



Universidad  
de Alcalá



**Máster Universitario en  
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

***Discursos de democracia y participación en manuales  
escolares de la Transición española (1970-1982)***

Presentado por:

**D. MIGUEL FALO SANJUÁN**

Dirigido por:

**Dra. D<sup>a</sup> ANA MARÍA BADANELLI RUBIO**

**Dr. D. MIGUEL SOMOZA RODRÍGUEZ**

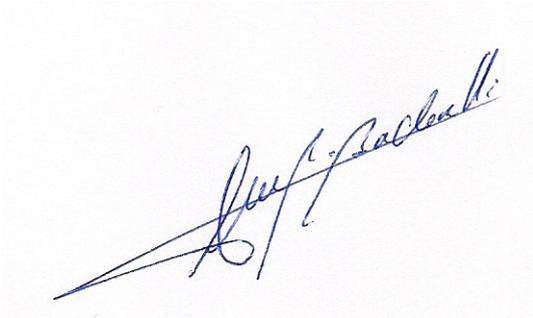
**Curso Académico 2018 – 2019**

D./D<sup>a</sup> Ana Badanelli Rubio y Miguel Somoza Rodríguez

**CERTIFICA:**

Que el trabajo titulado: *Discursos de democracia y participación en manuales escolares de la Transición española (1970-1982)* ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno D. Miguel Falo Sanjuán, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha 26 de octubre de 2019



Ana Badanelli Rubio



Miguel Somoza Rodríguez

## ÍNDICE

1. Introducción y justificación del tema elegido.....	pág. 8
2. Objetivos perseguidos.....	pág. 9
3. Marco contextual histórico.....	pág. 11
3.1. Aspectos generales.....	pág. 11
3.2. El transcurso de la Transición.....	pág. 11
3.3. El salto a la democracia en la Transición.....	pág. 15
3.4. La educación en la Transición. De la LGE a la LODE.....	pág. 19
4. Marco conceptual de democracia y de participación.....	pág. 20
4.1. ¿Democracia o democracias?.....	pág. 21
4.2. Participación y ciudadanía como factores clave para la democracia.....	pág. 25
4.3 Estado de derecho, Estado democrático y Estado social.....	pág. 27
5. Estado de la cuestión.....	pág. 31
5.1 Corpus predominante sobre manuales escolares y la Transición.....	pág. 31
5.1.1 El estudio de manuales de historia.....	pág. 31
5.1.2 Alguna puntualización metodológica sobre el estudio de manuales de historia.....	pág. 32
5.1.3 Investigaciones sobre enseñanza de la Transición.....	pág. 33
5.1.4 Investigaciones de democracia y participación en la actualidad.....	pág. 34
5.2 Los discursos de democracia y participación en la Transición.....	pág. 34
5.2.1 Investigaciones sobre los discursos.....	pág. 34
5.2.2 Investigaciones sobre la iconografía.....	pág. 38
5.3 Proyectos sobre democracia en sentido amplio.....	pág. 40
5.3.1 Investigaciones sobre ciudadanía en manuales de la Transición.....	pág. 40
5.3.2 Investigaciones sobre emociones en manuales de la Transición.....	pág. 41

5.3.3 Investigaciones sobre economía en manuales de la Transición.....	pág. 41
6. Marco metodológico y teórico.....	pág. 43
6.1. Apuntes generales sobre la historiografía de la Transición.....	pág. 43
6.2 La manualística y el manual escolar como fuente de investigación.....	pág. 44
6.2.1 Definición y características del objeto de estudio.....	pág. 44
6.2.2 Funciones y tipología del manual escolar.....	pág. 45
6.2.3 Política y evolución del manual escolar en España.....	pág. 45
6.2.4 Metodología en la investigación de la manual escolar.....	pág. 46
6.3 Metodología de investigación del trabajo.....	pág. 47
6.3.1 Diseño general de la investigación.....	pág. 47
6.3.2 Muestra de manuales escolares.....	pág. 48
6.3.3 Tabla de recogida de información.....	pág. 51
7. Resultados obtenidos.....	pág. 53
7.1 Contenido de los manuales.....	pág. 53
7.1.1 Los manuales entre 1970 y 1975.....	pág. 53
7.1.2 Los manuales entre 1975 y 1978.....	pág. 54
7.1.3 Los manuales entre 1978 y 1982.....	pág. 56
7.2 Tratamiento de los resultados.....	pág. 57
7.2.1 Forma general en que se presentan.....	pág. 57
7.2.2 Hechos históricos de la Transición.....	pág. 64
7.2.3 Evolución de la forma de presentarlas.....	pág. 67
7.2.4 Democracia y participación en las distintas editoriales.....	pág. 70
7.2.5 Otros elementos de interés.....	pág. 74
8. Conclusiones.....	pág. 76
9. Referencias bibliográficas.....	pág. 79
10. Anexos.....	pág. 87

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Estado de derecho y Estado social en Santillana, 1974.....	pág. 53
Imagen 2: extracto sobre las relaciones internacionales de España en Vicens Vives, 1975.....	pág. 54
Imagen 3: frase añadida sobre la sucesión de Juan Carlos I en Vicens Vives, 1975.....	pág. 55
Imagen 4: comentario sobre participación en el referéndum de la Constitución en Santillana, 1979.....	pág. 56
Imagen 5: carácter institucional de la nueva política de la Transición en Anaya, 1981.....	pág. 58
Imagen 6: inviabilidad de la democracia directa en Anaya, 1981.....	pág. 59
Imagen 7: iconografía de la democracia directa y representativa en Anaya, 1981.....	pág. 59
Imagen 8: alusiones a la democracia en contexto internacional en SM, 1978.....	pág. 60
Imagen 9: unidades de relación naturales de la democracia orgánica en Santillana, 1974.....	pág. 61
Imagen 10: carácter social del franquismo por su política laboral en Vicens Vives, 1977.....	pág. 62
Imagen 11: terminología democrática en el franquismo en Santillana, 1974.....	pág. 63
Imagen 12: instauración de la monarquía por derecho del 18 de julio en Santillana, 1974.....	pág. 64
Imagen 13: ruptura con el régimen franquista por parte de la monarquía, en Santillana, 1979.....	pág. 65
Imagen 14: expresión de las aspiraciones democráticas de la sociedad en Anaya, 1977.....	pág. 66
Imagen 15: colectividad en sentido nacional en SM, 1975.....	pág. 67
Imagen 16: participación directa en Vicens Vives, 1981.....	pág. 68
Imagen 17: Política social del franquismo en Santillana, 1977.....	pág. 69
Imagen 18: presencia de sucesos violentos en la Transición en Santillana, 1979.....	pág. 71
Imagen 19: leyes franquistas en SM, 1981.....	pág. 72
Imagen 20: tratamiento de la sociedad española desde datos demográficos en SM, 1978.....	pág. 75

*“Las colas inacabables de ciudadanos, sollozantes que desfilaban ante el cadáver del Caudillo, confiando tal vez en que el Dios de los ejércitos lo resucitase, parecían barruntar todas las prerrogativas franquistas que seguirían adheridas a nuestra geografía humana, y hasta cuándo. No obstante, ahí concluía de hecho – o más bien en teoría – la posguerra, al menos se clausuraban todos los pretéritos de mi memoria personal alojados en cuatro décadas de dictadura. [...] Pero, ¿empezaba ahí realmente el ocaso irreversible de la omnipresencia doctrinaria del dictador? ¿Merecerían sus secuaces un veredicto justiciero o acaso se iba a promulgar la omisión del pasado, el desenlace súbito de una “historia sin culpables”, la negativa a promover una vez más el viejo método racionalista de la crítica histórica? No parecía dudoso, en cualquier caso, que estábamos finalmente atravesando la frontera que escindía un tiempo de otro tiempo, un ayer deplorable de una mañana insospechado. Todo lo que vino inmediatamente después, el arduo, irresoluto, pusilánime acceso a la democracia, pertenece ya a otra novela de la memoria.”*

(José Manuel Caballero Bonald. *La costumbre de vivir*, 2001)

## **1. Introducción**

Desde que los sistemas educativos nacionales se formaran a comienzos del siglo XIX –como consecuencia de la Revolución francesa y los procesos de independencia latinoamericanos– la educación ha sido un elemento fundamental para la cohesión de las sociedades.

Una de las formas que ha encontrado para cumplir esta función ha sido, mediante la escolarización de cada vez un volumen mayor de población, la enseñanza de los valores de estas nuevas formas de Estado. De una manera más o menos explícita, el aprendizaje de una de las muchas historias nacionales, o la lectura de unos cuentos infantiles u otros, va configurando una visión del mundo que al final, quien más quien menos, acaba asimilando el conjunto de la población.

En la parte implícita, sutil, está la iconografía presente en el aula, la organización de la clase, la forma en que los maestros se comunican con los alumnos o la elección de enunciados de los ejercicios, por ejemplo.

Muchos de los aspectos hasta ahora mencionados son visibles o analizables en la herramienta más importante que ha vivido la educación española en este periodo: el manual escolar. Tanto en los momentos de control rígido desde la política, hasta en los periodos de libertad de imprenta, los libros de texto de las principales editoriales estatales siempre han reflejado ese pensar dominante, transmitiendo unas ideas y conceptos que se han asimilado y, o bien han reproducido el *statu quo*, o han propiciado la inmersión en un nuevo orden.

Este es el caso particular de este trabajo; el interés principal es el paso de un modelo de estado autoritario y dictatorial a una monarquía parlamentaria. En los años que transcurren desde la muerte de Franco hasta las elecciones generales de 1979, en los que se realizan los primeros comicios abiertos y la redacción y aprobación de la Constitución, España se enfrenta a una nueva forma de concebir la participación ciudadana y la democracia, lo cual quedará plasmado en los manuales escolares.

El porqué de la elección de un tema como este se debe a varios factores. Más allá de un fuerte interés personal por la educación y la política española reciente, desde los estudios de grado he sentido una especial predilección por la función reproductora y socializadora de la escuela. A esto hay que añadir la existencia del proyecto de MANES de socialización política, al cual pensé que podría contribuir en un primer momento desde la concesión de la Beca de Colaboración con el Departamento de Historia de la Educación y Educación comparada.

Pero sobre todo, el motivo principal por el que se eligió hacer este trabajo, ha sido contribuir en la medida de lo posible a la comprensión de la Transición en la escuela. Muchas de las cosas que sucedieron hace cuarenta años explican algunas que tenemos hoy en día, por lo que entenderlas puede llevarnos también a interpretar el presente desde un punto de vista crítico.

## **2. Objetivos perseguidos**

El objetivo fundamental del trabajo es, por tanto y de forma general, *identificar las distintas formas en que los manuales escolares de la Transición presentaron la democracia y la participación, es decir, los modelos sobre los que los alumnos socializaron políticamente en la escuela*. Aunque la socialización política en la escuela se puede producir en varios niveles, el que ocupa a esta investigación es el de lo que se ve y queda plasmado en los

manuales escolares, sin entrar en otros elementos de análisis más profundo sobre sutilezas o elementos implícitos de la educación.

Por su carácter general, el objetivo anterior puede además desglosarse en otros más concretos. Uno sería, partiendo del marco conceptual sobre democracia y participación, *identificar cómo se presenta la democracia con carácter general en manuales escolares, si como un acto individual o colectivo; popular o institucional; de participación directa o representada; o en sentido republicano, liberal u orgánico*. Otro distinto, centrado en los episodios históricos de la Transición, que igualmente vendrán explicados en un marco histórico, es el objetivo de *identificar qué hechos históricos de la Transición con relevancia para la conformación de una noción de democracia y participación aparecen en los manuales escolares y la forma en que los presentan*.

Además, para tener una visión más global del objetivo general planteado, se plantean dos objetivos más concretos que plantean un análisis comparativo: por un lado, en lo relativo a la evolución de esas formas de democracia y participación, se propone *comprobar la evolución de la forma de presentar la democracia y la participación en manuales escolares de la Transición, a lo largo de tres periodos: antes de la muerte de Franco, después de la muerte de Franco, y después de la aprobación de la Constitución*; y dada la multitud de editoriales que se encuentra en estos años, se pretende *distinguir las distintas formas de presentar la democracia de forma concreta en diferentes editoriales*.

Es muy importante dejar claro, llegados a este punto, para que sirva de idea constante a la hora de leer cada apartado, que los objetivos recién planteados se refieren al contenido de los manuales. Esto quiere decir que las conclusiones que se saquen podrían o no servir para hablar de cómo se socializó políticamente en la escuela en la Transición, puesto que del currículo oficial, al impartido, y aún más, al realizado, puede haber un trecho muy grande.

No podemos saber, con la investigación planteada, el uso que los maestros dieron de los manuales. Para poder extrapolar conclusiones, sería necesario otro tipo de investigación, con otros objetos de estudio, otras metodologías y otras formas de proceder. Este trabajo se ceñirá al análisis de manuales escolares.

### **3. Marco contextual histórico**

#### **3.1 Aspectos generales**

Resulta difícil encontrar unanimidad en la delimitación de un periodo tan complejo como es la Transición española. Muchos autores señalan como fecha más señalada para su inicio el fallecimiento de Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975; otros, consideran el atentado contra Luis Carrero Blanco como el principio del declive del régimen.

En el caso particular de la educación, existe un hecho anterior que es casi más relevante para las escuelas. La promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) transformaría profundamente un sistema educativo español que aún funcionaba con la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida popularmente como Ley Moyano.

No solo por la fecha de esta ley, sino porque ya se perciben desde finales de los años 60 cambios en la mentalidad colectiva del país, se ha decidido situar el comienzo de “nuestra” Transición en 1970. Además, puede resultar interesante considerar igualmente dentro de este periodo todos los antecedentes al nombramiento de Adolfo Suárez como Presidente del Gobierno, como puede ser la crisis interna del franquismo, lo cual sin duda es un hecho relevante para entender su final.

En cuanto al final de la Transición, aunque puede haber autores que lo sitúan en 1986, una vez situada España en la modernidad que otorgó entrar en la Comunidad Europea y la OTAN, sí que parece existir más consenso dentro de la historiografía para limitar el periodo hasta 1982, momento en que la Unión de Centro Democrático (UCD) pierde las elecciones en favor del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) de Felipe González, concluyendo en ese momento una serie de reformas y una mentalidad dirigidas al consenso.

#### **3.2. El transcurso de la Transición**

El elemento legitimador de la dictadura franquista fue la Guerra Civil. Tan solo ocho años después del final de esta se aprobaría una de las Leyes Fundamentales del Reino, la Ley de Sucesión, que convertía a España en un reino sin monarca. Aunque en un primer momento Juan de Borbón rechazara esta maniobra, veinte años más tarde, el 22 de julio de 1969,

Francisco Franco pronunciaría el siguiente discurso en el que designaría a Juan Carlos de Borbón –actual rey emérito– Rey de España:

Así, pues, valorando con toda objetividad las condiciones que concurren en la persona del Príncipe Don Juan Carlos de Borbón y Borbón [...], ha dado claras muestras de lealtad a los principios e instituciones del Régimen. [...] Esta designación [...] asegura la unidad y la permanencia de los Principios del Movimiento Nacional, está en todo conforme con las normas y previsiones de nuestras leyes y en su persona confluyen las dos ramas que en su día determinaron las pugnas sucesorias del siglo pasado.

Al mejor servicio de Dios y de la Patria tengo consagrada mi vida, pero cuando por ley natural mi Capitanía llegue a faltarnos, lo que inexorablemente tiene que llegar, es aconsejable la decisión que hoy vamos a tomar, que contribuirá, en gran manera, a que todo quede atado y bien atado para el futuro.

(Francisco Franco, en el discurso que investiría a Juan Carlos I, el 22 de julio de 1969)

La Transición no puede entonces entenderse sin la continuidad de la dictadura en la figura del nuevo monarca, si bien, como veremos a continuación, también supuso un cambio sustancial en la organización del Estado y sus instituciones.

Para Ysas (2004) la transición de la dictadura a la democracia no puede explicarse sin la crisis del régimen, pero dicha crisis tampoco puede explicarse sin el crecimiento del disenso y sin la incapacidad del régimen para impedir su extensión. En un régimen hecho a imagen y semejanza del dictador, su decaimiento físico era el decaimiento del sistema. Desde hacía años, se venía produciendo dentro de los círculos del franquismo un enfrentamiento entre dos sectores (Reig, 2007): los “azules”, de carácter fascista, que representan al “Movimiento” en la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS) y tenían como figura principal a Manuel Fraga; y los “tecnócratas”, de perfil conservador, que estaban liderados por Laureano López Rodó (perteneciente al Opus Dei) y apoyados en Carrero Blanco.

A esta situación, hubo que sumar la oposición de los estudiantes universitarios, círculos intelectuales, artistas, movimiento obrero y hasta sectores de la Iglesia (Ysas, 2004). España se había abierto en los 60 al exterior y en la Ley Orgánica del Estado (10 enero de 1967) ya no se reconocía como un régimen totalitario. Los valores de la sociedad estaban cambiando ante la apertura a Occidente, coincidiendo con la explosión cultural de los 60 en el mundo de

la mano de consignas políticas contra Vietnam, con artistas como Bob Dylan y su 'The times they are changin' o Joan Baez y el 'We shall overcome'.

También existieron factores añadidos no menos importantes como la crisis económica mundial del petróleo, la represión política que se ejercía desde el Gobierno o la actividad de grupos terroristas como ETA. Esta suma de factores tuvo como detonante la muerte en un atentado del Presidente de Gobierno Luis Carrero Blanco el 20 de diciembre de 1973, al cual sucedió Arias Navarro, que había sido responsable de Seguridad del Estado en el momento del atentado, y que gobernaría mientras Franco estuviera convaleciente, y tras su muerte hasta el 1 de julio de 1976.

De esta forma, tras la muerte del dictador en 1975, el régimen se encuentra en la disyuntiva del continuismo o la apertura política. Ya con Juan Carlos I como Rey de España desde el 22 de noviembre será cuando surja la figura de Adolfo Suárez, un hombre vinculado al movimiento desde hacía años con cargos de responsabilidad en el franquismo. Aparecerá con una propuesta de reforma política para un pueblo marcadamente apolítico, al que se puso expectante con la idea de "una transición pacífica y gradual". La muerte del dictador significó un deterioro del régimen a todo lo largo del año 1976, y confirmó que los españoles querían pasar la página de la Guerra, aunque no era fácil desvanecer súbitamente décadas de política oficial.

En este marco, la Transición durará varios años que transcurrirán entre celebraciones electorales, promulgación de leyes y firma de pactos. A nivel legislativo hay dos textos especialmente relevantes. En lo político, la Ley de Reforma Política (aprobada el 18 de noviembre de 1976 por las Cortes franquistas, y sometida a referéndum el 15 de diciembre posterior) fue una Ley Fundamental del Reino que sustituía las instituciones del régimen por otras nuevas, hecho que Manuel Vázquez Montalbán denominó el "haraquiri" de las Cortes franquistas (Contreras y Cebrián, 2015).

La Ley para la Reforma Política introdujo varias novedades: el principio de soberanía popular, la supremacía de la ley, división de poderes y el reconocimiento implícito del pluralismo político. En cuanto a las instituciones, planteaba unas cortes bicamerales con miembros elegidos en circunscripción provincial. Pero también mantenía la figura del Jefe del Estado con potestad para elegir senadores, nombrar al presidente y disolver las Cortes. Por último, la ley no derogaba explícitamente la legalidad franquista, sino que modificaba su estructura de facto con la idea de mantener que la Ley de Reforma Política era compatible con el sistema vigente.

Según Cotarelo (1992), se creaban tres frentes de acción para lograr una convocatoria electoral: la aprobación de una ley marco por las instituciones del régimen anterior, la legalización de los partidos políticos y la consulta a la ciudadanía. Esta llegaría un año más tarde, el 15 de junio de 1977, en forma de elecciones generales para constituir las primeras cortes españolas en el actual periodo democrático.

Los autores contemporáneos, recuerda Gonzalo Pasamar (2014), han señalado que el propósito final de la Ley de Reforma Política era cerrar el paréntesis de la Guerra civil, porque solo una reforma que desmantelase el franquismo desde dentro, garantizada por el pueblo español en referéndum, podía poner al día la legitimidad de la monarquía española y despegarla de la legitimidad que le consagraba el 18 de julio de 1936.

Por otro lado, en lo social y memorialístico, el documento más importante que se redactó fue la Ley de Amnistía (formalmente, la Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía). En su artículo segundo figuraba lo siguiente:

En todo caso están comprendidos en la amnistía:

- a) Los delitos de rebelión y sedición, así como los delitos y faltas cometidos con ocasión o motivo de ellos, tipificados en el Código de justicia Militar.
- b) La objeción de conciencia a la prestación del servicio militar, por motivos éticos o religiosos.
- c) Los delitos de denegación de auxilio a la Justicia por la negativa a revelar hechos de naturaleza política, conocidos en el ejercicio profesional.
- d) Los actos de expresión de opinión, realizados a través de prensa, imprenta o cualquier otro medio de comunicación.
- e) Los delitos y faltas que pudieran haber cometido las autoridades, funcionarios y agentes del orden público, con motivo u ocasión de la investigación y persecución de los actos incluidos en esta Ley.
- f) Los delitos cometidos por los funcionarios y agentes del orden público contra el ejercicio de los derechos de las personas.

Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía, Artículo 2.

El Gobierno había expresado su propósito de instaurar un sistema democrático que implicaba una auténtica “reconciliación nacional”. Para allanar el camino se otorgó una amnistía sobre las faltas y delitos de motivación política o de opinión, dejando fuera los que hubieran puesto en riesgo la integridad física de las personas. No obstante, como se observa

en el artículo, en contraposición se amnistió también a los ejecutores de represión y torturas motivados por estas acciones.

La oposición tenía el convencimiento de que la amnistía total era ineludible para clausurar definitivamente la Guerra Civil, la dictadura e iniciar un proceso constituyente. Dentro de esa tesitura, se puede considerar que la amnistía que afectaba a las autoridades franquistas era la contrapartida que exigía el gobierno a la excarcelación de los presos políticos antifranquistas. El resultado fue un perdón recíproco, que se convirtió en un olvido lleno de memoria en el que nadie se reconoció culpable (Juliá, 2008).

Además de estas dos leyes, fue especialmente importante la firma, el 27 de octubre de 1977, de los llamados Pactos de Moncloa, que para Monedero (2013), fueron un pacto social que buscaba neutralizar la alta conflictividad laboral en el que el Partido Comunista de España (PCE), que controlaba Comisiones Obreras, vio la ocasión de compensar su poca relevancia política. Se realizó un ajuste económico compensado con garantías sociales, aunque muchos pactos nunca se cumplieron.

Estos acuerdos costaron de dos partes: por un lado, figuraba un Programa de Saneamiento y Reforma de la Economía, y por el otro, el Programa de Actuación Jurídica y Política. Se suprimió la censura, se aprobaban derechos de reunión, asociación y expresión, se despenalizaba el adulterio y el delito de amancebamiento y se prohibía la tortura. También prometía la creación de 700.000 plazas docentes, un nuevo estatuto de RTVE o el control parlamentario de la Seguridad Social.

En lo económico, se aceptó la participación de partidos políticos en Cajas de ahorro, nuevas bases fiscales a las empresas y sobre todo se trabajó para el control sobre la inflación (Domínguez, 2017), aunque también se reconoció el despido libre para un máximo del 5% de las plantillas de las empresas. Con el ajuste económico el país se estabilizaría y se asentarían las bases económicas y el consenso político sobre las que poder cimentar la Constitución, el hito más importante de la Transición (Cabrera, 2011).

### **3.3. El salto a la democracia en la Transición**

En España se produjo un hecho que no ha ocurrido en todas las transiciones a la democracia: la Constitución (y por consiguiente, la Transición) fue legitimada por las urnas (Linz, 1996), no sin controversias. La primera votación libre ocurrió en 1977, como ya hemos dicho, para

constituir las primeras Cortes españolas. Anteriormente, en el franquismo se había utilizado la figura del referéndum para legitimar algunas de las Leyes Fundamentales, aunque estos plebiscitos carecían de todas las garantías legales.

