarios de la teoría del desarrollo. Capitalismo, socialismo y después". *Nueva Sociedad*, nº 137, 1995, pp. 32-43.

Somoza Rodríguez, Miguel. "Ideología, Mentalidades e Imaginarios Sociales". *Documento de Trabajo para el Curso: Cultura Escolar, Currículo y Disciplinas escolares*, 2010.

Somoza Rodríguez, Miguel; Mahamud Angulo, Kira y Pimenta Rocha, Heloísa H. "Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la Historia de la Educación". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 2, 2015, pp. 29-30.

Somoza Rodríguez, Miguel y Ossenbach Sauter, Gabriela. "Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad". *Redes de la Lectura y la Escritura*. Biblioteca Virtual. Disponible en: [http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web\\_relee/biblio.htm#](http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm#) [Última consulta: 4 de julio de 2018].

Soto Carmona, Álvaro. "Violencia política y transición a la democracia: Chile y España", en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 113-127.

Spiegel, Gabrielle M. "La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico". *Revista Ayer*, nº 62 (2), 2006, pp. 19-50.

Stets, J. E.; Carter, M. J.; Harrod, M. M.; Cerven, C. y Abrutyn, S. "The moral identity, status, moral emotions, and the normative order", en Clay-Warner J. y Robinson D. T. (eds.). *Social structure and emotion*. London, Elsevier, 2008, pp. 227-251.

Stojanovic, Dubravka. "History Textbooks and the Creation of National Identity", en Koulouri, C. (ed.). *Teaching the History of Southeastern Europe*. Thessaloniki, Petros Th.Ballidis & Co, 2001, p. 27-32.

Tamames, Ramón. "La autarquía española y las rémoras para el crecimiento económico posterior". *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía* 826, 2005, pp. 13-24.

Tiana, Alejandro y De Puelles, Manuel. "El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 49-50, 2003, pp. 163-174.

Torres, J. "Diversidad cultural y contenidos escolares". *Revista de educación*, nº 345, enero-abril 2008, pp. 83-110.

Tröhler, Daniel. "The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results". *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, nº 2, 2013, pp. 1-19.

Tylor, Edward Burnett. "La ciencia de la cultura", en Kahn, J.S. (comp.): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama, 1975, [1871], pp. 29-46.

Vallance, E. "The Hidden Currículum and Qualitative Inquiry as States of Mind". *Journal of Education*, vol. 162, nº 111, 1980, pp. 138-151.

Vals Taberner, Rafael. "La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (Enseñanza primaria y secundaria)", en Tiana Ferrer, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, pp. 47-62.

Van den Berghe, Pierre L. "Does race matter?". *Nations and Nationalism*, vol. 1, nº 3, 1995, pp. 357-368.

Van Dijk, Teun A. "El análisis crítico del discurso". *Anthropos*, nº 186, 1999, pp. 23-36.

Van Dijk, Teun A. "Ideología y análisis del discurso". *Estudio*, nº 29, 2005, pp. 9-36.

Van Dijk, Teun. A. "Semántica del discurso e ideología". *Discurso & Sociedad*, vol. 2, nº 1, 2008, pp. 201-261.

Villar Ezcurra, Alicia. "Bondad, compasión y virtud: Claves de las propuestas educativas de Rousseau". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 2, 2015, pp. 45-72.

Viñao Frago, Antonio. “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”. *Anales de Pedagogía*, nº 14, 1996, pp. 157-214.

Viñao, Antonio. “Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto”. *Revista de Educación*, nº 1, extra de 2007.

Viñas, Ángel. “Franco o la subversión de la memoria”, en Aróstegui, J. (ed.). *España en la memoria de tres generaciones: de la esperanza a la reparación*. Madrid, Editorial Complutense, 2007, pp. 100-119.

Wentzel, Kathryn R. y Looney, Lisa. “Socialization in school settings”, en Grusec, Joan E. y Hastings, Paul D. (eds.) *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Publications, 2007, pp. 382-403.

Ysás, Pere. “La crisis de la dictadura franquista”, en Molinero, Carmen (ed.). *La transición treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*. Barcelona, Península, 2006, pp. 27-58.

