

Legitimación del sistema capitalista a través de la enseñanza de la historia durante el franquismo

Emilio Castillejo Cambra

“Tipos de casino.!(...) / Don Blas era para Andrés un caso digno de estudio. A pesar de su inteligencia, no notaba lo que pasaba a su alrededor; la crueldad de la vida en Alcolea; la explotación inicua de los miserables por los ricos, la falta de instinto social, nada de esto para él existía, y si existía, tenía un carácter de cosa libresca, servía para decir: / - Dice Scaligero..., o: afirma Huarte en su ‘Examen de ingenios...’” (Pío Baroja, *El árbol de la ciencia*, Alianza, Madrid, 1997, p. 176)

“Consolador que después de nuestra tragedia, sea un paladín de FE y T. de las JONS, señor Areilza, quien haga estas afirmaciones (...): ‘Nada más lejano de nuestro propósito y aun opuesto a nuestra doctrina que el suponer a la ordenación nacional sindicalista incompatible y menos hostil a la personalidad libre del empresario, como rector en su unidad de producción privada’ / Empresario que volverá a acumular riquezas, que legará a sus hijos, quienes, encontrando fácil el camino abierto caerán fácilmente en la molicie” (Pío Baroja, *Desde el exilio*, Caro Raggio, Madrid, 1999, p. 87).

1. Introducción: descripción “emic” de los manuales de historia

Isidoro Moreno, distingue entre el método de análisis social “emic”, idealista, que concibe la cultura como un fenómeno exclusivamente cultural y un análisis “etic” que quiere situar la cultura en un contexto social o económico¹. Esta es una diferencia conceptual que ha sostenido tradicionalmente el marxismo². La historiografía, no necesari-

1. MORENO, Isidoro, *Cultura y modos de producción. Una visión de la antropología desde el materialismo histórico*, Editorial Nuestra Cultura, Madrid, 1979, pp. 214-215.

2. MARCUSE, H., *Cultura y sociedad*, Sur, Buenos Aires, 1968, p. 49 (Cit. BELTRÁN, F., *Política y reformas curriculares*, Servei de Publicacions Universitat de València, València, 1991, p. 27). Marcuse diferencia también un concepto de cultura que vincula el “espíritu con el proceso histórico de la sociedad” y otro que “contrapone el mundo espiritual al mundo material” y que “eleva la cultura a la categoría de un (falso) patrimonio colectivo y de una falsa universalidad”, y que está asociado a expresiones como “cultura nacional”, “cultura germana”, “cultura latina”, etc.

riamente vinculada al materialismo histórico, ha integrado sin dificultad los conceptos de “historia total” o “historia global”, que no son sino una reformulación del análisis “etic” de la cultura, los conceptos o de toda la realidad. Desde los distintos campos del conocimiento, muchos investigadores han puesto en evidencia “lo que se esconde” detrás de ciertas formas de pensamiento, formas culturales y creencias, asumidas con naturalidad y sin crítica por la colectividad³, o por especialistas como los historiadores⁴.

El objetivo fundamental de este trabajo es el análisis de “lo que se esconde” detrás de las afirmaciones de los manuales franquistas sobre el sistema capitalista, aparentemente neutras, una vez convenido con Raimundo Cuesta Fernández que “la historia escolar no es un mero destilado de la historia universitaria”, de la ciencia⁵, sino que detrás de la misma existe una “panoplia de agentes” que determinan y definen el curriculum⁶. Las manipulaciones en torno al Capitalismo, lo mismo que en torno a otros conceptos de carácter social o político reflejadas en los manuales de historia del franquismo –y no sólo de él–, hay que encuadrarlas bajo el concepto de “represión ideológica”⁷. Efectivamente, a través de la omisión y manipulación de conceptos, se va a impedir al alumno definir claramente los problemas sociales y su origen, una sensibilidad por los mismos y la adquisición de una conciencia de clase.

A pesar de su trascendencia, el tratamiento que de determinados temas sociales realizan los manuales de historia del franquismo, que sepamos, sólo ha sido estudiado de forma tangencial, no de forma específica, mientras otros aspectos como el nacionalismo español se han sobredimensionado. Algunos de los trabajos versan sobre aspectos monográficos muy concretos, siempre de forma aislada (“emic”) del hecho social: la II República y la Guerra Civil tanto en los manuales de Bachiller⁸, como en los de

3. Algún ejemplo: ESTEFANÍA, Joaquín, *Contra el pensamiento único*, Taurus, Madrid, 1997, pp. 27-48, cuestiona algunos de los asertos asociados al pensamiento único; BOURDIEU, Pierre, *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Anagrama, Barcelona, 2001 pp. 96-99, ha cuestionado también la lógica y frases hechas y otros procedimientos impuestos por los medios de comunicación y que tienden a reforzar la idea de que el capitalismo es una especie de sistema natural.

4. FONTANA, Joseph, *Introducción al estudio de la historia*, Crítica, NIU (Nuevos Instrumentos Universitarios), Barcelona, 1999, pp. 106-110, 123-133, 144-165, cuestiona el éxito del capitalismo, la superioridad técnica de Occidente o los mitos asociados convencionalmente a lo que conocemos como Revolución industrial. FONTANA, J., *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1999, p. 256, cuestiona la construcción de la historia que tiene como guía “el motor del progreso”, que conduce “a interpretar como avance todo lo que se aproximaba, en una u otra forma a la tecnología y a las formas de organización social de la industrialización moderna”: por ejemplo, la revolución neolítica como anticipo de la revolución industrial moderna.

5. CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1997, p. 67.

6. *Ibidem*, p. 19.

7. Es el término que usa Francisco Moreno para referirse a la represión de las mentes llevada a cabo por el franquismo y que se suma a la represión física, económica, laboral...: ver en JULIÁ, Santos (Coord), *Víctimas de la Guerra Civil*, Temas de Hoy, Madrid, 1999, pp. 351-360.

8. ÁLVAREZ OSÉS, José Antonio y otros, *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2000. ÁLVAREZ OSÉS, José An-

“Formación del Espíritu Nacional”⁹, la crisis del 98¹⁰, la decadencia española del siglo XVII¹¹, el descubrimiento y conquista de América¹², el mantenimiento de ciertos mitos tradicionales sobre el tema de los moriscos¹³, la evolución de la imagen de Franco a través de los manuales¹⁴, la dialéctica entre el europeísmo y el nacionalismo en los cuestionarios y programas de formación de Maestros a lo largo del siglo XX¹⁵, ciertos valores ideológicos como el heroísmo, la Providencia, la Cruzada, el orgullo nacional, el amor a la Patria y a su Caudillo salvador contenidos en los libros de lectura históricos¹⁶, la transmisión de valores religiosos¹⁷, del autoritarismo¹⁸...

Un segundo grupo de trabajos aborda un contenido ideológico concreto, el **Nacionalismo español**, sobredimensionado quizá por el hecho de que la organización territorial del Estado es todavía en la actualidad una cuestión abierta. No deja de ser significativo que uno de los promotores de los análisis de manuales de historia en España, Rafael Valls, considere la exaltación patriótica la “finalidad fundamental de la enseñanza de la historia”¹⁹. La difusión del nacionalismo a través de los manuales ha sido el tema central de los estudios referidos a toda la historia contemporánea, como es el

tonio y otros, “La historia en los textos de bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República”, en *Revista de Bachillerato*, n° 9, enero-marzo 1979, pp. 2-18; HARO, Juan y otros, “La Guerra Civil en los textos de Bachillerato (1938-1978)”, en *Historia 16*, n° 63, Año VI, 1981, pp. 107-116.

9. GARNACHO DEL VALLE, Antonio, “Ideología y ‘Formación del Espíritu Nacional’. ¿Qué pudieron conocer nuestros escolares de la Guerra Civil?”, en *Iber*, n° 10, octubre, 1996, pp. 11-25.

10. CALFREIRE, Ignacio y otros, “El 98 en el aula de historia: 1938-1981”, en *Miscelánea en cincuentenario del Instituto Cervantes*, MEC, Madrid, 1982, pp. 329-356.

11. CALFREIRE, Ignacio y otros, “La decadencia española del siglo XVII en los textos de Bachillerato”, en *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*, MEC, Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid, 1981, pp. 889-917.

12. FEBO, Giuliana di, “Scoperta e conquista nei manuali di storia nella Spagna franchista (1948-1955)”, en *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n° 2, 1999, pp. 63-88.

13. BEAS MIRANDA, Miguel “Los moriscos: adoctrinamiento y legitimación histórica en los libros de texto”, en *IX Congreso de Historia de la Educación, El Currículum: historia de una mediación social y cultural*, Ediciones Osuna, Granada, 1996, pp. 49-57.

14. NGUETA, Yao, “Le général Franco dans les livres scolaires franquistes et postfranquistes”, en *C.I.R.E.M.I.A., L'enseignement primaire en Espagne et Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Publications de l'Université de Tours, 1986, pp. 381-401.

15. DELGADO CORTADA, Consuelo, “La enseñanza de la historia entre el exclusivismo nacionalista y la convivencia internacional: la formación histórica de los maestros en el siglo XX”, en *X Coloquio de Historia de la Educación, El Currículum: historia de una mediación social y cultural*, Ediciones Osuna, Granada, 1996, pp. 407-418.

16. GERVILLA CASTILLO, Enrique, *La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Impredisur, Granada, 1990.

17. GERVILLA CASTILLO, Enrique, *La ideología religioso-educativa en la escuela española a través de la legislación y los textos escolares (1938-1953)*, PCC, Madrid, 1990.

18. MIGUEL, A. de, “La transmisión de las ideologías autoritarias a través de los textos escolares”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento n° 3, “Fascismo y Educación”, septiembre 1976, pp. 32-34.

19. VALLS MONTÉS, Rafael, “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 5, 1991, pp. 34-47

caso de algunos trabajos del citado autor²⁰, o de Ramón López Facal²¹. Los estudios de lenguajes no escritos presentes en los manuales también tienen como eje central los contenidos nacionalistas²².

Igualmente los trabajos realizados sobre los manuales del Plan de Bachiller de 1938, el más estudiado del franquismo, tienen como eje fundamental el tema de la construcción nacional española a lo largo de la historia²³. La esporádica referencia a ciertos contenidos sociales (organicismo, elitismo...), siempre está subordinada a otros temas (pueblo, nación, Dios...), a pesar de que, como lo entiende E. Hobsbawm, el nacionalismo no es sólo un fenómeno cultural, sino que actúa como un “sustituto de la cohesión social”²⁴. El nacionalismo, por tanto, sólo ha sido analizado desde un punto de vista “emic”.

Un tercer tipo de estudios corresponde a los trabajos de autores que han intentado una **visión global** sobre la enseñanza de la historia en la Edad Contemporánea (incluido obviamente el franquismo), desde que la asignatura de historia aparece en el currículum. Es el caso de Raimundo Cuesta Fernández, que entre otras aportaciones, distingue los objetivos que persigue el código disciplinar de la historia tanto dentro del “Modo de Educación Tradicional Elitista” (desde la época de Isabel II hasta los años 60), como en el “Modo de Educación Tecnocrático de Masas”, asentado con la L.G.E. de 1970 y vigente hasta hoy²⁵. Los modelos de este autor son tremendamente útiles, pero sus trabajos no incluyen apenas el análisis del contenido de los manuales propiamente dichos.

20. VALLS MONTÉS, Rafael, “Los manuales escolares españoles de Historia”, en *Dossier XII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, celebrades en Bellaterra en octubre de 1995, Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, n° 3, 1997-1998, pp. 120-130.

21. LÓPEZ FACAL, Ramón, “El nacionalismo español en los manuales de historia”, en *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, n° 2, Barcelona, 1995, pp. 119-128; LÓPEZ FACAL, Ramón, “La nación ocultada”, en Juan Sisinio Pérez Garzón y otros, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica, Barcelona, 2000, pp. 111 y ss.

22. VALLS, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?”, en *Iber*, n° 4, 1995, pp. 105-119.

23. VALLS MONTÉS, Rafael, *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1939-1953)*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, 1984. Prólogo de Pedro Ruiz Torres. Ejemplar mecanografiado. VALLS MONTÉS, Rafael, “La historia enseñada a la época franquista”, en *L'Avenc*, n° 169, abril 1993. Resume los contenidos del trabajo anterior. Ver también: VALLS, Rafael, “El Bachillerato Universitario de 1938: primera aproximación al modelo universitario franquista”, en CARRERAS ARES, JJ. (Coor.), *La Universidad española bajo el régimen de Franco*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 1991. VALLS MONTÉS, Rafael, “Ideología franquista y enseñanza de la historia en España, 1938-1953”, en J. Fontana (Ed.), *España bajo el franquismo*, Crítica, Barcelona, 2000, pp. 230-245. MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther, *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Tecnos, Madrid, 1996. MARTÍNEZ RISCO DAVIÑA, Luis, *O ensino da História no Bachillerato Franquista (período 1936-1951). A propagação do ideário franquista a través dos livros de texto*, Edició Do Castro, A Coruña, 1994.

24. HOBSBAWM, E. y RANGER, T. (eds.), *La invención de la tradición*, Crítica, Barcelona, 2002, pp. 313-314.

25. CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Ed. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997. CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Clio en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998.

Otra visión de conjunto sobre la enseñanza de la historia, nos la ofrece Carolyn P. Boyd. Para esta autora, en el primer periodo franquista (1936-1953), la historia se concibe como una “terapia” del sentimiento contra el separatismo y el comunismo. En el segundo periodo (1953-1975), se empiezan a destruir mitos, la “retórica hiperbólica” del periodo anterior, y llega a hablar de la “despolitización y la europeización del programa”, de tal forma que se impone la “amnesia” como finalidad, pues el régimen busca justificarse no a través de la historia, sino del desarrollo económico²⁶. Detrás de este trabajo subyace la idea de que las únicas ideologías que se esconden tras los manuales son Nacionalcatolicismo y Falangismo y que la única forma de politizar es nacionalizar. No se tiene en cuenta que mientras los manuales se desprenden de mitos nacionalcatólicos, asumen los de la Tecnocracia, que evidentemente también es una ideología. Por tanto, no despolitizan.

Un cuarto conjunto de trabajos aborda ciertos contenidos ideológicos de los manuales y materiales didácticos del periodo franquista, en que se analizan puntualmente ciertas concepciones sociales aparecidas en los manuales, pero no de forma específica, ocupando incluso un espacio secundario o marginal. Gregorio Cámara Villar analiza ciertos componentes ideológicos del Nacionalcatolicismo, como el concepto jerárquico-autoritario de la realidad social y política, la visión totalizadora y organicista de la sociedad, el corporativismo, el antiliberalismo, el anticomunismo..., defendidos expresamente en los libros de lectura de Primaria²⁷. Manuel Ferraz Lorenzo, junto a otros contenidos, cita el elitismo que preside los manuales de historia editados por el Instituto de España en 1939²⁸. Clementina García Crespo a través de redes léxicas, estudia conceptos con contenido social, extraídos de los libros de lectura a lo largo del franquismo, como “trabajo” o “familia”, junto a otros como “religión”, “escuela”, “nación”, “Guerra Civil”²⁹.

María Clemente Linuesa, aplica el modelo de análisis lingüístico estructural de A.J. Greimas al tema “Reyes Católicos” en libros de historia de Primaria. El resultado al que llega es que en los libros del periodo 1945-1970, el eje básico fundamental es la “Unidad Nacional” frente a un “oponente”, la nobleza, lo que le permite establecer ejes semánticos ideológicos: sentimiento nacional/ sentimiento universalista; antiliberalismo/liberalismo, autocracia/ democracia; fuerza/ diplomacia; religiosidad/ laicismo... En los manuales del periodo 1970-1973, en consonancia con la ideología tecno-

26. BOYD, Carolyn P., *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Pomares-Corredor, Barcelona, 2000, pp. 237-260.

27. CÁMARA VILLAR, Gregorio, *Nacional Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo*, Hesperia, Jaén, 1984.

28. FERRAZ LORENZO, Manuel, “Lo más explícito de un curriculum poco oculto. La visión de la Historia de España en los primeros manuales escolares franquistas (1936-1939)”, en *IX Coloquio de Historia de la Educación, El Curriculum: historia de una mediación social y cultural*, Ediciones Osuna, Granada, 1996, pp. 297-306.

29. GARCÍA CRESPO, Clementina, *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, ICE Universidad de Salamanca, Salamanca, 1983.

crática, “ la economía (...) será contemplada como un factor primordial en la creación de un Estado fuerte”³⁰.

Esta misma autora analiza los textos de primaria del franquismo a lo largo de tres periodos (1945-1965; 1965-1970; 1970-1975) y comprueba a través de “categorías/ frecuencia” (categoría o sistema geohistórico, económico, social, político, mentalidades, cultural), la permanencia del modelo tradicional de enseñanza de la historia, centrada en la narración de hechos políticos y militares, y el retraso con que se introducen las novedades historiográficas de los “Anales”, de tal forma que sólo a partir del periodo 1970-1975 van ganando importancia cuantitativa los hechos económicos y sociales. Este fenómeno lo atribuye a la excesiva demora con que, a su vez, se introducen en España los nuevos paradigmas historiográficos³¹. Esta afirmación puede dar lugar a la falsa idea de que los manuales reflejan exclusivamente los cambios producidos por la difusión de la historiografía, como si no hubiera otras intenciones y circunstancias que determinan el mantenimiento de ciertos mitos en los manuales.

No existe, que sepamos, ningún trabajo específico, que abarque todo el periodo franquista, sobre la visión que aparece en los manuales de temas socioeconómicos como, por ejemplo, el Capitalismo y su relación con las concepciones socioeconómicas propias de aquellos que detentan el poder durante el franquismo: católicos, falangistas, tecnócratas... Es precisamente el objetivo que nos proponemos aquí. Se contrasta en este trabajo la visión que sobre el Capitalismo ofrecen los manuales de los distintos planes: el pensamiento contrarrevolucionario presente esencialmente en los manuales de Primaria, PREU y Bachiller de 1938, 1953 y 1957, el pensamiento “revolucionario” de Falange que ofrecen principalmente los manuales de FEN y el pensamiento tecnócrata que asoma en los manuales de los planes de Bachiller de 1957, 1967 y muchos de EGB y BUP. Es necesario desde el principio hacer dos advertencias. Primero, que estas tres concepciones no aparecen aisladas, sino de forma promiscua. Frecuentemente se mezclan en los mismos manuales: los de FEN, por ejemplo, además de las concepciones sociales de Falange, en los años 50 asumen principios contrarrevolucionarios y en los últimos 60 concepciones tecnócratas; de la misma manera, los manuales del Plan de Bachiller de 1967, EGB o BUP, más determinados por la Tecnocracia, pueden conservar elementos contrarrevolucionarios e incluso falangistas. Segundo, que a pesar de las evidentes diferencias entre ellas, coinciden en la represión ideológica, es decir la erosión de la conciencia social del alumno e impiden o limitan el reflejo de los avances de la ciencia historiográfica en los manuales. Su promiscuidad es posible porque no son concepciones contradictorias. Esa ausencia de contradicciones es lo que permite abordar la dictadura franquista de forma unitaria tal y como recomiendan algunos de sus estudiosos³².

30. CLEMENTE LINUESA, María, “Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis”, en *Enseñanza: Anuario interuniversitario de Didáctica*, nº 1, 1983, pp. 159-174.

31. CLEMENTE LINUESA, María, “Análisis de contenido de los textos de historia de Enseñanza Primaria (1945-1975)”, en *Studia Paedagogica*, nº 8, 1981, pp. 67-76.

32. LOZANO, Claudio, “La ideología de la escuela franquista”, *Educació i Historia*, nº 1, 1994, p. 132.

2. Mediadores del *currículum*: el capitalismo según las distintas fuerzas de la coalición vencedora en la guerra civil

Sin entrar en excesivos detalles, que sobrepasarían los objetivos y límites de este trabajo, pretendemos simplemente recordar la concepción que sobre el Capitalismo tienen las distintas fuerzas de la coalición vencedora, para comprobar después su materialización en el *currículum*, sea en la historia regulada o en la redacción de los manuales. En el primer franquismo, hasta los años 60, se imponen en la legislación y manuales el pensamiento contrarrevolucionario, dentro del cual distinguiremos las aportaciones del Tradicionalismo, la Iglesia y los católicos, y la derecha tradicional monárquica y, en segundo lugar, el pensamiento “revolucionario” de Falange. A partir de estas fechas, empiezan a descollar la Tecnocracia y las concepciones sociales del Concilio Vaticano II.

2.1. *El pensamiento social contrarrevolucionario*

La concepción contrarrevolucionaria sobre el Capitalismo viene definida, primero, por la defensa de la propiedad privada, de las estructuras y el orden social existente y, en segundo lugar, por algún tipo de límite de tipo conceptual (gusta diferenciación con la plutocracia), político (antiliberalismo definitivo o transitorio), nacional (circunscrito al marco español, autárquico), social (ideal de armonía orgánica, corporativismo), moral religioso (doctrina social de la Iglesia), e histórico, por cuanto más que tener perfilada la doctrina del progreso, tiene como modelo un marco de referencia del pasado: utopía retroactiva que puede localizarse en los gremios medievales o en el “Siglo de Oro” español.

El pensamiento contrarrevolucionario español, que hunde sus raíces en las postrimerías del Antiguo Régimen, esconde tras su inmovilismo los intereses de clase de los grupos privilegiados³³, tiene su continuación en un elenco de ideólogos e historiadores “neocatólicos” (Jaime Balmes, José Donoso, Antonio Cavanilles, Amador de los Ríos...), que crean un “mitologema” nacional católico, opuesto al laico liberal³⁴, cuya idea principal es que “la nacionalidad española había sido formada por la religión católica”³⁵, el Nacional Catolicismo. Se enriquecerá en la época de la Restauración con las aportaciones de Ramón Menéndez y Pelayo, Angel Ganivet o Ramiro de Maeztu o los tradicionalistas Vázquez de Mella y Javier Pradera. Papel singular va a jugar Ramiro de Maeztu, el autor de “Defensa de la Hispanidad”, que, además de unir el 14 de

33. HERRERO, Javier, *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*, Alianza Universidad, Madrid, 1988, p. 401.

34. ÁLVAREZ JUNCO, José, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Taurus, Madrid, 2001, 392-431.

35. *Ibidem*, p. 429.

abril de 1931 en torno a la revista “Acción Española” a toda la derecha contrarrevolucionaria³⁶, va a vincular con más precisión su ideología reaccionaria y el sistema capitalista, ya que “forjó la idea de un correctivo católico a la modernidad” al impulsar un proceso modernización burgués industrial, financiero y agrario, bajo una forma autoritaria³⁷. El punto de referencia al que el pensamiento contrarrevolucionario vuelve los ojos es la Monarquía de los Austrias. Según José Luis Villacañas, la máxima virtud y el máximo error de los Austrias, anuncian el modelo económico, social y político que propone Ramiro de Maeztu: “meticulosidad en lo económico, con su sentido reverencial del dinero, y en lo espiritual con la restauración de la teología católica clásica”³⁸. Este autor pretende así justificar el Capitalismo en un marco autoritario y católico, sea identificándose con el modelo de la encomienda americana o del gremio medieval. Pero esta concepción contrarrevolucionaria del Capitalismo, antes y durante el franquismo va recibiendo otras aportaciones que se van a materializar también en los manuales de historia.

Aportaciones del pensamiento tradicionalista

Durante el Sexenio van tomando forma concepciones sociales del tradicionalismo como el organicismo, o el rechazo del capitalismo liberal y la defensa de un capitalismo “humano”, el corporativismo³⁹. Ya en la Restauración, Juan Vázquez de Mella, partiendo de la creencia en una “edad de oro”, el siglo XVI, propone la fidelidad a la tradición, que se traduce en el respeto a la “constitución interna”, un Estado soberano, pero “subordinado a la Iglesia”, al “orden sobrenatural” y en la confianza en la aristocracia de sangre⁴⁰. La historia, por tanto, lo mismo que crea de forma natural una “constitución histórica” también crea elites dirigentes y ambas hay que respetar. Victor Pradera, que comparte el concepto organicista de nación como “producto orgánico

36. MORODO, Raúl (dir), “Acción Española: una introducción al pensamiento político de extrema derecha”, en *Teoría y sociedad: Homenaje al profesor Aranguren*, Ariel, Barcelona, 1970; MORODO, Raúl, *Acción Española, orígenes ideológicos de franquismo*, Tucur, Madrid, 1980; MORODO, Raúl, *Los orígenes ideológicos del franquismo: Acción Española*, Alianza, 1985. Ver también: VILLACAÑAS, J.L., *Ramiro de Maeztu y el ideal de la burguesía en España*, Espasa Calpe, Madrid, 2000, pp. 337 y ss. FIGUERO, Javier, *Si los curas y frailes supieran. Una historia de España por Dios y contra Dios*, Espasa, Madrid, 2001: pp. 395-446. Y también GIL PECHARROMAN, Julio, “El conservadurismo alfonsino en la Segunda República”, en TUSELL, J., MONTERO, F. y MARÍN, J.M. (eds), *Las derechas en la España contemporánea*, Anthropos-UNED, Barcelona-Madrid, 1997, pp. 215-216.

37. VILLACAÑAS BERLANGA, José Luis, *Ramiro de Maeztu...*, op. cit., p. 17.

38. *Ibíd.*, p. 385.

39. GARMENDIA, Vicente *La ideología carlista (1868-1876). En los orígenes del nacionalismo vasco*, Diputación Foral de Guipúzcoa, Zarautz, 1985. Desgrana este autor el ideario carlista y su crítica moral del lujo que conduce a la crítica de un “capitalismo inhumano” (pp. 211-216), y a la desamortización (p. 125).

40. VÁZQUEZ DE MELLA, Juan *Textos de doctrina política*, nº 2. Dirección General de Información. Publicaciones Españolas, Madrid, 1953. Estudio Preliminar y selección de notas Rafael Gamba, Prólogo Excmo. Sr. Ministro de Justicia Don Antonio Bañales Iturmendi, pp. XIII-XIV, pp 143-145, 93, 101-102.

de sociedades menores que se extendían en una jerarquía social desde la familia hasta la región⁴¹, idealiza las instituciones tradicionales (Cortes, concejos, municipios), nunca consideradas como absolutistas y que pretende actualizar en la creación de “cuerpos intermedios”, ajenos tanto de la tiranía como del individualismo⁴². Es lo que le conduce a la propuesta de un Estado y Cortes corporativas, basado en las enseñanzas de León XIII⁴³.