La Ley de Reforma Política, que abolía las instituciones franquistas y establecía las nuevas cortes, había sido refrendada sin dejar participar a la oposición, pero no obstante legalizó partidos políticos que habían sido fundamentales en la lucha antifranquista, como el PCE. Con este texto, se convocaron el 15 de junio de 1977 las primeras elecciones generales, que ganó Adolfo Suárez con la UCD. Esta formación acapararía 165 escaños, situándose a tan solo 11 de la mayoría absoluta. Por detrás quedaría el PSOE en segundo lugar, que se erigiría como principal fuerza de la izquierda con 118 escaños tras el decepcionante resultado del PCE (20). También defraudaría la conservadora Alianza Popular (16), así como la extrema derecha, que no tendría representación en el hemiciclo.

A estos partidos acompañarían las formaciones nacionalistas catalanas y vascas, así como algunos diputados de organizaciones menores ya extinguidas, para configurar las Cortes que aprobarían la Constitución, que se refrendaría en referéndum el 6 de diciembre de 1978. El texto fue aprobado con una participación del 67,11% del censo, por lo que su aceptación, que fue mayoritaria (91,81%), se quedó en un 58,97% del censo total.

En algunos de los análisis críticos se señala esta aprobación como insuficiente, así como el hecho de que en algunas provincias vascas y gallegas la participación no llegara al 50% y la aprobación al 40% del censo. No obstante, son muchas más las voces que señalan sus virtudes como los reconocimientos de derechos, y que la consideran también un modelo por el tratamiento de la cuestión territorial con las Autonomías (Linz, 1996).

Aprobada la Constitución, Adolfo Suárez disolvió las Cortes y convocó nuevas elecciones el 1 de marzo de 1979, que transcurrieron con normalidad y no cambiaron mucho los resultados. Los tres primeros partidos subirían cada uno tres escaños, descendería aún más la formación de Manuel Fraga e irrumpiría la izquierda abertzale con tres diputados. Blas Piñar, desde el partido Unión Nacional, sería el único diputado que la extrema derecha ha tenido en España hasta las elecciones generales de 2019. Este mismo año se celebrarían asimismo los primeros comicios municipales, donde la UCD volvería a ganar la mayoría de los ayuntamientos, resultando igualmente segundo el PSOE y tercero el PCE.

Poco más adelante, fruto de los conflictos internos dentro de UCD, Adolfo Suárez dimitiría como Presidente del Gobierno el 29 de enero de 1981, ocupando su cargo hasta el fin de la

legislatura Leopoldo Calvo Sotelo. Aunque en su breve gobierno se tomaron medidas importantes como el ingreso de España en la OTAN, la aprobación de la ley del divorcio o se cerró el mapa autonómico, el hecho más relevante y recordado es, sin duda, el golpe de estado fallido del coronel Antonio Tejero, en la sesión de investidura del anteriormente citado presidente, el 23 de febrero de 1981.

De este golpe de estado dirán muchos historiadores y politólogos que el rey saldría con la credibilidad que le faltaba (Monedero, 2013), lo cual generará la teoría de la conspiración del 23F. Sea cual fuere el origen de la maniobra, la respuesta unánime de los partidos y la acción de Juan Carlos I mostraría la fortaleza del nuevo sistema político. De ahí en adelante, el PSOE ganaría las próximas elecciones generales durante los siguientes catorce años (en las dos primeras por mayoría absoluta), España firmaría su ingreso en la Comunidad Económica Europea en 1985 y ratificaría su permanencia en la OTAN en referéndum en 1986.

Según Linz (1996), para que en un momento de transición se pueda hablar de consolidación democrática, se exige que ningún actor político nacional, social, económico o institucional busque lograr sus objetivos mediante acciones fuera de la ley; que una mayoría grande de la opinión pública confíe en las instituciones democráticas para gobernar; y que los actores gubernamentales y no gubernamentales estén acostumbrados a solucionar los conflictos dentro de las leyes, procedimientos e instituciones del nuevo proceso democrático. Teniendo en cuenta estos criterios, se puede afirmar que España logró, en la Transición, esta consolidación.

En su caso particular, algunas acciones que lo ejemplifican son la respuesta al 23-F o a ETA, así como el fracaso electoral de la extrema derecha. No obstante, más allá de lo electoral, la Transición española no puede entenderse sin la otra forma de participación ciudadana, la no institucional, que conforman los movimientos sociales que integran la sociedad civil.

En otras líneas investigadoras, algunos autores como Soto (2010) sostienen que la transición a la democracia se produjo por influencia del movimiento obrero, no como consecuencia del capitalismo. Varias ideas que soportan esta tesis son el repunte de huelgas tras la muerte de Franco, cuando la sociedad pedía lo que no había podido hacer anteriormente, y en la misma tónica, Ysas (2004) alude a que la lucha antifranquista se llevó desde la protesta estudiantil, el disenso intelectual y la conflictividad obrera.

Estas movilizaciones se entienden por el cambio de modelo económico del intervencionismo a la apertura al liberalismo. Se ligaban reivindicaciones laborales con políticas, pidiendo la amnistía, y se movilizó a nuevos sectores, aumentaron los movimientos sociales feministas, ecologistas, pacifistas, vecinales, etc. La conflictividad en España se mascaba, ejemplo de lo cual es que entre 1976 y 1986 se produjeran 486 atentados con 643 víctimas mortales. ETA había ganado apoyo popular a consecuencia de la represión del pueblo vasco por el franquismo, pero la violencia no solo llegaba por ese lado, sino que la extrema derecha cometió igualmente atrocidades como la matanza de los abogados de Atocha en 1977.

El Gobierno franquista tenía especial preocupación por la resistencia de los estudiantes universitarios, ya que el régimen veía que la juventud no les apoyaba (Ysas, 2004). En un clima como este, a la vez que la conflictividad crecía cada vez más, la crisis interna ya explicaba se hacía igualmente mayor. Las organizaciones políticas en la sociedad civil obligaron al régimen a ceder, pues hubiera sido insostenible continuar la represión ante el aumento de las movilizaciones en los 80 en el contexto europeo (Threlfall, 2009). A la vez, las protestas aceleraron la acción de Suárez y la redacción de la constitución. Sin embargo, cuando la izquierda española esperaba la ansiada respuesta revolucionaria de la población, a partir de la firma de los Pactos de la Moncloa comenzaría el declive de las luchas de los movimientos sociales.

Desde la Ley de Reforma Política, fueron los partidos políticos los que pilotaron la reforma española (Álvarez-Junco, 1994). Pese a su influencia se dejó poco espacio a los movimientos sociales, de los cuales muchos desaparecieron o se sometieron a organizaciones más institucionalizadas con objetivos políticos concretos (los sindicatos no cesaron de perder afiliación desde 1982, hasta situarse en el 10%, una de las tasas más bajas de Europa). Los Pactos de la Moncloa garantizaron la paz social a cambio de una reforma política pactada o consensuada.

De esta forma, las experiencias de participación horizontal propias de los movimientos sociales eran suplantadas por una participación electoral exclusiva. Las esperanzas de la población se volcaron en la política, lo que llevó a los sectores más progresistas al desencanto. La transición a la democracia resultaba ser, en cuanto a la participación popular de la ciudadanía, una transición al electoralismo.

### **3.4. La educación en la Transición. De la LGE a la LODE.**

La Ley General de Educación (LGE) es, para Manuel de Puelles (2008), una de las tres grandes leyes educativas de la historia de España, que han incidido profundamente en la estructura en el sistema de enseñanza.

Su antecesora, la Ley de Instrucción Pública, data de 1857. Entre ellas pasaron más de cien años, posiblemente porque la división social de la Ley Moyano respondía a una estratificación social propia de una España rural, estática y preindustrial. Al igual que esta, la LGE obedeció a las necesidades del desarrollo democrático de otros países occidentales y a una sociedad española que era cada vez más dinámica, urbana e industrial. Por todo esto, se puede afirmar que la ley fue uno de los primeros episodios de la inminente Transición.

Sus logros fueron varios. Entre los más importantes está que estimuló la demanda social de la educación y supuso el inicio del fin de la desescolarización. También fortaleció el papel del Estado como responsable de la educación, dejaba abierta la puerta a la educación mixta, impulsó la renovación pedagógica de la enseñanza homologando el sistema educativo con Europa y, en un intento de acabar con la división social y económica de la educación, generalizó la enseñanza desde los 6 a los 14 años.

Sin embargo, por la ejecución de la ley, también hubo fracasos como la deficiente atención a la educación preescolar, la creación de un bachillerato academicista y nada polivalente, la gestión deficitaria de la formación profesional en líneas generales, la falsa autonomía universitaria, que no se incluyera la formación del profesorado o la configuración de un sistema educativo centralizado que trajo uniformidad en la enseñanza.

En lo referido a manuales escolares, en el franquismo el Estado llevaba a cabo unas políticas de control férreo sobre los libros de texto (Puelles, 2007). La LGE se quedó, en opinión del profesor, sumamente moderada en este aspecto. La única referencia que se hace es en la disposición adicional quinta, donde figura:

Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan.

(Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa)

Como se puede observar, la LGE mantiene la supervisión previa del ministerio, aunque se haga referencia a unas normas preestablecidas. Aún habrá en el franquismo una última disposición antes del comienzo de los procesos electorales, el 20 de julio de 1974, donde sí se percibirán avances. Pese a que se mantenía la autorización previa, se dejaba cierto margen de elección a los claustros, dentro de los libros aprobados anteriormente. Esta elección estaba condicionada, además, a una audiencia previa con la asociación de padres de alumnos del centro.

Finalmente, con la entrada en democracia, las políticas de libros de texto sí que evolucionarán hacia la libertad de elección y de edición. En un Real Decreto de 6 de marzo de 1981 se decidía que la alta inspección del Estado tenía competencia para comprobar que “los libros de texto y demás material didáctico se adecuan a las enseñanzas mínimas” (Puelles, 2007), en lo que supone un cambio importante en el momento donde se lleva a cabo la supervisión. Las competencias de manuales escolares se trasladarán con el conjunto de la educación a las autonomías, pero no obstante, aún en la LOGSE, seguirá vigente el control ministerial de la disposición quinta de la LGE franquista.

Inmediatamente después de la Transición, y ya con el primer gobierno socialista, la educación española vivirá en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) otra actualización con las tendencias europeas. En un intento de desarrollar al máximo el artículo 27 de la Constitución –salvo en lo referido a autonomía universitaria– (MECD, 2004), su objetivo será garantizar para todos el derecho a la educación, haciendo especial énfasis en la consecución de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin ningún tipo de discriminación.

#### **4. Marco conceptual de democracia y de participación**

La Transición española trajo, tras varias décadas de dictadura, la democracia. Sin embargo, el sistema político que decidió la Ley de Reforma Política no es el mismo que tenían en otras democracias como la suiza o estadounidense. Curiosamente, muchos otros estados en la actualidad llevan en sus nombres el término democracia, aunque no exista en ellos el sufragio –al menos en los términos que nosotros lo entendemos–, como es el caso, por ejemplo, de la República Popular Democrática de Corea.

El término ‘democracia’ se presenta así como un concepto complejo, sobre el que existen multitud de graduaciones a lo largo de diversos ejes de comprensión. Desde los principios o derechos que la rigen, la relación entre Estado y ciudadano o los objetivos que persigue, el abanico de clasificaciones de los sistemas políticos es inmenso. Eso sí, uno de sus factores parece clave: la capacidad participativa de la ciudadanía, es decir, el poder que se le otorga y los medios que tiene para ejercerlo.

#### **4.1. ¿Democracia o democracias?**

Posiblemente una de las principales razones para que no hablemos de democracia con un significado uniforme es su dinamismo (Dahl, 1992). Desde su origen en las polis griegas, cuando el gobierno de pocos pasó a ser el gobierno de muchos, las distintas civilizaciones han ido variando la forma en que se tomaban las decisiones de carácter público. En una segunda transformación, aún en Grecia, los atenienses practicaron la democracia directa en la búsqueda del bien común. Sin duda, el cambio que originó el modelo más parecido a los sistemas actuales es el que se produjo en la Revolución francesa, con la vinculación de la democracia al Estado-nación, la extensión del sufragio y la aparición de derechos y libertades de las personas.

También fue significativo el cambio que se produjo al finalizar la II Guerra Mundial, momento de reacción frente a los totalitarismos que habían asolado el planeta. En este momento las concepciones de democracia relativizarán en parte la toma de decisiones para reconocer tres significados (Huntington, 1989): democracia cuando la autoridad del gobierno la ostenta el pueblo o, en algunos casos, una clase social; gobiernos democráticos cuando sus propósitos consisten en fomentar la igualdad, la justicia social, la realización de los individuos y otros objetivos similares; un gobierno es democrático en la medida en que sus tomadores de decisiones colectivas más poderosos son elegidos por medio de elecciones periódicas.

Sin duda alguna, la opción de considerar que se vive en democracia sin poder votar pero bajo un gobierno que garantiza otros derechos abre una nueva vía de pensamiento. Conjugando todas las posibilidades, se podría decir que la democracia es la capacidad que poseen las instituciones para proteger los derechos y libertades de los ciudadanos, si bien estos derechos y libertades serían igualmente diferentes en los distintos regímenes.

Más allá del momento sociocultural en que se analiza la democracia, existe en los círculos investigadores una distinción que aparece en la mayoría de publicaciones que versan sobre este tema, que es la dualidad de democracia liberal y republicana. La primera rechaza las teorías políticas clásicas, por no considerar la capacidad cívica de los hombres suficiente, adecuando la acción democrática a la información empírica relevante. La participación de la ciudadanía se reduciría a ser electores, de la misma forma que las personas serían sujetos con derechos individuales pero sin obligaciones cívicas (Velasco, 1999).

Por otro lado, la democracia republicana tiene una orientación más crítica y normativa en la que el Estado coge mayor peso. Aunque también se ajuste a la evidencia empírica, la acción política va encaminada a modificar los aspectos de la realidad que señala la crítica, por la que la ciudadanía no solo participa como electora, sino que está presente de manera continua en las decisiones que afectan a la vida de la comunidad.

La forma en que participa la población y cómo está representada en una u otra democracia acaba derivando en un debate sobre la toma de decisiones, que enfrenta igualmente a dos modelos, el mayoritarismo y el consenso (Lijphart, 2000). En la filosofía del derecho, la legitimidad para efectuar una ley la otorga el consenso, pero aun así el sistema más habitual hoy en día en occidente es el de la representatividad.

Lijphart (2000:13) introduce este debate desde una pregunta: “¿quién gobernará y a los intereses de quién responderá el gobierno cuando el pueblo esté en desacuerdo y tenga preferencias divergentes?”. En la dualidad anterior, parece claro que el consenso es más posible en una democracia republicana que en una liberal, pero ocurre que todas tienen dificultades propias.

El modelo mayoritario sería excluyente y competitivo, mientras que el consensual se caracteriza por la inclusión, el pacto y el compromiso. Por otro lado, el primero permite acelerar la toma de decisiones y sin duda es más eficiente, aunque el segundo es más probable que tome las correctas. El caso más claro de favorecer la gobernabilidad sería el de sistemas como el italiano o el griego, que dan diputados no electos al partido que gana las elecciones para garantizar las mayorías.

Sin embargo, en la historia española existe un concepto propio que rigió durante muchos años el franquismo, y que es la democracia orgánica. José Álvarez-Junco (2004:83) sitúa el origen de esta forma de organización en la persistente tendencia de la cultura política

española de atribuir los derechos políticos a la colectividad, en lugar de radicarlos en los individuos o en el conjunto social entendido como un agregado de ciudadanos.

Se puede hablar de una raíz histórica en la constitución de las Cortes de Cádiz, cuando se sustituyó el poder del monarca por el parlamentarismo. Al no deberse su creación a un proceso revolucionario sino a un vacío de poder, se mantuvieron las personalidades del Antiguo Régimen de la Iglesia, el ejército y la aristocracia de la monarquía absoluta. Además, siendo Dios quien otorgaba el poder divinamente al monarca antes, ahora lo haría a través de las Cortes, por lo que el poder público no residía enteramente en el pueblo, al no poder ocupar las esferas de lo que naturalmente ha decidido Dios.

Por otro lado, casi un siglo más tarde, las reacciones a las crisis de 1898 son bien distintas, y mientras que la izquierda revolucionaria asume el concepto de proletariado de Kropotkin, los intelectuales progresistas derivan hacia el pesimismo o las elites periféricas abrazan el nacionalismo regionalista, la derecha, que encontraba en la España rural el pensamiento tradicional que perduraba, pasó de articularse en torno al pueblo cristiano para pasar a hacerlo en torno a la nación española, lo cual se puede decir que es el germen del nacional-catolicismo (Álvarez-Junco, 2004).

De esta forma, en España se mantiene una concepción de la democracia ligada a la Iglesia y sus instituciones naturales. Llegado el franquismo, estas formas de corporativismo en las que se aceptará que las personas participen y establezcan sus relaciones sociales serán la familia, el municipio, los sindicatos verticales o las organizaciones eclesíásticas, pero no existirá la soberanía por sufragio universal ni los partidos políticos.

A nivel legislativo, la democracia orgánica se instaura en España con la Ley Constitutiva de las Cortes en 1942, la cual mermaba la hegemonía de la Falange Española y Tradicionalista de las JONS en beneficio de la representación orgánica de la sociedad a través de las instituciones recién mencionadas (Sevillano, 2002). Un ejemplo de cómo se aplicaba esta ley era, por ejemplo, la designación de concejales en ayuntamientos por elección de los vecinos cabeza de familia, organismos sindicales y asociaciones culturales y económicas.

Como complemento legal, el 22 de octubre de 1945 se promulgaría la Ley de Referéndum Nacional, con la cual el régimen franquista dejaba entrever un intento de similitud a otros países occidentales, pero que en la práctica era una herramienta de legitimación de sus decisiones. Poco antes ese mismo año, el 29 de septiembre, se habría aprobado la

elaboración del censo electoral de los cabezas de familia, de manera que se podía, citando literalmente el texto (Sevillano, 2002:360-361):

“Verificarse elecciones Municipales en todo el territorio de la Nación, traduciendo así en realidades fecundas el principio de participación del pueblo en las tareas del Estado, a través de la familia, del Municipio y del Sindicato, básico en nuestro Movimiento, que ha de dar origen, mediante su total desenvolvimiento, a un régimen representativo de tipo orgánico y de características genuinamente españolas, ya que sus raíces se impregnan de la mejor tradición política nacional.”

Decreto de 29 de septiembre de 1945

Este fue el modelo de democracia orgánica que rigió el franquismo en España durante casi cuarenta años. En la Transición se diseñó una forma de gobierno basada en las mayorías, y aunque en las negociaciones y votación de la Constitución se logró alcanzar cierto consenso, el legado democrático en las instituciones actuales es de suma competitividad por hacerse con el gobierno.

Vistas todas las posibilidades de aplicar la democracia, parece evidente que resulta más correcto hablar de democracias, en plural. Si bien todas estas clasificaciones analizan las distintas formas de gobierno desde un punto de vista empírico, hay otras que lo hacen desde la ontología.

Así, Ovejero (1996) habla de democracia entendida como un instrumento cuando esta acoge la lógica del mercado y los votantes, cuales consumidores, se enfrentan a diversas opciones para elegir según sus preferencias el modo en que el estado social –mediante la expresión de la voluntad general– satisface al máximo número de individuos. Otra concepción sería la de la democracia como historia, en cual se entiende a la misma como un modo de vida compartido, que no se explica, sino que se cuenta a la vez que se entiende.

A esta segunda idea se le encuentran varias inconsistencias en su planteamiento, como la exclusión de la dimensión moral de la democracia. Por último, en un plano bastante distinto encontramos a la democracia como principio irrefutable, siendo un valor básico no discutible. En esta acepción, la democracia sería impermeable a los estragos del tiempo, no como en las anteriores, que tienen fecha de caducidad por quedarse limitada como herramienta o por aparecer otra mejor, respectivamente.

En cualquier caso, no se puede abogar por una definición u otra de manera absoluta, sino que por ejemplo, la primera idea de democracia, como simple procedimiento para agregar preferencias, resulta adecuada en determinados escenarios como puede ser una decisión vecinal en un bloque de viviendas, mientras que la tercera resultaría más adecuada para una elección entre intereses de estado puro (Ovejero, 1996).

Vistas todas las opciones, se puede concluir este apartado con la idea de que la aplicación de un modelo u otro de democracia no garantiza *per se* un nivel de vida mejor de las personas (Linz, 1996). Para que esto ocurriese hace falta su involucración, mediante la participación activa y el convencimiento de querer mejorar la sociedad.

## **4.2. La participación y ciudadanía como factores clave para la democracia**

El sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas dio en Valencia en 1991 una conferencia en la que usaba la distinción entre democracia liberal y republicana para enfrentar los modelos de ciudadanía que derivaban de cada una de ellas. En la primera, el estatus de ciudadano lo otorgan los derechos individuales. A una persona se le atribuyen derechos inquebrantables desde el momento que nace, y eso la convierte en ciudadana.

Por otro lado, en la democracia republicana el estatus de ciudadano lo confieren los derechos de participación y comunicación política, en una concepción positiva. Ya no se es ciudadano en tanto que se tienen derechos inherentes e inalienables, sino que se es ciudadano porque se tiene la capacidad cívica de hacer política.

Esta idea se refuerza a finales del siglo XX como consecuencia del auge de una teorías ético-políticas frente al liberalismo, que son el comunitarismo y el republicanismo (Guichot, 2013). La participación será una virtud democrática, así como el compromiso por establecer un espacio público ligado al bien común en el que se genere convivencia. Esta nueva forma de democracia no deja lugar al pensamiento individualista de los estados liberales. La participación no puede entenderse como una acción individual, sino que es la transformación de los deseos individuales en necesidades colectivas (Biesta, 2016). La democracia se construirá, precisamente, participando.

Otros autores como Carlos Gil (2013) han denominado a este modelo de participación como el propio de una ‘democracia real’, en la que la vida pública y común es la única vía para la autorrealización, frente al individualismo liberal, que la considera un mal necesario.

En la democracia liberal la representación estaría limitada únicamente a los procesos electorales, ya que como hemos dicho, el derecho al voto es lo único que hace que una persona sea ciudadana. Por otro lado, en el modelo republicano, el representante puede ser un sustituto necesario de la participación directa de los ciudadanos, pero deben reflejar de la manera más fiel los intereses y opiniones de los representados. Estos, por su parte, deben vigilar y controlar el comportamiento de sus representantes, por lo que de este modo, el representante se asemeja a un agente con poco ámbito de decisión propia (Velasco, 1999).

Un buen calificativo para la ciudadanía propia del liberalismo es, en términos de Capella (citado en Aguiló, 2009), el de ciudadanías de ‘baja intensidad’. De la forma más ilustrativa posible, se dice que los ciudadanos-siervos son los “sujetos de los derechos sin poder”. Si la participación se reduce al mero voto en cada cita electoral, el control sobre las decisiones se pierde y se puede llegar a un punto en el que ni los representantes tienen ese poder, sino que lo ceden a los mercados, llegando a un estado, como acuña el sociólogo británico Colin Crouch (2004), de «posdemocracia».

La influencia de los mercados en la participación es tal que algunos autores como Vargas (1999) hablan de un nuevo modelo empresarial en el que el factor trabajo es un recurso estratégico fundamental. En estas compañías, se lograría el compromiso, la identificación con la empresa e incrementar la capacidad creativa, calidad y productividad del trabajo gracias a la supuesta participación de los empleados en la toma de decisiones comunes.

Llevado a la práctica política, se podría extrapolar la idea a los procesos participativos actuales en los que las convocatorias se utilizan para legitimar decisiones políticas que ya se han acordado previamente, o directamente a situaciones en las que se concede una parcela de poder insignificante a la ciudadanía en comparación con la que tienen las instituciones.

Otras formas de participación son desde luego posibles, auspiciadas sobre todo por el desarrollo de las tecnologías e Internet. Así, encontramos ejemplos muy interesantes como la democracia líquida, en la que la participación es directa y la representatividad es en todo momento suprimible (Aguirre, 2016) o la democracia deliberativa, que tiene como ideólogo fundamental al propio Habermas, y se basa en una participación política activa, dialogada, argumentada y comunitaria (Domínguez, 2013).

Si nos centramos en el análisis del periodo histórico del trabajo, la Transición, encontramos que su elemento democrático fundamental, la Constitución de 1978, tiene una ambigüedad fundamental respecto a la participación ciudadana en política (Martín, 1998). El artículo

23.1 de la Carta Magna proclama el derecho de los ciudadanos a participar en los asuntos públicos directamente o por medio de sus representantes, pero este derecho está relacionado solo con los cargos públicos de representación política, mientras que el 9.2 encomienda a los poderes públicos facilitar esta participación mediante un pronunciamiento normativo intermediario en forma de convocatoria electoral.