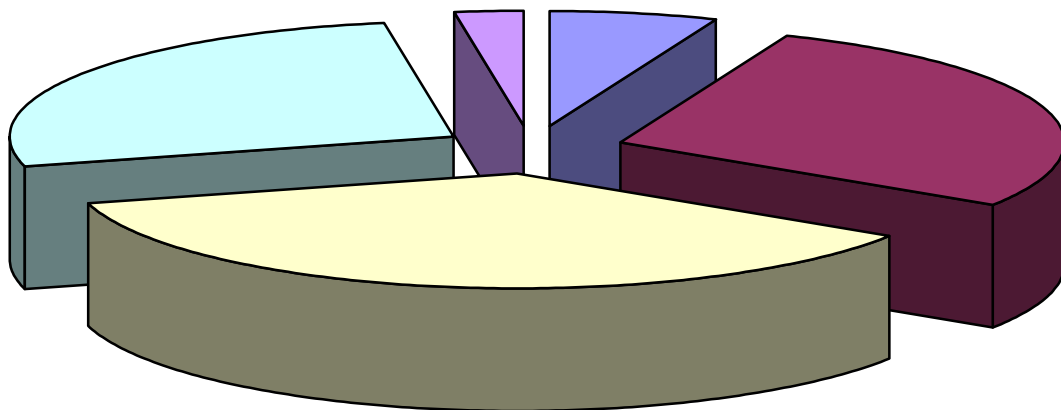
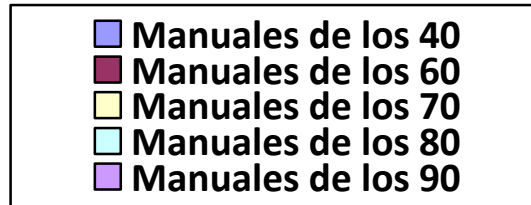


**ANEXOS**

---

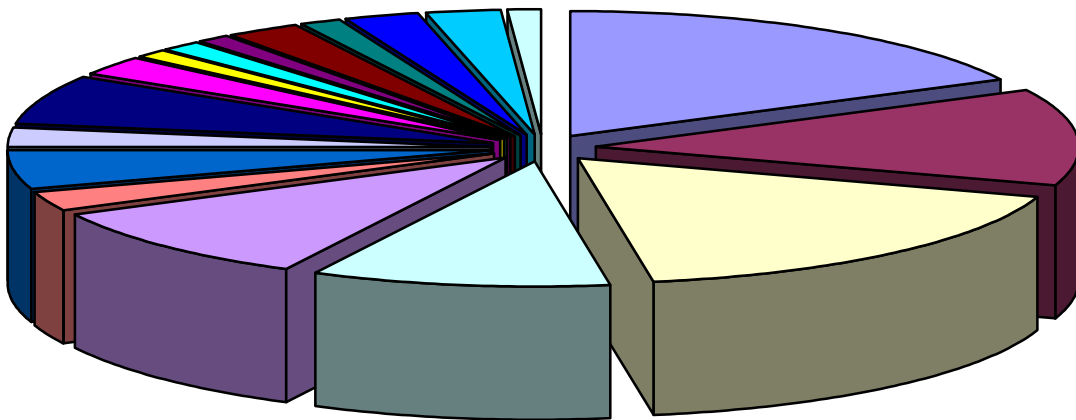
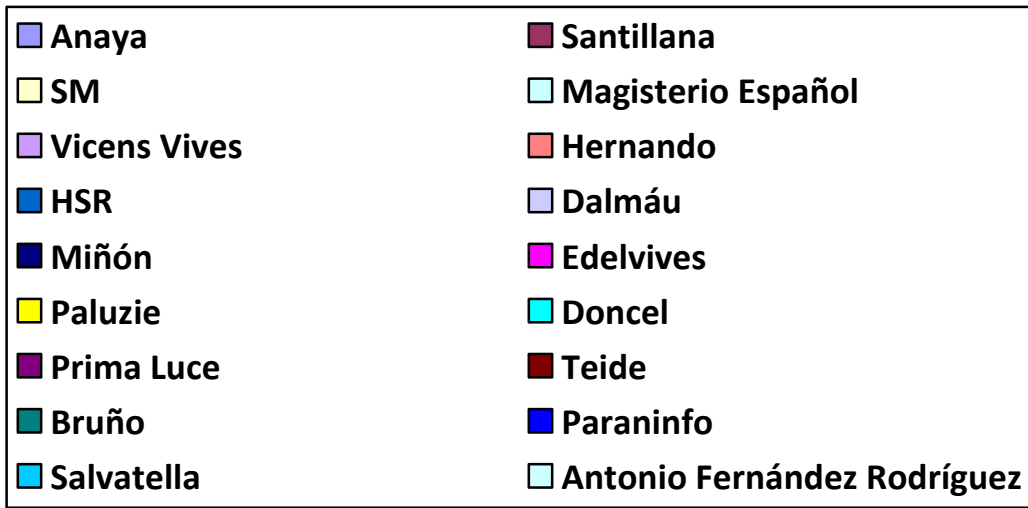
**ANEXO 1**

**COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA**



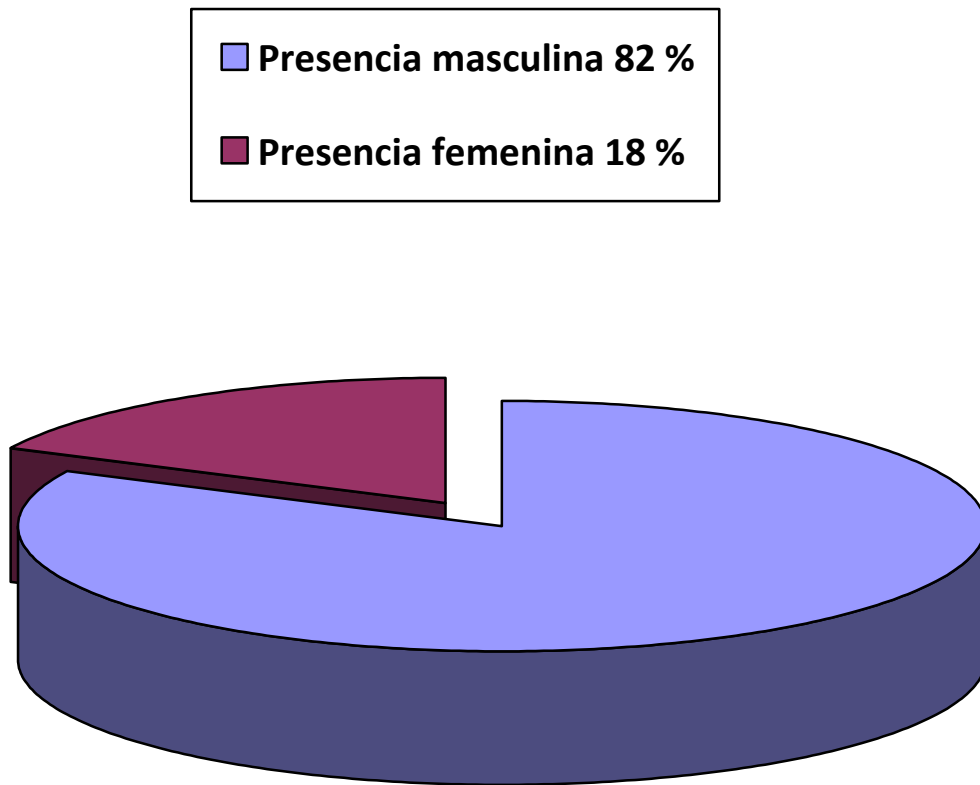
ANEXO 2

PRESENCIA DE LAS DISTINTAS EDITORIALES EN LA MUESTRA



**ANEXO 3**

**PRESENCIA POR GÉNERO EN LAS AUTORÍAS DE LA MUESTRA**



## ANEXO 4

### INFORMACIÓN SOBRE EDITORIALES

#### TRADICIONALES<sup>1</sup>

---

##### ➤ BRUÑO

Fundada por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas La Salle en 1898. El nombre de la editorial procede de Frère Gabriel Marie Brunhes (1834-1916), que fue el Superior General de los Hermanos de la Salle de 1897 a 1913. Fue fundada en 1895 en Francia, siendo propiedad del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de La Salle. Los Hermanos que estaban en España optaron en por castellanizar el apellido Brunhes por Bruño y se decidió que todos los hermanos que trabajaban escribiendo manuales no firmarían la autoría con su propio nombre sino con uno común, G. M. BRUÑO.