A pesar de que la victoria en la guerra civil fue el “canto de cisne” del Carlismo⁴⁴ y que, tras el Decreto de Unificación de 1937, no obtuvo “una rentabilidad del esfuerzo desplegado por dicho partido en la guerra”⁴⁵, no hay que olvidar que franquismo y Carlismo procedían “del mismo universo mental”, el tradicionalismo cultural⁴⁶ y que el franquismo asume parte del pensamiento carlista⁴⁷, si bien su ideología corporativista católica y antiliberal quedó “subsumida en parte en las otras familias” del régimen⁴⁸. No es de extrañar, por tanto, que sus ideas encuentren una difusión importante, no sólo en medios estrictamente tradicionalistas como “El Pensamiento Navarro”, sino en otros como los mismos manuales de historia. El carlismo legitima un capitalismo “humano” frente al anticapitalismo⁴⁹, dentro de las concepciones terceristas propias tanto del Carlismo, como de la Iglesia: “un capitalismo que no debe confundirse con la plutocracia”⁵⁰. En esencia, un capitalismo desvinculado del Liberalismo tanto político como económico. Ese capitalismo humano, en el Tradicionalismo, se vincula:

Primero, a lo que J. Ugarte Tellería ha denominado “utopía retroactiva”⁵¹, que supone la idealización del pasado anterior a la Ilustración y a la revolución liberal, coincidente con la Monarquía de los Austrias, que el Tradicionalismo se propone recuperar. Como expresa un colaborador habitual de “El Pensamiento Navarro”:

“El horizonte de una España grande, imperial, la de los siglos de oro aparece [hoy] claro, bien diáfano”⁵².

41. ORELLA MARTÍNEZ, J.L., *Víctor Pradera. Un católico en la vida pública de principios de siglo*, BAC Biografías, Madrid, 2002, p. 121.

42. *Ibíd.*, 48.

43. *Ibíd.*, 203-208.

44. CANAL, J., *El Carlismo. Dos siglos de contrarrevolución en España*, Alianza, Madrid, 2000, p. 341.

45. FERNÁNDEZ CUADRADO, Manuel, “Guerra y unificación”, en *Historia 16*, Año II, n° 13 (dossier *Los carlistas ciento cincuenta años de lucha*), mayo 1977, p. 85.

46. VILLANUEVA, Aurora, *El carlismo navarro durante le primer franquismo, 1937-1951*, Actas Editorial, Madrid, 1998, p. 536.

47. CANAL, J., *El Carlismo...*, op. cit., p. 343.

48. MIGUEL, A. de, *Sociología del franquismo. Análisis ideológicos de los ministros del régimen*, Ed. Euros, Barcelona, 1975, p. 173.

49. ARMIJO, J., “La mentalidad anticapitalista”, EPN, 10-I, 1958, p. 8.

50. Enrique ROURA, “Voces de ultratumba. Jacques Bainville desde su tumba nos habla de Rusia”, EPN, 24-VII, 1937, p. 6.

51. UGARTE TELLERÍA, J., *La nueva Covadonga insurgente. Orígenes sociales y culturales de la sublevación de 1936 en Navarra y el País Vasco*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1998, p. 424.

52. CRIADO, H., “El ideal del estudiante”, EPN, 12-XII, 1937, p. 2.

Esta utopía retroactiva está unida a la recuperación de valores católicos, militares, patrióticos frente al Liberalismo, la Masonería y el Comunismo y a la exaltación de la Monarquía Tradicional frente a la demoliberal, por cuanto aquélla se entiende identificada con la auténtica libertad y la justicia social, frente al individualismo egoísta del Liberalismo⁵³, que conduce, en última instancia al Comunismo, de tal forma que ambos forman parte del mismo mal: ambos personifican el “demonio”⁵⁴.

Segundo, al rechazo de la contemporaneidad y de la modernidad, por cuanto ésta se identifica con la revolución, sea la revolución francesa que significó el “triunfo de todos los instintos sanguinarios de un populacho compuesto por malechores [sic]”⁵⁵, como de la revolución rusa que fue “la entronización de la más cruel y sádica de las tiranías”⁵⁶.

Aportaciones de la derecha tradicional y monárquica

La evolución hacia el autoritarismo de los alfonsinos durante la República, conduce a la derecha radical (“Renovación Española”, “Bloque Nacional”) al “neotradicionalismo” antiliberal y la propuesta de un “Nuevo Estado” contrarrevolucionario, centralista, basado en la unidad de mando, un “gobierno de los mejores”, un sistema social orgánico y una monarquía “instaurada”⁵⁷. Esto es lo que explica que en muchos artículos de un diario de tradición maurista como el “Diario de Navarra”, se compartan muchos valores sociales del Tradicionalismo: mito de una Edad Dorada, antiliberalismo, rechazo de la contemporaneidad, etc. Pero junto a estas ideas, autores como el Duque de Maura o Francisco de Mira⁵⁸, expresan las propias de la derecha monárquica y conservadora de origen restauracionista.

Esta idea se podría resumir en la defensa del liberalismo si garantiza el orden social burgués y defensa del autoritarismo y represión si éste corre peligro. La Restauración alfonsina es según ambos autores un sistema de equilibrio, de cuya ruptura culpan a la “izquierda dinástica”, al republicanismo, al separatismo, pero, sobre todo, al movimiento obrero, lo cual justifica intervenciones de fuerza como las de 1923 y 1936. Estas ideas también van a encontrar un amplio eco en los manuales de historia, pero muy especialmente en la época tecnócrata. El desastre, según esta perspectiva, no ha

53. LOPEZARRA, “La verdad en su lugar”, EPN, 18-VII, 1936, p. 1.

54. GARCÍA DE GÓNGORA, “La más alta ocasión que vieron los siglos. Lepanto, magna empresa con que España salvó la Cristiandad”, EPN, 9-X, 1938, p. 8.

55. I.T., “El 150 aniversario de la Revolución Francesa”, EPN, 2-VII, 1939, p. 6.

56. SAB, “Lo que significa la Revolución Rusa”, EPN, 11-XI, 1945, p. 6.

57. GIL PECHARROMAN, Julio, “El conservadurismo alfonsino...”, op. cit., pp. 211-235.

58. MAURA, Duque de, “Por qué no puede haber paz sin la rendición total de los vencidos”, DN, 21-VIII, 1938, p. 1. MIRA, Francisco, “El Fuero de los Españoles, primer paso en el camino hacia el Estado de Derecho”, DN, 30-IX, 1945, p. 3.

sido producido por el régimen liberal, sino por la República y las fuerzas revolucionarias y extremistas que atentaban contra esos principios sagrados, rompiendo la convivencia garantizada por la Restauración, amenazando con la revolución.

Estas concepciones sociales, propias de la derecha tradicional monárquica, han sido interpretadas por los distintos autores de formas diversas. Guardan, de una parte, relación con lo que Amando de Miguel denomina “nostalgia liberal”, componente ideológico muy tenue del franquismo que supone una forma de nostalgia por el liberalismo perdido⁵⁹. Si utilizamos la terminología que aplica Javier Tusell, el Duque de Maura o Francisco de Mira pertenecerían a la derecha bonapartista⁶⁰. Si aplicamos los criterios de Josep Fontana, su visión podría corresponder con la “visión whig” de la historia, propia de ciertos historiadores británicos de los siglos XVIII y XIX, que, partiendo de Adam Smith, consideran el acuerdo entre la monarquía y el Parlamento inglés de 1688, como el único sistema eficaz para garantizar el progreso, frente a los “riesgos del radicalismo y la anarquía”⁶¹. Ese sistema garante del progreso y de la libertad guarda en el caso de España un evidente paralelismo con el sistema de la Restauración.

Esta concepción social, llámese “nostalgia liberal” o “visión whig”, mantenida en principio por la derecha monárquica, que ambiciona un régimen garante del progreso, el orden, y un cierto grado de libertad, frente al “extremismo”, el “radicalismo”, la “anarquía” y que tiene su modelo principal en el sistema de la Restauración alfoncina, va a encontrar un respaldo extraordinariamente significativo en los manuales de historia, muy especialmente a partir de los años 60 y supone atenuar el antiliberalismo y centrar su rechazo en lo que considera “radical”, “extremista”, “comunista”, etc.

Aportaciones de la Iglesia y los católicos al pensamiento contrarrevolucionario

Bien concibamos a los católicos de la ACN de P. (Asociación Católica Nacional de Propagandistas) como “colaboracionistas” que ponen una especie de veto al totalitarismo falangista⁶² o, por el contrario, a la doctrina eclesial totalitaria en sí misma –es el “totalitarismo divino”, que contribuye como nadie a legitimar el régimen⁶³–, de lo que no cabe duda es del enorme peso político y legitimador de la Iglesia en el franquismo. Respecto al Capitalismo, el pensamiento integrista eclesial puede resumirse así:

59. MIGUEL, A. de, *Sociología*, op. cit., p. 303.

60. TUSELL, J., MONTERO, F. y MARÍN, J.M., *Las derechas en la España contemporánea*, Anthropos-UNED, Madrid-Barcelona, 1997. Prólogo, pp. 10-11.

61. FONTANA, Josep, *Historia: Análisis del pasado...*, pp. 115-120.

62. TUSELL, Javier, *Franco y los católicos. La política interior española entre 1945 y 1957*, Madrid, Alianza, 1984, pp. 185-187.

63. CASANOVA, J., *La Iglesia de Franco*, Temas de Hoy, Madrid, 2001, pp. 269 y ss. Habla de “totalitarismo divino”

En primer lugar, el integrismo eclesial comparte las utopías retroactivas del Tradicionalismo, localizadas tanto en el Antiguo Régimen⁶⁴, como en la Edad Media, insistiendo especialmente en el papel desempeñado por la Iglesia en la “prosperidad social”, mientras atribuye la decadencia a la apostasía, al apartamiento de la religión católica por parte de las clases rectoras⁶⁵: las desigualdades del Capitalismo o cualquier otro sistema económico, no se derivan de la estructura o la explotación, sino del pecado.

En segundo lugar, el pensamiento integrista eclesial comparte con las distintas familias del régimen el antiliberalismo, el anticomunismo, el rechazo a la Ilustración y la Masonería, es decir la visión negativa de la contemporaneidad⁶⁶. Por eso uno de los ejes doctrinales de la revista “Ecclesia” de “Acción Católica”, va a ser la condena del Liberalismo como “caldo de cultivo del comunismo”⁶⁷. Para el integrismo español, la culminación de todos los males contemporáneos se da en la II República y la victoria del Frente Popular que es la “revolución española” decretada por la Komintern⁶⁸.

En tercer lugar, la oposición alma/cuerpo, espíritu/materia, conduce al pensamiento eclesial al espiritualismo, que supone la superioridad del alma y el espíritu, y el menosprecio de las condiciones socioeconómicas. Desde este punto de vista, se otorga al espíritu una autonomía, que implica la negación de las condiciones materiales en la historia. El Capitalismo, lo mismo que el Feudalismo, no son sistemas de explotación. Por eso, por ejemplo, la “Carta del episcopado español” considera que las causas de la guerra son “el espíritu anticristiano” y niega que la guerra civil tenga que ver con la lucha de clases⁶⁹, o el Cardenal Gomá recuerda que las causas de la guerra son, entre otras, “la debilitación de la conciencia religiosa”⁷⁰. Como indica un propagandista, si ha aparecido el comunismo no es como consecuencia de las condiciones sociales im-

64. GUERRERO, E., “El aspecto filosófico de la enseñanza religiosa”, en *Razón y Fe*, N° 113 (1938), cit en Historia de la Educación en España V. *Nacional-Catolicismo y Educación en España de posguerra* (I) Breviarios de Educación, MEC, Secretaría General Técnica, Madrid, 1990. Estudio preliminar y selección de textos de Alejandro Mayordomo Pérez, pp. 340-341.

65. PÉREZ GARZÓN, J.S., “La creación de la historia...”, op. cit., pp. 94-95. Cita un artículo del Obispo de Oviedo en *El siglo futuro* (4 de mayo de 1899) donde se justifica esta idea.

66. Boletín Oficial Eclesiástico del Arzobispado de Sevilla, n° 360, mayo de 1897, cit. en: MIRANDA, Francisco, “El pensamiento eclesial al finalizar el siglo XIX”, en *A vueltas con el 98. ¿Continuidad o cambio?*, UNED Navarra, Servicio de Publicaciones, Pamplona, 1998, p. 172: ofrece la imagen que tienen ciertos sectores de la jerarquía eclesiástica del siglo XIX, que es calificado “hijo de malos padres y mal educado”, o siglo “impío e hipócrita” y que “estrecha la mano del mayor de sus enemigos, la masonería”.

67. TELLO, J.A., “La Revista ‘Ecclesia’ (1941-1945)”, en RAMÍREZ, M., *Las Fuentes ideológicas de un régimen (España 1939-1945)*, Libros Pórtico, Ciencia Política /2. Universidad de Zaragoza, Cátedra de Derecho Político, Zaragoza, 1978, pp. 128, 136-137, 145.

68. “Carta colectiva del Episcopado español a los obispos de todo el mundo” cit. en IRIBARREN, Jesús (ed.), *Documentos colectivos del Episcopado español, 1870-1974*, BAC; Madrid, 1974, pp. 225-226.

69. Cit. IRIBARREN, Jesús (ed.), *Documentos colectivos...*, op. cit., pp. 221, 238.

70. Cardenal Gomá, “Lecciones de la Guerra y deberes de la Paz” de 8-8-1939, cit. SABÍN, J.M., *La Dictadura franquista (1936-1975). Textos y documentos*, Akal, Madrid, 1997, p. 324.

puestas por el Capitalismo, sino de que “se haya borrado la conciencia de Dios en muchos españoles”⁷¹.

En cuarto lugar, no pueden entenderse los manuales del franquismo, sin el discurso social de la Iglesia que analiza J.A. Tello: la desigualdad social concebida como inevitable reflejo del orden celestial, que tiene su origen en el pecado⁷², la indiferencia de la pobreza y la riqueza para alcanzar la virtud⁷³, la defensa de la propiedad y empresa privada y de la caridad cristiana como corrector de las aristas más punzantes⁷⁴... En definitiva, la defensa de la “Doctrina Social de la Iglesia”, basada en el principio del “bien común”, aportación de los católicos al régimen similar a la de la “revolución nacional” aportada por los falangistas⁷⁵.

2.2. *El pensamiento “anticapitalista” y “revolucionario” de Falange*

El pensamiento social del Partido Único va a condicionar, especialmente, la visión de la historia que se ofrece en algunos manuales del Plan de Bachiller de 1938 y en los manuales de la asignatura de FEN.

Dos grandes diferencias observamos en el pensamiento social de Falange respecto al pensamiento contrarrevolucionario. En primer lugar, el profundo antiliberalismo y anticomunismo de la literatura falangista, no impiden que en el pensamiento joseantoniano, supuestamente más concienciado desde el punto de vista social, se muestre hacia el socialismo una actitud comprensiva que nunca encontraremos en el pensamiento típicamente contrarrevolucionario⁷⁶. Igualmente Pedro Laín Entralgo reconoce los valores nacionales del Liberalismo y la mentalidad revolucionaria del Socialismo⁷⁷. En segundo lugar, más característica, la defensa de la “revolución nacional” que se transformará en el mito de la “revolución pendiente”, es decir, el “tercerismo utópico falangista”⁷⁸.

Pero la individualidad del pensamiento social de Falange, supuestamente más comprometido y revolucionario, va a encontrar una serie de límites que lo van a acercar al pensamiento contrarrevolucionario y que permiten poner en duda la voluntad

71. Alfredo López, en BACNP, 302 de 15-1-1943, cit. en MONTERO, J.R., “Los católicos y el Nuevo Estado: los perfiles ideológicos de ACNP durante la primera etapa del franquismo”, en FONTANA, J. (ed.), *España bajo el franquismo*, Crítica, Barcelona, 2000, pp. 109-110.

72. TELLO LÁZARO, J.A., *Ideología y política. La Iglesia Católica española (1936-1959)*, Libros Pórtico, Zaragoza, 1984, pp. 158-159.

73. *Ibidem*, pp. 165-166.

74. *Ibidem*, pp. 160-163., 172.

75. MIGUEL, A. de, *Sociología...*, op. cit., p. 213.

76. PRIMO DE RIVERA, J.A., “Discurso Teatro de la Comedia” (octubre 1933) cit. RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J., *Literatura fascista española. 2 Antología*, Akal, Madrid, 1997, pp. 103-107.

77. LAÍN ENTRALGO, Pedro, *Los valores morales del Nacionalindustrialismo*, Editora Nacional, Madrid, 1941, pp. 23, 32, 33, 70.

78. MIGUEL, A. de, *Sociología*, op. cit., pp. 285-294.

de Falange de superar el Capitalismo. Estos límites están dibujados con los siguientes trazos:

En primer lugar, el origen burgués de los miembros de la vieja Falange y su clientela, previa al Decreto de Unificación y el apoyo prestado a este grupo por la oligarquía⁷⁹ y el origen burgués de su pensamiento: el autoritarismo, el pensamiento contrarrevolucionario y en el liberalismo aristocratizante y elitista de José Ortega y Gasset⁸⁰.

En segundo lugar, la práctica política una vez alcanzado el poder. Fue con gobiernos de dominio militar y falangista con los que se realizó la contrarrevolución agraria entre 1938 y 1941⁸¹.

En tercer lugar, la vinculación entre la Ilustración-Liberalismo-Revolución-Violencia⁸² o la unión entre Liberalismo y Marxismo⁸³, de tal forma que, en numerosas ocasiones, los falangistas no hacen sino expresar el mismo temor a la revolución que el pensamiento reaccionario.

Y en cuarto lugar, la creencia en la utopía retroactiva, contradictoria con la idea de revolución superadora del Capitalismo y coincidente con el Tradicionalismo y el pensamiento eclesial. De hecho los falangistas, aunque identifiquen el “Alzamiento” con la “revolución” lo consideran, al igual que el Tradicionalismo, repetición, recobro, restauración o rescate de la Edad Dorada, la Reconquista y, sobre todo el Imperio de lo que hay numerosas muestras en la literatura falangista⁸⁴.

Sea porque Falange tuviera una composición esencialmente burguesa (Sheelagh Ellwood) o porque el control de Falange pasara definitivamente al grupo burgués⁸⁵, Falange acaba revitalizando el romanticismo reaccionario evasivo⁸⁶. La doctrina de Falange no podía ser revolucionaria, además de por el origen social de sus miembros, el origen intelectual de su pensamiento, su elitismo y anticomunismo..., porque no fueron capaces de crear unas creencias históricas propias y recurrieron a la utopía retroac-

79. THOMÁS, J.M., *Lo que fue Falange*. Plaza-Janés, Barcelona, 1999, pp. 65-67. ELLWOOD, Sheelagh *Historia de Falange Española*, Crítica, Barcelona, 2001, pp. 30-31, 41.

80. RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, Julio, *Literatura fascista española. 1. Historia*, Akal, Madrid, 1996, pp. 58-72. PAYNE, Stanley G., *Franco y José Antonio El extraño caso del Fascismo español. Historia de Falange y del Movimiento Nacional (1923-1977)*, Planeta, Barcelona, 1997, pp. 77, 244-260.

81. JULIÁ, Santos, *Un siglo de España. Política y sociedad*, Marcial Pons, Madrid, 1999, p. 150. VILAR, Pierre, *Historia de España*, Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1978, pp. 158, p. 170.

82. GIMÉNEZ CABALLERO, Ernesto, “Los Secretos de la Falange” (1939), cit. RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J., *Literatura... 2. Antología*, p. 1.013.

83. EPN, 6-III, 1956, “Importante discurso del Sr. Arrese en Valladolid”. Dice: “Sabemos que al liberalismo español, por lo que España tiene de celtíbera y de radical, empieza en gargarismos dialécticos y acaba como compañero de viaje del marxismo haciéndose solidario de sus crímenes”

84. Es la idea que subyace, por ejemplo en los siguientes lugares: GIMÉNEZ CABALLERO, Ernesto, *Genio de España* (1932), cit. RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J., 2. Antología, pp. 64-65; APARICIO “JONS”, Juan (Prólogo) (1939), cit. ibídem, 2 Antología, p. 49; TOVAR, Antonio, “El Imperio de España” (1936), cit. Ibídem, 2. Antología, pp. 501-504; GÓMEZ DE LA SERNA, Gaspar, “Retorno de los héroes” en *Legiones y Falanges*, nº 19, mayo junio, 1942, cit. Ibídem. 1. Historia, p. 744.

85. MONTALVO, Manuel, *Fascismo y crisis capitalista*, Zero, Bilbao, 1978, pp. 105-113, pp. 166-168.

86. Ibídem, p. 151.

tiva y reaccionaria, propia de otros elementos de la coalición vencedora. Su final de la historia no está en la Revolución superadora del Capitalismo, sino en la vuelta atrás.

Por lo tanto, por encima de cualquier diferencia entre el pensamiento contrarrevolucionario de la Iglesia, el Tradicionalismo o la derecha en general y el pensamiento “revolucionario” falangista, dominan los elementos comunes: temor a la revolución, antiliberalismo, anticomunismo, espiritualismo, desprecio a las condiciones materiales, organicismo, elitismo...

2.3. *El pensamiento tecnócrata*

Desde el punto de vista económico y social, la llegada de los tecnócratas católicos del Opus Dei al poder significa el comienzo de una etapa de desarrollo y crecimiento capitalista⁸⁷. La aparición de nuevas elites va a exigir cambios en la legitimación, pero ello no quiere decir que cambie la identidad del régimen desde el principio al fin. Por el contrario, para Manuel Ramírez 1959 no significa un cambio radical, sino un “engarce con el pasado, con lo de siempre”⁸⁸. De hecho, este autor, a la vez que rechaza el término “autoritario” por “inexpresivo” para definir al régimen de Franco⁸⁹, defiende la presencia en el franquismo de una ideología, aunque no fuera “un todo muy articulado”: nacionalismo, anticomunismo, antiliberalismo, antimasonería, sacralización del poder o alianza entre el trono y el altar, concepción jerárquico autoritaria de la vida, concepción armónica de la realidad política, social y económica, apelación a la hispanidad...⁹⁰. Estos elementos ideológicos son los que van a dar unidad a todo el franquismo, por encima de cualquier diferencia.

Ante la crisis del Nacional Catolicismo, el intelectual orgánico por excelencia va a ser Gonzalo Fernández de la Mora. Su obra más conocida es “El crepúsculo de las ideologías”, publicada en 1960. Los elementos ideológicos que definen esta obra, que luego encontrarán respaldo en los manuales de historia son los siguientes:

Primero. Confianza absoluta en la ciencia, muy especialmente en la economía y sus expertos⁹¹ y el progreso del Occidente capitalista. A la manera de Augusto Comte, pretende ver en la historia “la gran ley histórica” de los tres estadios: un primer estadio “carismático, marcado por los oráculos”; un segundo “ideológico” que supone la

87. HERMET, Guy, *Los católicos en la España franquista. II. Crónica de una dictadura*, Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI, Madrid, 1986, pp. 299-322. Utiliza el término “tecnócratas católicos”, en contraposición con el de los economistas oficiales de Falange (Higinio Paris Eguilaz) o el del Congreso Falangista de la Universidad de Madrid de 1953 (Enrique Fuentes Quintana, José Luis Sampedro, Angel Rojo, Ramón Tamames).

88. RAMÍREZ, Manuel, *España 1939-1975. Régimen político e ideología*, Gadarrama-Punto Omega. Labor, Barcelona, 1978, p 97.

89. *Ibidem*, pp. 37 y ss.

90. *Ibidem*, pp 67 y ss.

91. FERNÁNDEZ DE LA MORA, Gonzalo, *El crepúsculo de las ideologías*, Salvat-Alianza, 1971, pp. 11-13, 98.

secularización de los mitos y su conversión en filosofía política y, por último, un tercer estadio, el “científico, en el que, superando las ideologías, se racionaliza íntegramente la política” y que es propio de los pueblos occidentales más avanzados, de tal forma que “el progreso intelectual tiende a relegar las ideologías al almacén de las curiosidades mentales”⁹². La confluencia de la ciencia económica y la confianza absoluta del progreso se da en la legitimación a ultranza del sistema capitalista, a la manera de Adam Smith. Esta es la suprema ley de esa ciencia llamada economía:

“El muelle real del progreso es la ambición y no hay motivo para censurar ninguna de sus manifestaciones lícitas”⁹³.

Segundo El futuro, el destino de la Historia. Además de por la absoluta confianza en la ley económica, la sociedad del futuro estará marcada por la racionalización de la política, convertida en una técnica que no debe estar en manos de aficionados o de ideólogos, sino de expertos, cuyo bagaje intelectual no es la ideología, sino la ciencia⁹⁴. Este racionalismo político va a suponer el sometimiento del Estado –y de la política– a la ley económica, es decir la “desmitificación del Estado, el cual pierde así su antigua condición sacra, hipostática, dogmática y absoluta” para convertirse en un “instrumento” para el progreso⁹⁵. Concluye:

“El gobierno es ya una cosa demasiado seria y difícil como para dejársela a los ideólogos”⁹⁶.

No importa, por tanto, el sistema, sino la eficacia del mismo: que sea capaz de garantizar el desarrollo. Las ideologías deben desaparecer en una sociedad en crecimiento, en progreso, por su inutilidad y vulgaridad⁹⁷. Debe imponerse, por tanto el gobierno de “los espíritus verdaderamente superiores”, de los científicos, técnicos⁹⁸. El triunfo de la técnica y la ciencia significará el final de la protesta y del enfrentamiento izquierda-derecha para dar lugar al consenso y “proyectos rigurosos” que garanticen el progreso⁹⁹. Esto es, se está anunciando el final de la lucha de clases. La ideología del final de las ideologías se presenta a sí misma, por tanto, como liberadora. Hay, por último, un aspecto trascendental que conviene tener en cuenta: en esta sociedad desideologizada, y racionalizada, las creencias religiosas tenderán a interiorizarse, pues las ideología se convierten en un “lastre en las empresas de lo divino”¹⁰⁰.

Tercero. Repercusiones en la visión de problemas socioeconómicos. Estos planteamientos ideológicos van a tener unas repercusiones fundamentales en las creencias

92. *Ibidem*, pp. 117-120.

93. *Ibidem*, pp. 106-107.

94. *Ibidem*, pp. 96-105.

95. *Ibidem*, pp. 17-18.