Siguiendo en la política nacional en estos años, resulta interesante el análisis de cómo la Transición afectó a la participación ciudadana. Previamente se ha hablado de la relación entre movimientos sociales, acontecimientos políticos y partidos institucionales. Pues bien, algunos autores como Laura Morales (2005) se han fijado en las tendencias participativas de los años 70, 80 y 90 en nuestro país para concluir que pese al desencanto de la Transición, la participación ciudadana no ha descendido, sino que hoy en día las opciones de asociacionismo entre los jóvenes van más dirigidas a organizaciones que defienden objetivos menos políticos mientras que los adultos prefieren participar por medio de mecanismos electorales y partidistas.

Para concluir este apartado de conceptualización, previo a la parte metodológica del trabajo, cabe reflexionar sobre el alcance que tiene la democracia. En la Transición, se equiparó el término a la celebración de elecciones. Antoni Bennásar (2004) se pregunta retóricamente si es suficiente y satisfactoria para una correcta configuración de la democracia la existencia de un sistema parlamentario con representantes electos en elecciones periódicas en las que se presenten una pluralidad de ofertas partidistas. Igualmente, plantea que es incalificable como democrático, en el día de hoy, un régimen político que no respete los derechos humanos, la separación de poderes o la pluralidad informativa.

La democracia será así un término complejo a analizar, incluso en los libros de texto. No bastará solo con contabilizar en qué año, en qué edición se menciona por primera vez la Constitución o se habla de dictadura, sino que será conveniente igualmente indagar en qué aspectos de la sociedad se incluyen, cómo se presentan y si reflejan otros elementos que pueden ser imprescindibles para hablar de democracia.

### **4.3 Estado de derecho, Estado democrático y Estado social**

Una de las cuestiones más controvertidas a la hora de hablar de democracia es la relativa a la definición de un estado como democrático. No solo vista la dificultad de consensuar una

definición del término, sino porque también aparecen en este debate las formas de justicia y de cuidado de los ciudadanos que tienen los países.

Si acudimos a las constituciones de muchos territorios en muchos periodos históricos contemporáneos, veremos que incluyen, de manera conjunta o no, los adjetivos *democrático*, *social* y *de derecho* a la definición de su estado. Pues bien, teniendo en cuenta que no todos ellos se rigen por una misma forma de organización ni legislación, es necesario generar una definición de estos términos desde la ciencia del derecho.

Para empezar por una definición general, hay que entender el origen del término en el ámbito jurídico-político alemán entre los siglos XVIII y XIX, y su raíz claramente liberal. Como contrapartida al Estado absolutista, el Estado de derecho emerge como un Estado respetuoso con la ley y las libertades del ciudadano, y que promueva su bienestar (Villar, 2007). La forma que tendría de expresarlo sería a través de una constitución escrita, que reconociera igualmente la separación de poderes y los derechos garantizados por leyes.

De esta forma, en sentido formal, el Estado de derecho es aquel en que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, reconocidos en leyes, y los poderes son conferidos y limitados igualmente por leyes. A esto se refiere Eusebio Fernández-García (1997) diciendo que Estado de derecho es el imperio de la ley, en el que las actuaciones del Estado pueden anticiparse de antemano, como antítesis de un gobierno arbitrario, de tal forma que los ciudadanos pueden dirigir sus acciones.

Desde este punto de vista, para considerar un estado como de derecho, deberán existir en él elementos como el imperio de la ley, es decir, la ley como expresión de la voluntad general; división de poderes: legislativo, ejecutivo y judicial; legalidad de la Administración, es decir, que esta no tome ninguna medida que contradiga una ley; y garantía de derechos y libertades fundamentales, en lo jurídico formal y en una realización material efectiva (Fernández-García, 1997). Luis Villar (2007) añade o matiza, a esta lista, la presencia de una Constitución escrita; la seguridad jurídica y protección de la confianza; y otros principios básicos como el de proporcionalidad, garantía de libertades.

Es muy importante remarcar que esta definición incluye la necesidad de hacer efectivos los derechos, lo cual es el factor diferencial entre un Estado de derecho en sentido formal o en sentido material. Si nos atenemos estrictamente a la presencia de leyes que rigen las actuaciones del estado e igualan los derechos de los ciudadanos, estado de derecho sería un

Estado de Leyes (Villar, 2007:75), lo cual hoy en día nos parecería insuficiente para llamarlo democrático.

Tal es el caso, en nuestro país, de la España franquista, tal y como señalan autores como Nicolás Sesma (2006) o Pere Ysàs (2004). El franquismo empleó, en la última década y media de su existencia, un uso renovado del lenguaje oficial para legitimar sus acciones, como el término de «fueros», de carácter tradicionalista, de «cortes» o de «procuradores», siempre para evitar la influencia liberal de otros conceptos como «congreso» o «diputados»; o la inclusión de términos como «bienestar», «paz» o «constitución abierta» (Sesma, 2006).

En su intento de aparentar carácter democrático, la Comisión Internacional de Juristas –un organismo reconocido por Naciones Unidas como centro de consulta de primer rango– emitió un informe en 1962 en el que reflejaba las carencias de España para considerarse un Estado de Derecho. En él se ocupaba de diversos aspectos del sistema político y judicial español, como “los fundamentos ideológicos e históricos del régimen, la «legitimidad de origen» que refutaba al calificar el Alzamiento como «rebelión militar contra el Gobierno legal de la República», el sistema del Partido Único, la Organización Sindical, o el poder legislativo y las atribuciones del Ejecutivo en dicha materia” (Sesma, 2006:52).

Respecto a la división de poderes, señalaba igualmente la “falta de independencia del poder judicial y de libertad en el ejercicio de la abogacía, así como las grandes competencias que mantenía desde la guerra la jurisdicción militar” (*op. cit.*). Dos años más tarde, el régimen contestaría con un escrito bajo el título “España, Estado de Derecho. Réplica a un informe de la Comisión Internacional de Juristas” argumentando las mismas ideas empleadas durante todo el franquismo para legitimarse a sí mismo.

Pese a la negativa internacional a darle tal reconocimiento, el franquismo continuó incorporando y utilizando conceptos y expresiones ajenos a sus raíces políticas tales como «democracia», «libertades», la ya mencionada «constitución abierta» o «estado de derecho», desnaturalizándolos absolutamente, construyendo así en el plano discursivo lo que podría denominarse un régimen «virtual» poco acorde con el realmente existente (Ysàs, 2004).

Aún podría complicarse más la cosa en el caso de un estado que, estando sometido a la ley y haciendo efectivos todos los derechos de sus ciudadanos, no permitiera a estos elegir sus representantes o tomar decisiones sobre las leyes que marcan su día a día. Para considerar un estado como democrático parece que tiene que existir, además, un principio de soberanía.

Una definición sencilla es la de que el estado democrático es aquel que “reposa sobre la soberanía popular, y esta debe entenderse como un procedimiento igualitario de formación del poder con base en el predominio del principio de la mayoría” (Bastidas, 2009:48, citando a Marquardt, 2009). Aun así, sobre la asunción del principio de mayoría, y no del consenso, cabrían otras interpretaciones. Igualmente, se podría plantear el caso de que una decisión, por el motivo que fuera, se tomara por medio de un proceso de participación basada en la soberanía popular pero fuera contraria a la propia población o a un sector de la misma. Tal es el caso, por poner un ejemplo sonado, de las decisiones de la Alemania nazi después de haber ganado las elecciones federales de 1933.

Para asegurar la dignidad humana y derechos fundamentales –lo que sería un estado de derecho en sentido material–, los estados pueden redactar una constitución que incluya las leyes al respecto, pero estas deben ir encaminadas a las acciones adecuadas. Cuando regula la economía para que los beneficios de la actividad económica se extiendan a la sociedad entera en relación a los esfuerzos personales pero evitando extremos de privación o injusticias, podemos decir que el estado es social (Angarita, 2011). En la actualidad, esto se traduce en control del capitalismo para mitigar las desigualdades y ofrecer servicios como sanidad y educación públicas, servicios sociales, o políticas para el empleo y vivienda. Así, el estado social ha adquirido el significado sinónimo de Estado de Bienestar.

Otra definición no tan económica, sino política, es la de Villar (2007:86), quien dice que el Estado social es aquel que “acepta e incorpora al orden jurídico, a partir de su propia Constitución, derechos sociales fundamentales junto a los clásicos derechos políticos y civiles”. Las características de estos derechos sociales sería que no se plantean como un derecho negativo, de control de la acción del estado, sino que reconocen y aseguran prestaciones (*op. cit.*).

Con todo esto, podemos concluir que un estado será de derecho cuando se rija por un conjunto de leyes que sea igual para todos y exista separación de poderes; democrático cuando las decisiones se alcancen por soberanía popular; y social cuando sus acciones vayan encaminadas a asegurar la dignidad humana y derechos fundamentales. Habrá que tenerlo muy en cuenta para analizar, más adelante, la terminología empleada en cada momento por cada régimen, uso interesado o no.

## **5. Estado de la cuestión**

Tras una documentación extensa sobre el tratamiento de las ideas de democracia y participación en manuales escolares de la Transición, se ha podido apreciar que la investigación sobre esta cuestión no parece excesivamente amplia y que lleva poco tiempo siendo específica y ordenada.

Como ocurre a menudo en otros periodos y temas, la mayoría de investigaciones sobre discursos educativos desde una perspectiva crítica se centran especialmente en la asignatura de historia. Si bien esta –o Ciencias Sociales– ha sido y sigue siendo la que más contenido político es susceptible de contener, como hemos expuesto, la concepción de la democracia ha de ir más allá de si se alude o no a formaciones políticas o sucesos electorales.

Por ese motivo, para este apartado de estado de la cuestión, se ha optado por comenzar con un resumen de estas investigaciones cercanas al tema central del trabajo cuyos métodos, contextualizaciones o premisas teóricas son similares, a modo de introducción; continuar una relación de referencias sobre el contenido a tratar, propiamente dicho; y finalmente, acabar con una lista de publicaciones y proyectos en marcha que podrían considerarse próximos al tema en sentido amplio.

### **5.1 Corpus predominante sobre manuales escolares y la Transición**

#### **5.1.1 El estudio de manuales de historia**

La asignatura de historia siempre ha sido una herramienta legitimadora del *statu quo*. Desde que surgieran los sistemas educativos nacionales, la educación en general, y la asignatura de historia en particular, han sido un instrumento de transmisión de los valores hegemónicos de la sociedad y del poder.

Muchas investigaciones sobre los antecedentes históricos a la Transición (Segunda República, Guerra Civil y Franquismo, principalmente) nos hacen ver este carácter sesgado que tuvo la historia escolar durante la dictadura. La descripción de periodos como la Segunda República se la venía presentando como violenta y desorganizada, llegando a hablar de la Guerra Civil como una “guerra de liberación” (Valls, 2009).

En la Transición cambió el relato tradicional y esencialista, que reforzaba la idea de Patria y españolidad del Movimiento. Aunque se observan ciertas continuidades al conservar el hilo

discursivo de la narrativa Reconquista-Unidad-Imperio (Sáiz, 2017), la historiografía impugnó los hechos analizados y se abrieron nuevos relatos. Eso sí, la asignatura de historia no vivió tan pronto estos virajes, lo que lleva a Rafael Valls (2009:58) a decir que “el cambio político experimentado en la Transición fue más intenso que el cambio en los manuales de historia”.

No será hasta la segunda mitad de los 80 que se trate el franquismo y la Guerra de forma crítica. Aquí sí se ven ya cambios significativos en los manuales, pero se genera discurso sobre la Guerra Civil y la Segunda República, que es el del “todos fuimos culpables”, o directamente se guarda silencio (Valls, 2009). Poco más tarde, en los 90, se retoman los conceptos de Patria y Nación que habían sido ocultados por sus connotaciones con el franquismo (Sáiz, 2017). Estos cambiarán de significado hacia una vinculación a las raíces familiares.

Aún hoy en día se siguen ignorando u ocultando los hechos del franquismo, en especial los relacionados con la represión y la resistencia de muchos hombres y mujeres frente a ella (Díez-Gutiérrez, 2011). Los relatos de la Transición no acaban de profundizar en los análisis críticos y oficiales, mientras que la historiografía utiliza, cada vez más, fuentes alternativas que demuestran de una forma más personal los horrores de la dictadura.

### **5.1.2 Alguna puntualización metodológicas sobre el estudio de manuales de historia**

Una de las limitaciones principales a la hora de analizar los manuales es, si el objetivo principal es reflexionar sobre su papel como transmisor de conocimiento, la imposibilidad de saber los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula. Ante esta situación, varios autores distinguen en sus trabajos –de la misma forma que podemos distinguir el currículo prescrito del impartido y el realizado– tres capas o niveles de la historia escolar (Valls, 2001; Cuesta, 2002): la historia regulada (la que la Administración definió en sus programas y textos como conocimiento valioso); la historia enseñada (la que realmente se practicaba en las aulas); y la historia aprendida (la que realmente asimilan los alumnos).

Además, se puede incluir una cuarta, la historia soñada o deseada, la que los grupos innovadores presentaron frente a la enseñanza tradicional. En la mayoría de trabajos el objeto de estudio se limita a la historia prescrita, aunque nuevas tendencias como la investigación a través de cuadernos escolares (Mahamud y Badanelli, 2017) rondarían una

dimensión más cercana a la de la historia impartida o aprendida. Para el caso particular de este trabajo, es igualmente la historia reglada la que se analiza.

### **5.1.3 Investigaciones sobre enseñanza de la Transición**

Las consideraciones previas nos llevan a entender cómo, a menudo, los discursos de los libros de texto son historia prescrita pero se analizan tomando como referencia la historia deseada, hecho que solo puede suceder una vez la comunidad historiográfica ha tenido tiempo para asentar un nuevo conocimiento.

En las publicaciones sobre enseñanza de la Transición se ve este cambio, de cómo se valoraban los hechos contemporáneos en el momento de cambio político y cómo se ven ahora, cuarenta años más tarde. Sorprendentemente, o no, no son frecuentes las alusiones en los textos de secundaria a la continuidad de elementos franquistas en la Transición (González, 2014). El tratamiento de la Transición a menudo es insuficiente, pero sobre todo, acrítico.

Al igual que –como se explica más adelante de una forma más pormenorizada– ocurría a finales de los setenta y gran parte de los ochenta, la presencia en las obras escolares actuales de referencias a la violencia política, la aplicación de leyes especiales y los procesos de amnistía que la encubrieron, los episodios de conflictividad o violaciones de derechos humanos es insuficiente, lo cual nos lleva a un estado de desmemoria.

Es especialmente llamativo el relato que se hace del golpe de Estado del 23F, en el las editoriales han reproducido un discurso creado en torno a personajes que actuaron con amplitud de miras para salvar la democracia. Este constructo glorificado, que muchos autores como González (2014) consideran que glorificó la imagen del monarca, es el tratamiento hegemónico de los textos escolares, que olvidan cuestiones que proyectan sombras sobre el comportamiento y actuación de algunos actores, como el silencio de la Iglesia.

La recuperación de la democracia iniciada en España a la muerte de Franco es ya un tema de historia que debe estar efectivamente presente en las aulas de secundaria (Páez, 2006). En la actualidad, la enseñanza de la Transición se reduce a menciones concretas en momentos puntuales y el único análisis que se incluye, en segundo de bachiller, ni siquiera llega a categoría de tema principal.

### **5.1.4 Investigaciones de democracia y participación en la actualidad**

Si acabamos de pronunciarnos sobre las referencias a la Transición como periodo histórico, ahora es el momento de las investigaciones sobre el objeto de estudio del trabajo pero en manuales anteriores a la Transición y actuales. Sobre los primeros, en el caso español son especialmente relevantes por su historia los cambios que supuso la Segunda República (Pozo, 2008; Pozo, 2013) o la visión de ciudadanía del franquismo, que por la acotación temporal del trabajo también se valora más adelante.

En el caso de manuales actuales, la mayoría de publicaciones se refieren a la ya extinta asignatura de Educación para la Ciudadanía. Por ejemplo, González (2012) analiza la cultura política participativa desde los tres elementos que la integran: la orientación cognitiva, la orientación afectiva y la orientación evaluativa. En general, las propuestas giran en torno a una participación activa, que implica al alumnado con el sistema político y considera la participación como una virtud cívica que no se limita al acto de votar periódicamente.

Es común en este tipo de investigaciones, a partir de la llegada de la libertad de edición de manuales a España, distinguir en el análisis los discursos de las editoriales según su origen. Como bien es sabido, las vinculaciones de muchas de ellas con la Iglesia son frecuentes, de la misma forma que a algunas se las identifica con un pensamiento liberal conservador u otras, bien por su pertenencia a un determinado grupo empresarial, o por su relativa autonomía y línea editorial, son calificadas de progresistas.

## **5.2 Los discursos de democracia y participación en la Transición**

### **5.2.1 Investigaciones sobre los discursos**

Llegados a este punto conviene resumir lo que se obtiene de las demás líneas de investigación cercanas a la que nos ocupa. Muchas investigaciones abordan el carácter ideológico y adoctrinador de la asignatura de la historia, que aunque varía en los años 80, mantiene alguna línea argumental del franquismo. Igualmente, se habla a menudo de la importancia del sentimiento patriótico y la transmisión de españolidad, que desaparece en los mismos años pero reaparece en los 90.

Además, numerosos autores coinciden en que, desde la historia, los manuales de la Transición tienden a adoptar una postura de desmemoria frente a los acontecimientos ocurridos en la Guerra Civil y el Franquismo. Todos estos hechos estarán representados en

los artículos, libros y capítulos de libros que abordan o mencionan los discursos de democracia y participación.

A nivel genérico, se puede decir aunque se han encontrado bastantes publicaciones referidas al tema, la mayoría, o al menos hasta esta última década, no están dirigidas específicamente al estudio de este propósito. Muchas de ellas abordan, de manera más amplia, el cambio que supuso para la escuela la llegada de la transición a la democracia y mencionan, de pasada, cómo afectó al currículo que aparece en los manuales escolares.

Las que profundizan más en el análisis son las que abordan un contenido vinculado a la democracia o a la participación, desde una acotación histórica que generalmente empieza en el franquismo, y se paran a comentar su posición en los manuales de la Transición. Tal es el caso de Pinto (2011), quien por ejemplo se fija en la transmisión del valor de la cortesía en los manuales escolares.

Aunque a priori pueda no parecerlo, la forma en que esto se vincula con el tema central del trabajo es que, para el autor, la cortesía prescriptiva se presenta como una táctica para mantener la jerarquía de clase y poder y como un mecanismo de control social. Dicho de otra forma, mediante la cortesía se impone una virtud, una forma de civismo y comportamiento ciudadano basado en el respeto a la autoridad en el que el bienestar de la sociedad (es decir, de la Patria) está por encima del bienestar propio, lo cual tiene unas connotaciones democráticas enormes.

En la misma línea discursiva se mueven Badanelli y Pozo (2008), quienes analizan las ideas de Patria, Nación y Estado en manuales escolares desde 1900 hasta 2007. Si durante los últimos años del franquismo estas ideas eran parte de la esencia de España, su artículo nos cuenta que a principios de los 70 se nota un claro quiebro y ya no se habla tanto de España, sino de Estado español, las palabras nación y patria desaparecen radicalmente de los textos siendo sustituidas por diferentes términos como región o nacionalidad e inaugurándose el imaginario del mapa puzle de España.

La imagen de España aparece integrada en el contexto europeo, siendo totalmente dominada por la idea de Europa, un fenómeno que es fácilmente constatable desde los años ochenta. No obstante, y recordando a Valls, se explica que en los 90 se retoma el interés por definir a España y captar, de alguna forma, su nueva esencia posterior a la Transición.

De esta forma, se percibe cómo en los últimos años del franquismo, que son los primeros de la Transición, la noción de participación se encuentra íntimamente vinculada al sentido

patriótico. Uno de los textos escolares analizados en la publicación, el de Educación cívico-social de sexto curso de primaria de la editorial Doncel, editado en 1968, lo refleja claramente (Badanelli y Pozo, 2008:427):

“Participación en la vida nacional

Nuestro interés por la patria ha de traducirse en una participación en la vida política de la nación, conociendo sus problemas y tratando de aportar soluciones en caso de poder hacerlo.

Pertenecer a una comunidad no significa tanto esperar recibir de ella muchas ventajas, cuanto el ofrecerle nuestro esfuerzo, poniendo en ello toda la ilusión para conseguir su engrandecimiento.”

Uno de los autores más reconocidos en el análisis de contenidos vinculados a la democracia en manuales del franquismo y la Transición es Emilio Castillejo Cambra. En sus publicaciones estudia, por ejemplo, el tratamiento de temas como la Ilustración (Castillejo, 2008a), periodo sumamente importante para el génesis de la democracia moderna. El autor resume que en la Transición, el discurso de los medios se llena de valores ilustrados (libertad, igualdad, derechos humanos...), aunque siguen vigentes valores comunitaristas relacionados con la Iglesia, el nacionalismo español o los nacionalismos periféricos.

Se ve claramente con este ejemplo que en el periodo estudiado la tecnocracia franquista y el Vaticano ejercen de reacción. Mientras que por un lado se valora que la Ilustración potencie la ciencia, la libertad o la igualdad, no se soporta a Voltaire o el ateísmo. El navarro asegura que desde 1975, entre los manuales que obedecen a la LGE se contempla la Ilustración desde el integrismo y una actitud reverencial hacia un pasado inamovible, y que las editoriales católicas, asumiendo una suerte de liberalismo, ocultan el pasado de la Iglesia, siguen hablando de los peligros de la razón para la conciencia y para la moral y convirtiendo la historia en catequesis.

En otro de sus libros resume de su tesis, titulado “Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo” (Castillejo, 2008b) se centra en la supervivencia de los mitos franquistas en los manuales de la Transición. En este periodo “el pacto del olvido” ya mencionado se traslada a los libros en forma de ausencias, por lo que elementos y términos tan importantes como el sistema capitalista, España, Iglesia, ejército o monarquía se convierten en tabúes.

Desde los 60 se abandona el discurso nacional-catolicista y se adoptan nuevos mitos tecnócratas, en forma de un pseudoliberalismo, que en la Transición se transformará en liberalismo en editoriales como Vicens Vives. Los manuales adoptan un discurso más laico, pero que no entra en los citados tabúes. Podemos decir que no se moderniza la educación hacia la ciencia, sino que se mantienen tres tradiciones (Castillejo, 2008b): la católica (Bruño, SM, Edelvives, que promueven ese pseudoliberalismo sin abandonar el nacionalismo español), la liberal (Vicens Vives, que se posiciona en favor del capitalismo) y la alternativa (Santillana, Silos, Alhambra, que resultan las más cercanas del socialismo).

Otra de sus aportaciones que resulta realmente interesante es cómo se plantea el concepto de revolución (Castillejo, 2008c). En el franquismo existe una tendencia dominante que es la contrarrevolucionaria, mientras el pensamiento falangista encuentra cierto aire de revolución, en el sentido de lucha por un nuevo mundo, en los manuales de Formación del Espíritu Nacional de la primera generación.

En los libros de texto se nota más el pensamiento contrarrevolucionario. La manipulación de las causas de las revueltas sociales se debe al no reconocimiento de las condiciones o situaciones previas que las originaron, es decir, al ocultamiento de sus motivaciones sociales, por lo que las revoluciones se presentan como incomprensibles. A partir de la Transición, esta presencia cambia y se empieza a hacer ver que la revuelta social no es gratuita o por intereses espurios (Castillejo, 2008c).

Además, sorprendentemente, algunos manuales empiezan a valorar ligeramente de forma positiva los resultados de las revoluciones moderadas burguesas, que traían valores de libertad, igualdad, modernización, liberalización económica, progreso, etc., pero como reivindicación del nuevo modelo de desarrollo de España, que era el capitalismo.

Precisamente Emilio Castillejo ha formado parte, como investigador colaborador, del proyecto que ha liderado hasta 2011 en España esta línea de investigación. Se trata del proyecto “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)”, dirigido por Gabriela Ossenbach Sauter, con sede en el Centro de Investigación MANES y en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Entre los objetivos del proyecto figuraron la identificación de los modelos globales de ciudadanía que han transmitido los manuales escolares de humanidades y ciencias sociales, el sentido de pertenencia y de identidad individual y colectiva que ha sido transmitido, los

diferentes tipos de cultura política plasmados en las diversas clases de derechos –civiles, políticos y sociales– asignados al estatus de ciudadano y construir un paradigma de transmisión de modelos de ciudadanía.