La Editorial Bruño sirvió a lo largo de un siglo a la docencia, tanto en España como en Hispanoamérica. Algunos de sus libros fueron los más vendidos en España, y sus autores eran mayoritariamente los Hermanos de La Salle que estaban en contacto con la educación. En los primeros años del siglo XXI, la Editorial Bruño pasó a ser propiedad de una multinacional.

En 1988 inició la publicación de materiales complementarios, libros de formación del profesorado, y colecciones de literatura infantil y juvenil. Actualmente, las publicaciones de Grupo Editorial Bruño abarcan dos grandes ámbitos: Por un lado, la edición de materiales curriculares para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y por otro lado edita materiales complementarios y Literatura Infantil y Juvenil, tanto clásicos como contemporáneos.

##### ➤ DALMÁU CARLES

El fundador de la editorial, Josep Dalmáu Carles, fue un maestro de escuela apasionado por la enseñanza. La editorial abre en Gerona en 1904 adoptó el nombre de Dalmáu, Carles & Cia. y en 1919 Josep se asocia con su yerno Joaquim Pla Cargol, modificando el nombre de la editorial para adoptar el definitivo: Dalmáu Carles Pla, S.A.<sup>2</sup>

La gerencia de la editorial estuvo desde 1967 a 1981 a cargo de Joaquim Pla i Dalmau, nieto del fundador e hijo de Joaquim Pla Cargol. En 1981 se jubila Joaquim Pla i Dalmáu y la editorial fue comprada por la empresa de artes gráficas Alzamora Artegráfica, S.A. Con el paso del tiempo la actividad principal de Alzamora acabó por prevalecer sobre la actividad editorial y en los años 90 dejaron de editar.

---

<sup>1</sup> Editoriales surgidas con anterioridad al *boom* editorial.

<sup>2</sup> Asso Coll, Salvador. *Biografía del mestre Josep Dalmáu Carles: breu història de l'editorial Dalmáu Carles Pla SA*. Gerona, Papers On Demand, 2007.

## ➤ **DELSA**

Distribuidora del Opus Dei. Estuvo al frente José Barco Ortega, que más tarde se hizo cargo de la editorial Magisterio.<sup>3</sup>

En la actualidad esta distribuidora sigue funcionando con el nombre de Delsa-Troa.

## ➤ **DONCEL**

La editorial fue fundada por Jaime Suárez (periodista y abogado) en 1955, que también ostentó el cargo de director. Pertenecía a la Delegación Nacional de Juventudes del régimen franquista, y se encargó de llevar a cabo en exclusividad la revisión de enfoques, contenidos y metodología de lo que anteriormente había sido la asignatura de Formación del Espíritu Nacional, convirtiéndose en Educación Cívico-Social.

Pertenecía a la llamada Secretaría General del Movimiento del régimen.<sup>4</sup>

## ➤ **EDELVIVES - LUIS VIVES**

Editorial fundada en Cataluña a finales del siglo XIX. En sus orígenes Edelvives llevaba el nombre de FTD (Frères Thoplane Dusaus)<sup>5</sup> y surgió alrededor de 1889. Este grupo editorial pertenece al Instituto de los Hermanos Maristas, y su origen se vincula a las necesidades de los propios Maristas de disponer de materiales para la enseñanza.

En 1932 cambia su nombre y adopta el del humanista español Luis Vives. Incorpora ya el offset en 1936. Ese año, tras el estallido de la Guerra civil, sus talleres van a sufrir un incendio intencionado que arrasa el edificio. En 1937 se traslada a Zaragoza bajo la gerencia de Leónidas Fuente y con dirección técnica de Alberto de Sola. En 1941 pasa de la calle Bolonia a Fernando el Católico, instalaciones en que se realiza la totalidad del proceso editorial.

En 1975 son 135 los operarios fijos que se trasladan al gran complejo fabril editor de la carretera de Madrid. Su catálogo abarca desde la enseñanza preescolar a la universitaria. Con notable proyección también en Hispanoamérica, mantiene una línea pedagógica cristiana tradicional que fomenta lo que ellos mismos denominan “humanismo cristiano”.