96. *Ibidem*, p. 156.

97. *Ibidem*, pp. 26-27, 40.

98. *Ibidem*, pp. 111-112.

99. *Ibidem*, pp. 62, 69-86, 112-117.

100. *Ibidem*, p. 129.

históricas que ahora se van a empezar a imponer en el quehacer del historiador, pero también en la escuela y los manuales:

En primer lugar, siguiendo el camino de la Escuela Escocesa, se identifica la felicidad del hombre con el progreso, en aumento a lo largo de la historia y cuya culminación se halla en la economía capitalista, a la que necesariamente aquélla conduce. De la imposición de aquella “utopía retroactiva” característica del periodo anterior, pasamos a la legitimación del sistema capitalista –con utopía incluida–, basado en la tecnología, en la ciencia, en el pensamiento racional. La historia se convierte así, como en la Escuela Escocesa, en un largo caminar que conduce al desarrollo capitalista. De mirar atrás, se pasa a mirar a un futuro cargado de optimismo, siempre y cuando se deje a la economía, al mercado actuar sin interferencias políticas e ideológicas, sin la protesta. Ese es el signo de las sociedades más avanzadas, es decir de la sociedad occidental. El progreso es Occidente. El siguiente paso se realizará años más adelante cuando Francis Fukuyama anuncie “el final de la historia”. El progreso, la felicidad, la conquista del futuro en el marco del capitalismo necesario, Occidente e incluso el anuncio del final de la historia y de un futuro no conflictivo, se convierten también en mitos.

En segundo lugar, el hecho de colocar el progreso económico como objetivo máximo y la subordinación de la política y de la ideología al mismo, es decir la indiferencia por el sistema político con tal de que garantice el desarrollo, hace que el pensamiento se vuelva menos dogmático: el autoritarismo, el liberalismo, la democracia son indiferentes, con tal de que garanticen el desarrollo. Esto va a suponer que no se rechace el sistema liberal, como hasta ahora... si funciona. No se justifica ni la autocracia ni el sistema liberal. Gonzalo Fernández de la Mora no considera que el Estado demoliberal sea más perfecto intrínsecamente que otros sistemas, sino porque se ha demostrado eficaz, porque tiene resultados. Pero por otros caminos y sistemas políticos –léase el sistema español– se puede también llegar el mismo sitio:

“Las fórmulas constitucionales como las tecnológicas se valoran por la eficacia. Por todos los caminos se va a la Roma de la racionalización política”¹⁰¹.

El menor dogmatismo en este punto va a tener consecuencias muy importantes en los conceptos históricos que encontraremos en los libros de texto de la época: el menor contenido antiliberal, un cambio de valoración respecto a la Edad Contemporánea, la idea de que el sistema político es indiferente si garantiza el progreso, la idea de que el sistema liberal es válido para unos países (Europa, EE.UU...) pero para otros (España), no: la versión intelectualizada del lema “Spain is different”.

Hay otro complemento político a esta idea que también tendrá amplias repercusiones en la historia contada en los manuales. Se trata de la interpretación “whig” de la historia, que supone marcar como ideal un sistema que garantice el progreso, el acuerdo entre el orden y la libertad, la paz social, el progreso capitalista, sin “radicalismos”

101. *Ibíd.*, p. 169.

ni “extremismos”... Se observa la coincidencia de este planteamiento con el de monárquicos como el Duque de Maura.

En tercer lugar, cambia el modo de legitimación del régimen franquista. El pensamiento inmaculado y aséptico de Fernández de la Mora rechaza la contaminación ideológica, pero parte de una consideración: “España está en buena forma”¹⁰². Es decir la confianza en el sistema económico y político reinante y el proceso histórico que ha conducido a él. Pero ello no va a significar sólo la legitimación de tipo tecnocrático del régimen realizador y autoritario del franquismo¹⁰³, sino que ahora se empezará, como veremos en los manuales a comparar este régimen “eficaz” con la ineficacia y radicalidad de la II República y otros similares.

En todo caso, conviene tener presente que estos cambios ideológicos se han producido sin una ruptura respecto al pasado, al que nunca se renuncia. Esto quiere decir que el discurso tecnocrático que empieza a imponerse a partir de los 60, no es radicalmente contrario ni incompatible con el discurso anterior, con las visiones de la historia de Falange o del Nacional Catolicismo, sino que se suceden sin solución de continuidad, siguen formando en el fondo un discurso unívoco. Efectivamente en los manuales de historia observaremos que los nuevos planteamientos tecnócratas empiezan a sustituir los antiguos, pero sin cuestionarlos y conviviendo frecuentemente con ellos.

2.4. *Ideas sociales del Concilio Vaticano II*

En un proceso similar al que acabamos de describir, la Iglesia en el Concilio construye un discurso que, aunque introduce novedades muy significativas, también mantienen una continuidad, por cuanto sigue legitimando su Magisterio y asumiendo su pasado. Entre las novedades que afectan las concepciones sociales que veremos frecuentemente reflejadas en los manuales de historia, destacamos:

En primer lugar el Concilio Vaticano II proclama la autonomía de la razón y de la ciencia, frente al sometimiento de ambas a la fe y al dogma que caracterizaba el integrismo. Por eso “Gaudium et Spes” habla de “dignidad de la inteligencia” o su capacidad para “alcanzar la realidad inteligible con verdadera certeza”¹⁰⁴ o de la “justa autonomía de la realidad terrenal” y de “la investigación metódica en todos los campos del saber”¹⁰⁵ o se “afirma la autonomía legítima de la cultura humana y especialmente de las ciencias”¹⁰⁶. Esta autonomía de la razón y de la ciencia humanas referidas a la

102. FERNÁNDEZ DE LA MORA, G., *El crepúsculo...*, op. cit., p. 11.

103. Es decir, se pasa de la legitimidad de origen, tradicional y carismática a la legitimidad de ejercicio: Ver: FERNÁNDEZ SORIA, J.M., *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 1998, pp 103 y ss.

104. Constitución Pastoral “Gaudium et Spes” sobre la Iglesia en el mundo actual (7 diciembre 1965) en DOCUMENTOS DEL VATICANO II, *Constituciones, Decretos, Declaraciones*, BAC, Madrid, 1986, p. 209.

105. *Ibidem*, p. 229.

106. *Ibidem*, p. 258.

“realidad inteligible” (es decir no “sobrenatural”), supone una separación de lo sobrenatural, en lo que sólo entiende la Iglesia y lo natural e inteligible, en lo que el hombre puede argüir con certeza. Pero sin esta separación sería imposible la difusión de los mitos de la Tecnocracia (razón, eficacia, progreso humanos) o de valores próximos al Liberalismo como la “dignidad humana”.

En segundo lugar, la Iglesia del Vaticano II, frente a los anatemas de encíclicas del pasado, asume principios procedentes del Liberalismo. Este conjunto de principios se halla expresado especialmente en la Constitución “*Gaudium et Spes*”. Se habla aquí de “dignidad de la persona humana”, o del hecho de que el hombre, suma de cuerpo y alma, “no debe, por tanto despreciar la vida corporal”, o que el bien “sólo se logra con el uso de la libertad”¹⁰⁷ Se habla también de la “igualdad esencial entre todos los hombres”, de la “responsabilidad y participación en los esfuerzos comunes”¹⁰⁸, de la “solidaridad humana”, que supone que los hombres deben tratarse como hermanos¹⁰⁹. Se reprueban los regímenes que, actuando “al servicio de un grupo o de los propios gobernantes”, cometen “crímenes políticos” y “obstaculizan la libertad civil y religiosa”¹¹⁰: la referencia implícita al comunismo es evidente. Por ello declara “conforme con la naturaleza humana” sistemas políticos que ofrezcan a los “ciudadanos” la posibilidad “de tomar parte libre y efectivamente en la fijación de los fundamentos jurídicos de la comunidad política” y en “la elección de los gobernantes”¹¹¹. La Iglesia ha asumido por tanto ciertos valores procedentes del Liberalismo, a los que añade un cuño personal.

Todos estos valores van a tener una repercusión esencial en los manuales de historia del momento. A veces se defienden expresamente: dignidad humana, mayor separación entre Iglesia y Estado, autonomía de la vida y cultura estrictamente humanas respecto a la fe... Pero estas ideas repercuten en el tratamiento que ofrecen los manuales de ciertos temas históricos. Los manuales se muestran más condescendientes respecto al sistema liberal, lo cual no está en contradicción con el menor dogmatismo respecto al mismo de Gonzalo Fernández de la Mora, a la vez que el anticomunismo pasa a un primer plano.

En tercer lugar, el Concilio Vaticano II, partiendo de la autonomía de la razón, de la cultura humana, del reconocimiento del cuerpo como un valor, abandona el desprecio por lo material y asume muchos valores de la Tecnocracia. Se asume la autonomía de la ciencia, de la técnica y del “progreso altamente beneficioso para el hombre”¹¹² y (como antes) de la propiedad privada¹¹³, si bien la defensa del Capitalismo se matiza con la defensa de la Doctrina Social de la Iglesia, la propuesta de “soluciones pacífi-

107. *Ibíd.*, pp. 208, 211.

108. *Ibíd.*, p. 224.

109. *Ibíd.*, p. 225.

110. *Ibíd.*, p. 274.

111. *Ibíd.*, p. 276.

112. *Ibíd.*, p. 230.

113. *Ibíd.*, p. 271.

cas” en caso de conflictos sociales, la negación de la lucha de clases¹¹⁴ y la idea de que existen formas diversas de propiedad¹¹⁵, es decir, la idea de que existen distintos tipos de Capitalismo y la negación de la concentración del capital. Todas estas ideas, van a encontrar enorme respaldo en los manuales de historia.

En el discurso histórico de los distintos elementos de la coalición vencedora vamos a observar, a partir de los años sesenta, y como consecuencia en los cambios económicos y sociales y en las elites de poder –los tecnócratas–, una ambivalencia. Por un lado observaremos la pervivencia de creencias históricas, dominantes en el periodo anterior, un discurso arcaico, y, por otro, un discurso claramente tecnocrático, “moderno”, que está respaldado por la “nueva” Iglesia. Esta ambivalencia la observaremos también en los intelectuales, en los historiadores profesionales, en la escuela, en los manuales... Porque, como ya hemos señalado, el discurso arcaico y el tecnócrata no se contradicen, se complementan Y ambos, según Carlos Lerena “cumplen una análoga función: ocultar el sistema de clases”¹¹⁶.

3. Reflejo del concepto de capitalismo de la coalición vencedora en la historia regulada

En los planes de estudio franquistas vamos a distinguir cuatro grandes etapas. En una primera etapa, coincidente con la guerra y la inmediata postguerra (1936-1945), se fusiona el pensamiento contrarrevolucionario y el falangista “revolucionario”. En una segunda (1945-1965), se disgregan uno y otro: el pensamiento falangista encontrará su medio de difusión en la asignatura de FEN, mientras el nacionalcatolicismo contrarrevolucionario se difunde a través de la asignatura de Historia. En una tercera (1965-1970) aparecen en escena los mitos asociados a la Tecnocracia, que van a convivir con los contrarrevolucionarios en la asignatura de historia y con la reinterpretación de los falangistas en los de FEN. En una cuarta fase, que coincide con la implantación de EGB y BUP, tras la aprobación de la LGE de 1970, se imponen claramente los mitos tecnócratas, si bien ello no quiere decir que desaparezcan totalmente los otros.

3.1. *Primera etapa. Fusión del pensamiento social contrarrevolucionario y falangista “revolucionario” (1936-1945)*

En una primera etapa, que abarca desde el golpe de Estado hasta 1945, dado el mayor peso de Falange en los aparatos del Estado, vamos a ver un intento de fusión del do-

114. *Ibidem*, p. 263 y ss.

115. *Ibidem*, p. 272: “Las formas de este dominio o propiedad son hoy diversas y se diversifican cada día más. Todas ellas, sin embargo, continúan siendo elemento de seguridad no despreciable aun contando con los fondos sociales, derechos y servicios procurados por la sociedad”.

116. LERENA, Carlos, *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empirista de la educación*, Ariel, Barcelona, 1991, p. 339.

minante pensamiento nacionalcatólico contrarrevolucionario con ciertos elementos falangistas.

Esta mezcolanza se observa en la muy estudiada Ley de 20 de setiembre de 1938. Reforma de la Segunda Enseñanza¹¹⁷, en cuya elaboración tuvieron una participación directa el titular del MEN (Ministerio de Educación Nacional); P. Sáinz Rodríguez, A. García Valdecasas y J. Pemartín¹¹⁸. Efectivamente se habla de “revolución” en la enseñanza y del intento de conseguir “una total transformación de las mentalidades de la Nueva España”, lo que la acerca a las supuestas intenciones del fascismo y de Falange de crear un “hombre nuevo”. Pero esta intención “revolucionaria” queda anulada por el pensamiento contrarrevolucionario. Primero porque ese hombre tiene que tener “las virtudes de nuestros capitanes y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología católica de Trento”: no se trata de un hombre nuevo, sino de recuperar un modelo aristocratizante del pasado. En segundo lugar, por la definición del Catolicismo como “medula [sic] de la Historia de España”, el interés por el recuerdo de “nuestro glorioso pasado” o las referencias elogiosas a Ramiro de Maeztu. Es decir, se impone la “utopía retroactiva”, frente a cualquier tipo de “revolución”.

Esta Ley queda completada con la publicación por Orden de 14 de abril de 1939 del MEN de los Cuestionarios¹¹⁹, elaborados por una Comisión del MEN presidida por el Subsecretario del Ministerio, Alfonso García Valdecasas. De los mismos resaltamos tres aspectos. En primer lugar, el claro dominio en los siete cursos de Bachiller de una historia narrativa, fáctica, y patriótico-religiosa, que no deja lugar a referencias al orden económico y social, al orden material. La narración, que no es sólo una forma sino un contenido ideológico¹²⁰, evita las estructuras sociales y económicas, tiende a la evasión, al espiritualismo y culturalismo, al escapismo narrativo y la exaltación del papel histórico de las elites, como corresponde al modo de educación tradicional y elitista¹²¹.

117. BOE, 23 SET. 1938. Cit. UTANDE IGUALADA, M., *Planes de Estudio de Enseñanza Media*. Introducción y Recopilación, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1964, pp. 443-463; También se reproduce en: *Historia de la Educación en España IV. La Educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Breviarios de Educación. Ministerio de educación y Cultura. Secretaría General de Educación, Madrid 1991. Estudio preliminar por Antonio Molero Pintado, pp. 302-318; ÁLVAREZ OSÉS, J.A., y otros, *La guerra que aprendieron...*, op. cit., pp. 242-249. El prólogo de la Ley se reproduce también en VALLS, R., *La interpretación de la historia...*, op. cit., pp. 106-109. Aquí se utiliza el texto recogido por M. Utande.

118. UTANDE, Manuel, “Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968)”, en *RE*, nº 240, septiembre-octubre 1975, p. 75.

119. Reproducidos por CASTRO MARCOS, M., *Legislación vigente de Educación Nacional referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*, compilada y seleccionada por, Artes Gráficas Barbieri, Madrid, 1943 (6ª edición), pp. 313-326, que es el texto que se utiliza aquí. También pueden localizarse en VALLS, R., *La interpretación de la historia...*, op. cit., pp. 118-135; ÁLVAREZ OSÉS, J.A. y otros, *La guerra que aprendieron...*, op. cit., pp. 249-268.

120. FONTANA, J., *Historia: Análisis...*, op. cit., p. 271, recoge esta idea de Hayden White.

121. LERENA, Carlos, *Escuela, ideología...*, op. cit., p. 178, indica que en estas narraciones no circulan sino reyes, gobernantes, sabios, santos... que el alumno “identificaba como galería de antepasados, o árbol genealógico, de ‘los que saben’, de ‘los que pueden’, de ‘los que mandan’”.

En segundo lugar, el espiritualismo. La dicotomía marcada por el pensamiento eclesial entre un orden material inferior y un orden espiritual superior, supone, por ejemplo, la consideración de la modernidad como un “desvío” relacionado con el Liberalismo y el materialismo vinculados entre sí; supone que apenas se dé trascendencia a la Historia Contemporánea y, por ende del sistema capitalista, que ni se cuestiona ni se exalta.

En tercer lugar, antiliberalismo y el anticomunismo, se conjuga en ocasiones con una clara identificación con el fascismo, como en este tema de 4º Curso:

“El fascismo. Su sentido nacional, espiritual, histórico, dignificador de la persona humana”.

No conviene olvidar además que el antiliberalismo, anticomunismo o el espiritualismo son elementos comunes a uno y otro pensamiento, y los hace compatibles.

En el caso de **Primaria**, la **Circular de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza de 5 de marzo de 1938**¹²², firmada en Vitoria por Romualdo de Toledo, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, es en muchos sentidos, antecesora de la Ley de Educación Primaria de 1945. No es ningún programa y simplemente marca el sentido, la orientación que debe tener la Enseñanza Primaria. Desde el punto de vista social, interesa resaltar su explícito rechazo al “odio materialista disolvente”, es decir a la lucha de clases y la defensa de la “hermandad entre todos los españoles”, antimarxismo y tercerismo utópico en que coinciden tanto la Iglesia como Falange. Como en Bachiller, lo social queda excluido por simple omisión.

3.2. Segunda etapa: reubicación del pensamiento social contrarrevolucionario y falangista (1945-1965)

En esta segunda etapa, coincidente con la victoria aliada, el Nacional Catolicismo contrarrevolucionario y pensamiento falangista ocupan lugares distintos.

La asignatura de historia de **Primaria** se descarga en su regulación de los componentes falangistas, que quedan circunscritos en las lecciones de Formación Política, que van a encontrar un lugar aparte en las enciclopedias y otros materiales. El primer acto de esa “sisactía”¹²³, se produce con la aprobación de la **Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria**¹²⁴, siendo ya ministro José Ibáñez Martín. Su gestación tiene que ver

122. BOE, 8 de marzo de 1938, nº 503, pp. 6.154-6.156.

123. “Sisactía” en la Antigua Grecia significaba en principio el acto de descargar el fardo, que se extiende a la abolición de la servidumbre por deudas, derecho que tenían todos los ciudadanos. Utilizamos aquí ese término por cuanto la asignatura de historia se libera progresivamente del “fardo” del falangismo, identificándose plenamente con el pensamiento contrarrevolucionario y nacional católico. Más adelante se liberará de éste para ir asumiendo el “fardo” de la tecnocracia. Todos estos fardos impiden o limitan la presencia en los manuales de la ciencia historiográfica.

124. BOE. 18-VII-1945: Cit. COLECCIÓN LEGISLATIVA, 1944-1945, Servicio de Publicaciones MEC y Secretaría General Técnica, pp. 838-886.

con el contexto internacional y es una muestra más del cambio del discurso del régimen, que destacará el contenido nacionalcatólico¹²⁵ y significa la “casi total pérdida de influencia de Falange”¹²⁶, pues la Ley recoge el principio de subsidiariedad¹²⁷, aunque la derrota de Falange en todo caso nunca es total por la sectorización de la enseñanza¹²⁸.

Desde el punto de vista social, del contenido de la Ley nos interesa esencialmente la referencia a la existencia de una Edad Dorada localizada en el “siglo imperial”, “la gloriosa tradición pedagógica hispana” frente al “racionalismo”, la consiguiente “agitación política y revolucionaria” y las “influencias materialistas y desnacionalizantes”, con que acaba el “Movimiento” que tiene el objetivo y decisión de “restaurar” la tradición católica. La explícita imposición de un lenguaje estrictamente contrarrevolucionario corre paralelo a la sectorización (Falange / Católicos) antes mencionada.

La obligación del Ministerio de elaborar los Cuestionarios de las distintas materias, marcada por el artículo treinta y ocho esta Ley, sólo se cumplimentará a través de la Orden de 6 de febrero de 1953, Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria¹²⁹. El presidente de la Comisión que elaboró estos programas y autor de alguno de ellos fue Adolfo Maillo, pero los trabajos de ésta se complementaban con la elaboración de los programas de Formación Política por la Sección Femenina y el Frente de Juventudes¹³⁰. Los Cuestionarios de Historia, cuyo autor fue también como de los de Lengua Adolfo Maillo¹³¹, se mantienen fieles al narrativismo, elitismo, espiritualismo y la utopía retroactiva de los Austrias. Al tratar la contemporaneidad, se hace referencia a “las luchas y angustias del hombre moderno, sitiado por múltiples y difíciles problemas”: los conflictos sociales del Capitalismo, no se tratan como un problema social ni político, sino como un problema esencialmente moral, como es propio de la Iglesia, exigiéndose de ellos explícitamente un tratamiento dentro de los cánones católicos.

El control de los católicos de las magistraturas del Ministerio encargadas de elaborar los programas, supone, salvada la referencia obligada a José Antonio, la desaparición

125. NAVARRO, R., *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, PPV, Colección de Historia de la Educación, Barcelona 1990, pp. 98-100.

126. FERNÁNDEZ SORIA, Juan M., *Educación, socialización...*, op. cit., pp. 171-175.

127. GERVILLA, E., *La escuela...*, op. cit., pp. 268 y ss.: La Ley convierte la encíclica “Divini Illius Magistri” en una ley estatal.

128. Para BELTRÁN, F., *Política y reformas...*, op. cit., p. 67: Falange cuenta con la afiliación obligatoria de profesores y los programas de educación cívica; la Iglesia con la libertad de crear centros, la labor supervisora y la garantía de poder transmitir sus principios tanto en la enseñanza pública como en la privada.

129. CUESTIONARIOS NACIONALES PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA, *Escuela Española*, Suplemento al nº 648 del 9 de julio; 11 de julio de 1953: ver contenido de programas de historia en pp. 48-52. Estos Cuestionarios de Primaria no salen publicados en el BOE, sino en esa revista, previo concurso, convocado por O. De 19 de febrero de 1953. Esta convocatoria se cita en el ANUARIO LEGISLATIVO DE ESCUELA ESPAÑOLA, Editorial Escuela Española, Madrid, 1953, pp. 119-120.

130. LÓPEZ DEL CASTILLO, M.T., “Planes y programas escolares en la legislación española”, en *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, nº 242-243, marzo-junio 1982, Tomo XXXIV, pp. 184-188.

131. BELTRÁN, F., *Política y reformas...*, op. cit., p. 96.

ción de la mención a la “revolución pendiente” o a la doctrina falangista. Pero esto es posible porque, a través de la asignatura de Formación Política, Falange (Frente de Juventudes, Sección Femenina) va a poder ofrecer también su propia versión, inculcando el “modo de ser falangista” según J.A. Elola Olaso¹³².

Los Cuestionarios de Formación Política (FEN) redactados por Falange vienen incluidos en la misma publicación que el resto de las asignaturas¹³³. En ellos, el concepto de “revolución” expresado en las páginas de “Teoría de Falange” del curso de Iniciación Profesional, queda superado por el esquema del tiempo histórico de la Historia de España. Este tiempo queda dividido en tres etapas: “Proceso de Integración de la Patria” (formación) – “Grandeza de España” (madurez) – “Decadencia de España” – “España hacia arriba. El proceso de recuperación de la Patria”. Es decir, el final de la historia no es la “revolución” superadora del Capitalismo, sino la “recuperación” de una Edad Dorada, la vuelta atrás.

Lo mismo que en Primaria, en Bachillerato, la separación de los ámbitos que ocupa el pensamiento contrarrevolucionario y la Falange se produce con el ministerio de Joaquín Ruiz Giménez. La Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media¹³⁴ y el Decreto de 12 de junio de 1953. Planes de Estudios de Bachillerato¹³⁵ suponen la reestructuración total del Bachillerato y la aparición de la asignatura de FEN, Formación del Espíritu Nacional, cuyos programas serán elaborados por la Sección Femenina y el Frente de Juventudes. Pero ello no debe llevarnos a confusiones ni a un excesivo optimismo¹³⁶, como si “la Historia”, los Cuestionarios, los manuales y los profesores que la van a impartir estuvieran libres de otras implicaciones e influencias. Más bien hay que interpretar esta separación como un intento de simular profesionalización y desideologización. En realidad no se trata sino de un primer acto de “sisactía”, de descargo de un primer fardo ideológico, el de Falange. De esta liberación resulta un Nacionalcatolicismo contrarrevolucionario triunfante, supuestamente convertido en “verdad” e incluso “ciencia”.

La Orden de 24 de enero de 1954 del MEN aprueba los Cuestionarios de Bachillerato¹³⁷. En estos Cuestionarios de 1954, como ha indicado alguno de sus estudiosos, los enunciados de los temas son “breves, lacónicos” y “no enjuician el suceso o periodo señalado”, como será norma en los textos oficiales en los diversos planes

132. CRUZ OROZCO, José Ignacio, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Alianza, Madrid, 2001, pp. 104, 111. J.A. Elola Olaso era Delegado del Frente Nacional de Juventudes.

133. CUESTIONARIOS NACIONALES PRIMARIA, 1953, op. cit., pp. 32-34.

134. BOE, 27 de febrero, 1953, cit. UTANDE, M., *Planes de Estudio...*, op. cit., pp. 461 y ss.

135. BOE 2-VII, 1953, cit. UTANDE, M., *Planes de estudio...*, op. cit., pp. 468-473.

136. El hecho de que no se especifica como en el Plan de 1938 la función de la asignatura de Historia en el Nuevo Estado, da pie a ÁLVAREZ OSÉS, J.A. y otros, *La guerra que...*, op. cit., p. 74, a considerar que “esta declaración dejaba por fortuna el estudio de la Historia a la Historia”

137. BOE, 10-II, 1954, cit. UTANDE, M., *Planes de Estudio...*, op. cit., 493-499. También se encuentran en COLECCIÓN LEGISLATIVA, Servicio de Publicaciones MEC, 1954, pp. 23-52.

posteriores¹³⁸. Raimundo Cuesta observa que esa renovación del lenguaje no implica “una ruptura discursiva (...) [ya que] a veces, la hojarasca del discurso fascista no permite ver las continuidades existentes”¹³⁹. Pero no justifica ni comprueba esta idea. Efectivamente, a través de estos Cuestionarios, expresados de forma neutra, sin adjetivos, sin las descalificaciones y el ímpetu imperialista, combativo y militarista de los Cuestionarios de 1939, comprobamos la difusión de valores sociales propios del pensamiento contrarrevolucionario: historia narrativa, espiritualismo, austracismo... En relación con el tratamiento de la Edad Contemporánea, destacamos dos aspectos. Primero, su escasa relevancia y la disolución de temas como el Pensamiento ilustrado, la Revolución Industrial, marxismo, anarquismo y Movimiento obrero, en temas como “El siglo XVIII en Europa”; “Inglaterra en el siglo XIX”... Segundo, el moralismo, el planteamiento de los problemas humanos ante todo como problemas morales, tal y como supone la Iglesia, de tal forma que los problemas sociales quedan de nuevo disueltos en otros:

“Las principales posiciones del hombre actual en el orden religioso, moral y social”.