Desde este proyecto, los investigadores participantes han continuado en líneas de trabajo similares. Alguna de las publicaciones más recientes, firmada por Mahamud, Groves, Milito y Hernández (2016), ha contribuido a actualizar este estado de la cuestión, en la línea de las obras anteriores, analizando el tratamiento de las ideas de paz y guerra, intrínsecamente relacionadas a los conceptos de Estado y ciudadanía.

Se revelan dos estilos opuestos de representar la paz y la guerra: el discurso oficial en manuales escolares de la Transición muestra un tratamiento factual de la guerra como una disputa internacional de bandos y las acciones de sus contendientes (datos, nombres de batallas, número de muertes, descripción de la destrucción...). Por otro lado, el tratamiento de la paz en círculos de profesores se presenta no solo como la ausencia de guerra, sino como un estado de igualdad social y solidaridad. Además, se encuentra un esfuerzo en educar a los alumnos para involucrarse contra la guerra, enfatizando sus horrores.

Este hecho es relativamente importante, ya que evidencia que si bien por un lado se justifica de alguna forma la Guerra Civil por haber liberado a España de la Segunda República, por otro se condenan de una manera aséptica nada autocrítica los demás enfrentamientos bélicos.

En resumen, se puede decir que la bibliografía relativa al análisis de discursos de democracia y participación en la Transición se ha centrado más en aspectos más sutiles que los propios procesos electorales, que para muchos han sido el fenómeno principal y más significativo del periodo.

En general, se ha transmitido que con la Transición, los manuales escolares cambiaron ciertas dinámicas discursivas referidas a la idea de nación, patria o fenómenos relacionados con valores democráticos como la revolución o la Ilustración, pero no obstante, se mantuvieron otros mitos y tabúes, que entrados en los 80 significaron el “olvido” de lo sucedido entre 1936 y 1975.

### **5.2.2 Investigaciones sobre la iconografía**

Se ha creído conveniente separar las publicaciones de la investigación iconográfica de la estrictamente discursiva (ya que aunque se entiende que las imágenes generan discurso, no

se hacía referencia a ellas en los distintos textos) al existir un título especialmente relevante para esta cuestión, que es “Iconografía de la idea de España en los manuales escolares durante la transición a la democracia (1976-1983)”, cuya autora es Lara Campos (2010).

Para el análisis se utilizan dibujos y fotografías relacionadas con el concepto de nación que se incluyeron en los libros de Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Educación Cívica) destinados a la enseñanza primaria. En la Transición disminuye la presencia de la idea de nación en símbolos nacionales, oficiales y no oficiales. Su significado se desplaza, pasando de evocar la dictadura a los nuevos valores relacionados con las distintas subnaciones del Estado español.

En lo estrictamente vinculado a la democracia, se recogen varios símbolos del Estado y dibujos que llevan implícito el significado de democracia encontrados en los manuales, como el nuevo escudo (en un libro de 1982), un mapa que representa la España de todos los españoles (1982), o las primeras elecciones (1981), aunque otros aún aluden a la dictadura, como se ve en la firma del rey en su investidura (1977).

Este es precisamente uno de los hechos más relevantes del análisis iconográfico: en lo relativo al monarca, si en los manuales de los primeros años de la Transición aparece en las fotografías bastante próximo a Franco, a partir de 1981 y 1982 la imagen del rey aparece cada vez más distanciada de la del dictador, sobre todo a partir del 23F, en lo que se entiende como un claro ejemplo de desvincular (y olvidar) la herencia franquista de la reciente democracia.

Otra publicación más reciente, también relevante y desde la iconografía, pero esta vez desde una materia como la historia, es la que plantea Lapeña (2016), sobre la narración de la memoria histórica. Se nos cuenta que con la llegada de la Transición y la democracia se diluye la radicalización y alienación ejercida por la autoridad en educación. En este contexto, y previamente a la muerte de Franco, se mueven algunas editoriales, como Santillana o Anaya que, junto a otras anteriores, como SM o Edelvives, crean nuevos textos escolares que tratan otros aspectos de la Historia, como la economía y la sociedad.

Tras su fallecimiento, la iconografía de los libros de Historia se centra en la idea de nación. El principal resultado encontrado es la sumisión de las ilustraciones al texto, ya de por sí sujeto a control, lo que supone un escaso aprovechamiento del poder evocador de la imagen para la reflexión del estudiante (Lapeña, 2016).

### **5.3 Proyectos sobre democracia en sentido amplio**

Más allá de las referencias explícitas a los fenómenos democráticos, a los procesos electorales o a los modelos de ciudadanía y participación, la democracia puede entenderse en un sentido amplio (como se ha explicado en el apartado tercero) como la capacidad de un Estado para garantizar el bienestar de sus ciudadanos. Durante la transición no solo cambiaron las funciones del Estado y el modelo económico del país, que llevaba varios años abriéndose paso al capitalismo, sino que las nuevas libertades, la nueva forma de relacionarse de las personas y, sobre todo, el fin de un régimen que había impuesto el terror, modificaron las emociones que vivía la sociedad democrática, y con ella los alumnos de la escuela.

Algunos proyectos que han continuado al de MANES-Ciudadanía se han centrado en la dimensión económica y la emocional en los manuales escolares de la Transición.

#### **5.3.1 Investigaciones sobre ciudadanía en manuales de la Transición**

El primer proyecto de MANES relacionado con este trabajo es el de *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)*. La investigación propone, según su propia descripción, un estudio comparativo de la ciudadanía en un triple sentido: como soporte de las identidades complejas que integran el concepto actual de España, como generador de una cultura política que fomenta la participación y el compromiso con los valores cívicos y democráticos; y como estatus civil que hace posible el ejercicio de derechos y obligaciones.

Algunas de las publicaciones resultantes de este proyecto o vinculadas a él, en un plano más teórico, tratan sobre el concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos (el comunitario, el republicano y el liberal), y las tareas de un estado para ser considerado democrático a este respecto (Delgado y Guichot, 2013); sobre las dificultades para la construcción de las identidades múltiples e inclusivas, por la consideración individual de las identidades, y no tanto como una identidad sociopolítica colectiva (Beas y Muñoz, 2013).

Otras, más vinculadas a la educación, realizan un análisis comparativo del tratamiento de la ciudadanía entre las distintas leyes educativas (LGE, LOGSE y LOE) (Montero, Yanes y Sánchez, 2013); o sobre las diferencias encontradas en el análisis de la ciudadanía, identidades y cultura política en distintas editoriales (González y Montero, 2013).

Todas estas publicaciones quedaron compiladas, en el año 2013, en el libro *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, editado por Miguel Beas como un proyecto de la Junta de Andalucía.

### **5.3.2 Investigaciones sobre emociones en manuales de la Transición**

En el caso de la investigación sobre las emociones, los estudios están encuadrados en el proyecto “La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la transición democrática española”, dirigido por Miguel Somoza, y que al igual que el proyecto de ciudadanía, tiene sede en el Centro de Investigación MANES y en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En alguna de las publicaciones se nos cuenta, por ejemplo, que en los primeros momentos del franquismo el lenguaje empleado en la redacción de manuales escolares tenía un objetivo manipulativo y persuasivo, para controlar y moldear la estructura emocional de la infancia (Badanelli y Mahamud, 2015). Con la Transición, lentamente, los libros de lectura pasan de ser una herramienta política a un recurso didáctico para la iniciación en esta habilidad. Fue un factor importante para que esto pudiera suceder, a partir de la LGE de 1970, el surgimiento de equipos de autores en las grandes editoriales. Los relatos se alejaban del mundo adulto para mostrar, por primera vez, un mundo infantil de imaginación y fantasía.

### **5.3.3 Investigaciones sobre economía en manuales de la Transición**

El proyecto donde surgen estas investigaciones, actualmente en marcha y de financiación ministerial, se llama “Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta el final de la Transición”.

Se parte de la premisa de que el proceso de socialización política y la construcción de la identidad están basados en parte en factores económicos (Mahamud y Hernández, 2017), por lo que las investigaciones se dedican a examinar la evolución de los contenidos de economía en libros de texto durante y después de la fase de planificación y desarrollo tecnocrático de la Transición.

Entre 1973 y 1982 el único sector económico español que crece es el energético, hecho en el que se centran los manuales escolares, que reflejan muchas imágenes y textos del mismo pese a la crisis del petróleo. A finales de los 70 se hace referencia al sector turístico y al consumismo, pero no se menciona la segunda crisis del petróleo, la inflación o el desempleo. En los 80 se revaloriza el conocimiento económico y las nuevas tecnologías.

Esto lleva a pensar a Mahamud y Hernández (2017) que la educación en cultura económica se usa como una herramienta política de socialización para autolegitimarse, mediante la transmisión de una cultura del optimismo, un sentimiento de pertenencia a los mercados internacionales y un sentimiento de orgullo nacional por estar llevando el país en una supuesta buena trayectoria económica.

La estrategia que se percibe en los manuales escolares es que se usa un conocimiento económico aparentemente científico para tranquilizar a la población. No se hace referencia a la pobreza del país después de la Guerra Civil, y se menosprecian los modelos de producción rurales, tachándolos de anticuados.

En los textos de esta época subyace un poder oculto cuyo propósito es transformar a los alumnos en productores y consumidores, pero, no obstante, también existen manuales alternativos que incluyen una crítica de influencia marxista y rompen con el discurso oficial. Igualmente, los manuales antiguos no incluían reflexiones morales, mientras que los nuevos sí.

Otras dos referencias dentro de este proyecto provienen de comunicaciones en congresos, donde se dan a conocer los avances de la investigación. En la misma línea que el artículo anterior, Hernández (2015) nos cuenta que los discursos identificados están asociados al poder y su sistema de valores.

En España, la Transición adapta el discurso y los manuales pasan de promover los valores propios de autarquía y desarrollismo a los nuevos que traen de Europa y Occidente. La cultura económica está claramente relacionada con el imaginario colectivo que el poder quiere construir, y por lo tanto está ligada al discurso político oficial y a su ideología, convirtiéndose así en parte del proceso de socialización política (Hernández, 2015).

Esta ideología nueva se basa, en parte, en una tendencia hacia el consumismo (Hernández y Badanelli, 2017). Las investigaciones revelan que los manuales reflejan el desarrollo económico del país de los años 60 y 70, lo que supuso un aumento del nivel de vida, que se traduce en un discurso acrítico sobre el crecimiento económico.

Sin embargo, desde 1978 se incluye en los manuales una nueva educación ética y cívica que sí critica los peligros de la sociedad de consumo y que se verá más claramente en los años 80. Así, la forma en que se presenta la economía tiene ese punto de inflexión a mitad de Transición. Se podría entender que hasta el final de los 70, aún en periodo de incertidumbre política, el discurso que se transmite genera estabilidad legitimando las políticas de los últimos años de la dictadura.

## **6. Marco metodológico y teórico**

### **6.1. Apuntes generales sobre la historiografía de la Transición**

Casi cuarenta años han pasado ya del fin de la Transición y aún hoy en día algunas de las decisiones que se tomaron entonces siguen siendo el centro de los debates políticos y objeto de confrontación en el Congreso. Actualmente, más que referirse a los logros y conquistas de estos años, gran parte de las publicaciones ponen de relieve las carencias de este periodo, lo que pudo haber sido y no fue.

Una de las ideas principales a la hora de comenzar un estudio de la Transición es la reflexión sobre la posición valorativa del investigador, que consiste en cuestionar la crítica desde posicionamientos actuales teniendo en cuenta lo que entonces era posible y no era posible. Sin dejar de lado la postura crítica, se puede afirmar que lo que ocurrió en la Transición sucedió en una coyuntura de situaciones políticas, pensamientos y emociones que derivaron, con sus más y sus menos, en esos acuerdos, por lo que decir desde el presente que se podría haber hecho algo más o menos, mejor o peor, es obviar los condicionantes implícitos en la propia toma de decisiones.

Se debe huir también tanto del acento del carácter modélico de esta como de las posiciones que la señalan como la gran culpable de los actuales déficits de nuestra democracia y de la desmemoria. Existen dos relatos relacionados con estos pensamientos (Pasamar, 2015): la visión idealizada, de reforma pacífica basada en el pacto y el consenso, según la cual Franco no dejó nada escrito tras su muerte, en la que solo se señalan los logros de la Transición y no sus límites y se presenta al rey como “motor del cambio” (Powell, 2008); y la crítica, realizada desde posiciones de la izquierda y asociaciones de memoria histórica, que la interpreta como una traición de los líderes antifranquistas y analiza cómo se dio continuidad a muchos de los elementos de la dictadura.

Ni siquiera a lo largo de las últimas décadas ha existido una única visión hegemónica (Juliá, 2017). Si en la Transición la comunidad historiográfica la vivió como una expectativa, con la llegada del PSOE al Gobierno llegaría la época del desencanto (desde la óptica de los movimientos sociales). Más adelante, se iría construyendo un modelo a modo de artefacto intelectual para entenderla, pero con el Partido Popular y su mayoría absoluta del año 2000, la Transición será un periodo de silencio y amnistía. No será hasta 2011 y el Movimiento 15M que llegará la interpretación de la Transición como un nuevo régimen, que gracias al discurso del partido político Podemos pasará a denominarse el “régimen del 78”.

En cualquier caso, sin caer en esa percepción crítica distorsionada por los discursos políticos actuales, la transición de la dictadura a la monarquía fue un proceso, como recuerda Julián Casanova (2015), pilotado desde arriba, conducido por las autoridades procedentes del franquismo y pactada en algunos puntos básicos con los dirigentes de la oposición democrática.

## **6.2 La manualística y el manual escolar como fuente de investigación**

### **6.2.1 Definición del objeto de estudio**

El presente trabajo de investigación sobre la Transición se lleva a cabo, fundamentalmente, a partir de la observación de manuales escolares, objetos esenciales de la cultura de la escuela tradicional. Para Escolano (2001:35) son *la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza*. Tienen sus propias formas de escritura y comunicación, que expresan una cosmovisión pedagógica y los valores y cultura propios de la sociedad que los produce. Este imaginario es asumido en un proceso de apropiación cultural por los sectores sociales que acceden a los textos, y que son, en definitiva, los niños y adolescentes.

Como espacio de memoria, tienen valor historiográfico porque en ellos se materializan los programas educativos. Ejercen de soporte curricular del conocimiento tras la transposición didáctica, sus textos e imágenes son un espejo de la sociedad que los produce y a su vez se presentan como un recuerdo de los métodos de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, se puede decir que el conjunto de los manuales escolares suponen una *objetivación cultural de un curriculum en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo* (Escolano, 2001:39).

En cuanto a su dimensión patrimonial, Ossenbach (2010) se centra en la idea de la herencia intergeneracional y el interés cultural que suscitan, más aún con los avances electrónicos en el aula. De esta forma, define a los manuales como “objetos-huella” que dan testimonio del pasado, eso sí, citando al profesor Escolano.

### **6.2.2 Funciones del manual escolar**

Los manuales escolares son y han sido una herramienta de socialización fundamental para el sistema educativo. Recurriendo a Bordieu, se podría entender a los manuales como elementos homogeneizados y homogeneizantes (Mahamud y Badanelli, 2017). En esta misma línea, Jurjo Torres (1994) nos habla del control que llevan a cabo los estados sobre los alumnos a través del currículo, por lo que los manuales escolares cumplirían también una función controladora.

Evidentemente, existe una función educativa en la medida en que los libros son herramientas didácticas. Puesto que en los siglos XIX y XX permitieron la generalización de la educación a nuevos sectores de la población, ligado al origen de los sistemas educativos nacionales, se le puede atribuir también, con matices, una función democratizadora de la enseñanza (Ossenbach, 2010).

Ahora bien, sus funciones implícitas son menos claras. Además de la socialización en unos valores determinados –los del Estado– y el elemento de control, los libros de texto, como producto político, se pueden adjetivar, en el caso de presentar una información sesgada, distorsionada, o de representar en su contenido a una única parcela de la población, como clasistas, racistas, urbanos, centralistas, militaristas o religiosos (Torres, 1994).

### **6.2.3 Política del manual escolar en España**

Los manuales escolares son para Manuel de Puelles (2007), desde la segunda mitad del siglo XIX, un producto comercial ligado al mundo editorial. Anteriormente, desde la Constitución de las Cortes de Cádiz y hasta la promulgación de la Ley Moyano se asentarían las bases de las políticas escolares referidas a manuales escolares, que no hacen más que desarrollarse en los periodos siguientes.

Se reconocen tres formas de políticas educativas referidas a los manuales escolares: la imposición del texto único, la libertad completa para el profesor y la libertad sometida a

autorización previa. Estas opciones, con matices, se ajustan a los periodos en los que hay mayor o menor grado de libertades políticas y sociales.

Así, los dos principales intentos de imponer el texto único los encontramos en la dictadura de Primo de Rivera (en bachillerato) y en el franquismo. La libertad plena de elección existe en el Sexenio democrático, pero, sobre todo, la política más frecuente es la libertad de elección limitada, que aparece en la Ley Moyano (que incluye una lista de libros común a toda España), la Restauración (donde se regula mediante cuestionarios el carácter, extensión y fin de las asignaturas), la Segunda República y, finalmente, en la democracia actual (donde se diferencia el periodo de supervisión por la administración autonómica hasta 1998 y en adelante la elección autónoma de los centros y rendición de cuentas a posteriori por parte de las editoriales).

#### **6.2.4 Metodología en la investigación del manual escolar**

La investigación con manuales escolares tiene unas peculiaridades que la hacen especial frente a otras corrientes de las Ciencias de la Educación. No hay que entenderla como una disciplina con método propio, sino como un campo al que un objeto de estudio común le da unidad (Ossenbach, 2010).

Estas características son, principalmente, la existencia de una ideología implícita en los textos e imágenes y la dificultad de interpretar el alcance de las mismas por la imposibilidad de conocer cómo se llevan a cabo las prácticas del aula. Las perspectivas de análisis más recurrentes son, para Agustín Escolano –pionero en este campo en España y uno de los fundadores del proyecto universitario MANES– las influencias ideológicas de las que han sido objeto los manuales escolares; los estudios de género, étnicos y sociales y la reproducción de roles sociales y estereotipos; las políticas educativas referidas a la edición y elección de textos escolares; la historia de las disciplinas escolares; y el estudio didáctico de los libros de texto como soportes de teorías pedagógicas (Ossenbach, 2010).

Desde un punto de vista historiográfico, “los libros escolares son, al igual que todos los textos, una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia, es decir, de las cogniciones de sus autores y usuarios” (Escolano, 2001:41), por lo que su estudio nos ayuda a conocer cómo es una sociedad o cultura, y más concretamente, una cultura escolar. Dicho de otra forma, son registros de memoria que se representan en textos,

metáforas e imágenes, y que además –en términos de Giroux– no son solo capital cultural, sino que sostienen circuitos de poder.

Esta forma de entender los manuales ha aportado una nueva vertiente de análisis de la Historia de la Educación, en la que los investigadores han encontrado una representación del modo de concebir y practicar la enseñanza en los libros de texto. Se ha comprobado que estos responden a leyes, patrones y criterios implícitos de gobierno de la vida en el aula (Escolano, 2001), por lo que su comprensión es la comprensión de la evolución de la cultura escolar.

Otra manera de interpretar los manuales escolares es considerarlos parte de un proceso comunicativo (Ossenbach, 2010; Badanelli, 2010). En este enfoque, no se debe caer en el error de tratarlos solamente como emisores de mensajes, sino que se puede analizar también el código en que el mensaje está escrito, sus signos y reglas, la organización y el canal, es decir, los soportes en que aparece el texto escolar. Para ello, es preciso conocer el uso que se ha hecho de ellos en el aula, que habrá condicionado la apropiación del currículo editado y oculto por parte de los alumnos.

## **6.3 Metodología de investigación del trabajo**

### **6.3.1 Diseño general de la investigación**

La parte investigadora del trabajo cuenta con todos los apartados de un modelo de investigación convencional. Su sentido es dar respuesta a unos objetivos, que figuran en el *Apartado 2. Objetivos perseguidos*. Cabe recordar que el objetivo principal, que es *Identificar las distintas formas en que los manuales escolares de la Transición presentaron la democracia y la participación, es decir, los modelos sobre los que los alumnos socializaron políticamente en la escuela*, se pretende lograr mediante otros objetivos más específicos, que requieren un procedimiento de análisis empírico por un lado, y luego un proceso interpretativo o comparativo.

En segundo lugar, con dos marcos contextuales y conceptuales, sobre el periodo histórico abarcado (*Apartado 3. Marco contextual histórico*) y sobre los términos e ideas que se van a abordar (*Apartado 4. Marco conceptual de democracia y de participación*). Con ellos se entiende la pertinencia de los elementos concretos de análisis en esta investigación.

Siguiendo con los índices habituales en trabajos como este, se ha llevado a cabo una revisión de publicaciones científicas vinculadas con el tema propuesto, que aparecen ordenadas en el *Apartado 5. Estado de la cuestión*.

Con todo esto, y llegados ya a este punto de la metodología, los siguientes pasos han sido la búsqueda y selección de fuentes; el diseño de instrumentos de investigación y su validación con expertos; la aplicación a los manuales y el análisis de información obtenida; y la interpretación y tratamiento de los datos, elementos que se describen a partir de este momento.

### **6.3.2 Muestra de manuales escolares**

Los propios objetivos del trabajo indican que la fuente más idónea para llevar a cabo la investigación son los mismos manuales escolares, por lo que estaríamos haciendo uso de fuentes primarias de información.

Como ya se ha explicado antes, la Transición en España se puede notar ya en los últimos años del franquismo, donde se lleva a cabo un intento de modernización de la imagen del país que igualmente se nota en la mentalidad de la ciudadanía. En educación este cambio se hace aún más evidente por la promulgación, en 1970, de la LGE. Sin embargo, el periodo 1970-1982 no es, como cabía esperar, en absoluto homogéneo. Durante estos años ocurren varios hechos que históricamente marcaron al país, y que por lo tanto, se puede esperar que cambien el contenido de los manuales escolares, hecho que dictaminará la investigación.

Estos son la muerte de Franco, pilar fundamental de un régimen personalizado en su figura; y la redacción y aprobación de la Constitución en 1978, documento principal de la entrada de España en la monarquía parlamentaria. Así, los manuales seleccionados se dividirán en tres periodos:

- Periodo 1970-1975, que incluye desde los manuales editados con la nueva Ley General de Educación hasta los editados antes de la muerte de Franco.
- Periodo 1975-1978, que incluye los manuales editados desde la muerte de Franco hasta los que se editan antes de la aprobación de la Constitución, con las elecciones de 1977 ya realizadas.
- Periodo 1979-1982, que incluye los manuales editados con la Constitución ya vigente, y hasta el año 1982, donde ya se ha explicado que, para este trabajo, se sitúa el fin de la Transición.

En cuanto a la selección de editoriales para estos periodos, Emilio Castillejo (2009) reconoce la dificultad de identificar ideologías particulares como el falangismo, integrista o la tecnocracia entre las distintas empresas españolas. Aun así, a grandes rasgos, afirma que cada editorial conserva una línea ideológica, y sitúa como más interesantes a SM, que se define por la fidelidad católica; a Vicens Vives, por el liberalismo; a Santillana o ECIR, por un liberalismo más avanzado; a Alhambra, como situada más a la izquierda; o a Edelvives, que pese a su heterogeneidad histórica coloca en el integrista franquista, aunque recoge también mitos del falangismo. A todas estas habría que añadir, por volumen y presencia en las escuelas, a Anaya.

Acotando aún más, podemos seleccionar, dentro de la editorial y el año de edición, el curso y la asignatura. Para elegirlos, ha sido necesario acudir a los boletines de Vida Escolar, que contenían el documento que más se aproximaría hoy en día al currículo de las distintas áreas. En el número 124-126, de diciembre-febrero de 1970-1971, se incluían como temas a estudiaren en cuarto de EGB “cómo se gobierna nuestro pueblo y nuestra provincia” y “participación en la vida local”; y en el quinto nivel “cómo se gobiernan las naciones”.

En el siguiente, el 128-130, de abril-junio de 1971, la revista, de la Dirección General de Ordenación Educativa, hacía figurar que en el curso 8º se estudiaría en la misma área la Unidad 3: España en el Mundo Contemporáneo, donde se encontraban los temas titulados “Nuevos planteamientos de la vida española”, “La sociedad española” o “España en el mundo actual”. De todos estos cursos, se optó preferentemente, por corresponder a la mayor edad dentro de la EGB, los del curso 8º de EGB, ya que el BUP se implantaría en 1975-76, quedando fuera del primer periodo a analizar.