---

<sup>3</sup> Beas Miranda, Miguel. “La asociación nacional de editores de libros de texto: desde la Transición hasta el siglo XXI. Entrevista a Don Mauricio Santos”. *Historia de la Educación*, nº 19, 2000, p. 14.

<sup>4</sup> Rodríguez, Carlos E. “Mi entrevista al General Franco”. *El Mentor*, 27 de junio de 2011. Accesible en: [http://www.fundacionemprendedores.com/observatorio\\_politico/opinion/mi-entrevista-al-general-franco](http://www.fundacionemprendedores.com/observatorio_politico/opinion/mi-entrevista-al-general-franco) [Última consulta: 23 de diciembre de 2017].

<sup>5</sup> Villalaín Benito, José Luis. *Manuales escolares de España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid, UNED, 2002, p. 428.

## ➤ **HERNANDO**

Fundada en 1828 por Victoriano Hernando y Palacios fue pionera en la edición de libros escolares en nuestro país. Su sede más conocida estaba situada en la calle Arenal 11 de la capital española. El desarrollo de la editorial transcurre por varias etapas que llegan hasta 1985, año en que la familia Perlado (herederos del legado) abandona la empresa.

Prácticamente siempre fue un negocio familiar, y está considerada como la primera en editar manuales escolares en España. Se considera una de las tres editoriales españolas más antiguas, junto con las burgalesas hijos de Santiago Rodríguez (1829-1891) y Calleja (1876-1958). La editorial Hernando es muy conocida por la publicación de su famosa Enciclopedia, y las obras Juanito y Corazón.<sup>6</sup>

## ➤ **HIJOS DE SANTIAGO RODRÍGUEZ**

La casa Santiago Rodríguez fue fundada en 1850 y se considera la librería más antigua de España. Toma su nombre del fundador Santiago Rodríguez Alonso (1829-1891), y posteriormente adopta la denominación de **Hijos de Santiago Rodríguez S.A.**

La editorial tendrá su sede en Burgos y será un negocio familiar que pasará de manos de Santiago Rodríguez a su hijo Mariano (presidente y fundador de la Asociación de Prensa de Burgos) y posteriormente a los nietos Pascual y Lucas. Este último pasó el relevo a sus propios hijos José Luis y Mariano que fueron los responsables de ampliar la editorial. Una quinta generación se quedó al cargo del negocio.

## ➤ **MAGISTERIO ESPAÑOL**

La editorial madrileña Magisterio Español fue fundada en 1885 por Ezequiel Solana Ramírez y Victoriano Fernández Ascarza, ambos maestros. La editorial también operó con el nombre de **Escuela Española** tras separarse de la empresa inicial los propios hijos de Ezequiel Solana. Vinculada al Opus Dei, cuya presidencia fue ostentada por José Barco. En el año 2011 se produjo su extinción-fusión por absorción en el Grupo Siena.

## ➤ **MIÑÓN (Valladolid)**

Operó en sus comienzos en forma de taller con el nombre de Afrodisio Aguado. En 1946 el negocio de Afrodisio fue absorbido por el diario *El Norte de Castilla*, hasta la aparición de una ley que limitaba los negocios de las empresas periodísticas y que obligó a crear una nueva sociedad filial llamada Miñón S.A. en Valladolid.

En 1989 cierra Miñón y Jaime Altés crea la editorial La Calesa, reanudando el trabajo de la editorial.

---

<sup>6</sup> Antón, Pilar. "Victoriano Hernando y Palacios, maestro y editor", en Celada Perandones, Pablo (ed.). *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica/XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, El Burgo de Osma, 2011, pp. 289-297.

La época álgida de Miñón se produce con la dirección de Fernando Altés, José Guillén y Luis Moretón. Esta época viene asociada a la presencia de Antonio Álvarez (El maestro), como autor de las enciclopedias. Es interesante reseñar cómo el nombre de este autor acabó identificándose con el título de su obra, la “*Enciclopedia Álvarez*”, sustituyendo el nombre real de la editorial como Enciclopedia Miñón. Posteriormente la editorial se vincula a la institución religiosa del Opus Dei.