Lo mismo que en Primaria, el Partido Único va a elaborar programas y editar manuales de FEN (hasta 1951 se utiliza la revista “Mandos”), supervisados por la Delegación Nacional de la Juventud, cuyos autores normalmente van a ser Oficiales Instructores¹⁴⁰. El “campo predilecto” de actuación de la Formación Política va a estar en la Enseñanza Media, especialmente para chicos, cuyos profesores van a estar formados en la “Academia de Mandos José Antonio”¹⁴¹. Las referencias a la “revolución” no son óbice para la presencia constante de la utopía retroactiva que la anula.

Bajo el Ministerio de Jesús Rubio García Mina, se redacta un nuevo plan de estudios, si bien la Ley de 1953 permanece vigente y los nuevos Cuestionarios van a mantener la misma filosofía de los de 1954. El Decreto de 31 de mayo de 1957 del MEN sobre Plan de Estudios de 31 de mayo de 1957¹⁴² concentra la Historia en 4º de Bachillerato (6 horas), en lugar de las 3 horas de 3º y 4º del Plan anterior, y la Historia del Arte y de la Cultura pasa de 2 a 3 horas y de quinto a sexto curso. Los Cuestionarios de Enseñanza Media son aprobados por Orden M. de 5 de junio de 1957¹⁴³. Desde el punto de vista social no hay cambios respecto al pasado: ausencia de la historia económica y social sigue estando ausente del programa. No hay referencia ni a revolución neolítica, ni revolución industrial, ni movimiento obrero..., espiritualismo, se minusvalora la Edad Contemporánea, asociada a la decadencia, mientras los problemas sociales se plantean como problemas morales. Se vuelve al tópico de considerar que la cri-

138. ÁLVAREZ OSÉS, J.A. y otros, *La guerra que...*, op. cit., p. 75.

139. CUESTA, R., *Sociogénesis...*, op. cit., p. 253.

140. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, E., “La Educación cívico-social en el Bachillerato (1940-1977)”, en *De Juventud: Revista de Estudios e Investigación*, nº 12, octubre-diciembre, 1983, pp. 51-52.

141. CRUZ OROZCO, José Ignacio, *El yunque azul*, op. cit., p. 194

142. BOE, 18 de junio de 1957, cit. UTANDE, M., *Planes de Estudio...*, op. cit., pp. 521-523

143. BOE, 2 julio 1957, cit. UTANDE, M., *Planes de Estudio...*, op. cit., pp. 534, 541-542.

sis del siglo XX se debe a un problema de conciencia y de moralidad, es decir al apartamiento de una doctrina concreta, eliminándose otros problemas de carácter social:

“Problemas culturales del mundo. Las tendencias de arte[sic] actual”.

3.3. *Tercera etapa (1965-1970): los mitos tecnócratas conviven con el pensamiento contrarrevolucionario*

Las múltiples reformas que se van a llevar a cabo en Primaria durante el periodo ministerial de Manuel Lora Tamayo (alfabetización, aumento del presupuesto, racionalización del sistema...), más que a una toma de conciencia del régimen se debieron al deseo de “unirse al carro del prometedor panorama de un mundo capitalista”¹⁴⁴. La que más nos interesa en este momento es la 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 de Enseñanza Primaria¹⁴⁵. Mientras estos Cuestionarios introducen novedades importantes en la adecuación científica y didáctica (“Unidades Didácticas”, principio de actividad, aspectos sicopedagógicos), sigue estando en vigor la Ley de Educación Primaria de 1945. De hecho, conviven en ellos la visión contrarrevolucionaria (exaltación de los Austrias, elitismo) y tecnócrata de la historia y el pensamiento social: Un mayor interés por aspectos materiales (fuego, vestido, vivienda...), tenue referencia a temas de historia de Europa, entusiasmo por la industrialización, la técnica... por la incorporación de “La revolución industrial y los grandes estados europeos en el siglo XIX” o “La exploración del espacio”..., siempre ajenos a cualquier referencia al conflicto, al Movimiento obrero o al marxismo... y la legitimación por la eficacia –“éxitos”– del régimen de Franco, no exclusivamente por su origen.

En los Cuestionarios de 1965 se ha programado una historia para evitar los conflictos sociales y la consideración del Capitalismo como un sistema de explotación. No puede afirmarse que, porque haya en los cuestionarios referencias a las guerras mundiales o la revolución rusa “el apasionamiento sectario y recalcitrante de otras épocas” quede superado¹⁴⁶. De hecho ciertos autores han puesto de relieve la distancia que hay en este plan entre la forma y el contenido¹⁴⁷. La modernidad de términos como “Unidad Didáctica” o la “ciencia” en el discurso tecnócrata pueden tener una función en-

144. NAVARRO, R., *La enseñanza primaria...*, op. cit., p. 201.

145. BOE, 24-IX, 1965; COLECCIÓN LEGISLATIVA, Servicio Publicaciones MEC, 1965, 413 y ss. Estos Cuestionarios se encuentran publicados además en CUESTIONARIOS NACIONALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA, en *Vida Escolar*, Año VII, nº 70-71, junio setiembre, 1965; NUEVOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA, Editorial Magisterio Español, Madrid, 1968. De hecho, aunque utiliza esencialmente la primera fuente, se ha detectado algún error, por ejemplo en la distribución horaria, lo que hace aconsejable consultar las otras fuentes, que tiene una exposición más clara.

146. NAVARRO, R., *La enseñanza primaria...*, op. cit., p. 223.

147. CUESTA, R., *Sociogénesis...*, op. cit., p. 228; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., “Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares”, en *Bordón*, nº 3, 1999, p. 259.

mascaradora, de simulacro. Ratificamos las palabras de Carlos Lerena citadas aquí en otra ocasión que el “orden cultural” (nacionalcatólico) y el “orden tecnocrático”, coinciden en ocultar las contradicciones de clase. Pero podemos añadir que ambos pueden localizarse en una misma norma, en un mismo espacio legal, por cuanto no son esquemas contradictorios, sino compatibles.

Compatibles con el pensamiento contrarrevolucionario y tecnócrata son también los criterios de Falange, si bien el Partido Único debe realizar una acomodación del lenguaje que le es propio a la nueva situación. Conocemos la prebenda del “Movimiento” para redactar los Cuestionarios de “Educación Cívica y Social” y que quedan incluidos en los Cuestionarios de Primaria de 1965. Los del Frente de Juventudes para alumnos¹⁴⁸, mantienen formas y expresiones típicas de los programas falangistas, la exaltación de las elites a lo largo de la historia, etc. Pero lo más significativo es el hecho de que desaparece el término “revolución” y que las expresiones típicas de Falange se acomodan a los valores típicos de la tecnocracia. Por ejemplo, el término “comunidad de destino” aplicado tradicionalmente a España, se aplica a Europa: “Europa (...): Comunidad de destino en el mundo actual: el movimiento europeo contemporáneo” (8º curso)

También en la **Enseñanza Media** en la etapa ministerial de Manuel Lora Tamayo se va a desplegar una intensa actividad legislativa, tendente, en principio, a su organización tecnocrática y a su racionalización: unificación del Bachillerato Elemental, Secciones Delegadas...

Este Ministerio atiende en primer lugar a un nuevo diseño de **Curso Preuniversitario**, a través del Decreto de 11 de julio de 1963, en que la asignatura de Historia de España está dedicada a la “España Moderna y Contemporánea”¹⁴⁹: Tanto en este decreto como en la Resolución de 8 de noviembre de 1963, que aprueba los Programas de las diferentes asignaturas del Curso Preuniversitario y especifica el contenido de cada uno de los temas¹⁵⁰, continúa la manipulación de lo social, inspirada sustancialmente en el pensamiento contrarrevolucionario: espiritualismo, utopía retroactiva, confusiónismo y oscurantismo:

“Lección 16. La sociedad y la economía durante el siglo XIX. El siglo XIX. Cambios políticos. El nuevo Estado. Reformas administrativas y legislativas. La sociedad y la economía de esta época. Clases sociales. La burguesía. El régimen de propiedad; la desamortización. El capitalismo. La cuestión social. Agitaciones obreras. La población. La agricultura. La industria y su desarrollo. Los ferrocarriles y otros medios de transporte. Crecimiento y mejora de las ciudades. Las costumbres: cambios en ellas”.

Este desorden no es sólo formal. La no jerarquización de las ideas, de los conceptos de lo que es anterior y posterior, la mezcla insustancial, denota una cultura acumu-

148. COLECCIÓN LEGISLATIVA, 1965, pp. 482-529.

149. El Decreto de 11 de julio de 1963 regulador del Curso Preuniversitario, BOE, 8 de agosto de 1963, cit. ÚTANDE, M., *Planes de Estudio...*, op. cit., pp. 588 y ss.

150. BOE, 10 diciembre 1963, cit. M. ÚTANDE, *Planes de estudio...*, op. cit., pp. 604 y ss.

lativa, que precisamente impide esa “reflexión” de los alumnos que el Decreto dice pretender. La incomprensión hacia la revuelta social se manifiesta en expresiones como: “Agitaciones obreras” (tema 16), “La agitación revolucionaria” (tema 19).

Si la II República viene identificada además de con las “agitaciones revolucionarias” con “Crisis nacional y social” (tema 19), el régimen de Franco es legitimado con la insistencia en las realizaciones económicas y sociales: legitimación por la eficiencia de tipo tecnócrata.

En definitiva, se abordan con relativa amplitud temas de tipo económico-social. Pero en temas aislados, no conectados con temas de carácter político, es decir con el poder, a veces farragosos, poco jerarquizados, lo que es propio de una cultura acumulativa que no busca ni la globalidad ni la claridad.

La Orden de 4 de septiembre de 1967 aprueba los Cuestionarios de Bachiller Elemental¹⁵¹, diseñados con criterios más modernos y tecnocráticos que los anteriores, tanto en la forma como en el contenido. Es un hecho significativo que, además de las Orientaciones metodológicas de la asignatura de Geografía, aparecen también orientaciones metodológicas de Historia. Éstas contienen una cierta modernidad: evitar memorismo, actividad, claridad, sencillez, método intuitivo... Pero reflejan también los límites que impiden el desarrollo de una historia social. En primer lugar, se incluye lo social, abandonado casi de forma absoluta en los Cuestionarios anteriores, pero no como sustantivo, sino como adjetivo (“desarrollo social”): lo social sólo se explica bajo el prisma del desarrollo, del progreso, de la marcha hacia una sociedad mejor dentro de una senda marcada, la capitalista, en la mejor tradición de la historia de la Escuela Escocesa de Adam Smith. En segundo lugar, el organicismo y nacionalismo explícito en la creencia de que existe el “alma de los pueblos”¹⁵², que es infranqueable por lo social, pues imposibilita, frena o relativiza el enfrentamiento de dos o más partes de esa misma “alma”: el sentimiento nacional de nuevo sirve de aglutinador e impide la crisis social, la “stasis”.

En los Cuestionarios propiamente dichos¹⁵³, a los límites del pensamiento contrarrevolucionario (la nacionalización de la historia, el culturalismo, espiritualismo...) hay que añadir los más propios del pensamiento tecnócrata. El principal: La civilización occidental (capitalista), es vista como culminación de la historia. La introducción del concepto del “legado cultural” que ofrecen –a la Civilización Occidental– las civilizaciones de Oriente Próximo (3º Curso, tema 3), Grecia o Roma (3º Curso, tema 8): la civilización occidental, en el contexto del desarrollo capitalista, empieza a verse como punto de referencia indiscutible y como punto de llegada único, como síntesis casi perfecta en que confluyen los mejores legados de los distintos pueblos y civilizaciones anteriores. Es significativo que si el tema 9 se titula “España entra en la Historia”, el tema 4 referido a la cultura griega, lleva el título “Europa entra en la Historia”: el esen-

151. BOE, 30 junio, 1967, COLECCIÓN LEGISLATIVA, Servicio Publicaciones MEC, 1967, pp. 1020 y ss.

152. *Ibidem*, p. 1.034.

153. *Ibidem*, pp. 1.030-1.032.

cialismo nacional, ahora incumbe al marco europeo, en el que el régimen se ve más integrado. A ello hay que añadir que la legitimación del régimen de Franco ya no es tanto tradicional, de origen (salvación de España), sino de ejercicio, típica de la tecnocracia:

“Tema 31. La Segunda República y el Movimiento Nacional. Evolución material, social. Económica e intelectual de la España actual. Los planes de Desarrollo”.

Una Resolución de 21 de diciembre de 1967 aprueba los **Programas** y desarrollo de los cuestionarios que podrán ser orientativos para alumnos oficiales y que registrarán los exámenes de los alumnos libres, que confirman las ideas citadas¹⁵⁴.

De la misma manera que en Primaria, el pensamiento contrarrevolucionario, tecnocrático y falangista vuelven a hacerse compatibles. Los nuevos temarios de FEN de **Bachillerato**, tanto los del Frente de Juventudes como de la Sección Femenina, se incluyen en los Cuestionarios de Bachiller de 1967. Como es habitual, los programas de FEN, aunque no incluyan una historia paralela a la asignatura con ese nombre (el Partido Único prescinde de su mirada particular al pasado), alguno de sus temas va a determinar un nuevo concepto de lo social. El programa para Alumnos del Frente de Juventudes, como en el caso de los de Primaria de 1965 –da la sensación de que son los mismos autores– introducen un lenguaje “moderno”, sustancialmente inspirado en el Vaticano II (“participación” en la vida política, social, económica, “igualdad”, “solidaridad”, “Derechos individuales” o “Declaración universal de los derechos del hombre”), o en la tecnocracia (mito de Europa, explicación del Mercado Común), aunque no faltan temas más próximos al vocabulario falangista, como los dedicados a los elementos típicos del organicismo español: familia, municipio y sindicato¹⁵⁵. El cuestionario de alumnas de la Sección Femenina es, como el de Primaria, más ligero y tiene un lenguaje menos contaminado por la tecnocracia y más rico en contenidos estrictamente históricos¹⁵⁶.

Como en el caso de Primaria asistimos a la mezcla de los valores procedentes del Nacionalcatolicismo contrarrevolucionario y falangista con los tecnócratas sin solución de continuidad, pues todos ellos proceden de mitos históricos de la coalición vencedora. Los últimos incorporados a la misma, los “tecnócratas católicos”, están durante estos años poniendo en marcha su proyecto de “desarrollo” capitalista para España, pero no olvidemos que comparten algunos elementos que sirve de aglutinante: el catolicismo, el autoritarismo, valores jerárquicos... Es lo que va a impedir que la contradicción lógica entre la utopía retroactiva contrarrevolucionaria del Nacionalcatolicismo (y en el fondo de Falange, dada la vacuidad con que utiliza el término “revolución”) y el progreso en el futuro que propone la Tecnocracia, estalle en los medios de la cultura oficial mientras se mantenga la Dictadura. Pero para ello el “Movimiento” ha tenido que prescindir prácticamente de las lecciones de historia de España de los programas

154. *Ibidem*, pp. 1450 y ss.

155. *Ibidem*, pp. 1.062-1.070.

156. *Ibidem*, pp. 1.070-1.073.

anteriores. Tanto en los Cuestionarios de Primaria de 1965 como en los de Bachiller de 1967, la asignatura de FEN no es ya una historia paralela a la asignatura de historia propiamente dicha, sino sustancialmente la exaltación de las instituciones del régimen en un marco de capitalismo internacional: sería contradictoria la exaltación de la utopía retroactiva del siglo XVI con la mirada al futuro y a Europa que propugna la tecnocracia; sería contradictorio hablar de la decadencia espiritual del siglo XVIII en un momento en que el sistema autoritario de desarrollo borbónico se está imponiendo con fuerza. El acto de “sisactia” del falangismo y del pensamiento contrarrevolucionario se está representando sin demasiadas contradicciones.

3.4. *Cuarta etapa: la imposición de los valores sociales de la tecnocracia y del Vatinano II. LGE de 1970, EGB y BUP*

La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa¹⁵⁷, del Ministro José Luis Villar Palasí, supone la reestructuración general de todo el sistema educativo. Entre los límites que presenta la Ley ahora nos interesa destacar que, detrás del principio de “igualdad de oportunidades”, la LGE esconde la reacomodación del sistema educativo al capitalismo internacional al que España se ha sumado desde 1959, así como, y por tanto, a las nuevas clases dominantes, que el nuevo sistema educativo deberá legitimar, entre otros procedimientos, a través de la ocultación del sistema de clases¹⁵⁸. Efectivamente, el sistema capitalista en las creencias históricas que se expresan en programas y manuales de historia del tardo-franquismo, es un sistema infranqueable e incuestionable. Comprobaremos en la legislación, a partir de ahora, una intensificación de los valores sociales propios de la Tecnocracia, aunque siguen conviviendo todavía con los que son propios del Nacional catolicismo contrarrevolucionario.

La Orden de 2 de diciembre de 1970 aprueba de forma experimental durante el Curso 1970-1971 las Orientaciones Pedagógicas para EGB¹⁵⁹, que fueron publicadas en la revista “Vida Escolar”¹⁶⁰. En ellas se declara que el objetivo del Área Social, en que se incluye el conocimiento histórico, es el hombre y sus formas de vida, relaciones económicas, sociales, cultura..., lo que requiere integrar conocimientos de Geografía, Historia, Economía, Sociología, Antropología:

“A nivel de [sic] Educación General Básica, el área social puede considerarse como una iniciación a las Ciencias Sociales. Dentro de una perspectiva educativa se orienta más hacia

157. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Boletín General del Estado, Madrid 1976, 49-152.

158. BELTRÁN, F., *Política y reformas...*, op. cit., p. 205. LERENA, C., *Escuela, ideología...*, op. cit., pp. 274, 329, 339.

159. BOE, 8 DIC. 1970, N° 293, p. 19.960.

160. EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, Nueva Orientación pedagógica, en *Vida Escolar*, n° 124-126, diciembre-febrero, 1970-1971, pp. 92-117.

la formación de actitudes y criterios en los alumnos que a la memorización de hechos y situaciones concretas. Permite penetrar en el ritmo vital de la Historia, conocer a los hombres y llegar a una comprensión y explicación del presente a partir del pasado. 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 de participar en la realización del bien común de los distintos grupos sociales en que se inserte”¹⁶¹.

Al margen de la “modernidad” que implica la nueva asignatura, quedan marcados los límites ideológicos típicos del periodo: el “sentido de pertenencia nacional”, conjugado ahora con el internacional; el respeto a las instituciones de la dictadura (“Reconocimiento del valor de las instituciones, las leyes y formas de vida de la comunidad nacional”) y la búsqueda del “bien común” eclesial que encarna el respeto del orden social existente, a través de la actualización y recuerdo de aquella utopía, tan querida por el pensamiento católico, basada en el organicismo y armonía social “de los distintos grupos”, en que no cabe el desacuerdo, el enfrentamiento y la lucha. Esta idea se ve corroborada por uno de los objetivos específicos: “Despertar y desarrollar la participación activa en la vida social con el deseo de mejorar la sociedad”, lo que nos remite al “mejoramiento” paulatino de la misma, evolucionismo muy en la línea de la propaganda del régimen y que supone evidentemente el respeto de sus bases.

Como en el caso de los anteriores Cuestionarios de Primaria de 1965, junto a las reminiscencias del “orden cultural” nacionalcatólico y contrarrevolucionario (elitismo, organicismo, culturalismo...), se reflejan nuevos criterios procedentes del pensamiento tecnócrata:

El programa de 6º de EGB, por ejemplo, se convierte en un canto a la línea del progreso con expresiones significativas: “El hombre trabaja la tierra” en Neolítico (tema 1), “La ‘Revolución’ de los siglos XIX y XX. Progresos técnicos. El trabajo: científico, industrial, agrícola...” (tema 17). “España hoy: Los planes de desarrollo económico-sociales” (tema 20), “El hombre explora el espacio” (tema 21), sin que se plantee en el programa ninguna contradicción de tipo social. A un “afán de aventura” se reduce la llegada del hombre europeo a otros continentes en el siglo XVI: “El afán de aventura: Descubrimientos. Hacia Oriente” (tema 9), “El afán de aventura. Descubrimientos. Hacia Occidente” (tema 10), “El afán de aventura: Conquistadores” (tema 12)¹⁶².

En el programa de 7º de EGB, el europeísmo se refuerza con puntos como “Contacto con Europa. El camino de Santiago” (tema 6) y se contrarresta con “Lo español frente a lo extranjero: La Guerra de la Independencia” (tema 13), lo que nos habla de la convivencia de valores viejos y nuevos.

Al programa del “Área Social”, hay que añadir lo que se denomina “subárea”, que no es otra cosa que “Educación Cívica”, es decir, el programa del “Movimiento”, en que se mezclan los las concepciones organicistas de familia, municipio y sindicato con

161. *Ibíd.*, p. 40.

162. *Ibíd.*, pp. 107-111.

valores propios de la tecnocracia expresados al modo falangista (“Europa como quehacer colectivo”), mezclas que hemos observado en otras ocasiones.

La Orden de 6 de agosto de 1971 prorroga para el Curso 1971-1972 en Primera Etapa y completa las **Orientaciones Pedagógicas** relativas a Educación Preescolar y Segunda Etapa de EGB¹⁶³. Estas Orientaciones son publicadas de nuevo en “Vida Escolar”¹⁶⁴. En realidad, más que una “modificación” de los programas de la Segunda Etapa, se introduce un cambio significativo: si la filosofía del programa anterior era, sobre todo, la defensa del factor religioso y cultural como motor de la historia, ahora el centro de interés, sin excluir aquél, es la Civilización Occidental y Europa. Esta civilización puede defenderse desde el punto de vista tradicional (Cristianismo) como moderno tecnocrático. En 8º Curso, por ejemplo se incluye una unidad relativa a “Civilización europea y mundo contemporáneo”: Revolución Industrial, Capitalismo, Liberalismo... Y de forma significativa una segunda unidad referida a “Las civilizaciones actuales” (mundo asiático, árabe, negro, americano) incluye un apartado sobre “Vías de modernización”, es decir, formas de asimilar la civilización occidental, que queda así identificada con “lo moderno”, con el único modelo de industrialización que garantiza esa modernidad.

Todo esto no es óbice para que en las orientaciones pedagógicas se indique que el alumno debe sustituir “el pensamiento ingenuo por otro riguroso y objetivo, evitando la simplicidad y comprendiendo la complejidad de los hechos sociales y humanos”, para conseguir “‘ver’ la dimensión total del hombre”. De nuevo la ciencia, la objetividad, el rigor... además de los tópicos pedagógicos en boga, sirven para inculcar entre otros mitos, el mito del progreso, el mito del capitalismo, y de la modernidad, el mito del régimen franquista como garante de la misma.

A través de la Orden de 14 de febrero de 1974, de la etapa ministerial de Cruz Martínez Esteruelas, se aprueban las **Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, E.P.A.**¹⁶⁵, entre cuyos objetivos figuran la comprensión de “la realidad social del mundo presente y futuro”. Sin embargo, esta realidad social se ve en estos programas o bien a través del “orden cultural”, insertando al individuo en el marco nacional orgánico, como marca este Objetivo General del Área:

“Concebir la familia, la comunidad y la nación como las tres estructuras básicas en que se desenvuelve la vida social del hombre, dentro de un concierto de naciones que den una visión universalista”¹⁶⁶.

O a través del “orden tecnocrático”: el mito del progreso, que en estas orientaciones viene formulado en los Objetivos del Tercer Ciclo así:

163. BOE, 24 agosto, 1971, p. 13.805.

164. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EGB, aprobadas por Orden de 6 de agosto de 1971, en *Vida Escolar*, nº 128-130, abril-junio 1971, pp. 27-32.

165. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y DISPOSICIONES..., op. cit., pp. 476-499.

166. *Ibidem*, p. 493.

“Valorar la realidad española actual y los sacrificios implicados hasta llegar a nuestros modos de vida, comprendiendo la interdependencia de individuos, grupos y regiones de España”¹⁶⁷.

Se trata, por tanto, de la sacralización de “nuestros modos de vida”, la sociedad de consumo, que, a toda costa, hay que valorar y mantener. Pero obsérvese que el progreso y la historia nacional se presentan como procesos imbricados e “interdependientes”: la valoración de nuestro nivel de vida nos debe hacer comprender la necesidad de la unidad de España. Dentro de este orden tecnocrático no falta tampoco la exaltación del europeísmo, de las relaciones entre España y Europa: “Europa y sus realizaciones actuales. España y Europa” (Tercera Unidad del Tercer Ciclo).

Por medio de una Orden de 25 de junio de 1974 se establecen nuevos contenidos en las Orientaciones Pedagógicas del Área Social de la segunda etapa de EGB, los relativos a Educación Cívica y Social, que eran concebidos, como sabemos, como “subárea”. Se siguen conjugando en los mismos el organicismo (familia, municipio y sindicato), con temas relativos al “Producto Nacional y la Renta Nacional” así como a los organismos internacionales¹⁶⁸. No hay por tanto aspectos novedosos respecto al pasado que destacar.

Un Decreto de 23 de enero de 1975 aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato¹⁶⁹. En él la Historia queda integrada en el “Área social y antropológica”, entre cuyos objetivos no hay referencias a la nacionalización de la Historia, propia del “orden cultural”, sino a conceptos más “modernos” presentes en la filosofía de la LGE: convivencia, comprensión entre los pueblos, desarrollo, responsabilidad...¹⁷⁰. Resulta también evidente la mediación tanto de los valores vaticanos (convivencia y comprensión entre los hombres y pueblos, participación, responsabilidad...) y tecnocráticos, por cuanto el conocimiento de la sociedad debe facilitar el “perfeccionamiento y desarrollo” de la sociedad. Obsérvese que el conocimiento, el perfeccionamiento y desarrollo, sólo se plantea dentro de la “sociedad en que viven” (los alumnos), y que, por tanto, ésta queda legitimada, borrando la posibilidad de cualquier alternativa.