La búsqueda de manuales se realizó llegando a este punto de varias formas. Por un lado, mediante la consulta en bibliotecas, entre las que se encuentran la biblioteca de la UNED, la Biblioteca Nacional y la biblioteca de la Facultad de Educación de Zaragoza. Además, se hizo uso de manuales ya digitalizados y empleados para investigaciones anteriores de la base de datos de MANES, y por último, se realizó una consulta al Museo Pedagógico de Aragón. De todas estas, las dos bibliotecas madrileñas, así como el museo de Huesca, solo permitían la consulta en sala de sus manuales.

Los resultados obtenidos para estas variables fueron: 7 ejemplares en el Museo Pedagógico de Aragón, en Huesca; 28 ejemplares disponibles para consulta en la biblioteca de la UNED; 13.170 ejemplares en la Biblioteca Nacional; 22 manuales digitalizados en bases de datos de

proyectos de MANES; y 15 ejemplares para consulta en sala en la Facultad de Educación de Zaragoza.

Dados los márgenes de tiempo para la realización del trabajo, las limitaciones personales y la disponibilidad de manuales suficientes para llevar a cabo una investigación proporcionada con las exigencias de un trabajo final de máster, se optó finalmente por seleccionar cuatro de las editoriales mencionadas por Castillejo que fueran supuestamente diversas en cuanto a ideología (Santillana, Vicens Vives, SM y Anaya). Al haber una cantidad de ejemplares adecuada entre los digitalizados de MANES y los de la Facultad de Educación de Zaragoza, igualmente se optó por no acudir a Madrid a consultar más manuales, ya que una estancia de varios días no era asumible.

Los ejemplares seleccionados finalmente, de los que se indica año de edición, curso escolar, editorial, título y ciudad de edición, fueron los siguientes:

Del periodo 1970-1975:

- 1974, 8º EGB, Santillana, Ciencias sociales 8. Libro consultor, Madrid.
- 1975, 8º EGB, Orbe Vicens Básica, Historia contemporánea, Barcelona.
- 1975, 6º EGB, SM, Geografía e Historia, Madrid.

Del periodo 1975-1978:

- 1977, 8º EGB, Anaya, Ciencias sociales 8º, Salamanca.
- 1977, 8º EGB, Santillana, Ciencias sociales 8, Madrid.
- 1977, 8º EGB, Orbe Vicens Básica, Historia contemporánea, Barcelona.
- 1978, 8º EGB, SM, Historia universal y de España, Madrid.

Del periodo 1978-1982:

- 1979, 8º EGB, Santillana, Sociedad 80, Madrid.
- 1981, 7º EGB, Vicens Vives – Orbe, Geografía e Historia. Educación ético – cívica, Barcelona.
- 1981, 8º EGB, Anaya, Ciencias sociales 8º, Madrid.
- 1981, 8º EGB, SM, Mundo y Sociedad 8º EGB, Madrid.

### **6.3.3 Tabla de recogida de información**

Teniendo ya los manuales, el siguiente paso ha sido el diseño de un instrumento de análisis que permita una recogida de información sistemática, para favorecer luego un análisis comparativo.

Un ejemplo de esta práctica es el llevado a cabo en el libro «La memoria histórica en los libros escolares» (Díez-Gutiérrez, 2012) para el estudio de la guerra civil y el franquismo en libros de texto de historia. Como se dice en el propio documento, conjuga un método cualitativo –mediante el cual se pretende producir datos descriptivos que ayuden a comprender los fenómenos y sucesos que subyacen a la realidad– con uno cuantitativo –que permite la recolección de datos de manera más sistemática y representativa–, sin negar en ningún momento que la elección de variables es, fundamentalmente, un hecho subjetivo.

El funcionamiento de este instrumento es sencillo: se coloca en una columna los elementos susceptibles de analizarse, ya sea como sustantivo o de forma enunciativa sobre un hecho que se espera; en otra se marca si ese hecho o elemento está presente en el libro; y en una tercera columna se escribe la forma o el contenido de dicho ítem, con las explicaciones necesarias sobre el mismo, e indicando la página.

Teniendo clara esta forma de proceder, se dio paso a elegir el contenido de la primera columna, los ítems. Para ello, es necesario recordar los objetivos planteados inicialmente en la investigación, ya que de estos surgirán junto con los acontecimientos y conceptos de los marcos histórico y conceptual.

De los cuatro objetivos desglosados, el segundo se refería a “los hechos históricos de la Transición con relevancia para la conformación de una noción de democracia y participación que aparecen en los manuales escolares y la forma en que los presentan”. Al ser estos fácilmente identificables en un texto escolar, se ha optado por separar, por un lado, los referidos a la sucesión de la Jefatura del Estado, y por otro, a hechos históricos relevantes de carácter político.

En cuanto al primer objetivo, sobre el carácter general que adoptan la democracia y la participación, juntando los principales elementos que describen las distintas formas que estas pueden y suelen presentar, se han incluido ítems sobre su naturaleza individual o colectiva, popular o institucional, de participación directa o representada, o en sentido republicano, liberal u orgánico.

Además, teniendo en cuenta el uso interesado del lenguaje y términos democráticos por parte del franquismo, se ha optado por incluir tres ítems sobre la forma en que se presenta al Estado (de derecho, democrático o social), el constitucionalismo y las leyes, tanto del régimen franquista como de la monarquía parlamentaria.

Ya por último, se ha considerado oportuno añadir algún ítem sobre la parte de los manuales escolares que no es exclusivamente el texto, como son las posibles propuestas de debate, otras tareas planteadas y, cómo no, cualquier otro elemento de interés.

En cuanto a los demás objetivos, se espera que con esta metodología se contesten o alcancen como resultado de un análisis comparativo de la tabla de recogida de formación, cuya forma final es la siguiente:

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia		
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)		
Carácter individual o colectivo		
Carácter popular o institucional		
Participación directa o representada		
Sentido republicano, liberal u orgánico.		
Estado democrático, estado de derecho, estado social		
Constitucionalismo franquista y leyes		
Constitucionalismo democrático y leyes		
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra		
Propuestas de debate		
Ejemplos y tareas planteadas		
Otros elementos de interés		

Tabla de recogida de información.

## 7. Resultados obtenidos

### 7.1 Contenido de los manuales

En este apartado, para facilitar la comprensión del tratamiento de resultados posterior, figura un breve resumen del contenido de cada uno de los manuales escolares consultados. Estas descripciones aportan una idea general de cada uno, pero no obstante, es recomendable igualmente acudir a las tablas de análisis e imágenes en el *Apartado 10. Anexos*, a partir de la página 87.

#### 7.1.1 Los manuales entre 1970 y 1975

Santillana, *Ciencias sociales 8. Libro consultor*, 8º EGB, 1974, Madrid:

Aborda la España actual como un diario resumido desde 1939 hasta el presente. Se centra sobre todo en el papel internacional de España, que describe como un país democrático, en cuanto a sus leyes e instituciones, y con lenguaje explícito. Entre los contenidos más interesantes, figura una explicación entre franquismo y monarquía en la sucesión del Jefe de Estado, la definición de España como un estado social, de derecho y constitucional, y un apartado de los elementos de los núcleos de convivencia naturales de la democracia orgánica.



Imagen 1: Estado de derecho y Estado social en Santillana, 1974.

SM, *Geografía e Historia*, 6º EGB, 1975, Madrid.

Muy centrado en la idea de españolidad. Se refiere constantemente a España, incluso en la Edad Media, antes de que existiera tal concepto. Existe carácter de colectividad, pero este

está orientado hacia la nación, no en sentido democrático. Se ve una orientación a justificar la vida en sociedad y no el individualismo, dentro de los esquemas de la democracia orgánica.

Orbe Vicens Básica, *Historia contemporánea*, 8º EGB, 1975, Barcelona.

Menciona elementos supuestamente democráticos, como las elecciones de concejales propios de la democracia orgánica, los derechos reconocidos en el Fuero de los Españoles o el carácter social del Estado. Explica y comenta la sucesión de Juan Carlos de Borbón dentro de las leyes fundamentales, y dedica mucho espacio a las relaciones internacionales de España.

**5.6 España y los organismos internacionales.** En 1950 España había sido admitida en la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura) y en 1952 en la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura). Quedaba así abierto el camino para el ingreso de España en la ONU, hecho que ocurrió en diciembre de 1955.

**5.7** En la actualidad España forma parte, prácticamente, de todas las organizaciones internacionales. Además de las mencionadas, se pueden recordar: la OIT (Organización Internacional del Trabajo), la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la OCEDE (Organización Europea de Cooperación y Desarrollo Económico).

Imagen 2: extracto sobre las relaciones internacionales de España en Vicens Vives, 1975.

### **7.1.2 Los manuales entre 1975 y 1978**

Santillana, *Ciencias sociales 8*, 8º EGB, 1977, Madrid

Justifica las acciones del franquismo y apenas menciona hechos de la Transición. Define democracia y constitución solo en el glosario final, pero desarrolla más las leyes del franquismo. Menciona la sucesión brevemente y con naturalidad, sin explicación. La única expresión de cambio es, en la página 335: “En la actualidad, mediante el *Referéndum* de diciembre de 1976, se ha iniciado una rápida reforma del sistema, encaminada a reimplantar en el país un sistema de representación nacional, convocando a unas elecciones basadas en el sufragio universal que tendrán como finalidad abrir unas nuevas Cortes constituyentes”.

SM, *Historia universal y de España*, 8º EGB, 1978, Madrid

Después del tema dedicado a las consecuencias de la guerra se habla de la sociedad española actual, sin mencionar el franquismo. A la vez que justifica la dictadura de Primo de Rivera, pone en valor aspectos democráticos o dice que la democracia popular soviética pretende defender la libertad del hombre. Compara el sindicalismo vertical con el horizontal decantándose por el segundo, y habla de la necesidad de respetar los derechos humanos, pero en el apartado internacional. En general, trata más temas de geografía humana que de política.

Orbe Vicens Básica, *Historia contemporánea*, 8º EGB, 1977, Barcelona

Es una edición idéntica a la de 1975 de la misma editorial. En esta de 1977 solo se añade, entre las páginas 251 y 252: “el 29 de noviembre de 1975 fue proclamado rey de España ante las Cortes Juan Carlos I de Borbón, nieto de Alfonso III”.

#### TEMA 23

Sesión plenaria y extraordinaria de las Cortes Españolas, celebrada el 22 de julio de 1969, con motivo de la proclamación de don Juan Carlos de Borbón como Príncipe de España y sucesor a la jefatura del Estado a título de rey.



de noviembre de 1975 fue proclamado rey de España ante las Cortes Juan Carlos I de Borbón, nieto de Alfonso XIII.

Imagen 3: frase añadida sobre la sucesión de Juan Carlos I en Vicens Vives, 1975.

Anaya, *Ciencias sociales 8º*, 8º EGB, 1977, Salamanca

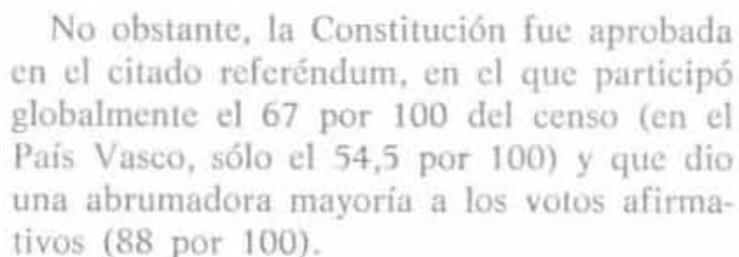
Tiene un carácter técnico y descriptivo. Apenas hace valoraciones de ningún periodo, solo narraciones de hechos muy vinculados a la vida política legislativa. Sí que transmite la idea

de un incipiente progreso hacia una sociedad democrática, y matiza el carácter falsamente democrático del franquismo, aunque equipara la democracia orgánica con las demás democracias occidentales. Describe al régimen franquista como represivo hasta los años cuarenta, y como corporativista y totalitario desde los cincuenta.

### **7.1.3 Los manuales entre 1978 y 1982**

Santillana, *Sociedad 80*, 8º EGB, 1979, Madrid

Hace un importante énfasis en la política de consenso. Figura una explicación del franquismo sin crítica desde enfoque histórico y legal. Hay presencia de muchos enfoques de democracia y participación, así como de las principales tendencias ideológicas de pensamiento, aunque da más importancia a las elecciones del 77 y del 79. Incluye mucho contenido, tanto del franquismo como del nuevo régimen democrático; sucesos violentos de un lado y de otro; u oposición al franquismo popular e institucional. También tiene elementos críticos como la baja participación en el referéndum de la Constitución en algunas regiones o la marginación racial como losa de una democracia consolidada como la estadounidense. Sobre la sucesión en la Jefatura del Estado, primero da a entender continuidad pero luego explícitamente la niega.



No obstante, la Constitución fue aprobada en el citado referéndum, en el que participó globalmente el 67 por 100 del censo (en el País Vasco, sólo el 54,5 por 100) y que dio una abrumadora mayoría a los votos afirmativos (88 por 100).

Imagen 4: comentario sobre participación en el referéndum de la Constitución en Santillana, 1979.

SM, *Mundo y Sociedad 8º EGB*, 8º EGB, 1981, Madrid

Se presenta un temario técnico y complejo, en el que no se lleva a cabo ninguna expresión valorativa. Se pone poco énfasis en logros democráticos, a la vez que se justifican algunas decisiones del franquismo y de la Transición. Alude a la sucesión borbónica como un derecho del 18 de julio. Aparecen el obrerismo y las organizaciones de izquierda, pero sobre la oposición al franquismo habla de personalidades, potencias internacionales y menciona ligeramente las guerrillas anarquistas y comunistas. En la parte política de la Transición, se

centra en los partidos políticos y los resultados electorales. Habla positivamente de los cambios de la Constitución, aludiendo también al consenso, pero sigue explicando leyes franquistas y las bondades del Fuero de los Españoles.

Vicens Vives – Orbe, *Geografía e Historia. Educación ético – cívica*, 7º EGB, 1981, Barcelona

En la parte de Educación ético-cívica da explicaciones buenas, técnicas y prácticas. Aporta otras formas de organización además de la que rige la Constitución, como la democracia directa, aunque la trate de inviable. En el espacio que dedica a la monarquía, no habla del proceso de sucesión. Casi todo el contenido político se refiere a las acciones individuales que se pueden llevar a cabo –en sentido democrático liberal–, a excepción de la iniciativa popular. Incluye mucho contenido sobre los derechos, y plantea la Constitución como la ley suprema necesaria para tener un estado de derecho. Incluye actividades muy interesantes y es crítico a su vez, por ejemplo hacia las trabas para una participación política auténtica.

Anaya, *Ciencias sociales 8º*, 8º EGB, 1981, Madrid

En general, es un manual muy centrado en las elecciones, aunque rechace la eficacia transformadora de las acciones individuales. Pocos elementos valorativos salvo las bondades de la Constitución y la Transición. Se habla del carácter pacífico de esta y de ruptura con el régimen anterior. Se centra más en las libertades que en los derechos, y menciona muchos cambios positivos de la Constitución, aludiendo constantemente a sus artículos. Enfatiza el carácter dictatorial del franquismo y habla de la pobreza y aislamiento bajo este régimen.

## **7.2 Tratamiento de los resultados**

### **7.2.1 Forma general en que se presentan**

(Responde al objetivo *Identificar cómo se presenta la democracia con carácter general en manuales escolares, si como un acto individual o colectivo; popular o institucional; de participación directa o representada; o en sentido republicano, liberal u orgánico*).

La forma en que se presenta la democracia y la participación no es homogénea a lo largo de los años de la Transición, de la misma forma que no lo es la adjetivación del Estado en un

régimen u otro ni las alusiones al constitucionalismo y sus leyes. No obstante, sí que existen apreciaciones que se podría decir que son constantes, de las que se dará cuenta a continuación. Una visión más centrada en el cambio o progresión de ideas figurará dos apartados más adelante, al hablar de la evolución en la forma de presentarlas.

Sobre el carácter individual o colectivo se puede comprobar que existe, en todo el periodo, un rechazo en un plano discursivo del individualismo (por ejemplo, el manual de Anaya de 1981), pero a la vez, cuando se habla de las acciones de participación, se proponen formas principalmente individualizadas, como es el caso del voto en las elecciones. Como acciones de carácter colectivo podrían ser consideradas la participación en partidos políticos, muy marcadas en manuales como el citado de Anaya, el de Santillana de 1979 o el de SM de 1981.



Imagen 5: carácter institucional de la nueva política de la Transición en Anaya, 1981.

En cualquier caso, la participación planteada se lleva a cabo desde un enfoque casi exclusivamente institucional. Partiendo del punto de que la participación solo aparece en manuales del último periodo analizado, los ejemplos de participación popular se encuentran en la mención a movimientos populares de oposición al franquismo en el manual de Anaya

de 1981, a los maquis y la oposición sindical en el de Santillana de 1979 (aunque el mismo manual llega a decir que “la forma organizada de las ideologías constituye los partidos políticos” o breves menciones al obrerismo y a las clases sociales, con iconografía de movilizaciones, en el SM de 1981. Todo lo demás, que representa el mayor grueso de temas y textos referidos a esta cuestión, se centra en elecciones y a partidos políticos.

De esta forma, es esperable que la forma de participación propuesta por los manuales sea, siempre, la de representación. Solo existe en los manuales observados una mención a la participación directa, que consiste en una explicación y la aseveración de su inviabilidad, en el manual de Vicens Vives de 1981. Al igual que relata la historiografía de la Transición, el paso a la democracia resulta ser un paso al electoralismo. Solo que en los libros de texto apenas se menciona la importancia que tuvo la participación de movimientos sociales u obreros que sí aparecen en los textos de análisis histórico.

**1.2** Sin embargo, se afirma que hoy esa participación personal y directa en todas las decisiones políticas es imposible, entre otras razones por la gran extensión de los Estados actuales. Se dice que la **democracia directa** (o sea la participación personal de todos los ciudadanos en la toma de todas las decisiones) fue posible en la Grecia clásica debido a la reducida dimensión de la comunidad y al reducido número de sus habitantes, pero hoy sería imposible que los 36 millones de españoles se reunieran cada tarde para tomar todas las decisiones políticas.

**1.3** Ante la imposibilidad de aplicar la democracia directa clásica, el régimen demoliberal introduce la **democracia representativa** como sistema esencial de participación política.

Imagen 6: inviabilidad de la democracia directa en Anaya, 1981.

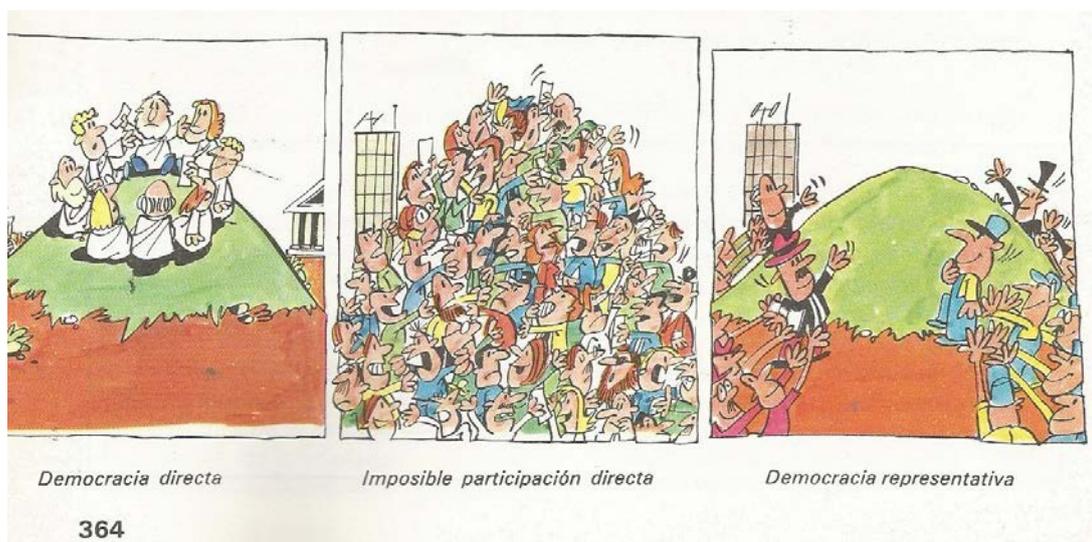


Imagen 7: iconografía de la democracia directa y representativa en Anaya, 1981.

Con todo esto, se puede decir, aludiendo al marco conceptual de democracia y participación del Apartado 4, que la democracia y participación se presentan, casi exclusivamente, en su modalidad liberal, es decir, como acciones puntuales en un sistema parlamentario representativo, en el que los partidos compiten en elecciones por el voto y las decisiones se toman por mayoría (o bien con acciones dentro de los propios partidos). El sentido republicano, caracterizado por una participación más crítica, o algún modelo de democracia dialogada, no tienen cabida.

Como hecho curioso, cabe decir que en manuales del franquismo también tiene presencia una descripción de modelos liberales de democracia, pero esta aparece siempre en los temas internacionales, hablando de Estados Unidos. Además, también se describe, sin emitir juicios de valor, la democracia popular soviética en el manual de SM de 1978.

**Las democracias actuales: su expansión**

- La *democracia liberal* y la *democracia popular soviética* pretenden defender la *libertad* del hombre, aunque entendida de manera muy distinta.

La *libertad* para los **soviéticos** consiste en la liberación económica y social, en la «liberación de la explotación». Sin embargo, la libertad personal queda sacrificada al sistema. El hombre se convierte en un número dentro del engranaje de la estafificación total. No hay partidos políticos, ni contraste de pareceres.

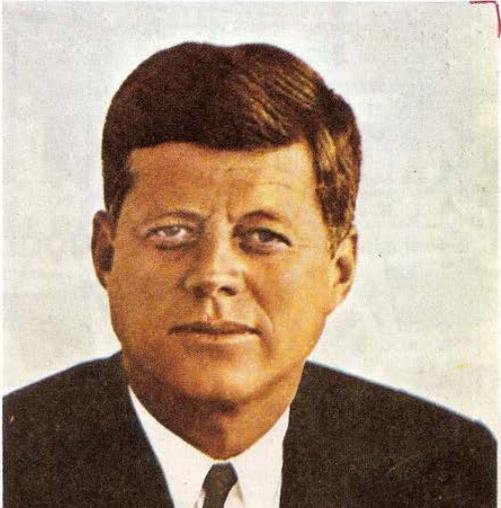
La *libertad* para las **democracias occidentales** se ha expresado en el *capitalismo liberal* y en las *conquistas políticas de la burguesía* (Constituciones, sufragio universal, Parlamento, partidos políticos) durante el siglo XIX, a partir de la Revolución francesa. Sin embargo, el sistema liberal de las democracias occidentales, al someter unas clases sociales a la dependencia económica o política de otras, hace de la libertad patrimonio casi exclusivo de éstas.

- *Rusia y Estados Unidos* son los colosos que presiden el desarrollo de estas dos clases

En estos países y en los países de influencia de Mao es considerable.

- Ante el potencial bélico y la influencia política de China y los peligros de una guerra nuclear, Rusia reduce su oposición a los Estados Unidos y busca un entendimiento y un *modus vivendi*.

El presidente **Kennedy**, asesinado en 1963. Se distinguió por el dinamismo y la firmeza de su política.



91

Imagen 8: alusiones a la democracia en contexto internacional en SM, 1978.

Sí tiene cabida, en los manuales del franquismo, la democracia orgánica. Esta es representada a la perfección a través de las formas de relación “naturales”: familia, sindicato y municipio. En el manual de Santillana de 1974 las reconoce abiertamente a través de su

carácter legislativo, es decir, alude a su institucionalización en las leyes, mientras que en el de SM de 1975, sin embargo, aparecen solamente como unidades naturales de convivencia dada la necesidad de relacionarse en sociedad que tiene el ser humano. En Vicens Vives, por su parte, únicamente se mencionan las elecciones a concejales.



Imagen 9: unidades de relación naturales de la democracia orgánica en Santillana, 1974.

Con estas alusiones a la democracia se entiende aquello que se decía del uso interesado del lenguaje por parte del franquismo. En todos los manuales en los que se hace referencia a las cualidades del Estado, se describe a este como de derecho. Existe un denominador común, que es la justificación de que “todos los españoles son iguales ante la ley”, aunque en el franquismo evidentemente no fuera verdad.