#### ➤ **PRIMA LUCE**

Esta editorial, presidida por el maestro Domingo Ros Ferrer, estaba dedicada exclusivamente a la enseñanza. Su capital fue aportado por tres mil maestros de todo el país.

A partir del año 1965 la editorial comienza a convocar el premio con el mismo nombre para obras de carácter pedagógico. En palabras de su presidente, este premio trabajaba sobre dos vertientes, una para el servicio de los propios maestros que formaban la editorial, y otra para descubrir y promocionar a profesionales dentro del magisterio.

#### ➤ **SALVATELLA**

La editorial fue fundada por Miguel Ángel Salvatella en 1922 que la dirigió hasta 1977. Pero sus orígenes se remontan a 1870 cuando el padre de Miguel Ángel Salvatella fundó una librería-farmacia-tertulia. La editorial Salvatella tuvo la pretensión de contribuir al proceso de renovación pedagógica publicando la revista *Avante*, fundada en 1927.<sup>7</sup>

A partir de 1935 la editorial Salvatella editó también una colección de folletos llamados “Cuadernos escolares”, bajo la dirección del inspector Adolfo Maílo. La colección pretendía ofrecer orientaciones prácticas y útiles al maestro dentro de la corriente de renovación escolar.

#### ➤ **SM**

En 1918 algunos profesores de colegios marianistas comienzan a publicar textos escolares como material de apoyo para sus colegios. Será en 1937 cuando se registre legalmente en Vitoria el nombre Ediciones SM (Sociedad de María), y dos años después aparece en Madrid la imprenta de Ediciones SM. El depósito de libros se traslada de Vitoria a Madrid en 1945, desde donde la editorial comienza con la distribución de las publicaciones.

En 1952 Ignacio Corcuera y Pedro Legorburu son nombrados gerente y director respectivamente. Poco después, en 1955, la editorial introdujo en sus publicaciones un elemento diferenciador que va a suponer un gran cambio en la edición del libro escolar: el color.

La empresa inicia su andadura fuera de España en 1962, con las primeras ediciones para el mercado latinoamericano. Con la creación de la revista SM, la editorial apuesta por la creación de una línea de trabajo de investigación pedagógica y bibliográfica.

---

<sup>7</sup> Viñao, Antonio. “Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto”. *Revista de Educación*, nº 1, extra de 2007, p. 32.



Con el fin de devolver a la sociedad los beneficios generados por la actividad empresarial de la editorial, se constituye en 1977 la Fundación SM (denominada inicialmente Fundación Santa María), propietaria a partir de este momento de Ediciones SM.

En 1980 la editorial lanza dos colecciones emblemáticas en el panorama de la literatura infantil y juvenil: El Barco de Vapor y Gran Angular, y en 1984 comienza a desarrollarse en otros ámbitos lingüísticos como el catalán, con la editorial regional Cruïlla, cuya sede se instalará en Barcelona. Posteriormente, en 2007, nacen los sellos editoriales Ikasmina y Xerme, respectivamente, con el fin de atender también a los mercados en lengua euskera y gallega. En la actualidad también tiene representación en varios países de Latinoamérica (Chile, México, Argentina, Brasil, Puerto Rico, República Dominicana, Colombia y Perú).<sup>8</sup>

## **MODERNAS<sup>9</sup>**

---

### **➤ ANAYA**

Fue fundada en 1959 por Germán Sánchez-Ruipérez en su tierra natal, Salamanca, con el fin de editar libros educativos y de texto, contribuyendo a la renovación de este segmento del negocio editorial y alcanzando muy rápidamente una posición de vanguardia en este sector.

Su relación personal con el filólogo Fernando Lázaro Carreter hace que se editen los conocidos manuales de literatura española bajo su autoría y se convirtiera en colaborador. Sánchez-Ruipérez tuvo también otros importantes asesores como el mítico director inglés Sir Stanley Unwin.