La asignatura de 1º BUP: “Historia de las Civilizaciones” (4 horas)¹⁷¹, amén de otras influencias como la de la Escuela de los Annales y del organicismo, refleja dos mitos esenciales de la Tecnocracia: el mito del eurocentrismo y el del progreso.

Primero. Eurocentrismo. Según las orientaciones que acompañan al elenco de temas, se pretende un conocimiento de las “principales civilizaciones que han ido desarrollándose paralelamente a la civilización occidental, para un mejor conocimiento de la contribución respectiva de Oriente y Occidente”, si bien estas orientaciones didácticas se atreven a anunciar la llegada “de una futura civilización universal, de la cual la de

167. *Ibidem*, p. 497.

168. BOE, 8 Julio 1974, 14.185-14.186; Ver también en LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y DISPOSICIONES..., op. cit., pp. 526-527.

169. LEY GENERAL Y DISPOSICIONES..., op. cit., pp. 621 y ss.

170. *Ibidem*, p. 622.

171. *Ibidem*, pp. 660-662.

Occidente será probablemente la base”. Como Occidente será la base, el tema 28 anuncia “Las grandes aportaciones de Occidente: las ciencias jurídicas, el pensamiento filosófico, la organización política”. Mientras, no se habla de “aportaciones” de las demás. La formulación del tema 24 –“La expansión del mundo occidental. Imperialismo y colonialismo”– tiende a justificar el Imperialismo como “expansión”. De hecho, la filosofía que acompaña al programa es la de la expansión de esta civilización: después de ver los fundamentos (Grecia), a Roma se le añade una “función difusora” (visión orgánica y funcionalista de los pueblos), luego vienen los “descubrimientos” geográficos y “su influencia en la Historia Universal”, el imperialismo se ve como una “expansión” natural, para llegar al final al bloque VIII titulado “Hacia una civilización occidental”.

Segundo. El progreso. La idea de progreso, dentro de la tradición escocesa, tiene también un camino marcado, único: “revolución neolítica” que conduce a “las altas culturas” de Egipto y Mesopotamia, la “revolución científica” del Barroco, las “transformaciones económicas” contemporáneas y, al final, “el auge de la ciencia y de la técnica” (tema 31). Y todo ha ocurrido también naturalmente.

El programa de 3º BUP, “Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos” (4 horas)¹⁷², además de los prejuicios nacionalistas, organicistas y biologicistas que asoman en la concepción de la historia de España, desde el punto de vista social, es clara también la influencia de la tecnocracia, muy especialmente en la visión de la Edad Contemporánea española. Ésta es vista como una época caracterizada por las “dificultades de modernización”, es decir de acomodación al Occidente capitalista, a Europa, volviendo al viejo planteamiento nacionalista propio de la Generación del 98 y del regeneracionismo. En todo este periodo el Sexenio Revolucionario se caracteriza por el “liberalismo radical”, mientras la Restauración es contemplada como un periodo de “articulación política”, con lo que nos situamos de nuevo en esa nostalgia liberal conservadora, alimentada también por la historiografía del momento, además de por ciertas actitudes políticas próximas al monarquismo. A partir de la crisis de la monarquía constitucional de Alfonso XIII, todos los “nuevos planteamientos de la vida española” (Dictadura, República, “El nuevo Estado”) son considerados como “intentos de recuperación”, pero de todos ellos sólo uno, el “Estado nuevo”, supone la solución definitiva: “La España del desarrollo” (tema 41, Geografía), punto de llegada único, la culminación de todo el proceso.

La tecnocracia de esta manera busca sus raíces en cierto regeneracionismo de la Restauración. El mito del progreso y del desarrollo propios de aquélla, se conjugan perfectamente con la nostalgia liberal de tradición monárquica (recordar el Duque de Maura, Francisco Mira) y con la visión “whig” de la historia que ansía un régimen de equilibrio, que articule y posibilite el desarrollo frente a cualquier “radicalismo”. Pero esta posición coincide también con el “neocanovismo” que inspira a ciertos sectores del “aperturismo” en los estertores del régimen de Franco¹⁷³.

172. *Ibíd.*, pp. 663-666.

173. SAN MIGUEL, L.G., *Teoría de la Transición*, Madrid, 1973. Este autor señala que personajes como Manuel Fraga propugnaban un régimen similar a la Restauración: gobierno fuerte nombrado por

El programa de “Formación Política, Social y Económica”¹⁷⁴ de 2º y 3º de BUP, como suele ser habitual, tiende a reforzar esta perspectiva, al plantearse entre sus objetivos, el “conocimiento de la evolución histórica de las unidades que integran la estructura socioeconómica y política como presupuesto necesario para su comprensión y análisis de la actualidad”. A esto hay que añadir, los típicos desplazamientos semánticos de esta asignatura, presentes en la misma desde los años sesenta y que hablan de “participación política”..., que hay que unir a la “España del desarrollo” del programa de Geografía e Historia.

La LGE, no significa el triunfo de la “ciencia”, sino el mantenimiento de mitos de distinto origen. Algunos de ellos, sustancialmente los vinculados al nacionalismo, han sido puestos en evidencia por algunos autores¹⁷⁵. Nosotros hemos insistido aquí en identificar los mitos de carácter social que se detectan en los programas que a estas alturas del franquismo son sustancialmente los de la Tecnocracia (capitalismo como modelo único, desarrollo, progreso, Europa, régimen político “whig”, no “radical” que lo garantice) y los del Vaticano II (participación, solidaridad, bien común, convivencia...). Se ha completado la segunda fase de la “sisactía”: el descargo, siempre incompleto, del fardo nacionalcatólico. Pero se impone el fardo tecnocrático, que impide el desarrollo de la ciencia historiográfica o de una historia alternativa, es decir, que cuestione mitos asociados con la contemplación del capitalismo y del modelo occidental de “modernización” e industrialización como un modelo único, natural y necesario.

Estos programas de EGB y BUP van a estar vigentes, con ligeras modificaciones, durante buena parte de la Transición. También va a ser difícil encontrar en los manuales de EGB o BUP una historia que borre definitivamente mitos de uno u otro signo. En ellos comprobaremos que el desarrollo capitalista y las instituciones que en el momento del cambio político español se consideran imprescindibles para asentar un régimen que lo garantice (Monarquía, Iglesia, Ejército...), se convierten en auténticos tabúes. Son los tabúes con que se identifican ciertos “grupos de presión” de la Transición que han estudiado ciertos autores¹⁷⁶, a los que en los años del consenso no conviene molestar. Pero es posible que el fracaso de una historia alternativa tenga que ver con el éxito que tiene el franquismo en la socialización, porque “supo cambiar las estrategias”¹⁷⁷, y consiguió ampliar las bases sociales con las que contaba en un principio¹⁷⁸.

el Rey, sufragio inorgánico para elegir un Parlamento bicameral, legalización de partidos de la izquierda “moderada”...

174. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y DISPOSICIONES..., op. cit., pp. 667-668.

175. LÓPEZ FACAL, R., “La nación ocultada...”, op. cit., pp. 120-149; LÓPEZ FACAL, R., “El nacionalismo español...”, op. cit., pp. 122-128; CUESTA, R., *Clío*..., op. cit., 74 y ss.

176. MELLA MÁRQUEZ, Manuel, “Los grupos de presión en la transición española”, en J.F. TEZANOS, R. COTARELO, A. de Blas (eds.), *La transición democrática española*, Editorial Sistema, Madrid, 1993, pp. 149-181, explica la trascendencia de “grupos de presión” como las organizaciones empresariales y sindicatos, las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica... en la Transición.

177. FERNÁNDEZ SORIA, J.M., *Educación, socialización*..., op. cit., p. 215.

178. MOLINERO, Carme y YSÁS, Pere, “Historia social de la época franquista. Una aproximación”, en *Historia Social*, nº 30 (Especial franquismo), Madrid, 1998, pp. 133-154, explican el proceso de ampliación de las bases sociales del franquismo: apoyo burgués, de las clases medias e incluso de sectores importantes de las clases trabajadoras.

4. Legitimación del capitalismo y del modelo de industrialización occidental en los manuales de historia franquistas

También en los manuales de historia vamos a comprobar cómo los temores y reticencias respecto al Capitalismo, procedentes del pensamiento contrarrevolucionario (temor a la modernidad, utopía retroactiva) o falangista (“revolución), van a ser superadas, antes incluso que en los Programas, por la mentalidad tecnócrata que, confía en el progreso y mira de frente al futuro.

4.1. *El “anticapitalismo” de FET y de las JONS*

Los manuales de FEN, que expresan el pensamiento del Partido Único, mantienen, en principio, un mensaje anticapitalista y antiburgués. Algunos manuales como “Lecciones para las Flechas” achacan al Liberalismo económico la indiferencia por “lo que sea más conveniente para la economía de la Patria”(es decir, por el olvido del “todo” nacional), y al Capitalismo la acumulación “entre unas cuantas manos privilegiadas” de la riqueza (sentimiento “antiburgués”) y “la miseria para una gran mayoría de familias que antes podían vivir holgadamente”. Existían, según este manual, jornaleros antes del establecimiento de una economía liberal, pero entonces “el patrono se consideraba ligado a ellos, no solamente por la frialdad de la nómina, sino por una obligación moral y religiosa”¹⁷⁹. El “anticapitalismo” de FET y de las JONS no es una fórmula nueva. Por dos razones: primero porque la idealización del pasado que lleva impresa hace que el mensaje pueda ser compartido por el Tradicionalismo: recordemos la diferencia marcada entre Capitalismo (propiedad privada) y plutocracia (asociada al Liberalismo); y, segundo, por plantear las relaciones sociales no como una cuestión de estructuras y de dominio o explotación, sino como una cuestión moral, lo que denota el origen eclesial del mensaje. De nuevo, ausencia de un discurso falangista propio y “revolucionario”.

La idea de que la injusticia social procede de un déficit moral y no de la explotación son confirmadas por otros manuales del Partido Único¹⁸⁰. Estas superposiciones (radicalismo en la expresión, pensamiento eclesial de fondo) son debidas a que este “partido de partidos” que es Falange, no ha elaborado una doctrina propia sobre el Capitalismo. La Iglesia y el Tradicionalismo son su fuente de inspiración. Se observa también que, en última instancia, lo que preocupa es la aparición de un proletariado

179. SECCIÓN FEMENINA, *Formación Política. Lecciones para las Flechas*, I.G. Magerit, Madrid, s.f, pp. 113-114.

180. SECCIÓN FEMENINA, *Formación Política. Quinto Curso Bachillerato. Interpretación política de la historia*, Madrid, 1955, pp. 62-63, identifica al Liberalismo económico y al capitalismo con “la injusticia social”, pero, a su vez, esta injusticia se vincula sistemáticamente a conceptos morales como el hecho de que la “materialización de la vida” que sigue al capitalismo, “va despojando al hombre de su contenido sobrenatural”.

consciente, es decir la lucha de clases (el miedo a la revolución), más que las injusticias en sí¹⁸¹. El mensaje supuestamente radical, antiburgués y revolucionario está mediatizado por una idealización del pasado, coincidente con el mensaje reaccionario del Tradicionalismo, y por el miedo también reaccionario a la conciencia obrera, a la lucha de clases y a la revolución.

Ya en la época de la Tecocracia algunos manuales del “Movimiento” mantienen el mismo discurso idealizador del pasado, incluso envuelto a veces en un lenguaje de origen marxista. Según esta visión, en primer lugar, en la economía artesana, “el trabajador era dueño de los medios de producción”, mientras que con el Capitalismo la burguesía es la propietaria de los “medios de producción” y de los beneficios, por lo que “nacen grandes acumulaciones de capital” y en el campo la liberalización de la tierra hizo la vida del campesino “cada vez más difícil”. En segundo lugar sigue la preocupación más que por cualquier situación social por el peligro de expansión del socialismo:

“Precisamente en este sector[proletariado agrícola] es en el que empezaron a prender las doctrinas socialistas”¹⁸².

La preocupación constante es la aparición del socialismo, del movimiento obrero: utiliza algunos términos marxistas, cuando su motivo de preocupación es el mismo socialismo.

Pero hay otra contradicción. En la época de la Tecocracia, no hay un rechazo de los cambios acarreados por la Revolución Industrial, e incluso podemos encontrar la afirmación implícita de que el Capitalismo es capaz de repartir bienes:

“La revolución industrial, que ensanchó el campo de aprovechamiento de las riquezas naturales, creó nuevos bienes, que legaron a un número mayor de individuos para su disfrute”¹⁸³.

En este periodo el lenguaje anticapitalista de los manuales de FEN, que empiezan a hablar de “Revolución industrial”, se desinfla, pierde su “radicalidad” y ya no reivindica la vuelta a un pasado idealizado, sino la corrección del Capitalismo, a través de una mayor intervención del Estado. Para ello es necesario distinguir más netamente entre el Liberalismo económico que se considera fracasado y el Capitalismo, como sistema viable cuando éste es corregido.

“El fracaso político y social del liberalismo, motivó que posteriormente los Estados tomaran en consideración ineludible la necesidad de intervenir en la vida económica y laboral.

181. SECCIÓN FEMENINA, *Formación Política. Texto de Nacionalindicalismo, 4º Curso*, Sección Femenina de FET y de las JONS, Madrid, 1955?, p. 39, hila los conceptos de Capitalismo y lucha de clases: indica que el Liberalismo económico “necesitó del capitalismo como instrumento, y su última consecuencia, la lucha de clases”.

182. SECCIÓN FEMENINA, *Formación Político-Social y Cívica. Enseñanza Primaria. Sexto Curso*, Editorial Almena, Madrid, 1969, pp. 20-23

183. *Ibidem*, p. 20.

De esta manera comenzaron a establecerse medidas de protección para el obrero, así como leyes laborales orientadas hacia una justicia social, a la vez que le impulsaban, en lugar de continuar anclados en la idea ingenua y errónea de la ‘libertad individual’ proclamada solamente por los papeles y los discursos de los políticos./ La evolución de la condición social del trabajador ha llevado, según nos muestra la historia, una directriz que podríamos calificar como de ‘liberación y de justicia’. Todavía (...) constituye un problema (...) llegar a una situación de auténtica justicia social que armonice y confiera auténtica estabilidad de la sociedad. Pero no puede olvidarse el considerable avance que ha experimentado la situación del mundo laboral con relación a anteriores etapas históricas”¹⁸⁴.

El autor se sitúa en la senda del progreso y del “avance” social proporcionado por el desarrollo capitalista, proponiendo, eso sí, una corrección del mismo con la intervención estatal. Algunos, asumiendo la defensa de la propiedad privada y de la empresa capitalista, concretan más el carácter de esta corrección que debe ejercer el Estado frente al “individualismo liberal” para “garantizar la igualdad de oportunidades” (otro mito de la Tecnocracia):

“en primer lugar, cuando falta la iniciativa privada; en segundo lugar, cuando lo exigen los intereses superiores de la nación”¹⁸⁵.

Es el reconocimiento del principio de subsidiariedad del Estado frente a la empresa privada.

A la vez que va desapareciendo la idealización del pasado, vinculado al trabajo artesanal, se considera que la industria moderna, basada en la división del trabajo de la empresa capitalista, supone un grado de perfeccionamiento respecto a aquél¹⁸⁶. Lo único que se propone, frente a la deshumanización que acarrea la especialización y la cadena de montaje –lo que no impide ver este sistema como una muestra de la “solidaridad humana”–, una “rotación en las tareas que se desempeñan en las fábricas”¹⁸⁷. Esta propuesta nos conduce de nuevo a la confirmación del sistema capitalista. Los manuales de FEN de la época de la Tecnocracia, por tanto, abandonan los ensueños anticapitalistas y antiburgueses y manifiestan un mayor pragmatismo, aceptando explícitamente que “hay que moverse” en el terreno de la economía moderna y capitalista, aunque puedan aparecer algunas reservas respecto a lo que debería ser¹⁸⁸.

En resumen, el “anticapitalismo” de los manuales de FEN, no ha sido nunca revolucionario. En los manuales de los primeros años, porque el lenguaje radical que los

184. FERRER, A., *Estructura social y política, 5º Bachillerato*, Doncel, Madrid, 1973, pp. 47-49.

185. BORRAJO, E., *Política Social II, Sexto Curso Bachiller*, Doncel, Madrid, 1974, pp. 19, 28-29

186. Por eso, VIGIL, F., *Vida Social, 2º Bachillerato, FEN*, Madrid, Doncel, 1969, pp. 49-50, relaciona la división del trabajo con el perfeccionamiento respecto a la sociedad artesanal, pues supone “lograr una mayor seguridad para la vida del hombre”.

187. FERNÁNDEZ CARVAJAL, R., *La Sociedad y el Estado, FEN, 3º Curso Bachiller*, Doncel, Madrid, 1970, pp. 28-29.

188. FERRER, A., 5º BACH, 1973, p. 170, indica que, aunque se crea en una Europa “más noble” y menos movida por los negocios y el Capital, “en ese terreno hay que moverse”: es decir, en el del capitalismo.

acompaña está contaminado de la utopía retroactiva tradicionalista, que mira atrás y por el pensamiento moralista eclesial que no reconoce al Capitalismo como un sistema de explotación. En los manuales del periodo tecnócrata, porque se suman al Capitalismo como algo inevitable y necesario, proponiendo la corrección, dentro de un papel meramente subsidiario con respecto a la empresa privada. La domesticada Falange es incapaz de construir un discurso autónomo con respecto al del propio régimen: el de los años 50 se acomoda más al discurso de la Autarquía y aspira a un capitalismo de marca nacional; el de los años 60 y 70 se acomoda más al del desarrollismo capitalista.

4.2. *El capitalismo según el pensamiento contrarrevolucionario: el temor a la modernidad*

La perspectiva contrarrevolucionaria del Capitalismo se refleja en los manuales de Primaria y los correspondientes a los primeros planes de Bachiller. El tratamiento del Capitalismo en los manuales de **Primaria** es muy simple, puesto que en una historia narrativa, política y militar como la que les es característica, no cabe mucha información sobre el tema. Sobre la Revolución Industrial o el Capitalismo es difícil encontrar información: las reticencias a la “modernidad” se imponen por la ausencia de referencias a la misma, por omisión. Otros, que obedecen a redacciones anteriores a 1936, hacen mención al “progreso nacional”, a los “descubrimientos” científicos y técnicos o a los “grandes inventos” contemporáneos, sin citar en ningún momento el concepto de revolución industrial¹⁸⁹. En los manuales de nuevo cuño nacidos con el propio régimen, o hay una breve referencia a los “descubrimientos”¹⁹⁰, o la información es nula: no podía ser de otra manera en unos manuales reaccionarios que hacen una valoración negativa de la contemporaneidad.

Sin embargo, a partir de los años 60, ya se van abriendo algunas páginas al ferrocarril¹⁹¹, o hablan con más entusiasmo de los progresos modernos, “que hacen que los países se relacionen más, se conozcan y hagan más internacionales sus costumbres, sus ciudades, sus trajes”¹⁹², o señalan que los “grandes adelantos” del siglo XX “son superiores a los que podrían registrarse desde el origen de la Humanidad hasta 1900”¹⁹³. Es

189. DALMAU CARLES, J., *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica. Grado Medio de los Cursos Graduados de Primera Enseñanza*, Dalmáu Carles-Plá, Gerona-Madrid, 1953, p. 392; SERRANO DE HARO, A., *España es así*, Escuela Española, Madrid, 1963, pp. 268-270. También el manual para maestros de SOLANA, E., *Historia de España. Completada y puesta al día por Escuela Española*, Madrid, 1941, pp. 182-184.

190. INSTITUTO DE ESPAÑA, *Manual de Historia de España. Primer Grado*, Gráficas Aldús, Madrid, 1939, p. 71.

191. SM, *Historia de España. Grado Elemental (Apropiada para la clase de Ingreso)*, Ediciones S.M., Madrid, 1962, p. 109.

192. GUZMÁN, P., *Enciclopedia Promoción Cultural de Adultos (masculina)*, Nutesa, Madrid, 1965, p. 121.

193. EQUIPO CULTURAL DE SADER, *Pequeña Universidad. Temas y Lecciones desarrolladas de Educación Continua de Adultos en el Ciclo “Pequeña Universidad”*, SADER-MEC, Dirección General de Enseñanza Primaria, Madrid, 1967, p. 191.

decir, los manuales empiezan a compartir el entusiasmo por el progreso técnico que es típico, aunque no específico de la Tecnocracia.

El sistema capitalista en ningún momento queda cuestionado, ni siquiera nominalmente, como en los manuales de FEN de los primeros años. En ocasiones, el sistema capitalista no se nomina así, ni se cuestiona el “progreso” a él asociado. Simplemente se confirma, como un proceso derivado de la artesanía de una forma natural y cuyos defectos se dan ya por superados a través de un cierto intervencionismo estatal:

“El progreso técnico y la cuestión social. Durante el presente siglo, los grandes inventos han transformado por completo las formas de trabajo y ello ha planteado la llamada “cuestión social”./ Los pequeños talleres donde el patrono se entendía directa y amistosamente con sus obreros, han desaparecido casi en absoluto, y han sido sustituidos por otros en los que a veces trabajan miles de obreros y multitud de máquinas. / Este progreso técnico ha traído como consecuencia la desavenencia entre patronos y obreros, y el Estado se ha visto precisado a intervenir para poner las cosas en su punto y a dar a cada uno lo que en derecho le corresponde”¹⁹⁴.

En los manuales de **Bachillerato** vamos a comprobar igualmente que el sistema económico capitalista, puede omitirse, pero nunca se pone en cuestión. En los primeros planes, los que se corresponden con la Autarquía (1938, 1953), que miran a espejos anteriores a la contemporaneidad, tienen menos interés por la explicación de los avances, inventos y progresos contemporáneos y reflejan en buena medida el pensamiento eclesial sobre el tema. Por el contrario, a partir del Plan de 1957 y muy especialmente el de 1967, reflejo del pensamiento tecnócrata, manifiestan un más claro entusiasmo por esos aspectos.

Los manuales de los dos primeros planes reflejan en buena medida el pensamiento contrarrevolucionario eclesial. Efectivamente, los manuales del **Plan de Bachillerato de 1938**, conceden poca trascendencia al modelo de industrialización occidental y al Capitalismo, puesto que en ellos la historia es entendida ante todo como el desenvolvimiento de valores espirituales y patrióticos. Pero eso no impide la defensa del modelo de industrialización capitalista occidental. En manuales muy apegados al integrista eclesial, podemos encontrar argumentos semejantes a los que proliferarán en la época tecnócrata: la concepción del Capitalismo como algo natural y necesario. El manual de las Escuelas Pías, por ejemplo, al explicar el “industrialismo” contemporáneo (no se emplea el término “revolución industrial”), considera el modelo de industrialización seguido en Occidente (concentración de capitales, “gran número de obreros”, las “grandes empresas”) y el orden social que de este modelo se deriva, no sólo como algo necesario, sino como algo “natural”:

“Industrialismo. Desarrollo industrial y comercial. Los grandes inventos de fines del pasado siglo, desarrollados y aplicados en toda su amplitud en el actual, han dado un increíble

194. ÁLVAREZ, A., *Enciclopedia intuitiva, sintética práctica, Grado de Iniciación Profesional*, Miñón, Valladolid, 1971, p. 819.

impulso a la industria, a las vías de comunicación y a la agricultura, revolucionando la economía. La facilidad de exportación y traslado para el consumo y el empleo de máquinas han ocasionado la gran producción, para la que es preciso disponer de ingentes e inagotables capitales, inmensas materias primas, gran número de obreros, de donde por natural consecuencia ha adquirido la máxima importancia las grandes empresas de fábricas, compañías ferroviarias y navieras, almacenes, bancos para el movimiento de los capitales. En estas grandes fábricas y empresas se agrupan miles de obreros que constituyen el llamado proletariado”¹⁹⁵.

Los manuales del **Plan de Bachillerato de 1953-1954**, también relatan los progresos científicos y técnicos del siglo XIX y XX, cuya creación algunos atribuyen a Dios “para el mayor provecho y bienestar de la Humanidad”¹⁹⁶. El progreso, los avances técnicos suelen presentarse con entusiasmo y en un sentido absoluto, es decir sin relativizar esos conceptos con referencias a las consecuencias sociales más negativas, aunque se expresen con términos más arcaicos como “desarrollo de la economía nacional” y el “constante aumento” de la industria española en los siglos XIX y XX¹⁹⁷, “maquinismo” y de los “inventos admirables” que han posibilitado la sustitución de “la mano del hombre por la máquina”¹⁹⁸. En otras ocasiones se mezclan términos más arcaicos como “oleada de prosperidad”, “avances técnicos” agrícolas, con el moderno término de “revolución industrial” para referirse a las mejoras técnicas en comercio y la banca que imponen un nuevo ritmo de crecimiento¹⁹⁹, pero siempre con el mismo sentido absoluto. El término “revolución industrial” se utiliza en muy pocas ocasiones. Por tanto, a pesar de la opinión negativa sobre el desarrollo político de los siglos XIX y XX que suelen reflejar estos manuales (antiliberalismo), se valoran positivamente estos “progresos” y “avances” que se entienden de forma absoluta según fórmula que ya conocemos, es decir, sin relativizar las consecuencias para los distintos grupos sociales.

Los matices que se ponen al “progreso” no son de orden social, sino de orden religioso y moral. J. L. Asián Peña, por ejemplo, no pone en duda que “el Capitalismo, (...) impulsa el progreso y es su más directo beneficio”, lamentando, no obstante que “la ciencia resuelve muchos problemas, pero crea muchas dudas y entibia el sentimiento religioso”²⁰⁰. Edelvives avisa de que el progreso construye, pero también pue-

195. EP. TEXTOS, *Compendio de Historia Universal de la Civilización, Cuarto Curso*, Editorial Bibliográfica Española, Madrid, s.f., p. 199.

196. CASTRO, J.R., *Historia del Arte y de la Cultura. Quinto Curso*, Librería General, Zaragoza, 1954, pp. 277-292.

197. VICENS, J. y SOBREQÜÉS, S., *Historia y Geografía de España, Primer Curso Bachiller Laboral*, Teide, Barcelona, 1958, p. 58.

198. EDELVIVES, *Historia Moderna y Contemporánea, 4º Bachiller*, Ed. Luis Vives, Zaragoza, 1958, p. 190.

199. VICENS, J. y SOBREQÜÉS, S., *Ágora. Curso de Historia Mundial II. Edades Moderna y Contemporánea, 4º Bachiller*, Teide, Barcelona, 1955, p. 116.