Esta calificación se hace más evidente que nunca en el manual de Santillana de 1974, en el que se afirma que “la ley y no la arbitrariedad regula la vida ciudadana” y que todos los individuos pueden apelar a la ley, ya que sus derechos están claramente formulados, lo cual es una referencia clara a la definición formal, que no práctica, del estado de derecho. La ley a la que se alude constantemente, garante de esta seguridad que da el imperio de la ley, será el Fuero de los Españoles. Igualmente, se habla de separación de poderes en el franquismo, pero se obvia que en última instancia la acción ejecutiva, legislativa y judicial estaban subordinadas a la figura de Francisco Franco.

Otra de las cualidades de las que se ha hablado en apartados anteriores ha sido la de estado “social”. A este respecto, resulta muy interesante cómo es igualmente asumida en el discurso

franquista, en concreto, a través del trabajo. En manuales como el de Santillana de 1977, los de Orbe de 1975 y 1977 o Santillana de 1974 se genera la idea de que gracias al Fuero del Trabajo el estado asegura un empleo remunerado a los españoles, lo cual es un acto social. En el último manual mencionado se dirá, literalmente, que “además de Estado de derecho, el régimen español merece el nombre de Estado social, por cuanto aparece clara una preocupación por el bienestar social”.

#### 4 EL SISTEMA LABORAL

**4.1 Política social.** La cuestión social ha sido uno de los primeros problemas que se ha planteado el Estado nacional. Ya en 1938, en plena guerra civil, se promulgó el Fuero del Trabajo, que como sabes es una de las Leyes fundamentales. En el Fuero se plantea el derecho y la obligación de todos los españoles al trabajo. El trabajo se considera un deber social. Por ello, el Estado tiene el deber, a su vez, de garantizar la igualdad de oportunidades, lo que programa, desde el punto de vista de la política social, a través de tres puntos básicos: *a)* ordenación y retribución del trabajo; *b)* promoción cultural del trabajador, y *c)* redistribución de la propiedad.

Imagen 10: carácter social del franquismo por su política laboral en Vicens Vives, 1977.

Entrados en la monarquía parlamentaria, a partir de la aprobación de la Constitución, el Estado social y de derecho lo garantizará una separación de poderes más real que la del franquismo, la existencia de una carta magna real y la presencia de derechos sociales. Todo esto estará ampliamente reflejado en todos los manuales del periodo democrático.

La última de las cualidades del Estado, la de democrático, solo aparece textual en la definición dada en la Constitución que recogen los libros, y simbólicamente podríamos decir que a partir de 1978, cuando se reconoce la soberanía nacional española y el sufragio universal. Únicamente en el manual de Anaya de 1977 se alude a un sufragio directo, entre comillas, para referirse a la Ley de Sucesión de 1947.

Por último, quedan dos aspectos de los que hablar en los que, al igual que con la definición de estado de derecho y estado social, el franquismo se ha apropiado de conceptos democráticos. Esto son el constitucionalismo y las leyes. Los manuales escolares hasta 1975 e incluso algunos posteriores reflejan a la perfección esta idea. El manual de Santillana de 1974 titula un apartado “Una Constitución abierta”, establecida en las siete Leyes Fundamentales, términos que ya han aparecido en el marco histórico. Estas leyes aparecerán y serán explicadas incluso en los manuales del último periodo, como es el caso del de Santillana de 1979 o el de SM de 1981.

# UNA CONSTITUCION ABIERTA

La Constitución es la carta magna que se otorgan todos los regímenes. Suele ser una ley de carácter general, cuya modificación resulta difícil y poco frecuente.

La Constitución española viene establecida en siete leyes fundamentales, a las que podrán añadirse otras semejantes en el futuro.

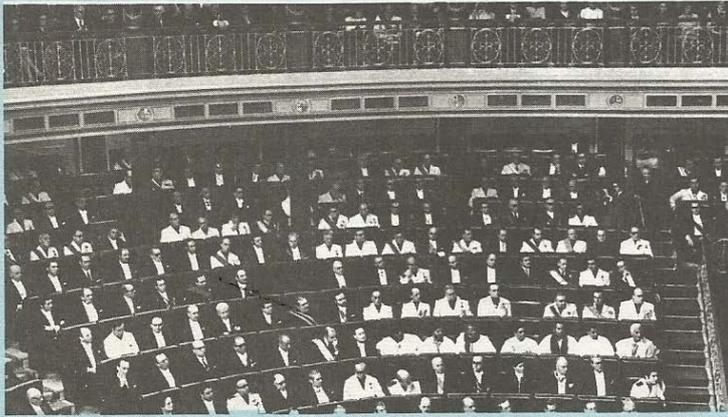
Las Leyes Fundamentales prevalecen sobre todas las demás, a las que informan. Cuando una disposición, de cualquier rango que sea, se oponga o contrarreste a las Leyes Fundamentales, es por lo mismo nula, y puede ser impugnada mediante el llamado *recurso de contrafuero*.

Esta fijeza de las Leyes Fundamentales garantiza los derechos otorgados en ellas a los españoles frente a cualquier arbitrariedad. Para modificar, aun parcialmente, una Ley Fundamental se precisa:

a) Que las Cortes acuerden tal modificación.

b) Que el texto aprobado por las Cortes, sometido a referéndum, obtenga el referendo mayoritario nacional.

La Ley de Principios del Movimiento no puede ser modificada, ni siquiera cumplidos estos requisitos, pues los indicados principios son, por su naturaleza, inalterables. Todos los otros podrán modificarse y perfeccionarse según lo exijan las circunstancias. La posibilidad de añadir nuevas leyes fundamentales o perfeccionar las existentes hace que la nuestra sea una Constitución abierta, un movimiento.



Reunión del pleno de las Cortes españolas, supremo órgano legislativo del país.

Imagen 11: terminología democrática en el franquismo en Santillana, 1974.

Las Leyes franquistas, en los dos periodos hasta 1978, serán utilizadas constantemente para justificar las primeras acciones del franquismo para el desarrollo del país (Ley de Responsabilidad Política, Ley contra la Masonería y el Comunismo y Ley de Seguridad del Estado), siempre aludiendo a la necesidad de corregir los “errores” de la República, como se ve por ejemplo en el manual de Santillana de 1977.

En cuanto al constitucionalismo democrático, este está muy presente, cómo no, desde 1978. Su presencia es similar en los cuatro manuales del último periodo. La Constitución es la ley máxima, garante del Estado de derecho. En todos se describen sus artículos principales y más importantes, valorándolos muy positivamente. Otra de las cualidades comunes que aparecen en los manuales es que fue un texto de consenso, realzando la noción de una Transición modélica.

## 7.2.2 Hechos históricos de la Transición

(Responde al objetivo *Identificar qué hechos históricos de la Transición con relevancia para la conformación de una noción de democracia y participación aparecen en los manuales escolares y la forma en que los presentan*).

En líneas generales, la sucesión en la Jefatura de Estado, de la figura de Francisco Franco al Rey Juan Carlos, se menciona por medio de la Ley de Sucesión de 1969. No se encuentran expresiones valorativas de continuidad de régimen, más allá de decir, de forma explícita, que en el franquismo se decidió que, en ausencia de Franco, asumiría el poder la dinastía borbónica. En las expresiones valorativas que sí aparecen, en los manuales más tardíos, sí se remarca la ruptura con el franquismo del nuevo periodo político.

Sobre la sucesión la evolución temporal es bastante evidente. El manual de Santillana de 1974 dice que la monarquía de Juan Carlos de Borbón tiene su origen en el Movimiento Nacional del 18 de julio, mientras que el de Vicens Vives dice que el Estado español puede ser gobernado tanto por caudillaje, como por regencia política, como por realeza. Con esto se entiende que ambas formas de gobierno tienen cabida en un mismo sistema, diluyendo la idea de ruptura con el régimen.



Imagen 12: instauración de la monarquía por derecho del 18 de julio en Santillana, 1974.

A partir de 1975, en este aspecto, llega la naturalidad en el discurso. La sucesión y el nombramiento de Juan Carlos I como Rey de España es un hecho apenas mencionado, que

solo se nombra muy de pasada, sin incluir expresiones valorativas ni a favor ni en contra. No será hasta 1978 que veamos otro tipo de pronunciamiento, aunque en este periodo ocurren dos fenómenos: por un lado, la mayoría de libros hablan de una marcada ruptura con el régimen franquista. El manual de SM plantea la corona como parte de la oposición, o el de Santillana dice, literalmente: “Pero esta restauración, realizada conforme a las revisiones de las leyes fundamentales franquistas, no ha supuesto en modo alguno la prolongación del régimen de Franco, sino un cambio de régimen y la sustitución de las instituciones franquistas por otras realmente democráticas”.



*El título de este tema refleja su contenido. Después de la muerte de Franco, en España ha sido restaurada la Monarquía en la misma dinastía que reinaba antes de 1931.*

*Pero esta restauración, realizada conforme a las previsiones de las leyes fundamentales franquistas, no ha supuesto en modo alguno la prolongación del régimen de Franco, sino un cambio de régimen y la sustitución de las instituciones franquistas por otras realmente democráticas.*

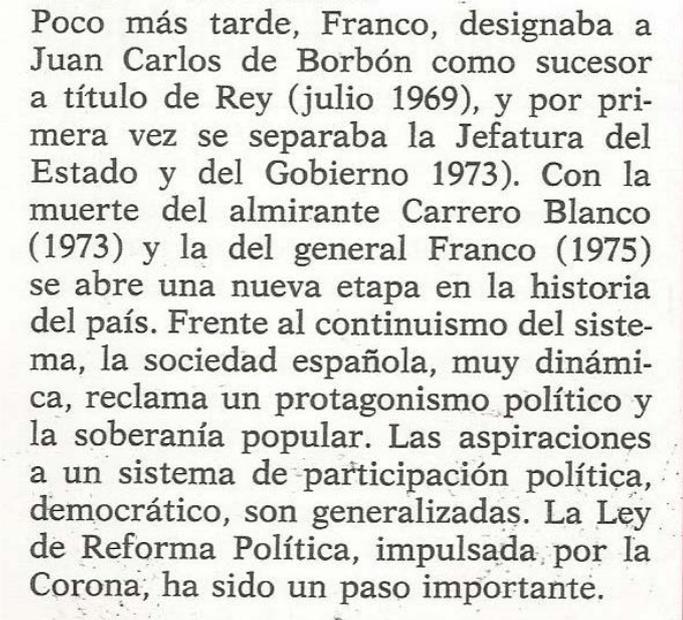
Imagen 13: ruptura con el régimen franquista por parte de la monarquía, en Santillana, 1979.

El otro fenómeno es el de la contradicción. Estas dos editoriales incluyen igualmente en su texto alusiones claras a la relación entre el régimen franquista y el democrático. En concreto, Santillana alude a la decisión del caudillo de que le sucediera el Rey y SM plantea la sucesión de Juan Carlos de Borbón como una decisión de Franco y como una instauración por derecho del 18 de julio, y no por razones históricas, a la vez que, como ya hemos dicho, sitúa a la corona como parte de la oposición.

Sobre los hechos históricos relevantes de la Transición, los principales que aparecen son la Ley de Reforma Política y, en un menor grado, la muerte de Franco. La ausencia de la segunda, que únicamente se menciona sin mayor transcendencia, podría obedecer a esa posición de neutralidad –o miedo– de la época, que también podría justificar la falta de valoraciones sobre la sucesión en la Jefatura del Estado. Como cabía esperar, antes de 1975

no se menciona ningún hecho que pudiera entenderse como una voluntad de avanzar hacia algún tipo de estado más democrático.

La evolución de los acontecimientos también tiene un cambio marcado a partir de 1978. Antes de esta fecha prácticamente el único hecho de la Transición mencionado era la ya citada Ley de Reforma Política, que describen como un asentimiento de la sociedad española para un proceso democratizador (Santillana, 1977) o como un paso importante para la “aspiración a un sistema de participación política democrática” (Anaya, 1977).



Poco más tarde, Franco, designaba a Juan Carlos de Borbón como sucesor a título de Rey (julio 1969), y por primera vez se separaba la Jefatura del Estado y del Gobierno (1973). Con la muerte del almirante Carrero Blanco (1973) y la del general Franco (1975) se abre una nueva etapa en la historia del país. Frente al continuismo del sistema, la sociedad española, muy dinámica, reclama un protagonismo político y la soberanía popular. Las aspiraciones a un sistema de participación política, democrático, son generalizadas. La Ley de Reforma Política, impulsada por la Corona, ha sido un paso importante.

Imagen 14: expresión de las aspiraciones democráticas de la sociedad en Anaya, 1977.

A partir de 1978, la importancia de esta ley pierde peso y asumen protagonismo las elecciones de 1977 y, si entra por fechas, las de 1979. De los cuatro manuales analizados del periodo posterior, además, el manual de Santillana de 1979 incluye, en un estilo descriptivo, los sucesos de Vitoria, de Montejurra, el atentado de los abogados de Atocha y los Pactos de la Moncloa. Estos últimos también aparecen los últimos en el de SM de 1981.

De los acontecimientos mencionados en el *Apartado 3. Marco contextual histórico* la Ley de Amnistía no es apenas mencionada. Las elecciones se enfocan desde sus resultados más que como un acontecimiento histórico, y de la votación de la Constitución solo aparece la crítica a su baja participación en algunas regiones en el manual de Santillana de 1979, que es el manual que en líneas generales incluye más información sobre todo.

### 7.2.3 Evolución de la forma de presentarlas

(Responde al objetivo *Comprobar la evolución de la forma de presentar la democracia y la participación en manuales escolares de la Transición, a lo largo de tres periodos: antes de la muerte de Franco, después de la muerte de Franco, y después de la aprobación de la Constitución*).

En el apartado 7.2.1 acabamos de ver que se puede establecer una línea discursiva general sobre muchos de los aspectos analizados acerca de la democracia y la participación. Sin embargo, cuando miramos cada periodo independientemente, se perciben cambios y continuidades que desde una abordaje de la cuestión global no se puede.

Así, por ejemplo, cuando hablamos de su carácter individual o colectivo, se percibe que en el franquismo existe un fuerte carácter colectivo pero hacia la patria o nación, no hacia la democracia. Los ciudadanos realizan “una empresa común con proyección universal”, como dice el manual de SM de 1975.



Imagen 15: colectividad en sentido nacional en SM, 1975.

Sobre este mismo aspecto, en los manuales del periodo intermedio no se han encontrado referencias. En el periodo posterior, ya se ha dicho, aparecen menciones al obrerismo y movimientos colectivos de oposición al franquismo. También, se alude constantemente a la

participación en partidos políticos pero a la vez a la participación electoral. Se puede decir entonces que el carácter colectivo en España siempre ha existido en los manuales escolares, pero que al hablar de democracia la participación individual electoral ha sido la que más peso a tenido.

En cuanto al carácter popular o institucional, si en el franquismo no se han encontrado alusiones a esta dualidad, el periodo 1975-1978 se caracteriza por mantener el silencio a este respecto, salvo el manual de Anaya de 1977, donde se habla de que la sociedad pide democracia en su conjunto, aunque luego se dé un enfoque muy legislativo de los acontecimientos de la Transición. A partir de 1978 el peso de lo institucional crece. La libertad política y el pluralismo se equiparan a la libertad y al pluralismo de partidos, como en el manual de Anaya de 1981. En el de SM de 1981 también se habla de partidos y resultados electorales, mencionando a la *Platajunta*. Donde más claro se ve es en el de Vicens Vives de 1981, que dedica un tema entero a la definición, organización y funciones de los partidos políticos.

La participación sigue un camino parecido. En el franquismo no se hacen referencias a ella, y después de la muerte de Franco apenas sale alguna definición en glosarios de democracia, como la de Santillana de 1977 que dice en la democracia gobierna una minoría con la legitimidad de ser representantes, o se hacen alusiones, en Anaya en el mismo año, a los principales partidos políticos. Será ya en la democracia cuando los partidos asuman toda la importancia, aunque se reconozca, en el manual de Vicens Vives de 1981, la figura de la Iniciativa Legislativa Popular y el Referéndum.

### 3. LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN NUESTRA CONSTITUCIÓN

**3.1** La Constitución española, que como afirmábamos antes, es una Constitución típicamente demoliberal, recoge la mayoría de estos principios. Así, el artículo 23 reconoce, en primer lugar, el derecho de todos los ciudadanos «a *participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes*».

**3.2** Los mecanismos de participación directa de los ciudadanos reconocidos por nuestra Constitución son:

a) El referéndum. b) La iniciativa popular. c) «El derecho de petición individual y colectivo, por escrito», o sea, el derecho a dirigir preguntas, a exponer problemas individuales o colectivos, pedir aclaraciones a los distintos órganos del Estado.

Imagen 16: participación directa en Vicens Vives, 1981.

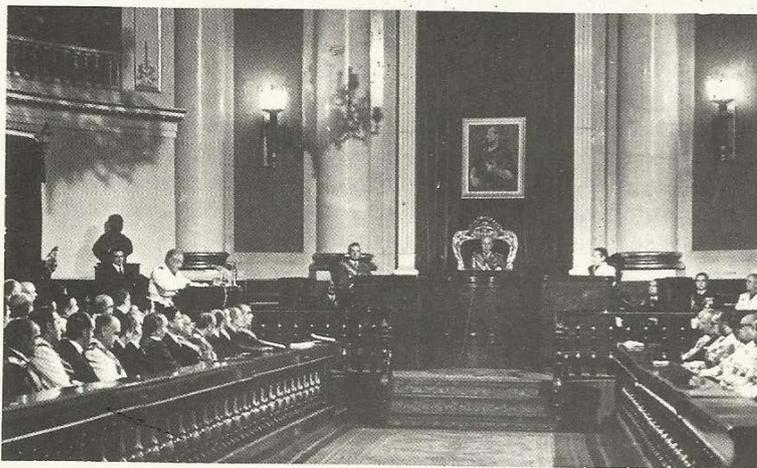
Todo lo dicho hasta aquí en este apartado nos lleva a resumir, sobre estos aspectos, que en los manuales del franquismo se ofrece un discurso de democracia orgánica que solo menciona de pasada a otras democracias liberales occidentales. En el periodo siguiente, la democracia explicada aún será la orgánica, aunque desde una posición más neutral. E incluso después de la aprobación de la Constitución, cuando todos los manuales hablan de democracia liberal explícitamente y la valoran positivamente, Santillana sigue explicando aún la democracia orgánica.

Sobre la definición del estado, la evolución entre un periodo y los siguientes se produce más bien por el uso interesado de una terminología que por la misma definición. Aunque en todo momento se presenta a España como un estado de derecho y social, en el franquismo se justifica el estado de derecho mediante los derechos y libertades reconocidos en Fuero de los Españoles, y social por el Fuero del Trabajo. En la etapa democrática, el Estado de derecho se justificará por la presencia de una Constitución, el estado social mediante el reconocimiento de derechos como el de educación, seguridad social y vivienda, y –ahora sí–, se añadirá el adjetivo de estado democrático gracias a la aprobación del principio de soberanía en la carta magna española.

#### LA POLITICA SOCIAL DEL NUEVO REGIMEN

Una de las preocupaciones de Franco, esbozada ya la contienda, fue trazar una política social que pudiera enfrentarse a las reformas llevadas a cabo en el sector republicano.

Siguiendo modelos del fascismo italiano y de acuerdo con los presupuestos ideológicos de la Falange Española, se decide como primera medida eliminar los sindicatos obreros, creando



El Consejo Nacional equivale al Senado o Cámara Alta de los países de régimen bicameral. Su reglamento es de 20 de diciembre de 1942.

Imagen 17: Política social del franquismo en Santillana, 1977.

Llegando ya a la presencia de leyes y el constitucionalismo franquista, se observa que en el franquismo los principios del Movimiento y las Leyes Fundamentales gozan de gran presencia y se explican, como se acaba de decir, para justificar un estado aparentemente democrático. Pasada la muerte de Franco, los manuales siguen justificándolas (Santillana, 1977; Vicens Vives, 1977) o explicándolas (Anaya, 1977). La que menos contenido tiene sobre esto será SM, que únicamente las nombra, da su fecha y realiza una comparación negativa del Fuero del Trabajo con el sindicalismo liberal. Después de la Constitución, aún figuran en algunos de los manuales como el de Santillana de 1979 o el de SM de 1981 explicaciones de las leyes fundamentales y las instituciones franquistas.

Por último, sobre el constitucionalismo democrático, en el franquismo obviamente no existe referencia alguna. Después de la muerte de Franco, una vez aprobada la Ley de Reforma Política, únicamente Santillana (1977) menciona la voluntad de la sociedad por alcanzar una organización más democrática. Una vez aprobada la Constitución, ya sí, todos los manuales comparten una visión de los cambios positivos de la misma, insisten en su calidad de consensuada y describen sus artículos principales.

Con todo lo dicho, la forma de presentar la democracia y la participación evoluciona de una marcada democracia orgánica a otra liberal, con todas las características que esta conlleva. A nivel legislativo, los discursos de estado de derecho y social franquista aún permanecen tras la muerte de Franco, e incluso después de la Constitución sus leyes y principios siguen teniendo presencia en los manuales.

#### **7.2.4 Democracia y participación en las distintas editoriales**

(Responde al objetivo *Distinguir las distintas formas de presentar la democracia de forma concreta en diferentes editoriales*).

##### Santillana

Santillana es, en general, la que más contenidos e información contiene de las cuatro editoriales. Sobre el modelo de democracia y participación que plantea, este no difiere del modelo general del que se viene hablando en este apartado del trabajo, aunque sí se puede destacar que es la única editorial que incluye, ya habiendo muerto Franco, un mención a la Ley de Reforma Política y la voluntad de cambio democrático de la sociedad española.

Igualmente, es el que más acontecimientos incluye en su texto, como los sucesos de Vitoria y Montejurra, o el atentado de los abogados de Atocha. Pese a todo esto, Santillana es la editorial que más contenidos de los manuales del franquismo mantiene. Aún en 1979, explica las leyes fundamentales, las principales instituciones franquistas y la democracia orgánica. También, en 1977, con la Transición ya iniciada, sigue justificando las leyes del franquismo para el desarrollo del país.

## 2 ARIAS NAVARRO O EL REFORMISMO INSUFICIENTE

El 4 de diciembre de 1975, **Carlos Arias**, primer ministro de Franco, que había sido confirmado en el cargo por el rey, presentó el nuevo Gabinete, en el que figuraban liberales como **José María de Areilza** (Exteriores) y **Antonio Garrigues** (Justicia), junto a **Manuel Fraga** (Interior), que había formulado la tesis de un centro-derecha reformista.

El Gobierno Arias realizó algunas reformas. El rey viajó a Cataluña en febrero y habló en catalán en el salón del Tinell; algunos ilustres exiliados, como Sánchez Albornoz, Salvador de Madariaga y Abad de Santillán regresaron a España; se toleraron, aunque seguían siendo ilegales, las actividades de los partidos políticos, excepto del Partido Comu-

Además, varios hechos vinieron a agravar la situación:

a) **Los sucesos de Vitoria.** Tras una huelga en Forjas Alavesas, se produjo una huelga general en Vitoria con sucesivos enfrentamientos entre manifestantes y fuerzas de orden público que culminaron el 3 de marzo, en que se produjeron cinco muertos y más de cien heridos.

b) **Los sucesos de Montejurra.** El 9 de mayo, en la celebración carlista de Montejurra, comandos de extrema derecha causaron dos muertos y tres heridos.

c) **El incremento del terrorismo.**

Estos graves acontecimientos precipitaron la caída del Gabinete Arias, y el 1 de julio de 1976 el rey aceptó la dimisión del primer ministro.

Imagen 18: presencia de sucesos violentos en la Transición en Santillana, 1979.

En cuanto a la sucesión en la Jefatura del Estado, si bien en 1974 reconoce su legitimidad por el 18 de julio, en 1977 la nombra con neutralidad y en 1979 primero dice claramente que el Rey Juan Carlos fue propuesto por Franco pero luego insiste en la ruptura de régimen.

Con todo esto, se puede afirmar que la calificación de Castillejo (2009) sobre el liberalismo más progresista de Santillana es cierta en parte, por la presencia de sucesos populares y del obrerismo que otras editoriales no tienen, pero no lo es tanto en este periodo por las reminiscencias del franquismo incluso en el periodo constitucional.