Acaba convirtiéndose en una de las editoriales más grandes de España, extendiendo su actividad a otras empresas editoriales como Cátedra (1973), Edicións Xerais (1979, Galicia), Barcanova (1980, Cataluña), Algaida, Tecnos (1981), Anaya Multimedia (1981), Algaida (1985), Pirámide, Bibliograf, Credsa. De la suma de todas ellas nace el Grupo Anaya S.A. en 1988. El grupo empresarial Anaya termina reuniendo, por primera vez en España, bajo una estructura de holding, diversas editoriales independientes, que a partir de entonces se convertirían en modelo de la nueva estructura económica del sector.

También inició una expansión por el continente americano, creando editoriales independientes junto a distintos socios locales.

### **➤ SANTILLANA**

La editorial fue fundada en 1960 por Jesús de Polanco y Francisco Pérez González.<sup>10</sup> El nombre proviene de la localidad cántabra de Santillana del Mar, en la que ambos tenían sus orígenes.

---

<sup>8</sup> Breve historia de la Editorial SM. Accesible en: <http://www.grupo-sm.com/grupo-sm/historia-editorial> [Última consulta: 23 de julio de 2018].

<sup>9</sup> Surgidas del *boom* editorial.

<sup>10</sup> Ibáñez, Juan G. "Fallece a los 84 años Francisco Pérez González, cofundador de Santillana y uno de los principales accionistas de PRISA". *El País*, 23 de octubre de 2010. Accesible en: [https://elpais.com/sociedad/2010/10/23/actualidad/1287784801\\_850215.html](https://elpais.com/sociedad/2010/10/23/actualidad/1287784801_850215.html) [Última consulta: 23 de diciembre de 2017].

La editorial entró con gran fuerza en el mercado editorial de manuales para la enseñanza primaria, aprovechando la renovación de la enseñanza y los consiguientes cambios en los cuestionarios escolares de los años sesenta.

En un principio se denominaba Santillana Ediciones Generales pero con posterioridad adoptó la denominación de Santillana Educación. En la actualidad es una compañía global con sede en Tres Cantos (Madrid), un conjunto de editoriales dedicadas a la edición de libros de texto y contenidos educativos con presencia en España, 18 países de Iberoamérica, Portugal, Reino Unido y EE.UU. Es una empresa perteneciente al grupo PRISA.

#### ➤ **TEIDE**

La editorial fue fundada en Barcelona en 1942 por Frederic Rahola y de Espona y Jaume Vicens Vives, historiador que había colaborado en el Instituto-Escuela. Desde sus comienzos centró su actividad en los libros de enseñanza, destacando por su renovación y aperturismo, tanto estética como de contenidos.

Rahola estuvo en contacto con profesores abiertos a la pedagogía activa, los cuales formaron parte como colaboradores de la editorial. También fue el primero que introdujo novedades pedagógicas de Francia e Italia.

La editorial sigue funcionando en la actualidad, con una importante presencia del idioma catalán en las ediciones de la Editorial.

#### ➤ **VICENS VIVES**

La editorial catalana, dirigida a la enseñanza, tuvo su origen en Jaume Vicens Vives, historiador, escritor, docente y editor, que desempeñó múltiples cargos: catedrático de Historia, miembro de la Real Academia de las Buenas Letras de Barcelona y miembro del Comité para el Progreso de las Ciencias Sociales de la UNESCO. La editorial la fundan sus descendientes. Jaume Vicens Vives fundó primero Ediciones Teide en 1942. Empezó con una colección de mapas mudos, un libro de geografía de España y otro de historia de España. Tras su prematura muerte en 1960, la firma se escindió en Editorial Vicens Vives y en Editorial Teide (del socio de Vicens Vives).

Comenzó con el nombre de Vicens Vives en 1961 y estuvo al cargo Roser Rahola de Espona, viuda de Jaume Vicens Vives y su hijo Pere Vicens Rahola. El lema escogido por la editorial en sus inicios fue "Plena dedicación a la enseñanza". La editorial se caracterizó desde sus comienzos por su inspiración aperturista, sorteando los límites de la censura de los últimos años del régimen.<sup>11</sup>

Hoy en día la editorial sigue ofreciendo tanto libros como material pedagógico para el sector educativo.

En la actualidad, la Editorial Vicens Vives permanece en el sector educativo español y cuenta con una creciente implantación en toda Latinoamérica.

---

<sup>11</sup> Campos Pérez, Lara. *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, 2010, p. 262.