200. ASIÁN PEÑA, J.L., *Nociones de Historia. Edades Moderna y Contemporánea*, Bosch, Barcelona, 1954, pp. 333-334.

de destruir “si unos sólidos principios religiosos no encauzan todos esos progresos materiales a la felicidad del hombre”²⁰¹. Otros, dentro de un conservadurismo que remite al deseo de compaginar progreso y tradición, típica del pensamiento “whig”, formulan que el progreso debe respetar la tradición para no dar “un salto en el vacío, con grave peligro de provocar revoluciones y guerras intestinas”²⁰².

El Capitalismo no se considera nunca un sistema de explotación. La injusticia es vista, siguiendo las pautas del pensamiento eclesial, como “abuso”, inmoralidad, y pecado. Edelvives, por ejemplo, explica “los abusos de los capitalistas”, por la inhibición del Estado y “la avaricia de los ricos y de los empresarios” que realizaban contratos “al margen de los principios cristianos”²⁰³. En otras ocasiones ni siquiera se pone en entredicho los problemas sociales que acarrea la inhibición del Estado²⁰⁴.

Podemos resumir los principales presupuestos del pensamiento contrarrevolucionario eclesial sobre el Capitalismo: primero, no es considerado como un sistema de explotación; segundo, se atribuyen al Capitalismo y al progreso contemporáneo daños colaterales de orden moral y religioso (erosión de la fe, del sentimiento religioso); tercero, y más importante, las injusticias sociales que el Capitalismo acarrea, no se atribuyen al sistema en sí, ni a la distribución de la propiedad, concepto siempre oculto, sino a los “abusos”, entendidos como defectos morales de los capitalistas, al pecado. Se abre así la puerta para legitimar la única solución válida para hacerles frente y que analizaremos después: el tercerismo eclesial, la Doctrina Social de la Iglesia.

4.3. *El capitalismo según la tecnocracia: un fenómeno natural*

La historia regulada en el Plan de Bachillerato de 1957 significa, como hemos visto, la continuidad respecto al plan anterior. Sin embargo, algunos de sus manuales empiezan a reflejar los cambios experimentados por España en los años 60, la nueva filosofía del pensamiento tecnócrata de las nuevas elites del poder. La principal discontinuidad respecto al pasado es la mayor extensión y entusiasmo con que se recogen los cambios económicos de los siglos XIX y XX, los “progresos” de las ciencias, las técnicas y medios de comunicación, el “maquinismo” (se sigue evitando generalmente la expresión “revolución industrial”) y el “desenvolvimiento del capitalismo”, dentro del tema exigido por el programa titulado “La civilización contemporánea”.

Desde el punto de vista del significado, ya no sólo se considera liberadora la alternativa tercerista de origen falangista o clerical: también a través del Capitalismo puede lograrse la liberación, la mejora, la emancipación, el progreso... el Capitalismo en sí mismo empieza a ser modelo de liberación del hombre, desde el punto de vista mate-

201. EDELVIVES 4º Bach., 1958, pp. 191-192.

202. VICENS, J. y SOBREQUÉS, S., 1º Bach. Lab., 1958, p. 4.

203. EDELVIVES 4º Bach., 1958, p. 191.

204. Por ejemplo J. CASTRO, 5º Bach., 1954, p. 276, o ASIÁN PEÑA, 4º Bach., 1954, p. 173 resumen la doctrina de Adam Smith señalando que para él el trabajo es la verdadera “fuente de riqueza”.

rial, económico, social e incluso político. J.J Arenaza y Fermín Gastaminza de 4º de Bachiller, además de explicar los “extraordinarios progresos técnicos”, científicos y transportes, al tratar el tema del “maquinismo” y del Capitalismo, presenta algunos matices que suponen la introducción de un pensamiento claramente influenciado por la tecnocracia:

En primer lugar, la identificación del “gran desarrollo económico” con la aparición de grandes empresas “levantadas por sociedades industriales”, que presupone este modelo capitalista como único y necesario: entre las consecuencias del maquinismo se cita “la creación del capitalismo y la gran industria, debido a lo costoso de las máquinas e instalaciones”. El capitalismo es, por tanto, “consecuencia de la revolución industrial y del maquinismo”, resultado “natural” de esa mecanización, que excluye cualquier otra alternativa. Es la fórmula determinista según la cual los cambios técnicos requieren necesariamente un modo concreto de organización social: el capitalista.

En segundo lugar, la simulación de una uniformización social como consecuencia de la aparición de una sociedad de consumo, simulación que parte del argumento de que el abaratamiento de los productos hace que éstos lleguen a un “mayor número de consumidores y uniformando, hasta cierto grado, la vida de la sociedad”. Es la defensa de la ecuación: capitalismo = sociedad de consumo.

En tercer lugar, la simulación de la capacidad del Capitalismo de liberación de la clase trabajadora, ya que “las ingentes cantidades de riqueza creadas por el maquinismo van siendo mejor repartidas y repercuten en el nivel de vida de todos los habitantes”. Es decir, se defiende la ecuación desarrollo capitalista = reparto de riqueza.

En cuarto lugar, la idea de que la automatización, además de aumentar los rendimientos, intensificar el comercio, sustituye “en gran parte al trabajo manual del obrero” de tal forma que “el hombre ni siquiera tendrá que manejar las máquinas”: se simula, por tanto, que la máquina sólo libera y que permite “un mayor desarrollo democrático”. Es la justificación de la ecuación: mecanismo y organización del trabajo que aporta el Capitalismo = ocio, tiempo libre.

En quinto lugar, la simulación de la existencia de varios tipos de capitalismo: “el capitalismo estatal” socialista en que “el Estado se convierte en el más inhumano de los empresarios”, el “capitalismo liberal, más propio del siglo XIX y de los comienzos del XX” que “tiene en cuenta sólo la ley de la oferta y la demanda y trata de conseguir los máximos beneficios explotando inhumanamente al obrero”; un “capitalismo social” de contenido cristiano que hace “partícipes de los beneficios” a los obreros; y el “capitalismo popular”, en que los obreros son “a la vez obreros y capitalistas”, por la participación de las acciones. En definitiva, la supuesta existencia de distintos tipos de capitalismo es ocasión para incluir al socialismo como el más “inhumano” de los capitalismo y, sobre todo, para simular la desaparición del “capitalismo liberal”, considerado como algo propio del pasado y ya superado²⁰⁵.

205. Ver todos estos contenidos en ARENAZA, J.J. y GASTAMINZA, F., *Historia Universal y de España*, 4º Curso, SM, Madrid, 1965, pp. 286-290.

En buena medida este entusiasmo es compartido también por otros manuales del plan que nos ocupa. J.I. Tejedor, además de contar con entusiasmo los progresos técnicos y científicos, comparte algunos valores con el anterior manual²⁰⁶. El mito de la igualdad de oportunidades lo expresa este autor de la siguiente forma:

“Así ha surgido una nueva sociedad, basada sobre todo en la técnica y en la especialización, las dos principales caracterizadoras de la actual estructura social y, rigurosamente hablando, las únicas barreras en la clasificación de sus elementos integrantes”²⁰⁷.

Es decir, se simula que lo que diferencia las clases no es la posesión de los bienes de producción, sino la posesión del conocimiento y de la técnica, lo que implícitamente significa que, una vez poseídas, pueden romperse todas las barreras sociales, base conceptual de lo que es el mito de la “igualdad de oportunidades”. También el Padre J.I. Fernández Marco J.I. comparte los valores que venimos mencionando, entre ellos la existencia de un “capitalismo obrero”, el que propone la Iglesia²⁰⁸.

La gran lección que empiezan a enseñar de forma implícita o explícita estos manuales es que las facetas injustas del capitalismo, son cosas pertenecientes al pasado. Que el Capitalismo ha sido un sistema capaz de corregirse a sí mismo, limitando las injusticias, y que en la actualidad, frente al “capitalismo de estado” del socialismo totalitario, es un sistema que garantiza el progreso técnico, el aumento progresivo del nivel de vida, el consumo en masa y a todos los grupos sociales, la mejora de las condiciones laborales en el campo y en la ciudad, la emancipación social a través de la igualdad de oportunidades –puesto que las únicas barreras existentes entre los grupos sociales son las del conocimiento técnico– e incluso la emancipación política, es decir la ecuación capitalismo = democracia, que años más tarde hará célebre a Francis Fukuyama. El capitalismo adquiere un valor, que se añade a la Doctrina Social de la Iglesia, hasta ahora la única fórmula capaz de garantizar la caridad, la justicia, la paz y armonía social inspirada en la fraternidad cristiana.

206. TEJEDOR, J.I., *Historia Universal. Cuarto Curso*, Ediciones Jover, Barcelona, 1968, pp. 270-274: Presenta el Capitalismo como resultado necesario del maquinismo, la gran industria “exige para su instalación y puesta en marcha enormes capitales iniciales”, capitalismo como “régimen económico característico de nuestra Edad contemporánea”; simula el aumento de la “capacidad adquisitiva de todos los grupos sociales”, la capacidad emancipadora del capitalismo, por cuanto permite “el mejoramiento de los salarios y de las penosas y duras condiciones en numerosos casos de los trabajadores”; el taylorismo se entiende como actitud “pasiva” del trabajador, “particularmente si la máquina realiza lo más esencial del trabajo”. La capacidad liberadora del capitalismo se traduce también en la “emancipación política-sufragio universal, instrucción, etc.” y la “emancipación económica” a través del aumento salarial, seguros, etc.

207. *Ibidem*, p. 270.

208. FERNÁNDEZ MARCO, J.I., *Historia Universal. Cuarto Curso*, Editorial Hechos y Dichos, Zaragoza, 1962, 276, 278-281: Entre otras ideas expone, que para la constitución de la gran industria “fueron necesarios grandes capitales iniciales”; que “el enriquecimiento inmediato de las naciones pareció demostrar lo acertado del sistema”; que la “población obrera (...) con ayuda de la máquina, efectúa su trabajo en condiciones menos duras y agotadoras”. Distingue también diversos tipos de capitalismo: el Liberalismo económico, el de los plutócratas del que habla en pasado; el Capitalismo del “régimen totalitario” (Socialismo) y el “capitalismo obrero” estimulado por la Iglesia.

Los manuales del **Plan de Bachillerato de 1967**, no hacen sino confirmar la tendencias apuntadas en los manuales del plan anterior, los principios y la visión tecnócrata de la Revolución Industrial y del Capitalismo. Varios son los prismas a través de los cuales estos manuales contemplan estos dos procesos históricos:

En primer lugar, es bastante común presentar el maquinismo, la “verdadera revolución agrícola, industrial y social”, como consecuencia de los “progresos técnicos” que son los que “dan lugar” a esos cambios económicos²⁰⁹. Por lo tanto, los cambios económicos, tal y como se produjeron (modelo de industrialización occidental, gran empresa...), ya están determinados de antemano por los inventos y por el desarrollo técnico. Se acentúa así la idea de que la revolución industrial (tal y como se produjo) fue una exigencia, una necesidad. La misma idea determinista, que supone la existencia de un único camino necesario, una única vía o modelo de desarrollo se refleja en numerosas ocasiones²¹⁰.

En segundo lugar, domina también la visión economicista y deshumanizada de las transformaciones producidas en la agricultura, los medios de comunicación o la industria, el maquinismo. De esta manera los “avances”, “progresos”, “mejoras” que acompañan a las transformaciones económicas de los siglos XIX y XX se entienden en su sentido absoluto, al margen de condiciones y consecuencias sociales, confirmando el modelo de industrialización occidental²¹¹. En ocasiones se sacraliza el mencionado modelo atribuyéndole “fundamento científico”²¹². En otras ocasiones pueden utilizar los argumentos de autoridad procedentes de la ciencia historiográfica para legitimar la necesidad de ciertos procesos históricos como la denominada “revolución agrícola” inglesa, minusvalorando además los efectos sociales de la misma, que son atribuidos además a causas impersonales²¹³. La ciencia, dentro de los parámetros tecnócratas, se

209. FERNÁNDEZ, A. y ORTEGA, R., *Demos II. Historia Universal Moderna y Contemporánea. Cuarto Curso de Bachillerato*, Vicens Vives, Barcelona, 1972, p. 199.

210. BAGUÉ, E. y VICENS, J., *Ars. Historia del Arte y de la Cultura, 6º Bachiller*, Teide, Barcelona, 1974, p. 221, considera la gran industria como “consecuencia del desarrollo del maquinismo”. TEJEDOR, J.I., *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España, 4º Bachiller*, Editorial Casals, Barcelona, 1970, p. 237, señala que “el progreso científico y técnico del siglo XIX vino a iniciar una gran expansión económica”.

211. BLASCO CEA, J., *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España, 4º Bachillerato*, Editorial Bruño, 1969, pp. 102-103 habla del aumento de la producción agrícola, la “mejora de los campos”, o la extensión del maquinismo, los grandes inventos o el aumento de la producción industrial... sin otras referencias sociales FERNÁNDEZ, A. y ORTEGA, R., 4º Bach., 1972, pp. 199-200, se limita a señalar los cambios técnicos en la agricultura en el siglo XIX, los “avances” y “progresos” de los medios de comunicación y sus ventajas, los avances industriales, mientras las consecuencias sociales de la industrialización son analizados en otro punto, como si no guardaran relación.

212. GASTAMINZA, F. y ARENAZA, I., *Historia de España y Universal, 4º Bachiller*, Editorial SM, Madrid, 1970, pp. 149-150, habla de la “revolución agrícola e industrial y su fundamento científico”: explica cómo se multiplica la producción, pero no hace mención a ninguna implicación social de esos cambios ni en el campo ni en la ciudad.

213. MONTERO, J. y REVUELTA, J.M., *Historia del Mundo Contemporáneo, COU*, Bruño-Magisterio Español, Madrid, 1975, pp. 97-98, siguiendo a Niveau considera esta revolución como “una de las condiciones que el proceso de la industrialización requiere”, es decir como un proceso absolutamente nece-

convierte en principal legitimador de todo el proceso de industrialización. El economicismo puede llegar en algunos casos a reconocer ciertos efectos sociales negativos del proceso de industrialización, que en todo caso se supeditan a otros efectos positivos de la misma. Es el argumento que reconoce que durante la Revolución industrial en Inglaterra los campesinos hacinados en los suburbios industriales ingleses no mejoraron su nivel de vida,

“pero sus necesidades de alimentos estimularon la comercialización de la agricultura, y su demanda de bienes de consumo ayudó a crear un mercado interior para la propia producción industrial”²¹⁴.

Sólo algunos manuales como el de Oriol Vergés relativizan el progreso, cuando hablan del progreso mismo, y de los cambios y progresos derivados del desarrollo industrial:

“por desgracia, estos adelantos se aplicaron a una mínima parte de la humanidad (...) y asimismo, en Europa y América del Norte, las clases trabajadoras sólo participaron de algunos beneficios”²¹⁵.

En tercer lugar, lo mismo que de la Revolución Industrial, también se ofrece la imagen de que el sistema capitalista estaba determinado de antemano por la gran industria: la necesidad de capitales para las nuevas industrias, determina la aparición de las grandes empresas y la banca, como si esa vía que conduce hacia el presente hubiera sido la única posible y necesaria:

“El nuevo sistema industrial exigía también un nuevo sistema financiero y comercial. Las primeras grandes sociedades anónimas se formaron a causa de la necesidad de grandes capitales para la construcción de ferrocarriles. Se crearon Bancos de carácter internacional y en lugar de las tradicionales ferias, el comercio se concentró en Bolsas especializadas”²¹⁶.

El argumento sobre la “necesidad” de creación de bancos y grandes empresas, derivada y determinada por el propio maquinismo, se repite con mucha frecuencia, tanto

sario, en el que se resaltan los cambios técnicos (cercamientos, nuevas especies agrícolas, mecanización...) mientras minimiza las consecuencias sociales: sólo indica que los pequeños propietarios y jornaleros “se vieron obligados a emigrar a los núcleos urbanos”, como si detrás no hubiera ninguna acción concreta realizada por alguien concreto.

214. SALVAT, M. (dir.), *La tierra y sus límites. Geografía física, económica, histórica*, Salvat, Pamplona, 1967, p. 316. Concluye con entusiasmo que “la sociedad británica había sido empujada vigorosamente por la senda de la industrialización”, de tal forma que “resulta difícil imaginar que esta situación pudiera ser reversible”.

215. VERGÉS, O., *Cives. Historia Moderna y Contemporánea, 4º Curso Bachillerato*, Teide, Barcelona, 1970, p. 242.

216. FERNÁNDEZ, A. y ORTEGA, R., 4º Bach., 1972, pp. 200-201.

en los manuales más vinculados al integrismo católico, como en los más estrictamente identificados con valores tecnocráticos²¹⁷. Expresiones de este tipo, contribuyen a confirmar la idea de que, como sabemos ha señalado Pierre Bourdieu, el Capitalismo es un sistema natural, al que abocan una serie de circunstancias.

En cuarto lugar, se ofrece una definición liviana del capitalismo, que tiende a ocultar los procedimientos que le son propios. Podemos encontrarlo definido como “el régimen económico que concede al capital prioridad sobre el trabajo y la técnica”²¹⁸, como “régimen económico fundado en el predominio del capital como elemento de producción y creador de riqueza”²¹⁹. Puede atribuirse el hundimiento de los talleres artesanales no a la competencia impuesta por la gran fábrica, sino a la incapacidad de los mismos talleres²²⁰. El mismo efecto de ocultación se produce cuando se señala que con la gran expansión económica los pequeños talleres “se transforman en grandes fábricas levantadas por sociedades industriales con fuertes capitales”²²¹. Así también puede darse la sensación de que la emigración del campo a la ciudad en la Inglaterra del siglo XVIII, se dio de forma espontánea, puesto que no se explica convenientemente la privatización de comunales o la ruina de los campesinos. Se obvian por ejemplo los métodos utilizados por la burguesía y aristocracia en ese proceso de concentración de la propiedad de la tierra que se presenta como una exigencia natural²²². Se da a entender también que la emigración del campo es un fenómeno casi espontáneo, sin que se relacione con lo ocurrido en el campo:

“La revolución industrial [en Inglaterra] trajo consigo inmensas transformaciones sociales. Surgió una clase de ricos industriales y una mano de obra abundante que despoblaba los campos y se aglomeraba en las ciudades”²²³.

Esa sensación de espontaneidad en la emigración es bastante frecuente, y puede ser atribuida al crecimiento de la población:

217. TEJEDOR, J.I., 4º Bach., 1970, p. 238, señala que la gran industria “exige para su instalación y puesta en marcha enormes capitales iniciales”. BLASCO, J., CEA, 4º Bach., 1969, p. 168, señala que “para lograr estas realizaciones (de la Revolución Industrial) fue preciso contar con grandes ‘capitales’ lo cual fue posible mediante la creación de Bancos y de Bolsas de valores”. BAGUÉ, E. y VICENS, J., 6º Bach., 1974, p. 221, que para montar la gran industria “era preciso poseer grandes capitales”.

218. SAÍZ CONDE, V. y ARENAZA, J.J., *Historia del Arte y de la Cultura*, 6º Bachiller, Editorial SM, Madrid, 1975, p. 209.

219. BLASCO, J., CEA, 4º Bach., 1969, p. 11. GASTAMINZA, F. y ARENAZA, I., 4º Bach., 1970, p. 242, como “el predominio de los que poseen el capital sobre los que poseen la técnica o el trabajo”.

220. Según VERGÉS, O., 4º Bach., 1970, pp. 121-122, desde el siglo XVII, los talleres, “cada vez tenían menos posibilidades económicas por no poder dar abasto a la creciente demanda de productos”.

221. GASTAMINZA, F. y ARENAZA, I., 4º Bach., 1970, pp. 241-242.

222. FERNÁNDEZ, A. y ORTEGA, R., 4º Bach., 1972, p. 117, explica las “mejoras técnicas” del campo inglés, porque la puesta en cultivo de nuevas tierras “exigía capitales que sólo tenían los señores y los grandes burgueses”, lo que produjo la ruina de los pequeños propietarios y “por tanto una concentración de la riqueza agrícola”.

223. *Ibidem*, p. 118.

“Consecuencia del aumento de la población fue el crecimiento de las ciudades. Las gentes emigraban en busca de trabajo y de mayor bienestar”²²⁴.

O cuando se hace derivar la emigración rural de factores tan impersonales e imprecisos como el crecimiento industrial, la mecanización del campo, “la inseguridad y el poco rendimiento que el campesino obtiene de su trabajo”, “los lastres del minifundio y del latifundio”, las “mayores posibilidades” de todo tipo ofrecidas por la ciudad. Siempre se ocultan decisiones y el drama humano que encierran estos procesos. Por el contrario, se presenta la emigración como una apertura de “mayores posibilidades educativas, profesionales, asistenciales y de todo orden que se encuentran en las grandes ciudades”²²⁵. Es decir, como una muestra más del progreso que a todos los niveles aporta el nuevo sistema económico.

En quinto lugar, también podemos encontrar frecuentemente definiciones livianas del Liberalismo económico de Adam Smith, en que no se resaltan las consecuencias sociales de la aplicación de la mencionada doctrina²²⁶. Pero cuando se citan, aunque sólo sea brevemente, se hace entender, hablando siempre en pasado, que éste fue un sistema decimonónico, un sistema injusto ya superado. Y se habla de superación tanto de las condiciones de los obreros del siglo XIX como de las luchas de clases que las acompañaron²²⁷. De nuevo se confirma y legitima el presente, visto como un avance y demostración del progreso ocasionado por el sistema.

Estas ideas se reafirman cuando, como en los manuales del plan anterior, se señala la existencia de distintos tipos de capitalismo. Es lo que hacen algunos manuales, al hablar del “capitalismo liberal, más propio del siglo XIX y principios del XX” y que “tiene sólo en cuenta la ley de la oferta y la demanda y trata de conseguir los máximos beneficios aunque sea explotando inhumanamente a los obreros”, frente a un “capitalismo social”, el “capitalismo popular”, en el que incluye empresas como “Wolswa-

224. BLASCO, J., CEA, 4º Bach., 1969, p. 165.

225. MONTERO, J. y REVUELTA, J.M., COU, 1975, pp. 416-417.

226. TEJEDOR, J.I., 4º Bach., 1970, p. 149, lo define como el sistema en que “el trabajo humano es la verdadera y fundamental fuente de riqueza”. SÁIZ CONDE, V. y ARENAZA, J.J., 6º Bach., 1975, p. 191 y BAGUÉ-VICENS, 6º Bach., 1974, p. 206, como el sistema que da prioridad a la industria y al comercio, en que el Estado permanece impasible y se regula por “leyes naturales” la ley de la oferta y la demanda. VERGÉS, O., 4º Bach., 1970, p. 153, indica que este autor “atacaba la protección del Estado a la industria” y que afirmaba que el progreso económico se estimulaba por la ley de la oferta y la demanda.

227. Para BLASCO CEA, J., 4º Bach., 1969, p. 167, el liberalismo “del siglo XIX” era un “sistema injusto” por dejar a los obreros en “condiciones muy desfavorables” FERNÁNDEZ, A. y ORTEGA, R., 4º Bach., 1972, p. 199, que “la relación entre obreros y patronos fue una cuestión privada hasta bien entrado el siglo” XIX y “sin ninguna ayuda del Estado, el trabajo del obrero era duro”. MONTERO, J. y REVUELTA, J.M., COU, 1975, p. 109, afirma que la doctrina del Liberalismo económico, “se vio acompañada de un extraordinario auge de producción de bienes”, pero que no demostró “la pretendida autorregulación del mercado”, trajo crisis periódicas y con ellas paro y miseria y “ocasionaba una desigualdad tal que la competencia libre desaparecía y ocasionaba graves perjuicios a amplios grupos sociales”.

gen” y en España “Alfa” o “Lambretta”²²⁸. Incluso autores como Oriol Vergés, que tiene una mayor sensibilidad social, reafirma la idea de los problemas sociales como algo propio del pasado al comentar una foto en que aparecen obreros rusos en una cantina. El uso del tiempo imperfecto no hace sino reafirmar el valor del capitalismo actual, simulando la desaparición de esos problemas que se citan:

“Las condiciones de vida de los obreros en el siglo pasado eran lamentables; los empresarios en plena industrialización sacrificaban al trabajador, en cuanto a sueldo y horas de trabajo, en beneficio propio o de la empresa”²²⁹.

En sexto lugar, no faltan todavía interpretaciones moralistas, procedentes del pensamiento eclesial, de los problemas sociales y otros enfoques que también conocemos como considerar que los peligros del sistema se derivan de las crisis. Moral y crisis se convierten así en dos chivos expiatorios del sistema capitalista. De esta manera, no es el Capitalismo, ni el sistema de propiedad, ni las estructuras que genera el que impide el desarrollo del proletariado, sino los defectos morales, como el “afán de lujo”, de algunos burgueses²³⁰. A ese argumento moral, propio del pensamiento contrarrevolucionario añade sin solución de continuidad el argumento típico de la Tecnochacia, según el cual los problemas sociales no los ocasiona el sistema capitalista, sino la crisis económica:

“Fundado en los principios de libertad económica, afán de lucro, libre concurrencia y propiedad privada de los medios de producción, cayó en los peligros del sistema: la crisis de superproducción que provocaban el paro o la huelga, la anarquía económica, el monopolio, la irregular distribución de la renta”²³¹.

En séptimo lugar, no sólo no se minimizan o desvían los problemas sociales ocasionados por el Capitalismo, sino que en ocasiones se destacan sus ventajas y virtudes, localizadas en el modelo americano, que supuestamente eleva a los trabajadores americanos a la condición de accionistas o “a la propiedad de la empresa, mediante el regalo de acciones”, en el modelo único y ejemplar:

“La realidad es que en el capitalismo más avanzado (tipo USA) se ha elevado el nivel de los trabajadores como en ningún otro país ni época y que se han reducido las diferencias de fortuna aunque sigan siendo aún considerables”²³².

Es el modelo americano que implícitamente muestra el autor deseos de extender. Pero otros autores parecen ver esos efectos beneficiosos del Capitalismo, no sólo en el

228. SÁIZ CONDE, V. y ARENAZA, J.J., 6º Bach., 1975, pp. 209-210. GASTAMINZA, F. y ARENAZA, I., 4º Bach., 1970, p. 242, señala también esos tipos de capitalismo y del “capitalismo liberal” señala que es “característico del siglo XIX” y “trata de conseguir los máximos beneficios para el capital”.