## SM

De todos los manuales franquistas, SM es posiblemente el que contiene un lenguaje más cercano al nacionalcatolicismo. Mientras que las demás editoriales dan una imagen de España más moderna, y de un estado más consolidado, SM se centra en la idea de patria y nación y en las unidades de la democracia orgánica.

Sin embargo, tras la muerte de Franco, es junto con Anaya la editorial que en el segundo periodo estudiado menos alusiones y permanencias del franquismo incluye. Habla de la necesidad de respetar los derechos humanos en el plano internacional, dice que tanto la democracia liberal como la popular soviética pretenden defender la libertad del hombre, pero entendida de manera muy distinta, o menciona el Fuero del Trabajo hablando de sindicalismo, pero comparándolo negativamente frente al sindicalismo horizontal y de participación establecido por los regímenes democráticos capitalistas.

No obstante, en el manual de 1981, parece retomar el discurso de justificación de las leyes franquistas. Sin hablar de constitucionalismo, menciona varias de las leyes principales y sus aportaciones sin crítica, o se refiere a la aprobación de la Ley Orgánica de 1966 como por “referéndum popular”.

- **Fuero del Trabajo** (1938). Elaborado en plena guerra civil. Una de sus consideraciones básicas era la garantía de estabilidad en el empleo, compensación para el trabajador por la ausencia del derecho de huelga. En materia de seguridad social, se creó el Seguro Obligatorio de Enfermedad, más tarde ampliado a otros campos, como maternidad o vejez.
- **Ley Constitutiva de Cortes** (1942). El viejo órgano legislativo español renació en esta fecha, pero sus poderes reales fueron mínimos. El Jefe del Estado conservó su plena potestad legislativa y las Cortes quedaron como un órgano consultivo y deliberante\*.
- **Fuero de los Españoles** (1945). Grantizaba una serie de libertades personales y derechos básicos. Se reconocía en el Fuero la igualdad de los españoles ante la ley y el derecho a la propiedad privada. La religión católica era la religión oficial del Estado.
- **Ley de Principios del Movimiento Nacional** (1958). Establecía con claridad los principios intocables del régimen de clara inspiración falangista: unidad intangible de España y organización de la vida social a través de la familia, el municipio y el ciudadano.

Imagen 19: leyes franquistas en SM, 1981.

En cuanto a las características de la democracia y la participación, estas se ajustan, al igual que hace Santillana, a los planteamientos generales: carácter colectivo en los partidos pero individual en las elecciones y marcado carácter institucional y representativo.

Así, en SM se ve un marcado cambio en el periodo entre 1975 y 1978 hacia la neutralidad o incluso alejamiento del franquismo. En el primer y tercer periodo, en cambio, sí que se puede ver esa afinidad con el régimen nacional-católico, que reproduciría la idea de Castillejo (*op. cit.*) de la vinculación de la editorial con la Iglesia.

### Vicens Vives

Vicens Vives tiene la peculiaridad de que dos de sus manuales son prácticamente iguales, y en ambos no se aprecia ninguna alusión a la democracia ni a la participación. Sin embargo, sí que son el fiel reflejo de todo lo dicho hasta ahora del discurso democrático del franquismo, basado en la supuesta igualdad ante la ley otorgada por el Fuero de los Españoles, o el carácter social del régimen por sus políticas de empleo. Estos manuales, además, emplean un concepto que no aparece en los demás, que es el *Estado nacional*.

Sin embargo, en el manual de 1981 se ve una ruptura total con la línea discursiva anterior. En el apartado de Educación ética y cívica, se habla de acciones que se pueden llevar a cabo en la democracia, partidos políticos, realiza una crítica de las trabas para la participación política y dedica bastante texto a hablar de derechos sociales.

El enfoque de los derechos está muy ligado a las libertades, y habla abiertamente del régimen demoliberal como el más adecuado, lo cual encaja con la calificación que le había otorgado Castillejo (*op.cit.*).

### Anaya

Anaya es la editorial que más claramente presenta la democracia y la participación en sentido individual, institucional y representativo. En su manual de 1977 se ve, como en SM, una mayor ruptura con el régimen franquista, en expresiones como “frente al continuismo del sistema, la sociedad española, muy dinámica, reclama un protagonismo político y la soberanía popular”, aunque aún mantiene alusiones a leyes franquistas.

Tanto en este ejemplar como el de 1981, las referencias a fenómenos democráticos van dirigidas hacia los partidos políticos y los resultados electorales. En los elementos del franquismo que sí menciona, lo hace añadiendo matices como que las libertades del Fuero de los Españoles pueden ser suprimidas o entrecomillando expresiones como el sufragio directo en la votación de la Ley de Sucesión de 1947.

En el manual más tardío, además, se emplea el lenguaje más rupturista de todos los analizados, diciendo que la Transición, de carácter pacífico, supone la de liquidación del régimen anterior, o aseverando que en el franquismo las libertades públicas no existían.

Cuando habla de libertad política y pluralismo político se ciñe a la libertad de partido y pluralismo de partidos, y al hablar de la Constitución, más que a su significado se refiere constantemente a sus artículos.

Dicho esto, Anaya, editorial a la que no calificaba Castillejo, resulta ser de las más –si no la más– rupturista con la dictadura, y resalta por su discurso claramente liberal e institucional de la democracia.

### **7.2.5 Otros elementos de interés**

Hablar de democracia y participación sin hablar de política ni historia parece un sinsentido, pero en todo lo documentado hasta este punto se ha intentado ceñirse en el análisis a lo más relacionado con el enfoque teórico de la democracia y los acontecimientos históricos de la Transición. En los mismos manuales, se observan discursos que ayudan a entender la visión que luego se da de los dos elementos. Igualmente, hay otros elementos más sutiles que se pueden analizar, como son las actividades planteadas, o la selección de unos contenidos y no otros para hablar de un tema.

Por ejemplo, hasta 1975 se encuentra en los manuales escolares una justificación del inicio del franquismo como necesidad de reconstrucción nacional después de la guerra y la República. Otro de los fenómenos perceptibles en la dictadura es el personalismo del régimen en la figura de Francisco Franco. Además, también se le da mucha importancia, en todos, al papel internacional de España en la última fase del franquismo, lo cual puede ser parte de ese intento de apariencia moderna y democrática. Un ejemplo de las actividades encaminadas a defender el franquismo a nivel político y a justificar la vida en democracia orgánica es el manual de SM de 1975.

A partir de 1975 el hecho de que los manuales justificaran la dictadura permanecería inamovible, aunque esta vez tal justificación se realice en pasado. Un ejemplo evidente es el manual de Santillana de 1977, en una de cuyas tareas se pregunta: “¿En cuál de estos sectores alcanzó el régimen de Franco sus más importantes logros? Político/Social/Económico/Cultural. Razona tu respuesta”. Las tareas suelen ser preguntas con respuestas en el texto y otras de tipo técnico, por lo que no se deja lugar a la reflexión.

Otro de los fenómenos observados ha sido que en muchos manuales, como el de SM de 1978, cuando toca hablar de la sociedad española se hace desde elementos técnicos como índices de natalidad y descenso de población, la estructura social española de clases y la

división rural-urbana, la organización laboral en sindicatos, las relaciones Iglesia-Estado o los medios de comunicación social, pero se obvian los contenidos sobre el viraje democrático de la mentalidad de la sociedad.

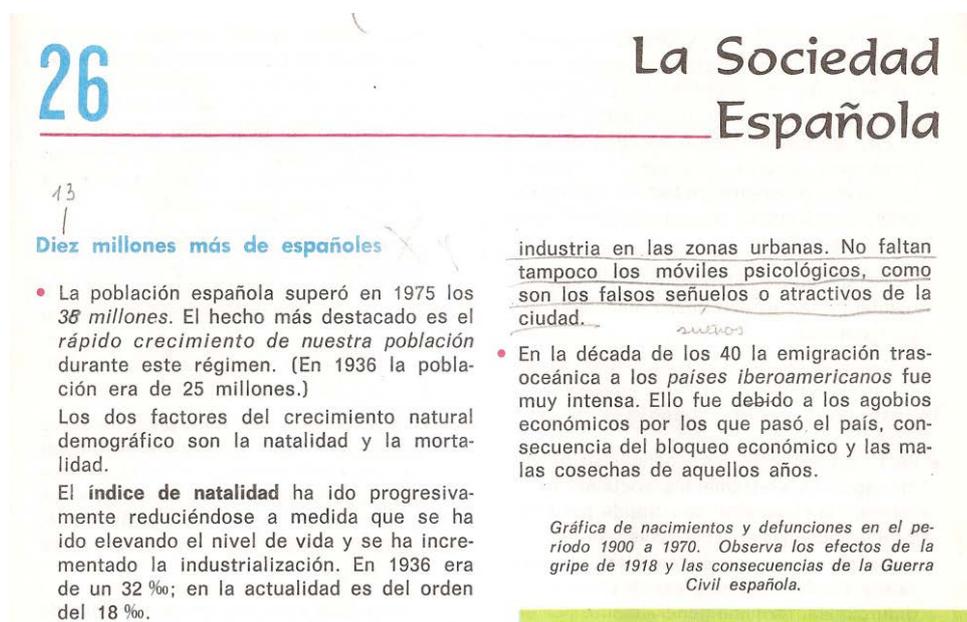


Imagen 20: tratamiento de la sociedad española desde datos demográficos en SM, 1978.

También es susceptible de ser analizada la terminología empleada para referirse a hechos históricos. Hasta 1975 era comprensible que se reivindicara el 18 de julio de 1936, pero ya muerto Franco, con la Ley de Reforma Política aprobada e incluso con las primeras elecciones de 1977 efectuadas, los manuales siguen sin hablar de golpe de estado, ni en muchos caso, de dictadura.

En este periodo, no obstante, también hay editoriales que rompen con esta línea, como es el caso del manual de Anaya de 1977, que describe al régimen franquista como represivo hasta los años cuarenta, y como corporativista y totalitario desde los cincuenta, sin hacer uso de eufemismos.

Será a partir de 1978 cuando el condicionamiento de los manuales hacia una dirección u otra cambie más radicalmente. Esto es, los manuales, de repente, empiezan a contener alabanzas y a defender encarecidamente la Constitución.

Desde este momento –como hecho significativo– se diversifican los tipos de actividades planteadas, que ganan en riqueza. En el manual de Anaya de 1981 se proponen ejercicios con los abuelos, de empatía histórica, o llevar a cabo encuestas de opinión política en el

barrio. El de Santillana de 1979, por su parte, propone una comparación de las Cortes franquistas con las actuales y otra de las leyes fundamentales con la Constitución, lo que representa un buen ejercicio reflexivo. El de SM de 1981 será el único manual de los once que plantea actividades de diálogo y debate al final de todos los temas, además de otras basadas en documentación histórica bibliográfica y estadística. Una de las más interesantes es la de Vicens Vives de 1981, donde se propone simular en clase el sistema demoliberal con sus mecanismos de participación.

En general de todos los manuales, y de este último en particular, se puede decir que incluyen contenidos bastante complejos. Por poner un ejemplo, en uno de los últimos apartados distingue los derechos personales de los cívico-políticos de los económico-sociales, explicando el origen de cada uno, contenido que ahora mismo sería difícil que explicara un alumno de segundo de la ESO.

Otra característica de muchos manuales es que –casi independientemente de si tienen un sesgo ideológico u otro– incluyen frases de crítica o denuncia sin mayor pudor. Alguna de las que han llamado especialmente la atención ha sido, una vez más en el manual de Vicens Vives: “La situación de miseria y desigualdad que produjo el liberalismo engendraban constantes conflictos sociales”, hablando de carencias de la Transición, que estaba sucediendo en ese mismo momento.

## **8. Conclusiones**

Del análisis de once manuales escolares españoles del periodo comprendido entre 1970 y 1982 se han extraído diferentes discursos sobre la definición y características de democracia y participación que varían según el año y la editorial del manual.

En líneas generales, los manuales reflejan un rechazo al individualismo político en el discurso en todo momento, aunque luego tenga un gran peso el carácter individual propio del actor de votar en unas elecciones. El carácter colectivo principal se ha encontrado en el sistema de partidos y en menciones a la oposición al franquismo. En el balance de peso de una forma y otra, se decanta por acciones individuales. Igualmente, tiene más importancia un enfoque mucho más representativo e institucional de la democracia y la participación. Otras opciones estudiadas en este trabajo o son apenas mencionadas o directamente son desdeñadas.

Sobre los hechos históricos ocurridos en estos años, que se consideran fundamentales para generar un relato que legitime la Transición, se ha comprobado que, sobre la sucesión, antes de 1975 se reconoce claramente la continuidad del régimen, entre 1975 y 1978 se produce un silencio y solo es nombrada en apenas una frase, y a partir de 1978 se marca una ruptura pero se alude a la voluntad del franquismo de garantizar la continuidad.

En cuanto a otros acontecimientos más concretos, es sorprendente que apenas exista texto dedicado a la muerte de Franco. Sí sobre la Ley de Reforma Política, valorada positivamente. A partir de 1977 toman protagonismo las elecciones y también aparecen, aunque solo en Santillana, sucesos trágicos de carácter político.

De los tres periodos abordados distinguidos, el primero se caracteriza por una justificación y defensa del régimen. En el intermedio, comprendido entre la muerte de Franco y la aprobación de la Constitución, coexisten los discursos de legitimización y justificación de las acciones del franquismo con una mención al cambio de mentalidad de la sociedad española. Finalmente, con la Constitución aprobada, los manuales harán una defensa evidente del nuevo periodo democrático, aunque muchos conservarán contenidos sobre la vida en la dictadura, con distintas apreciaciones.

Sin embargo, esta evolución no afecta a la forma de presentar la democracia y la participación. El carácter mayormente individual, institucional y representativo es casi una constante en todos los manuales. Sí que cambia, a partir de 1978, el sentido orgánico que se da a la democracia hasta entrados en el año 1977, por otro liberal.

En esta misma situación, se produce un cambio importante en la justificación del estado de derecho y social, pese al continuismo en la terminología empleada. En el franquismo se aludirá al Fuero de los Españoles, al Fuero del Trabajo, a la Constitución abierta, a las leyes e instituciones del régimen y al papel internacional de España para dar imagen de un estado moderno y democrático. Esto cambiará con la aprobación de la Constitución, que hará que a nivel discursivo, una misma editorial se refiera al estado español, de un año para otro, con los mismos adjetivos pero con justificaciones totalmente distanciadas.

Sobre las diferencias entre editoriales, se puede decir que dentro de las mismas existen cambios discursivos conforme pasan los años. Santillana es la que más información contiene en todos los sentidos, y también en la que se han encontrado más justificaciones y más tardías del franquismo. SM resulta ser la más cercana al nacional-catolicismo. Vicens Vives, que sufre un enorme giro argumental, acaba siendo la mayor defensora de la democracia

liberal. Anaya, por su parte, resulta ser, en general, la más rupturista con la dictadura. Aun dentro de sus diferencias, todas ellas, sin embargo, comparten las mismas líneas discursivas sobre la democracia y la participación que ya se han explicado.

Otro de los aspectos reseñables de este trabajo ha sido que parece que pese a que sociológicamente la Transición empieza antes, en los manuales escolares no llegó hasta pasada la aprobación de la Constitución. El periodo entre 1975 y 1978 produce unos manuales técnicos, principalmente neutrales en posicionamientos políticos, y sobre todo, con muchos silencios. Todo perfectamente comprensible si nos ponemos en la piel de quienes vivieron el momento sin garantías del éxito de la Transición.

Dos situaciones de las que conviene hablar antes de terminar, son que en muchos de los manuales seleccionados, la aprobación de los libros es anterior a su publicación. No obstante, en muchos otros las ediciones recientes incluyen hechos ocurridos con posterioridad a su aceptación. La otra es que en general, los manuales contienen pocas referencias a la participación. Esta se sobreentiende al hablar de democracia, pero parece ser un elemento en segundo plano, al que solo se alude esporádicamente.

Por último, si se me permite una reflexión personal, esta es que en los años de la Transición, se estudiaba mucho más de la misma Transición que ahora con cuarenta años de análisis histórico detrás. En 2º de bachiller (año 2013) yo no estudié la Transición. El año pasado aún no era temario de selectividad, por lo que su presencia en las aulas está a merced de los docentes, que con el calendario escolar y la psicosis de la prueba de acceso a la universidad, pueden verse comprometidos.

Durante las últimas semanas de elaboración de este documento, he tenido la ocasión de preguntar a jóvenes adolescentes qué saben de la Transición. Fue especialmente relevante para mí el día que les pregunté si conocían qué sucesos históricos habían ocurrido en España para que nuestro Jefe de Estado fuera el Rey Felipe VI. Esta pregunta obtuvo una respuesta muda, y ahora puedo decir que por este motivo tiene sentido este trabajo.

Ciertamente, se puede acabar recordando que los discursos que figuran en los manuales de la Transición no tienen por qué ser los que se enseñaron ni mucho menos los que se aprendieron. Tal es el caso de mis padres, que nacidos en 1959 y 1960 no estudiaron la guerra civil –pese a que ha tenido su capítulo en cada uno de los manuales empleados–, según ellos, para no generar conflicto.

Quizás esa sea la clave de los manuales escolares de la Transición.

## 9. Referencias bibliográficas

- AGUILÓ, Antoni Jesús (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad. *Astrolabio, Revista internacional de filosofía*, n.9, pp.13-24.
- AGUIRRE, Jorge Francisco (2016). *La democracia líquida: los nuevos modelos políticos en la era digital*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ÁLVAREZ-JUNCO, José (1994). Movimientos sociales en España: del modelo tradicional a la modernidad postfranquista. En LARAÑA, E. y GUSFIELD, J. (eds.) *Los nuevos movimientos sociales*, pp.13-42, Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- ÁLVAREZ-JUNCO, José (2004). En torno al concepto de «pueblo». De las diversas encarnaciones de la colectividad como sujeto político en la cultura política española contemporánea. *Historia Contemporánea*, n.28, pp.83-94.
- ANGARITA, Pablo Emilio (2011). *Seguridad Democrática: lo invisible de un régimen político y económico*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- BADANELLI, Ana María (2010). La investigación histórica con manuales escolares: ventajas y limitaciones. *Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*, n.11(2), pp.46-67.
- BADANELLI, Ana María y MAHAMUD, Kira (2015). Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975). *Historia y Memoria de la Educación*, n.2, pp.125-160.
- BADANELLI, Ana María y POZO, M<sup>a</sup> del Mar del (2008). Desde la Madre-Patria española al estado de las autonomías: la idea de España en los manuales escolares (1900-2007). *Historia de la Educación*, n.27, pp.397-432.
- BASTIDAS, Patricia (2009). El modelo constitucional del Estado Social y democrático de derecho, sus desafíos y la constitucionalización del proceso. *Revista Via Iuris*, n.7, pp.45-59.
- BEAS, Miguel y MUÑOZ, Inés (2013). Identidades ciudadanas múltiples e inclusivas. En Beas, Miranda (coord.) (2013). *Ciudadanía e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, pp.51-70, Sevilla: Diada.

- BENNÁSSAR, Antoni (2004). ¿Qué democracia? *Revista de Derecho Político*, n.61, pp.257-282.
- BIESTA, Gert (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, v.14, n.20, pp.21-34.
- CABRERA, Mercedes (2001). Los Pactos de la Moncloa: acuerdos políticos frente a la crisis. *Historia y Política*, n.26, pp.81-110.
- CAMPOS, Lara (2010). Iconografía de la idea de España en los manuales escolares durante la transición a la democracia (1976-1983). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, n.32, pp.109-130.
- CASANOVA, Julián (2015). Historia, memoria, política: el legado del franquismo. *Tinta libre*, n.26.
- CASTILLEJO, Emilio (2008a). Cómo se enseña la Ilustración en la escuela: la versión comunitarista, liberal y republicana. *Historia de la Educación*, n.27, pp.303-321.
- CASTILLEJO, Emilio (2008b). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED.
- CASTILLEJO, Emilio (2008c). El concepto de revolución en los manuales de historia del franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, n.21, pp.103-165.
- CASTILLEJO, Emilio (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia. *Bordón*, n.61-2, pp.45-57.
- CONTRERAS, Manuel y CEBRIÁN, Enrique (2015). La Ley para la Reforma Política: memoria y legitimidad en los inicios de la transición española a la democracia. *Revista de Estudios Políticos* (nueva época), n.168, pp.77-114.
- COTARELO, Ramón (1992). *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)* (comp.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CROUCH, Colin (2004). *Posdemocracia*. Madrid: Taurus.

- CUESTA, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, n.3, pp.27-41.
- DAHL, Robert A. (1992). *La democracia y sus críticos*. Barcelona: Paidós.
- DELGADO, Patricia y GUICHOT, Virginia (2013). El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos. En Beas, Miranda (coord.) (2013). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, pp.29-50, Sevilla: Diada.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique Javier (2011). Análisis de los textos escolares de historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.16, pp.87-118.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique Javier (dir.). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. León: Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- DOMÍNGUEZ, Héctor (2013). Democracia deliberativa en Jürgen Habermas. *Analecta política*, v.4, n.5, pp.301-326.
- DOMÍNGUEZ, José M. (2017). La crisis económica de los años 70 y los Pactos de la Moncloa. *eXtoicos*, n.20, pp.19-21.
- ESCOLANO, Agustín (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina*, pp. 35-46, Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ-GARCÍA, Eusebio (1997). Hacia un concepto restringido de Estado de Derecho. *Sistema*, n.138, pp.103-122.
- GIL, Carlos (2013). ¿Qué democracia tenemos? Democracia real y democracia liberal representativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.40.
- GONZÁLEZ, Erika y MONTERO, Inmaculada (2013). Libros de texto y mapa editorial: análisis de la ciudadanía, las identidades y la cultura política. En Beas, Miranda (coord.) (2013). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, pp.89-116, Sevilla: Diada.

- GONZÁLEZ, José Ramón (2014). Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición. *Con-Ciencia Social*, n.18, pp.157-164.
- GUICHOT, Virginia (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación*, n.25, pp.25-47.
- HABERMAS, Jürgen (1991). Conferencia pronunciada en el Departament de Filosofia de la Universitat de València (16 octubre 1991). Accesible en <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.htm>
- HERNÁNDEZ, Yovana (2015). La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares de la Transición. En RAMIRO, T. y RAMIRO, M<sup>a</sup>. T. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (Congreso), San Sebastián, 24-26 de junio de 2015.
- HERNÁNDEZ, Yovana y BADANELLI, Ana María (2017). Imaginario del consumo y consumismo en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española. Consolidación de nuevos hábitos en la sociedad de consumo. En *Retos metodológicos actuales / XIX Coloquio de Historia de la Educación* (Congreso), El Escorial (Madrid), 19-22 de septiembre de 2017.
- HUNTINGTON, Samuel P. (1989). El sobrio significado de la democracia. *Estudios públicos*, n.33.
- JULIÁ, Santos (2008). Amnistía como triunfo de la memoria. Noticia publicada en el diario ELPAIS, el 24 de noviembre de 2008. Disponible en [https://elpais.com/diario/2008/11/24/opinion/1227481211\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/11/24/opinion/1227481211_850215.html)
- JULIÁ, Santos (2017). *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- LAPEÑA, Gloria (2017). El papel de las ilustraciones en los manuales escolares de historia de España en la narración de la memoria histórica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.51.
- LIJPHART, Arend (2000). Modelos de democracia. Formas de gobierno y resultados en treinta y seis países. Barcelona, Ariel.

- LINZ, Juan (2010). La transición española en perspectiva comparada. En TUSELL, Javier y SOTO, Álvaro (eds.) *Historia de la Transición 1975-1986*, pp.21-45, Madrid: Alianza Universidad.
- MAHAMUD, Kira y BADANELLI, Ana María (2017). O caderno escolar como objeto de estudio: uma aproximação dos avanços metodológicos em manualística. Dossiê Livros didáticos como fonte/objeto de pesquisa para a História da Educação no Brasil e na Espanha. *Educação e Fronteiras On Line*, v.7, n.20, pp. 42-66.
- MAHAMUD, Kira y HERNÁNDEZ, Yovana (2017). *Teaching Economics with Spanish Primary School Textbooks during the Franco Dictatorship and the Transition to Democracy (1962–1982)*. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, v.9, n.1, pp.71-99.
- MAHAMUD, Kira, GROVES, Tamar, MILITO, Cecilia Cristina y HERNÁNDEZ, Yovana (2016). Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy. *Paedagogia Historica*, v.52, n.1-2, pp.169-187.
- MARTÍN, Ramón (1998). Democracia directa, democracia virtual. *Corts: Anuario de derecho parlamentario*, n.6, pp.229-250.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MEC/CIDE.
- MONTERO, Ana M., YANES, Cristina y SÁNCHEZ, Encarnación (2013). Estudio sobre la educación para la ciudadanía en el marco de las políticas educativas españolas (1970-2006). En Beas, Miranda (coord.) (2013). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, pp.71-88, Sevilla: Diada.
- MORALES, Laura (2005). ¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política*, n.13, pp.51-87.
- OSSENBACH, Gabriela (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), pp. 115-132.