229. VERGÉS, O., 4º Bach., 1970, p. 242.

230. GASTAMINZA, F. y ARENAZA, I., 4º Bach., 1970, p. 237.

231. *Ibidem*, p. 242.

232. MONTERO, J. y REVUELTA, J.M., COU, 1975, pp. 373-374.

modelo americano, sino en el Capitalismo en general, por cuanto garantiza el “crecimiento de la capacidad adquisitiva de todos los grupos sociales” o, la “creación de un mayor bienestar material”²³³. Este argumento sobre la extensión de consumo sin más consideraciones se repite con frecuencia²³⁴, como también es frecuente el argumento comparativo con la situación anterior a la revolución industrial:

“La expansión económica ha hecho que el hombre pueda disfrutar de una serie de posibilidades con las que no podía soñar el hombre dominado por una economía cerrada”²³⁵.

En octavo lugar, se puede defender también la ideología tecnócrata y sus portadores, los tecnócratas, como hacen J. Montero y J.M. Revuelta, para los que la tecnocracia “se caracteriza por la ausencia de toda ideología en aras de un pragmatismo radical”, por no ligarse a “cualquier ideología concreta”, ni producir “una ideología propia”: los tecnócratas, por tanto, están por encima de los conflictos ideológicos que han caracterizado los dos últimos siglos y tienen la virtud de garantizar el progreso, a pesar de lo cual algunos escritores “les atacan violentamente”²³⁶. Lo que se oculta es precisamente que esos “nuevos intelectuales” del siglo XX, sí obedecen a una ideología: la capitalista.

En los manuales de este plan, podemos encontrar reminiscencias moralistas del pasado, que atribuyen los problemas sociales del Capitalismo al “abuso”, “afán de lucro” del capitalista (a cuestiones morales, no al sistema en sí), pero, sobre todo, se acentúa el mecanismo mental tecnócrata, presente ya en los manuales del plan anterior, según el cual el Capitalismo adquiere valor en sí mismo y capacidades suficientes para resolver problemas o garantizar progreso y bienestar a la población.

Ese universo mental se basa esencialmente en el determinismo, al considerar la revolución industrial como efecto directo y necesario de los inventos técnicos y científicos y, a la vez, la concentración de capitales como efecto necesario de la existencia de grandes industrias. Por lo tanto se está considerando el modelo de industrialización llevado a cabo en Occidente, conducente a la gran empresa, como el único posible²³⁷. Determinismo también a la hora de considerar la “revolución agraria” como fenómeno imprescindible para explicar la revolución industrial (aumento de producción agraria, emigración), cuando ese capitalismo agrario en buena medida fue un fracaso y la industria no pudo absorber todos los brazos desheredados del campo²³⁸.

A él acompañan, primero, el economicismo y deshumanización de la historia, la ocultación de los procedimientos del capitalismo y de sus representantes, que conduce a suponer que en la Revolución industrial, los talleres se convierten en fábricas o

233. TEJEDOR, J.I., 4º Bach., 1970, p. 238.

234. BLASCO CEA, J., 4º Bach., 1969, p. 168: como consecuencia de la producción en masa “los precios estuvieron al alcance de las clases más necesitadas y el nivel de vida subió”.

235. *Ibidem*, p. 167.

236. MONTERO, J. y REVUELTA, J.M., COU, 1975, pp. 382-384.

237. FONTANA, J., *Introducción al estudio...*, pp. 154-156, cuestiona los tópicos que se han mantenido sobre este punto: necesidad de la concentración empresarial, la idea de que la fábrica fuera el sustituto del taller, sino heredero arquitectónico de la cárcel...

238. *Ibidem*, pp. 107-109.

que la emigración del campo a la ciudad se produjo de forma espontánea: no se reconoce detrás de estos procesos la presencia del burgués urbano o agrario o del aristócrata, ni al capitalismo como sistema de explotación. Segundo, la simulación de que el “capitalismo liberal” decimonónico como modelo superado y sustituido por otros tipos de capitalismo: social, popular, de Estado “moderado”. Y tercero, la simulación de generalización de beneficios aportados por el capitalismo: bienestar, igualdad de oportunidades, educación, consumo, mejoras constantes, progreso... mientras es frecuente atribuir las consecuencias negativas del Capitalismo a la “crisis económica” (el Capitalismo es un sistema bueno, pero sufre crisis).

4.4. *LGE: mantenimiento de mitos y dificultades de la ciencia*

Como es habitual, la implantación de la LGE no va a significar cambios radicales con respecto a los planes anteriores. Incluso se puede decir que algunas de las deformaciones que introduce el pensamiento tecnócrata no sólo se mantienen, sino que se acentúan en los mismos manuales que, en cambio y progresivamente, van abandonando los planteamientos autoritarios y reflejando un espíritu progresivamente liberal, especialmente en coincidencia con la Transición política, sistema a cuyos valores estos manuales se acomodan. Los autores de manuales –y sus respectivas editoriales–, siempre acomodaticios y poco dados a la independencia científica de criterio, cambian el discurso político de la misma manera que mantienen incólume el mensaje sobre el Capitalismo: sólo algunos manuales empiezan a cambiar de perspectiva. Esto es así porque, a pesar del cambio político, tanto las estructuras como el sistema económico, se mantienen²³⁹.

Con respecto al Capitalismo, tanto antes como después de la muerte de Franco, y tanto en EGB, como FP o BUP, encontramos los mismos prejuicios y suposiciones vistos hasta ahora. Encontramos, en primer lugar, la visión determinista que caracteriza a estos manuales, que supone el origen y desarrollo del Capitalismo como un proceso natural e impersonal y, por tanto, poco conflictivo y sin ninguna implicación social. Como una mera cuestión de eficacia, se describe a los más pequeños, el surgimiento de la fábrica:

“En los talleres había pocos operarios y escasas máquinas; el trabajo era lento, y el producto, allí elaborado resultaba caro./ Por eso han sido sustituidas por las fábricas”²⁴⁰.

239. TEZANOS, J.F., “Modernización y cambio social en España”, en J.F. TEZANOS, R. COTARELO, A. de Blas (eds.), *La Transición democrática española*, Ed. Sistema, Madrid, 1993, pp. 63-115, estudia los cambios sociales habidos en España durante la Transición y el mantenimiento de una estructura socioeconómica esencial; MELLA MÁRQUEZ, M., “Los grupos de presión” ..., op. cit., pp. 149-155: la Transición como proceso de acomodación los grupos de presión y poderes fácticos preexistentes, entre ellos los empresarios, al nuevo sistema político, proceso que en el caso de los empresarios no se completa hasta 1981 tras el intento de golpe de Estado.

240. ÁLVAREZ, A. y otros, *Nuestro Mundo. Tratamiento globalizado de los tópicos del Área de Experiencia. Libro de consulta. Tercer Nivel EGB*, Miñón, Valladolid, 1972, p. 109. VÁZQUEZ, J. y otros, *Ciencias Sociales*,

Se mantiene también el argumento determinista sobre la necesidad de concentración de capital, que a veces llega a justificar como necesario el predominio del capital:

“Pero las fábricas y las máquinas no podían crearse sin la inversión de grandes capitales. Esta necesidad hizo que el capital llegara a considerarse como el factor esencial de la producción, con predominio sobre la técnica y el trabajo”²⁴¹.

Con matices, este determinismo –el modelo capitalista occidental como necesario– es muy frecuente en los manuales, sea a través de preguntas retóricas planteadas a los alumnos que requieren una respuesta implícita²⁴², o a través de narraciones que no argumentan nada, como si se tratara de un mecanismo de generación espontánea: “surgieron en buena parte de Europa y de América del Norte potentes concentraciones industriales” o “surgió la gran industria con poderosas empresas que poseían y movían enormes sumas de dinero”²⁴³. Quizá la mejor demostración de la visión determinista del origen del Capitalismo, que hace que lo veamos como un producto natural, resultado de exigencias y necesidades, casi dando lugar a una nueva estructura orgánica funcional, en que todos los elementos (empresa, banca, capital...) parecen integrarse perfectamente, es la que ofrece el manual de la Editorial Vicens Vives de 1º de BUP:

“La civilización industrial exige una nueva forma de organizar el trabajo: al artesano (...) le sustituye el obrero (...). Estas fábricas grandes exigen para su puesta en marcha grandes inversiones de dinero (...) Surge así para reunir el dinero necesario, la empresa capitalista./ Al principio una fábrica y sus máquinas pertenecen a una familia. Luego, a medida que se complica la estructura de la producción, se necesita la acumulación del dinero de muchos individuos. La forma más corriente de empresa capitalista es la ‘Sociedad Anónima’. El capital o dinero de la empresa se reúne por la aportación de muchas personas (...)/ Los bancos (...) no hacen otra cosa que guardar en depósito el ahorro de los particulares (...) prestan dinero a las empresas que lo necesitan y obtiene por ese préstamo un beneficio o interés (...) compran y venden acciones en la bolsa e incluso crean sus propias empresas. Su poder es grande. Su apoyo puede salvar un negocio en dificultades (...)”²⁴⁴.

La visión del Capitalismo como necesidad natural, así como la justificación de sus ventajas se mantienen en los manuales mucho más allá del final de la Dictadura ²⁴⁵.

8º EGB, Prima Luce, Madrid, 1974, p. 119: explica el taylorismo como “organización racional del trabajo” y “factor del progreso industrial”, cuya finalidad era “lograr una mayor productividad, un mayor rendimiento en el trabajo con menos esfuerzo, con menos coste y en un mínimo tiempo”.

241. RASTRILLA, J., *Historia Universal y de España. El Mundo Contemporáneo*, 8º EGB, Ediciones S.M, Madrid, 1975, p. 53. VÁZQUEZ, J. y otros, 8º EGB, 1974, p. 122: “La construcción de ferrocarriles y canales exigía fuertes inversiones de dinero, que los Estados no podían soportar por sí mismos”.

242. ROIG, J. y otros, *Orbe. Área Social. Geografía e Historia. 7º EGB. Cuaderno de fichas*, Vicens Vives-Vicens Básica, Barcelona, 1974, p. 314: “¿Por qué surgen en este tiempo los bancos y las grandes organizaciones financieras?”.

243. GURI, A., *Historia de las Civilizaciones, 1º BUP*, Everest, León, 1976, pp. 152-153.

244. FERNÁNDEZ, A. y otros, *Occidente, Historia de las Civilizaciones, 1º BUP*, Vicens Vives, Barcelona, 1975, pp. 199-200.

245. ALZU, J.L. y PARRA, J.M., *Ciencias Sociales, 8º EGB*, Madrid, Mangold, 1984, p. 63: “La Revolución industrial hizo posible el triunfo del ‘Gran Capitalismo’ (...) El Capitalismo también impulsó el

En segundo lugar, se mantienen la definición liviana del sistema capitalista, como “el predominio de los que tienen el capital sobre los que posee la técnica o el trabajo”²⁴⁶, que conduce a la ocultación de las condiciones sociales de los más débiles y de las causas reales que las causan, a una evidente deshumanización de la historia. Esta deshumanización se acentúa con el estilo impersonal que encontramos en algunos textos, como el de Anaya de 5º de EGB, que achaca la desaparición de los talleres a la “expansión de la industria”, explica la disminución de los jornales por la aparición de la máquina y el “exceso de mano de obra”, ocasionado porque, como si de un proceso espontáneo se tratase, “los artesanos y campesinos habían acudido a trabajar a las fábricas”²⁴⁷. El mismo sentido tiene la pregunta de algún manual didácticamente más avanzado:

“¿Por qué la máquina arruinó a los artesanos?”²⁴⁸.

Esa deshumanización está relacionada también con la descripción economicista, muy frecuente, que sólo está interesada por el crecimiento de la producción o las mejoras técnicas en la agricultura, la industria o el comercio, al margen de circunstancias y consecuencias sociales²⁴⁹.

En tercer lugar, perdura la idea de que los problemas de los obreros son cuestiones del pasado. Este argumento puede ir unido a la minimización del problema, ocultación del movimiento obrero, o la atribución de toda iniciativa de “solución” del problema al poder constituido. El manual de Anaya de 5º de EGB, por ejemplo, señala como aspectos negativos de la industrialización “el desnivel de vida entre las clases enriquecidas y las trabajadoras”:

“Se trabajaban muchas horas y los salarios eran bajos, situación que no se remedió hasta que a últimos de siglo, los gobiernos empezaron a preocuparse y se crearon los seguros de accidente, enfermedades, retiro, etc.”²⁵⁰.

Puede concederse al trabajador en el marco del sistema liberal la supuesta capacidad de aceptar o rechazar un trabajo²⁵¹, simulando un sistema poco problemático, pero, sobre todo, propio del pasado ya superado, por lo que se sigue recurriendo al tiempo imperfecto:

“El Estado debía limitarse a ‘contemplar impasible’ la libre competencia”²⁵².

desarrollo de los bancos que concedían préstamos a los industriales a cambio de un interés. Este nuevo capitalismo financiero contribuyó a la expansión de la industria y al progreso de la economía”.

246. RASTRILLA, J., 8º EGB, 1975, p. 53; GURI, A., 1º BUP, 1976, p. 153, lo define por el predominio del “dinero, el capital, frente a los demás elementos de la producción”

247. ANAYA, *Ciencia y Hombre. Área Social*, 5º EGB, Anaya, Madrid, 1976, PP. 248-249.

248. ROIG, J. y otros, 7º EGB, 1974, p. 315.

249. Es lo que hace, por ejemplo RASTRILLA, J., 8º EGB, 1975, pp. 12-13. GARMENDIA, J.A. y RASTRILLA, J., *Formación Humanística 1, FP 1*, Ediciones S.M, Madrid, 1976, pp. 177-178, insiste en que la revolución técnica “provocó” la transformación del taller en la fábrica.

250. ANAYA, 5º EGB, 1976, p. 250

251. GALLEGO, A. y otros, *Historia de las Civilizaciones, 1º BUP*, Magisterio, Madrid, 1976, p. 237, señala que el empresario pone condiciones y el “trabajador puede aceptarlas o no”.

252. RASTRILLA, J., 7º EGB, 1975, pp. 12-13.

La legitimación del presente simulando la superación de los problemas del Liberalismo decimonónico es muy frecuente y tiene una larga vida²⁵³ y puede estar acompañada de la idea, que también hemos visto reflejada en los manuales de planes anteriores, según la cual existen distintos tipos de Capitalismo, de los cuales el Liberal ya es inexistente²⁵⁴. Uno de los argumentos más completos en este punto lo ofrece J.M. Revuelta. Su relato está organizado de tal manera que se ofrece la impresión de mejora progresiva, superación del Liberalismo económico, de que con el sistema capitalista, gracias a la democracia y los sindicatos, los obreros “consiguieron hacer valer sus reivindicaciones”: es el sistema definitivo²⁵⁵, que estamos, como dirá más adelante Francis Fukuyama, ante el final de la historia.

En cuarto lugar, al no reconocerse al Capitalismo como un sistema de explotación, sigue presente la idea de que “los peligros del sistema” eran las “crisis de superproducción, que provocaban el paro o la huelga, la anarquía, el monopolio y la irregular distribución de la renta” (argumento tecnocrático) o que “el afán de lucro de la burguesía” (déficit moral) era el que “impidió a los asalariados –campesinos, obreros– el acceso a un nivel de vida correlativo con el progreso económico”²⁵⁶. Esta idea sobre la crisis es compartida por muchos manuales:

“En los momentos de expansión los beneficios de la empresa son altos y todos los obreros tienen trabajo; en los momentos de crisis todos se perjudican (...) y el paro obrero se convierte en un problema agobiante. Así pues la economía de la civilización industrial, como la de otras etapas de la historia, presenta, al lado de aspectos positivos, otros negativos”²⁵⁷.

La enseñanza está clara: el Capitalismo en sí, cuando funciona con normalidad, no es problemático, los aspectos negativos del Capitalismo se relacionan exclusivamente con los momentos de crisis. De otra parte, es evidente el derrotismo y resignación que

253. CORONAS, L. y GÓMEZ, R., *Mundo Y Sociedad*, 8º EGB, Magisterio, Madrid, 1985, p. 24, también hace una descripción del Liberalismo Económico como un hecho del pasado: “Los liberales insistían en que, para respetar la libertad del individuo, el Estado tenía que intervenir lo menos posible”; RODRÍGUEZ GORDILLO, J.M. y otros, *Códice. Historia de las Civilizaciones y del Arte*, 1º BUP, Bruño, Madrid, 1978, pp. 239-240, indica que con el sistema del Liberalismo económico, por ejemplo eran los empresarios los que “fijaban a su antojo los sueldos”.

254. GARMENDIA, J.A. y RASTRILLA, J., *Historia de las Civilizaciones*, 1º BUP, S.M, Madrid, 1975, pp. 302-304, distingue diversos tipos de capitalismo: el capitalismo liberal y el socialismo –“especie de capitalismo estatal” o como “forma radical del capitalismo”– son definidos como “posturas extremas” y se inclinan los autores por el “Capitalismo popular” por ser el “sistema más justo y humano [que] está muy de acuerdo con la doctrina social de la Iglesia”.

255. REVUELTA, J.M., *Historia del Mundo Contemporáneo*, COU, Magisterio, Madrid, 1978, pp. 132-133.

256. RASTRILLA, J., 8º EGB, 1975, pp. 53-54.

257. FERNÁNDEZ, A. y otros, 1º BUP, 1975, p. 200. También para REVUELTA, J.M., COU, 1978, p. 132, aunque el Liberalismo es capaz de garantizar “un extraordinario auge en la producción de bienes”, es incapaz de autorregular el mercado: “El paso a una economía de libre competencia sin límites concluyó en crisis periódicas que acarrearón el paro obrero masivo y la miseria de la gran masa de la población”; ver también VÁZQUEZ GÓMEZ, J. y otros, 8º EGB, p. 121.

se trasmite a los alumnos al considerar que el Capitalismo presenta problemas, como cualquier otro sistema, como demuestra la historia: es inútil buscar un sistema mejor, es inútil la utopía.

En quinto lugar, podemos encontrar afirmaciones favorables a los tecnócratas y el supuesto final de las ideologías²⁵⁸.

En sexto lugar, se magnifican con muy pocos matices los beneficios del Capitalismo. Sea exaltando el progreso, bajo cuya perspectiva se ve la historia, según los presupuestos trazados por la Escuela Escocesa desde el siglo XVIII²⁵⁹, o simulando una supuesta asociación entre la máquina y “el hombre”(entendido en abstracto, no de forma real), en que la primera ayuda al segundo, sin destacar ningún efecto negativo de la máquina:

“Las máquinas, ayudando al hombre, permitieron aumentar en mucho la rapidez en la producción”²⁶⁰.

Puede simularse que con el desarrollo y la técnica, se ha producido una homogeneización social, incluso a nivel planetario, disolviéndose en una redacción absolutamente optimista, las desigualdades entre grupos sociales y entre el mundo desarrollado y subdesarrollado:

“se ha producido en todo el mundo una elevación del nivel de vida y un deseo de conseguir y disfrutar de una serie de artículos y formas de vida reservadas antes a las clases más poderosas”²⁶¹.

“Los clientes de la industria ya no son los grandes magnates, sino las gentes humildes, ya que los bajos precios de las mercancías inglesas las ponen al alcance de casi todo el mundo”²⁶².

Cualquier problema generado por el capitalismo queda minimizado (los monopolios por la intervención del Estado nacionalizando o haciendo concesiones a diversas compañías²⁶³), y, a la vez, superado, incluso en nombre de la necesidad y la practicidad: el supuesto “inconveniente mayor” del taylorismo es que “el operario no llega a sentir la satisfacción humana de haber realizado un trabajo completo”:

258. REVUELTA, J.M., COU, 1978, pp. 350-351: mantiene literalmente las afirmaciones del manual de 1975 en que colabora esta autor con J. Montero.

259. ANAYA, 5º EGB, 1976, p. 241, hace una interpretación de la historia, una nueva narración de la historia, acompañada de imágenes de laboratorios, scanner, medicinas..., desde el punto de vista del progreso “logrado por el hombre, desde la adquisición de las primitivas técnicas (...) hasta la aplicación de los descubrimientos científicos”, que “han ejercido enorme influencia en el modo de vivir de los hombres”: no hay otro planteamiento.

260. GURI, A., 1º BUP, 1976, p. 152.

261. ANAYA, 5º EGB, 1976, p. 251.

262. FERNÁNDEZ, J.J. y GARCÍA, G., *Mundo y Sociedad*, 7º EGB, SM, Madrid, 1980, p. 285.

263. VÁZQUEZ GÓMEZ, J. y otros, 8º EGB, 1974, p. 123.

“Pero, actualmente, ya se ha superado este recelo, y se comprende que es difícil que un hombre pueda hacerlo todo, y es más práctico dominar bien una parte del trabajo a realizar”²⁶⁴.

En ocasiones los beneficios pueden ser expresados a través de la negación de la concentración de capitales y la desaparición de la pequeña empresa, de tal forma que se rebate, sin decirlo, la Ley de Acumulación del Capital de Carlos Marx²⁶⁵. La explicación del Capitalismo se convierte, por tanto, en ocasión de crítica al Marxismo.

Se siguen cantando las excelencias del modelo económico estadounidense, no sólo las del presente, sino las que el sistema tiene previsto ofrecer en el futuro, como la “cogestión” de las empresas por empresarios y trabajadores²⁶⁶. Esta promesa de futuro, consolida evidentemente el sistema capitalista y supone el abandono definitivo de aquella utopía retroactiva, propia del pensamiento nacionalcatólico y falangista. Ya ha dejado de mirarse atrás para mirar adelante: es, sin duda el principal cambio en el sentido histórico del tiempo que ofrece la Tecnocracia.

Queda confirmada la idea que adelantábamos anteriormente: a partir de la aprobación de la LGE, no sólo no desaparecen los mitos tecnócratas, sino que incluso se añaden argumentos que la reafirman. Sólo en algunos manuales de estos planes, poco a poco se reflejan otras prácticas, que nos hablan de la desaparición, nunca definitiva, de los prejuicios mencionados hasta el momento, tendentes a legitimar el sistema capitalista. Es decir, empiezan a aparecer expresiones más neutras, que no chocan de forma tan exagerada con la historiografía científica. Por ejemplo la definición más o menos extensa de la doctrina de Adam Smith, y de sus propuestas expuestas de forma neutra, que, sin expresar juicios de valor, ya no identifican el Liberalismo económico como un sistema del pasado²⁶⁷. Se empieza a expresar también con más realismo el sistema competitivo capitalista, la lucha por la supervivencia, la tendencia a la concentración, al monopolio y a los pactos entre las grandes empresas²⁶⁸. A considerar también con más objetividad los principios del Capitalismo, como la desigualdad en la distribución

264. *Ibíd.*, p. 120.

265. Para GALLEGU, J.A. y otros, 1º BUP, 1976, pp. 268-269: la gran empresa “no impide” que subsistan los talleres y tiendas, que, por el contrario, “se multiplican”. Las grandes empresas las consideran estos autores “en su mayor parte” sociedades por acciones, el “capitalismo popular”: a ello añade que “las grandes empresas se caracterizan además por la racionalización de todo su trabajo”: el mito de la racionalización de la Tecnocracia.

266. REVUELTA, J.M., COU, 1978, pp. 311-312: repite literalmente los comentarios sobre “el capitalismo más avanzado (tipo USA)”, que veíamos en su manual de 1975, y las características que supuestamente le acompañan: elevación del nivel de los trabajadores “como en ningún otro país ni época”, reparto del capital en “grandes masas de la población”, “regalo de acciones”, la “afluencia”, el “poder de compra discrecional”, el “poder del consumidor”, ...mientras la “cogestión (...) está aún en periodo de experimentación y no pasa de ser una hipótesis de trabajo”.

267. VERGÉS, O., *Historia de las Civilizaciones*, 1º BUP, Teide, Barcelona, 1975, p. 321; BALANZÁ, M. y otros, *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, 3º BUP, Vicens, Vives, Barcelona, 1979, p. 170; CALERO, A. y otros, *Historia del Mundo Contemporáneo COU*, Bruño, Madrid, 1978, pp. 92-93.

268. MARTÍN, J. y otros, *Historia de las Civilizaciones*, 1º BUP, Editorial Silos, Madrid, 1978, p. 198.

de la riqueza o la acumulación de capital²⁶⁹. A reconocer el sistema capitalista como un sistema de explotación, en que el precio del “obrero impersonalizado” es un precio más²⁷⁰. A considerar la Tecnocracia como una ideología²⁷¹. O a humanizar más la historia, de tal forma que además de fotos sobre inventos, el ferrocarril o exposiciones universales, se recogen testimonios gráficos y escritos sobre las condiciones de los obreros, aunque se siga aludiendo al pasado:

“Los testimonios escritos y gráficos de las condiciones inhumanas de los obreros del siglo pasado son escalofriantes”²⁷².

La práctica de circunscribir los problemas sociales del Capitalismo en el pasado, sobrepasa con mucho los límites de la Dictadura²⁷³, lo que da muestra de la resistencia a desaparecer de ciertos prejuicios asociados a la defensa del sistema capitalista, sin duda, uno de los elementos de más larga duración en los manuales de historia.

5. Fuentes y bibliografía utilizadas

5.1. Fuentes

Manuales y otros materiales didácticos.

ÁLVAREZ PÉREZ, A, *Enciclopedia intuitiva, sintética, práctica. Grado de Iniciación Profesional*, Miñón, Valladolid, 1971 (Reeditada por EDAF, Madrid, 2001).

ÁLVAREZ, A., DEBÓN, S., RAMOS, E. y HERRERO, C., *Nuestro Mundo. Tratamiento globalizado de los tópicos del Área de Experiencia. Libro de Consulta, Tercer Nivel (EGB)*, Miñón, Valladolid, 1972.

ALZU, J.L. y PARRA, J.M., *Ciencias Sociales, 8º EGB*, Madrid, Mangold, 1984.

ANAYA, *Ciencia y Hombre. Área Social 5º EGB*, Ediciones Anaya, Madrid, 1976.

ARENAZA LASAGABASTER, J.J. y GASTAMINZA IBARBURU, F., *Historia Universal y de España, 4º Curso*, S.M, Madrid, 1965.

269. GÓMEZ NAVARRO, J.L. y otros, *Curso de Historia del Mundo Contemporáneo. Orientación Universitaria*, Alhambra, Madrid, 1978, p. 18.

270. VERGÉS, O., 1º BUP, 1975, pp. 352-353.

271. MARTÍN, J. y otros, 1º BUP, 1978, p. 274.

272. VERGÉS, O., 1º BUP, 1975, p. 354.

273. FERNÁNDEZ, A. y otros, *Tiempo 4, Ciencias Sociales, 4º ESO*, Vicens Vives, Barcelona, 1997, pp. 236-237: propone a los alumnos una actividad que consiste en comparar dos grupos de fotografías que se corresponden a dos momentos de la industrialización: en un primer grupo aparecen dos fotografías que se corresponde a un espacio industrial tradicional y a una manifestación de obreros (tiempo superado); en la otra hoja aparece la panorámica de un parque tecnológico y un laboratorio con obreros en bata blanca que trabajan en el interior (el presente y el futuro).

- ASIÁN PEÑA, José Luis, *Nociones de Historia. Edades Moderna y Contemporánea*, 4º Bachiller, Bosch, Barcelona, 1954. Otra edición de 1958.
- BAGUÉ, Enrique, y VICENS VIVES, J., *Ars. Historia del Arte y de la Cultura*, 6º Bachiller, Teide, Barcelona, 1974, 17ª edición corregida.
- BLASCO CEA, Juan, *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España*, 4º Bachiller, Editorial Bruño, Madrid, 1969.
- BORRAJO DACRUZ, E., *Política social II., Sexto Curso Bachiller*, Doncel, Madrid, 1974. Primera edición 1959.
- CALERO AMOR, A., CEPEDA ADÁN, J., GUTIÉRREZ CONTRERAS, F., RODRÍGUEZ ALONSO, M. y COLL MARTIN, S., *Historia del Mundo Contemporáneo COU*, Bruño, Madrid, 1978.
- CASTRO, José Ramón, *Historia del Arte y de la Cultura, Quinto Curso*, Librería General, Zaragoza, 1954.
- CORONAS TEJADA, L. y GÓMEZ PÉREZ, R., *Mundo y Sociedad 8º EGB*, Magisterio, Madrid, 1985, 2ª edición.
- DALMÁU CARLES, J., *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica. Grado Medio de los Cursos Graduados de Primera Enseñanza*, Dalmáu-Carles-Plá, Gerona-Madrid, 1953.
- EDELVIVES, *Historia Moderna y Contemporánea 4º Bachiller*, Ed. Luis Vives, Zaragoza, 1958.
- E.P. TEXTOS, *Compendio de Historia Universal de la Civilización, Cuarto Curso*, Editorial Bibliográfica Española, Madrid, s.f.
- EQUIPO CULTURAL DE SADER, *Pequeña Universidad. Temas y Lecciones desarrolladas de Educación Continua de Adultos en el ciclo "Pequeña Universidad"*, Sader-MEC, Dirección General de enseñanza Primaria, Madrid, 1967.
- FERNÁNDEZ, A., GARCÍA, M., GATEL, C. y PONS, J., *Tiempo. Ciencias Sociales. 4º ESO*, Vicens Vives, Barcelona, 1997.
- FERNÁNDEZ, A., LLORENS, M., ORTEGA, R. y ROIG, J., *Occidente. Historia de las Civilizaciones 1º BUP*, Vicens Vives, Barcelona, 1975.
- FERNÁNDEZ, A. y Rosa ORTEGA, *Demos II. Historia Universal. Moderna y Contemporánea. Cuarto Curso de Bachillerato*, Vicens Vives, Barcelona, 1972, 6ª edición.
- FERNÁNDEZ CARVAJAL, R., *La Sociedad y el Estado, 3º Curso FEN*, Doncel, Madrid, 1970, 2ª edición corregida y aumentada.
- FERNÁNDEZ MARCO, Juan Ignacio, *Historia Universal. Cuarto Curso*, Editorial Hechos y Dichos, Zaragoza, 1962.
- FERNÁNDEZ SANZ, Juan José y GARCÍA VOLTÁ, Gabriel, *Mundo y Sociedad, 7º de EGB*, Editorial, S.M., Madrid, 1980.
- FERRER, Alfonso, *Estructura Social y política, 5º Bachillerato*, Doncel, Madrid, 1973.
- GALLEGRO, J.A., ZABALO ZABALEGUI, J. y OLABARRI, I., *Historia de las Civilizaciones 1º BUP*, Magisterio, Madrid, 1976. (otra edición de 1978).
- GARMENDIA, J.A. y RASTRILLA, J., *Formación Humanística 1, F.P. I*, Ediciones S.M. Madrid, 1976.
- *Historia de las Civilizaciones 1º BUP*, S.M, Madrid, 1975. (otra edición de 1978).
- GASTAMINZA, Fermín y ARENAZA, Ignacio, *Historia de España y Universal, 4º Curso Bachiller Elemental*, Ediciones S.M, Madrid, 1970.

- GÓMEZ NAVARRO, J.L., GONZÁLEZ CALBET, M.T., LÓPEZ FACAL, R., PASTORIZA, J. y PORTUONDO, E., *Curso de Historia del Mundo Contemporáneo. Orientación Universitaria*, Alhambra, Madrid, 1980. (2ª reimpresión, 1ª edición 1978).
- GURI VILLAR, Alberto, *Historia de las Civilizaciones 1º BUP*, Everest, León, 1976.
- GUZMÁN, Pablo, *Enciclopedia Promoción cultural de adultos (masculina)*, Nutesa, Madrid, 1965.
- INSTITUTO DE ESPAÑA, *Manual de Historia de España. Primer Grado*, Gráficas Aldús, Santander, 1939.
- MARTÍN MORENO, J., AROSTEGUI SÁNCHEZ, J., BRAVO LOZANO, J. y MORENO GIL, A., *Historia de las Civilizaciones 1º BUP*, editorial Silos, Madrid, 1978.
- MONTERO DIAZ, Julio y REVUELTA SOMALO, José M., *Historia del Mundo Contemporáneo COU*, Bruño-Magisterio Español, Madrid, 1975.
- RASTRILLA PÉREZ, J., *Historia Universal y de España. El Mundo Contemporáneo, 8º EGB*, Ediciones S.M, Madrid, 1975.
- REVUELTA, José María, *Historia del Mundo Contemporáneo COU*, Magisterio, Madrid, 1978. 1ª ed.
- RODRÍGUEZ GORDILLO, J.M., LAZO, A., GONZÁLEZ, M. y BENDALA, M., *Códice I. Historia de las Civilizaciones y del Arte 1º BUP*, Bruño, Madrid, 1978.
- ROIG, J., LLORENS, M. y FERNÁNDEZ, A., *Orbe. Área Social. Geografía e Historia. 7º EGB. Cuaderno de fichas*, Vicens Vives-Vicens Básica, Barcelona, 1974 (1ª Edición 1973)
- SAIZ CONDE, V. y ARENAZA LASAGABASTER, J.J., *Historia del Arte y de la Cultura, 6º Bachiller*, Ediciones S.M., Madrid, 1975.
- SALVAT, Manual (dir.), *La tierra y sus límites. Geografía física, económica, histórica*, Salvat, Pamplona, 1967.
- SECCIÓN FEMENINA, *Formación Política. Lecciones para las Flechas*, I.G. Magerit, Madrid, s.f.
- *Formación Política. Quinto Curso Bachillerato. Interpretación política de la Historia*, Madrid, 1955.
- *Formación Política. Texto de Nacional Sindicalismo, 4º Curso*, Sección Femenina de FET y de las JONS, Madrid, 1955?
- *Formación Político-Social y Cívica. Enseñanza Primaria. Sexto Curso*, Editorial Almena, Madrid, 1969.
- S.M., *Historia de España. Grado Elemental. (Apropiada para la clase de Ingreso)*, Ediciones S.M, Madrid, 1962.
- SERRANO DE HARO, A., *España es así*, Escuela Española, Madrid, 1963. (23ª ed.). (También 19ª Edición, 1958).
- SOLANA, Ezequiel, *Historia de España. Completada y puesta al día por Escuela Española, Escuela Española*, Madrid, 1941.
- TEJEDOR SANZ, José Inocencio, *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España, 4º Bachiller*, Editorial Casals, Barcelona, 1970.
- *Historia universal. Cuarto Curso Bachiller*, Ediciones Jover, Barcelona, 1968. 6ª edición.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, J. y otros, *Ciencias Sociales, 8º EGB*, Prima Luce, Madrid, 1974.

- VERGÉS, Oriol, *Cives. Historia Moderna y Contemporánea, 4º Curso Bachillerato*, Teide, Barcelona, 1970.
- *Historia de las Civilizaciones 1º BUP*, Teide, Barcelona, 1975.
- VICENS VIVES, J. y SOBREQUÉS VIDAL, S., *Ágora. Curso de Historia Mundial II. Edades Moderna y Contemporánea 4º Bachiller*, Teide, Barcelona, 1955, 2ª reimpresión, 1ª edición 1954.
- *Historia y Geografía de España. Primer Curso Bachiller Laboral*, Teide, Barcelona, 1958.
- VIGIL, Francisco, *Vida Social 2º Bachillerato FEN*, Doncel, Madrid, 1969, 2ª edición, 1ª edición 1968.

Fuentes legislativas

- ANUARIO LEGISLATIVO DE ESCUELA ESPAÑOLA, Editorial Escuela Española, Madrid, 1953.
- BOE: 1938, 1967, 1970, 1971, 1974.
- CASTRO MARCOS, Miguel de, *Legislación vigente de Educación Nacional referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*, compilada y seleccionada, Artes Gráficas Barbieri, Madrid, 1943 (6ª Edición).
- COLECCIÓN LEGISLATIVA, Servicio Publicaciones MEC, Madrid, 1944-1945, 1954, 1965, 1967.
- CUESTIONARIOS NACIONALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE 1965, Magisterio Español, Madrid, 1968 (4ª ed.)
- *Vida Escolar*, Año VII, Nº 70-71, junio-septiembre 1965.
- *Escuela Española*, Suplemento al nº 648 del 9 de julio, 11 de julio de 1953.
- EDUCACION GENERAL BÁSICA, Nueva orientación pedagógica en *Vida Escolar*, nº 124-126, diciembre-febrero 1970-1971, pp. 107-120.
- LEY GENERAL DE EDUCACION Y DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS, Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Boletín Oficial del Estado. Madrid 1976 (2ª ed.).
- NUEVOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA, Editorial Magisterio Español, Madrid 1968 (4ª ed.).
- ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA EGB, aprobadas por orden de 6 de agosto de 1971, en *Vida Escolar*, nº 128-130, abril-junio 1971, pp. 27-32.
- UTANDE IGUALADA, Manuel, *Planes de Estudio de Enseñanza Media*. Introducción y recopilación, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1964.

Textos ideológicos y colecciones de textos

- ARMIJO, José, “La mentalidad anticapitalista”, EPN, 10-I, 1958, p. 6.
- CRIADO, Hipólito, “El ideal del estudiante”, EPN, 12-XII, 1937, p. 2.

- DOCUMENTOS DEL VATICANO II, *Constituciones, Decretos, Declaraciones*, BAC, Madrid, 1986. Prólogo del Cardenal Ángel Suquía Goicoechea.
- FERNÁNDEZ DE LA MORA, Gonzalo, *El crepúsculo de las ideologías*, Salvat-Alianza, 1971 (1ª ed. 1964).
- GARCÍA DE GÓNGORA, “La más alta ocasión que vieron los siglos. Lepanto, magna empresa con que España salvó la Cristiandad. Conmemoración del CCLXVII aniversario”, EPN, 9-X, 1938, p. 8.
- IRIBARREN, Jesús (ed.), *Documentos colectivos del Episcopado Español (1870-1974)*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1974.
- I.T., “El 150 aniversario de la Revolución Francesa”, EPN, 2-VII, 1939, p. 6.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro, *Los valores del Nacionalindustrialismo*, Editora Nacional, Madrid, 1941.
- LOPEZARRA, “La verdad en su lugar”, EPN, 18-VII, 1936, p. 1.
- MAURA, Duque de, “Por qué no puede haber paz sin la rendición total de los vencidos”, DN, 21-VIII, 1938, p. 1.
- MIRA, Francisco, “El Fuero de los Españoles, primer paso en el camino hacia el Estado de Derecho”, DN, 30-IX, 1945, p. 3.
- RODRIGUEZ PUÉRTOLAS, Julio, *Literatura fascista española. 1. Historia, 2. Antología*. Akal, Madrid, 1986-1987.
- ROURA, Enrique, “Voces de Ultratumba. Jacques Bainville, desde su tumba nos habla de Rusia”, EPN, 24-VII, 1937, p. 6.
- SAB, “Lo que significa la Revolución Rusa”, EPN, 11-XI, 1945, p. 6.
- SABÍN RODRÍGUEZ, José Manuel, *La Dictadura franquista (1936-1975). Textos y documentos*, Akal, Madrid, 1997.
- VÁZQUEZ DE MELLA, Juan, *Textos de doctrina política, n° 2*, Dirección General de Información. Publicaciones Españolas, Madrid, 1953. Estudio preliminar y selección de notas Rafael Gamba, Prólogo del Excmo. Sr. Ministro de Justicia Don. Antonio Iturmendi Bañales.

5.2. Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, José, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Taurus, Madrid, 2001.
- ÁLVAREZ OSÉS, J.A. y otros, *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*, Libros de la Catarata, Madrid, 2000. Prólogo de Julio Aróstegui.
- “La historia en los textos de bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República”, en *Revista de Bachillerato*, n.º. 9, enero-marzo, 1979, pp. 2-18.
- BEAS MIRANDA, Miguel, “Los moriscos: adoctrinamiento y legitimación histórica en los libros de texto”, en *IX Coloquio de Historia de la Educación, El Currículum: historia de una mediación social y cultural*, Ediciones Osuna, Granada, 1996, pp. 49-57.

- BELTRÁN LLAVADOR, F., *Política y reformas curriculares*, Servei de Publicacions Universitat de València, València, 1991.
- BOURDIEU, P., *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Anagrama; Barcelona, 2001.
- BOYD, Carolyn P., *Historia Patria. Política. Historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Pomares-Corredor. Barcelona, 2000.
- CAL FREIRE, I, y otros, “El 98 en el aula de Historia: 1938-1981”, en *Miscelánea en cincuentenario del Instituto Cervantes*, MEC, Madrid, 1982. pp. 329-356.
- “La decadencia española del siglo XVII en los textos de Bachillerato (1938-1979)”, en *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*, MEC: Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid, 1981, pp. 889-917.
- CÁMARA VILLAR, G., *Nacionalcatolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo*, Hesperia, Jaén, 1984.
- CANAL, Jordi, *El Carlismo. Dos siglos de contrarrevolución en España*, Alianza, Madrid, 2000.
- CASANOVA, Julián, *La Iglesia de Franco*, Temas de hoy, Madrid, 2001.
- CLEMENTE LINUESA, María, “Análisis de contenido de los textos de historia de Enseñanza Primaria (1945-1975)”, en *Studia Paedagogica*, nº 8 (1981), pp 67-76.
- “Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis”, en *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, nº 1 (1983), pp 159-174.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Alianza, Madrid, 2001.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Clio en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998.
- *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.
- DELGADO CORTADA, Consuelo, “La enseñanza de la Historia entre el exclusivismo nacionalista y la convivencia internacional. La formación histórica de los maestros en el siglo XX”, en *IX Coloquio de Historia de la Educación, El Currículum: historia de una mediación social y cultural*, Ediciones Osuna, Granada, 1996, pp. 407-418.
- ELLWOOD, Sheelagh, *Historia de Falange Española*, Crítica, Barcelona, 2001.
- ESTEFANÍA, Joaquín, *Contra el pensamiento único*, Taurus, Madrid, 1997. Prólogo de Alain Touraine.
- FEBO, Giuliana di, “Scoperta e conquista nei manuali di storia nella Spagna franchista (1938-1955)”, en *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, nº 2, 1999, pp. 63-88.
- FERNÁNDEZ CUADRADO, Manuel, “Guerra y unificación”, en *Los carlistas, ciento cincuenta años de lucha, Historia 16*, Año II, nº 13, mayo, 1977.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 1998.
- FERRAZ LORENZO, Manuel, “Lo más explícito de un currículum poco oculto. La visión de la Historia de España en los primeros manuales escolares franquistas (1936-1939)”, en *IX Coloquio de Historia de la Educación, El Currículum: historia de una mediación social y cultural*, Ediciones Osuna, Granada, 1996, pp. 297-306.

- FIGUERO, Javier, *Si los curas y frailes supieran. Una historia de España escrita por Dios y contra Dios*, Espasa, Madrid, 2001.
- FONTANA, Josep, *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982.
- *Introducción al estudio de la historia*, Crítica NIU (Nuevos Instrumentos Universitarios), Barcelona, 1999.
- GARCÍA CRESPO, Clementina, *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, Universidad de Salamanca, ICE, Salamanca, 1983.
- GARMENDIA, Vicente, *La ideología carlista (1868-1876). En los orígenes del nacionalismo vasco*, Diputación Foral de Guipuzcoa, Zarautz, 1985.
- GARNACHO DEL VALLE, A., “Ideología y ‘Formación del Espíritu Nacional’. ¿Qué pudieron conocer nuestros escolares de la Guerra Civil?”, en *Iber*, n° 10, octubre, 1996, pp. 11-25.
- GERVILLA CASTILLO, E., *La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Impredisur, Granada, 1990.
- *La ideología religioso-educativa en la escuela española a través de la legislación y los textos escolares (1938-1953)*, PCC, Madrid, 1990.
- GIL PECHARROMÁM, Julio, “El conservadurismo alfonsino en la Segunda República”, en J. TUSELL, F. MONTERO, J.M. MARÍN (eds.), *Las derechas en la España contemporánea*, Anthropos-UNED, Barcelona, Madrid, 1997. Serie “Autores, textos y temas. Historia, ideas y textos”, n° 21, dirigida por Antoni Jutglar, pp. 211-235.
- HARO, J., y otros, “La Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1978)”, en *Historia 16*, n° 63, Año VI, 1981. pp. 107-116.
- HERMET, Guy, *Los católicos en la España franquista. II. Crónica de una dictadura*, Centro de Estudios de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI, Madrid, 1986.
- HERRERO, Javier, *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*, Alianza, Madrid, 1988.
- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA IV, *La Educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Breviarios de Educación. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaria General de Educación. Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO.
- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA V, *Nacional-Catolicismo y Educación en España de posguerra*, (I). Breviarios de Educación. Ministerio de Educación. Secretaria General Técnica. Madrid, 1990. Estudio preliminar y selección de textos de Alejandro MAYORDOMO PÉREZ.
- HOBBSWAM, Eric y RANGER, Terence (eds.), *La invención de la tradición*, Crítica, Barcelona, 2002.
- JEREZ, Miguel, *Elites políticas y centros de extracción en España, 1938-1957*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1982.
- JULIÁ, Santos, *Historia Económica y Social Moderna y Contemporánea de España. II. Siglo XX*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología UNED, Madrid, 1988 (1ª ed.).
- *Un siglo de España. Política y Sociedad*, Marcial Pons, Madrid, 1999.
- (coord.), *Víctimas de la Guerra Civil*, Temas de Hoy. Historia, Madrid, 1999.
- LERENA, Carlos, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1980 (2ª ed.).

- LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa, “Planes y programas escolares en la legislación española”, en *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, nº 242-243, marzo-junio, 1982, Tomo XXXIV, pp. 127-202.
- LÓPEZ FACAL, R., “El nacionalismo español en los manuales de historia”, en *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*, nº 2, Barcelona, 1995. pp. 119-128.
- “La nación ocultada”, en Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN y otros, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica, Barcelona, 2000 a. pp. 111 y ss.
- LOZANO, Claudio, “La ideología de la escuela franquista”, en *Educació e Historia*, nº 1, 1994.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, E., “La Educación Cívico-social en el Bachillerato (1940-1977)”, en *De Juventud: Revista de Estudios e Investigación*, nº 12, octubre-diciembre, 1983, pp. 51-52.
- MARTÍNEZ RISCO DAVIÑA, Luis, *O ensino da História no Bachillerato Franquista (Período 1936-1951). A propagação do ideário franquista a través dos livros de texto*, Edición Do Castro, A Coruña, 1994.
- MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther, *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Tecnos, Madrid, 1996. Prólogo de Pedro Ruiz Torres.
- MELLA MARQUET, Manuel, “Los grupos de presión en la Transición política”, en J.F. Tezanos, R. Cotarelo, A. De Blas, *La Transición democrática española*, Ed. Sistema, Colección Politeia, Madrid, 1993, pp. 149 y ss.
- MIGUEL, Amando de, “La transmisión de la ideologías autoritarias a través de los textos escolares”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento nº 3 sobre Fascismo y Educación, setiembre 1976.
- *Sociología del franquismo. Análisis ideológico de los ministros del régimen*, Ed. Euros, Barcelona, 1975. (5ªed.), 1ªed.: 1975. Colección “España: punto y aparte”.
- MIRANDA RUBIO, Francisco, “El pensamiento eclesial al finalizar el siglo XIX”, en *A vueltas con el 98. ¿Continuidad o cambio?*, UNED-Navarra, Servicio de Publicaciones, Pamplona, 1998. pp. 141 y ss.
- MOLINERO, Carmen, YSAS, Pere, “La Historia social de la época franquista. Una aproximación”, en *Historia social*, nº 30 (Especial franquismo), Madrid, 1998. pp. 133-154.
- MONTALVO, Manuel, *Fascismo y crisis capitalista*, Zero, Bilbao, 1978.
- MONTERO, José Ramón, “Los católicos y el Nuevo Estado: los perfiles ideológicos de ACNP durante la primera etapa del franquismo”, en J. Fontana (ed.) *España bajo el franquismo*, Crítica, Barcelona, 2000, pp. 100 y ss.
- MORENO, Isidoro, *Cultura y modos de producción. Una visión de la antropología desde el materialismo histórico*, Editorial Nuestra Cultura, Madrid, 1979.
- MORODO, Raúl, *Acción Española, orígenes ideológicos del franquismo*, Tucur, Madrid, 1980.
- “Acción Española: Una introducción al pensamiento político de extrema derecha”, en *Teoría y sociedad: Homenaje al Profesor Aranguren*, obra colectiva, Barcelona, Ariel, 1970.
- *Los orígenes ideológicos del franquismo: Acción Española*, Alianza, Madrid, 1985.

- NAVARRO SANDALINAS, Ramón, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, PPV, Colección de Historia de la Educación, Barcelona, 1990. Prólogo de M. Tuñón de Lara.
- NGUETTA, Yao, “Le général Franco dans les livres scolaires franquistes et postfranquistes”, en *C.I.R.E.M.I.A., L'enseignement primaire en Espagne et Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Publications de l'Université de Tours, 1986, pp. 381-401.
- ORELLA MARTINEZ, José Luis, *Víctor Pradera. Un católico en la vida pública de principios de siglo*, BAC. Biografías, Madrid, 2000.
- PASAMAR ALZURÍA, G., “La historiografía profesional española en la primera mitad del siglo actual: una tradición liberal truncada”, *Studium*, nº 2 (1990), pp. 133-156.
- PAYNE, Stanley, *Franco y José Antonio, el extraño caso del Fascismo español. Historia de Falange y del Movimiento Nacional (1923-1977)*, Planeta, Colección: La España Plural. Barcelona, 1997.
- PÉREZ GARZÓN, J.S., “La creación de la historia de España”, en J.S. Pérez Garzón y otros, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica, Barcelona, 2000, pp. 63 y ss.
- RAMIREZ GIMÉNEZ, Manuel, *España 1939-1975 Régimen político e ideología*, Guadarrama-Punto Omega-Labor, Barcelona, 1978.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis, “Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares”, *Bordón*, nº 3, 1990.
- TELLO LÁZARO, J.A., *Ideología y Política. La Iglesia Católica española (1936-1959)*, Libros Pórtico, Zaragoza, 1984.
- “La Revista Ecclesia (1941-1945)”, en M. Ramírez, *Las Fuentes ideológicas de un régimen (España 1939-1945)*, Libros Pórtico. Ciencia Política/2. Universidad de Zaragoza. Cátedra de Derecho Político. Zaragoza, 1978. pp. 121-146.
- TEZANOS, José Felix, “Modernización y cambio social en España”, en J.F. Tezanos, R. Cotarelo, A. de Blas, *La Transición democrática española*, Ed. Sistema, Madrid, 1993, Col. Politeia.
- THOMÁS, Joan María, *Lo que fue la Falange*, Plaza-Janes, Barcelona, 1999.
- TUSELL, Javier, *Franco y los Católicos*, La política interior española entre 1945 y 1957. Madrid, Alianza, 1984.
- TUSELL, J., MONTERO, F. y MARÍN, J.M., *Las derechas en la España contemporánea*, Anthropos-UNED, Madrid-Barcelona, 1997. Col. Autores, Textos y Temas. Historia, Ideas y Textos, nº 21, dirigida por Antoni Jutglar.
- UTANDE, Manuel, “Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968)” en *Revista de Educación* nº 240, septiembre-octubre 1975, pp. 73-86.
- UGARTE TELLERÍA, Javier, *La nueva Covadonga insurgente. Orígenes sociales y culturales de la sublevación de 1936 en Navarra y el País Vasco*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1998.
- VALLS MONTÉS, R., “El Bachillerato Universitario de 1938: primera aproximación al modelo universitario franquista”, en CARRERAS ARES, J.J. (coord.), *La Universidad española bajo el régimen de Franco*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 1991.

- “Ideología franquista y enseñanza de la historia en España”, 1938-1953, en J. FONTANA (Ed.), *España bajo en franquismo*, Crítica, Barcelona, 2000.
 - *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1939-1953)*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, 1984.
 - “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 5, 1991. pp. 34-47.
 - “La historia ensenyada a la época franquista”, en *L’Avenç*, n° 169, abril 1993, pp. 71-73.
 - “Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?”, en *Iber*, n° 4, 1995. pp. 105-119.
 - “Los manuales escolares españoles de Historia”, en Dossier XII Jornades d’Historia de l’Educació als Països Catalans, celebrados en Bellaterra, octubre 1995, *Educació i Història. Revista d’Història de L’Educació*, n° 3, 1997-1998. pp120-130.
- VILAR, Pierre, *Historia de España*, Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1978.
- VILLACAÑAS BERLANGA, José Luis, *Ramiro de Maeztu y el ideal de la Burguesía en España*, Espasa Calpe, Madrid, 2000.
- VILLANUEVA, Aurora, *El Carlismo navarro durante el primer franquismo, 1937-1951*, Editorial, Madrid, 1998.