- OVEJERO, Félix (1996). Teorías de la democracia y fundamentos de la democracia. *Doxa*, n.19, pp.309-355.
- PÁEZ, Feliciano (2006). Enseñar la recuperación democrática en España: consideraciones sobre la transición en clase de historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.50, pp.11-31.
- PASAMAR, Gonzalo (2014). Los teatros de la memoria durante la transición a la democracia en España. En PASAMAR, G. (ed.) *Ha estallado la memoria: Las huellas de la Guerra Civil en la Transición a la Democracia*, pp.21-52, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PASAMAR, Gonzalo (2015). ¿Cómo nos han contado la Transición? Política, memoria e historiografía (1978-1996). *Ayer*, n.99, pp.225-249.
- PINTO, Derrin (2011). La cortesía y la formación del espíritu nacional en los libros escolares franquistas. En OTEÍZA, T. y PINTO, D. *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, pp.173-204, Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- POWELL, Charles (2008). El rey y la monarquía en la transición a la democracia en España. En CAPELLÁN, Gonzalo, *Sociedad de masas, medios de comunicación y opinión pública*, pp.89-109. Logroño: Gobierno de La Rioja.
- POZO, M<sup>a</sup> del Mar del (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la Educación*, n.27, pp.105-135.
- POZO, M<sup>a</sup> del Mar del (2013). La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República. *Hispania Nova*, v.11, n.1.
- PUELLES, Manuel de (2007). La política escolar del libro de texto en la España contemporánea. *Avances de Supervisión Educativa*, n.6.
- PUELLES, Manuel de (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, n.7, pp.7-15.

- REIG, Alberto (2007). *Los antecedentes de la transición española a la democracia: la crisis del franquismo (1967-1975)*. Madrid: Instituto de Altos Estudios Universitarios.
- SÁIZ, Jorge (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, n.6, pp.165-201.
- SÁNCHEZ, Gema (2012). Políticas migratorias y políticas educativas en España. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, n.13, pp.159-177.
- SESMA, Nicolás (2006). Franquismo, ¿Estado de Derecho? Notas sobre la renovación del lenguaje político de la dictadura durante los años 60. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, n.5, pp.45-58.
- SEVILLANO, Francisco (2002). El nuevo estado y la ilusión de la «democracia orgánica». El referéndum de 1947 y las elecciones municipales de 1948 en España. *Historia Contemporánea*, n.24, pp.355-387.
- SOTO, Álvaro (2010). Conflictividad social y transición sindical. En TUSELL, Javier y SOTO, Álvaro (Eds.) *Historia de la Transición 1975-1986*, pp.363-408, Madrid: Alianza Universidad.
- THRELFALL, Monica (2009). Una reevaluación del papel de las organizaciones de la sociedad civil en la Transición. En GÓMEZ, Gutmaro (coord.) *Conflicto y consenso en la transición española*, pp.155-196, Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- TIANA, Alejandro (2010). Los manuales escolares. En GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. (eds.). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, pp. 211-230, Madrid: IFIE Ministerio de Educación.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). Libros de texto y control del currículum. En TORRES SANTOMÉ, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, pp. 153-184, Madrid: Morata.
- VALLS, Rafael (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.15, pp.23-36.

- VALLS, Rafael (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y Dictadura franquista en las Aulas (1938-2008)*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- VARGAS, Alfonso (1999). De la participación en la empresa a la empresa de participación democrática. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, n.67, pp.119-234.
- VELASCO, Ambrosio (1999). Democracia liberal y democracia republicana. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, v.1, n.1, pp.72-82.
- VILLAR, Luis (2007). Estado de derecho y Estado social de derecho. *Revista Derecho del Estado*, n.20, pp.73-96.
- YSÀS, Pere (2004). *Disidencia y subversión. La lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975*. Barcelona: Crítica.

## 10. Anexos

1974, 8º EGB, Santillana, Ciencias sociales 8. Libro consultor, Madrid

Democracia y participación	Sí/No	Localización y argumentos explicativos
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		España en el mundo contemporáneo: España hoy.
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	Sí	Ley de Sucesión de 1969 en primera página, con foto (p.460). En las instituciones de la nación, sostiene: “la monarquía española, aunque instaurada en la persona de Juan Carlos de Borbón, nieto de Alfonso XIII, tiene su origen en el Movimiento Nacional del 18 de julio y en la voluntad de su Caudillo...” (p.483). Explicación de Ley de Sucesión y funciones del jefe de Estado (p.484).
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	No	
Carácter individual o colectivo	No	
Carácter popular o institucional	No	
Participación directa o representada	No	
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Dice que EE.UU. tiene mucha estima a su democracia federal o habla de presidentes demócratas, pero no la explica (p.288). Entidades naturales de vida social de la democracia orgánica dentro de los principios del Movimiento Nacional (p.477). Familia, municipio y sindicatos son las tres células básicas de convivencia nacional (p.478). Participación de representantes de familia, municipio y sindicato en el consejo nacional (p.486).
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	Figura un apartado titulado “Estado de derecho y Estado social”. Dice que “la ley y no la arbitrariedad regula la vida ciudadana” y que todos los individuos pueden apelar a la ley, ya que sus derechos están claramente formulados. Dice también: “además de Estado de derecho, el régimen español merece el nombre de Estado social, por cuanto aparece clara una preocupación por el bienestar social” (alude luego al Fuero del Trabajo) (p.481). Esquema de derechos y deberes de los españoles según el Fuero de los Españoles (p.480). En el organigrama del Estado Español, marca la separación de poderes (p.482). Explicación de figuras de Presidencia de Gobierno, Consejo Nacional, Consejo del Reino y las Cortes (p.488).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Principios de Movimiento como fundamento de las instituciones españolas (p.477). Titula “Una Constitución abierta”. Constitución establecida en siete leyes fundamentales, que garantizan derechos, y se remarca su estabilidad y continuidad (p.478-479).
Constitucionalismo democrático y leyes	No	
Condicionamiento pensamiento	Sí	Defensa de España en el franquismo como un Estado

hacia una dirección u otra		neutral.
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	No	
Otros elementos de interés	Sí	<p>Personalización del franquismo en Franco (p.460)</p> <p>Importancia del papel internacional de España, papel de España en la segunda guerra mundial, bloqueo internacional a España e ingreso de España en las Naciones Unidas (p.460-465).</p> <p>Alegoría de la hispanidad y el hermanamiento con Latinoamérica (p.466-467).</p> <p>Política africana y autodeterminación (p.468-469).</p> <p>Gibraltar y Pactos Ibéricos con Portugal (p.470).</p> <p>La vocación Europea de España (p.471).</p> <p>Reconstrucción nacional, efectos económicos de la guerra, política de empleo, de industria y de fomento (p.472-476).</p>

### 1975, 6º EGB, SM, Geografía e Historia, Madrid.

Democracia y participación	Sí/No	Localización y argumentos explicativos
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		Tercera Unidad – Fundamentos de la sociedad española y europea Cuarta unidad – Educación cívico social: Tema 32. Unidades de convivencia y divisiones administrativas de España.
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	No	
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	No	
Carácter individual o colectivo	Sí	Carácter de colectividad no hacia la democracia, sino hacia la patria o nación. Ciudadanos que realizan “una empresa común con proyección universal” (p.280).
Carácter popular o institucional	No	
Participación directa o representada	No	
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Sin hablar de democracia, reconoce las tres unidades naturales de convivencia del ser humano propias de la democracia orgánica: familia, municipio, sindicato (p.275).
Estado democrático, estado de derecho, estado social	No	
Constitucionalismo franquista y leyes	No	
Constitucionalismo democrático y leyes	No	
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	No	
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	Sí	Tareas muy enfocadas a justificar la vida en sociedad y no el individualismo, con objetivos de patriotismo (p.280)
Otros elementos de interés	Sí	<p>Dedica gran parte del temario a glorificar la historia medieval de “España”, el papel de la Iglesia, las cruzadas, la Reconquista...</p> <p>Sobre la organización política del siglo XV, dice que los municipios o ayuntamientos tuvieron carácter democrático, que perdieron conforme los reyes ganaron poder (p.262).</p>

**1975, 8º EGB, Orbe Vicens Básica, Historia contemporánea y 1977, 8º EGB, Orbe Vicens Básica, Historia contemporánea.**

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		España en el mundo contemporáneo: Tema 23. Nuevos planteamientos de la vida española. España en el mundo actual.
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	Sí	Explica la Ley de Sucesión a la Jefatura del Estado de 1947. El Estado español es un reino que puede ser gobernado por caudillaje, por regencia política o por realeza. Así se ve la continuidad (p.251). Imagen de Juan Carlos de Borbón con Franco y breve comentario de su proclamación (p.252).
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	No	
Carácter individual o colectivo	No	
Carácter popular o institucional	No	
Participación directa o representada	No	
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Únicamente mención a las elecciones de concejales de los municipios propia de la democracia orgánica (p.255).
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	Dice que el Fuero de los españoles define los derechos individuales, familiares, laborales, de igualdad ante la ley y de convivencia política y económica-social (p.252). Carácter social del Estado al hablar de política social, mediante políticas de trabajo (p.264). Uso del término "Estado nacional" (p.264).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Dedica un apartado entero a las Leyes Fundamentales (p.250-254). Habla de las Cortes franquistas como si fueran democráticas (p.254). Igualmente se habla de política municipal, hablando de elecciones de concejales, pero sin mencionar partidos ni democracia (p.255).
Constitucionalismo democrático y leyes	No	
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	No	
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	No	
Otros elementos de interés	Sí	"Para continuar con éxito la guerra" (p.249). Mucha importancia a las relaciones internacionales de España (p.255-258).

**1977, 8º EGB, Santillana, Ciencias sociales 8, Madrid**

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		Unidad 3: Tema 26. La España actual.
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia		Se habla con naturalidad y brevemente de la sucesión del Rey (p.339-340).
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	Sí	Referéndum Ley de Reforma Política. Plantea la ley como un asentimiento de la sociedad española para un proceso democratizador (p.340).
Carácter individual o colectivo	No	
Carácter popular o institucional	No	
Participación directa o representada	No	Definición de democracia: “Forma de gobierno en la que el pueblo ejerce el poder. El gobierno lo asume una minoría de personas cuya legitimidad está basada en su calidad de representantes de la voluntad popular, que es expresada por medio del sufragio universal” (p.346).
Sentido republicano, liberal u orgánico.	No	
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	Política social del franquismo para enfrentar las reformas de la República, desde el ámbito laboral, suprimiendo los sindicatos y mediante el Fuero del Trabajo (p.333-334).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Parece justificar las primeras acciones del franquismo para el desarrollo del país (Ley de Responsabilidad Política, Ley contra la Masonería y el Comunismo y Ley de Seguridad del Estado) (p.333). Leyes del Movimiento (p.335). Habla de las Cortes franquistas y de la supresión del Congreso con total neutralidad (p.334-335).
Constitucionalismo democrático y leyes	Sí	Única expresión de los cambios: “En la actualidad, mediante el <i>Referéndum</i> de diciembre de 1976, se ha iniciado una rápida reforma del sistema, encaminada a reimplantar en el país un sistema de representación nacional, convocando a unas elecciones basadas en el sufragio universal que tendrán como finalidad abrir unas nuevas Cortes constituyentes” (p.335). Definición de constitución: “Conjunto de normas jurídicas, de rango superior a las demás, que regulan la forma política del Estado, así como el funcionamiento, adquisición y transmisión del poder político. Las constituciones dividen el poder en legislativo, ejecutivo y judicial y establecen los derechos y deberes de los ciudadanos con respecto al Estado” (p.346).
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	Sí	Justificación general del franquismo.
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	Si	“¿En cuál de estos sectores alcanzó el régimen de Franco sus más importantes logros? Político/Social/Económico/Cultural. Razona tu respuesta” (p.343).
Otros elementos de interés	Sí	Habla del franquismo y de 1936 sin decir golpe de estado ni dictadura (p.332).

**1977, 8º EGB, Anaya, Ciencias sociales 8º, Salamanca**

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		La crisis del siglo XX: capítulo VI, La España actual
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	Sí	Breve mención a la designación de Juan Carlos de Borbón como sucesor a Franco por él mismo (p.173). Marcado cambio de sistema.
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	Sí	Ley de Reforma Política como un paso importante para la “aspiración a un sistema de participación política democrática” (p.173)
Carácter individual o colectivo	No	
Carácter popular o institucional	Sí	“Frente al continuismo del sistema, la sociedad española, muy dinámica, reclama un protagonismo político y la soberanía popular” (p.173). En general, narración de hechos muy vinculados a la actividad política legislativa.
Participación directa o representada	Sí	Alusión a los principales partidos políticos y a los resultados de las elecciones en el apéndice ‘Principales acontecimientos políticos de los últimos meses’ (p.188-189).
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Descripción de democracia (familia, municipio y sindicato) orgánica como paralela a las democracias occidentales (p.171). Representatividad propia de las democracias liberales (p.188-189).
Estado democrático, estado de derecho, estado social	No	Fuero de los Españoles reconoce los derechos fundamentales. Aunque –matiza– pueden ser suspendidos mediante decreto-ley. “Venía a ser una declaración de derechos fundamentales en el momento en que las democracias triunfaban en la guerra. Era una mera declaración de principios puesto que los derechos ciudadanos no eran exigibles ante ningún tribunal y podían ser suspendidos” (p.171).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Habla de sufragio directo con comillas para referirse a la votación de la Ley de Sucesión de 1947 (p.171). Menciona Ley de Fueros de los Españoles, Ley de responsabilidad civil, Ley de Seguridad como hechos históricos (p.170-171). Ley Orgánica del Estado (p.173).
Constitucionalismo democrático y leyes	No	
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	No	
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	Sí	Preguntas con respuesta en el texto del tema y selección de textos con preguntas (p.190-191).
Otros elementos de interés	Sí	Describe al régimen franquista como represivo hasta los años cuarenta, y como corporativista y totalitario desde los cincuenta (p.171).

**1978, 8º EGB, SM, Historia universal y de España, Madrid.**

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		Primera unidad: Civilización europea y mundo contemporáneo: 10. La sociedad y el mundo actual. Tercera unidad: España en el mundo contemporáneo: 26. La sociedad española.
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	Sí	Aparece el dato en la cronología de la España actual (p.244).
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)		Muerte de Franco en la cronología de la España actual (p.244).
Carácter individual o colectivo	No	
Carácter popular o institucional	No	
Participación directa o representada	No	
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Hablando de las democracias actuales en el mundo, dice que tanto la democracia liberal como la popular soviética pretenden defender la libertad del hombre, pero entendida de manera muy distinta. Luego las explica (p.91)
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	A nivel internacional, sí que habla de la necesidad de respetar los derechos humanos. Habla de acatar los valores de justicia, equidad, libertad, verdad y solidaridad y de una lucha contra la discriminación, la opresión y el privilegio (p.90-91).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Menciona el Fuero del Trabajo hablando de sindicalismo, pero comparándolo negativamente frente al sindicalismo horizontal y de participación establecido por los regímenes democráticos capitalistas (p.218-219). Nombre y fecha de las leyes principales del franquismo (p.91).
Constitucionalismo democrático y leyes	No	
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	No	
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	Sí	Preguntas con respuestas en el texto y otras tareas de tipo técnico.
Otros elementos de interés	Sí	En el tema 26 “La Sociedad Española” habla de índices de natalidad y descenso de población; la estructura social española de clases y la división rural-urbana; la organización laboral en sindicatos; las relaciones Iglesia-Estado; la educación como principal factor de la integración de los españoles y organización del sistema educativo; y los medios de comunicación social. Crítica a la república: dice que la república se inclinó hacia el sectarismo y la anarquía, que supuso un retroceso manifiesto en el aspecto económico e industrial. Sí que reconoce las mejoras en educación (p.217). Justifica la dictadura de Primo de Rivera (p.199).

**1981, 8º EGB, Anaya, Ciencias sociales 8º, Madrid**

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		Apartado II, La España de ayer y de hoy: capítulo 16, La dictadura del general Franco; capítulo 17, El paso a una nueva etapa política. Apartado IV, Convivencia: capítulo 31, Libertad política, libertad religiosa
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	Sí	Mención a las Leyes de Sucesión de 1947 y 1969 (p.138). Marcado cambio de sistema.
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	Sí	Ley de Reforma Política y Elecciones 1977 (p.148). Habla del carácter pacífico de la Transición de la mano de A. Suárez. Se habla de liquidación del régimen anterior y, en la imagen, de la elección libre de los representantes por sufragio universal, directo y secreto.
Carácter individual o colectivo	Sí	Habla de la importancia de la participación de todos y el respeto (p.150). Se centra más en las elecciones. Rechaza el efecto de acciones individuales. Carácter colectivo solo mediante partidos políticos (p.262).
Carácter popular o institucional	Sí	Mención a movimientos populares de oposición al franquismo (p.142). Habla más de parlamentarismo y elecciones. Libertad política y pluralismo político como libertad de partido y pluralismo de partidos (p.262-263).
Participación directa o representada	Sí	Únicamente menciona procesos electorales. Énfasis en resultados de las elecciones. (p.148-151). Participación representada: “Los partidos políticos son en las sociedades demócratas, los auténticos instrumentos que el ciudadano posee para la participación política” (p.262).
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Sentido liberal, solo habla de elecciones y partidos.
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	Dice que en el franquismo las libertades públicas no existían (p.138). “Se estaba pasando de un régimen dictatorial a uno democrático” “[en el nuevo régimen] la libertad y la participación política debían ser uno de sus pilares fundamentales” (p.148).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Únicamente menciona las dos leyes de sucesión.
Constitucionalismo democrático y leyes	Sí	Cambios positivos que trae la Constitución (p.150). Constantes alusiones a artículos de la Constitución en todos los apartados.
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	Sí	Clara defensa de la Transición y la Constitución. Remarca el carácter pacífico.
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	Sí	Se plantean muchas actividades con los abuelos, de empatía histórica. Otras de respuesta directa o reflexión sencilla. Propone una encuesta en el barrio
Otros elementos de interés	Sí	Énfasis en el carácter dictatorial del franquismo (p.137). Pobreza y aislamiento en el tardofranquismo (p.140 y 141). Dedicar varios capítulos a hablar de la crisis económica de los 70-80, éxodo rural y consumo (152-166).

**1979, 8º EGB, Santillana, Sociedad 80, Madrid**

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		Historia Universal y de España: Tema 23. La época de Franco (1939-1975); Tema 24: La España actual. Restauración democrática. Educación ética y cívica: Tema 39. Pluralismo político: principales ideologías; Tema 40. Las ideologías políticas españolas.
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	Sí	Ley de sucesión de 1947 (p.165). Dice claramente que el Rey Juan Carlos fue propuesto por Franco el 22 de julio de 1969 (p.169). “Pero esta restauración, realizada conforme a las revisiones de las leyes fundamentales franquistas, no ha supuesto en modo alguno la prolongación del régimen de Franco, sino un cambio de régimen y la sustitución de las instituciones franquistas por otras realmente democráticas” (p.172).
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	Sí	Alude a la amnistía como primer acto de concordia (p.173 y 174). Alude a los sucesos de Vitoria, de Montejurra y al incremento del terrorismo (p.174) y al atentado de los abogados de Atocha (p.176). Ley de Reforma política explicada ampliamente pero desde sus actores, más que desde el contenido (p.175). Pactos de la Moncloa (p.177).
Carácter individual o colectivo	Sí	Pone como ejemplo del carácter colectivo de la democracia la Constitución americana (p.251).
Carácter popular o institucional	Sí	Definición de Partidos políticos: “órganos a través de los cuales se expresa políticamente la opinión pública” (p.318). Reconoce como principales elementos de la oposición los maquis, la oposición sindical, la oposición política y los nacionalismos (p.167-168). Oposición en la Platajunta (p.173). Define pluralismo político como el respeto a otras formas de pensar. Luego ya dice que la forma organizada de las ideologías constituye los partidos políticos (p.292).
Participación directa o representada	Sí	Se centra en las elecciones del 77 y el 79 (p.176-178).
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Apartado, definición y explicación de la democracia orgánica (p.164). Vertebra las distintas formas de ideología en torno a conservadurismo, liberalismo, marxismo, democracia cristiana y socialdemocracia.
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	Fuero de los Españoles como reconocimiento de derechos y libertades, pero añade la muletilla de “mientras no se atente contra los principios del Estado” y explica el uso represor de esta expresión (p.165). Menciona crítica a la democracia americana por la marginación racial (p.251). Definición de la Constitución como Estado social y democrático de derecho (p.297).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Explica todas las leyes fundamentales y las principales instituciones (p.164-165).
Constitucionalismo democrático y leyes	Sí	Descripción breve de las aportaciones más importantes de la Constitución (p.177). Constitución de consenso (p.177). Alude a baja participación en algunas regiones y a datos

		de participación sobre el censo (p.177).
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	No	
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	Sí	Propone una comparación de las Cortes franquistas con las actuales y otra de las leyes fundamentales con la Constitución (p.170).
Otros elementos de interés	Sí	Hace énfasis en la concentración de poder en la figura de Franco durante el franquismo (p.163). Alude a la voluntad de concordia nacional del rey en la Transición (p.172). Reconoce problemas de la transición: nacionalismos y autonomías, la crisis económica y el terrorismo de ETA y GRAPO (p.179). Vende mejor el centro y la derecha política española que la izquierda (p.297-299).

### 1981, 8º EGB, SM, Mundo y Sociedad 8º EGB, Madrid

Democracia y participación	Sí/No	Localización y argumentos explicativos
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		España en el mundo contemporáneo: capítulo 24: La posguerra (I): La España de la autarquía (1939-1959); capítulo 25, La posguerra (II): La España del desarrollo (1959-1973); capítulo 26: De la dictadura a la democracia. Reinado de Juan Carlos I Educación ética y cívica: capítulo 31, Pluralismo político.
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	Sí	Plantea la sucesión de la línea Borbón como una alternativa al franquismo. Lo dice en el apartado de Oposición (p.243-244). Plantea la sucesión de Juan Carlos de Borbón como una decisión de Franco y como una instauración por derecho del 18 de julio, y no por razones históricas (p.253).
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	Sí	Ley de Reforma Política, de asociación política, amnistía (p.260). “Elecciones de 1977 son las primeras democráticas desde 1936” (p.261). Pactos de la Moncloa como medida contra la crisis económica (p.262-263).
Carácter individual o colectivo	Sí	Se centra más en el funcionamiento y estructura de los partidos que en las acciones individuales como el voto (p.308-314). Mención al obrerismo y a las clases sociales, con iconografía de movilizaciones (p.286-287). La oposición en la última etapa del franquismo se presenta por un lado a través de personalidades. Mención al anarquismo en declive, a CC.OO. y a la extrema izquierda, el PCE y ETA como oposición fuera de los esquemas democráticos o entrando (p.254). Mención a las huelgas como un antecedente de la Transición (p.258).
Carácter popular o institucional	Sí	Carácter totalmente institucional, solo habla de partidos y resultados electorales (p.308-314). Al hablar de oposición solo menciona las potencias exteriores y a Prieto, y brevemente a guerrillas anarquistas y comunistas (p.243). “La oposición se había agrupado en dos organismos mayoritarios: la Junta Democrática de España y la

		Plataforma de Convergencia Democrática” (p.259).
Participación directa o representada	Sí	Participación totalmente representativa (p.308-314). Alusión al programa reformista de Arias Navarro para aumentar la participación dentro de los límites del Movimiento (p.258).
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Plantea como alternativa la democracia liberal. “Las formas típicas de participación popular en el gobierno de las democracias liberales” (p.241-242). Sentido de democracia liberal en la presencia de elecciones y partidos.
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	Aporta la definición de la Constitución: “estado social y democrático de derecho” (p.264) Dice que el Fuero de los Españoles “garantizaba una serie de libertades personales y derechos básicos” y que reconocía “la igualdad de los españoles ante la ley y el derecho a la propiedad privada” (p.242).
Constitucionalismo franquista y leyes	Sí	Menciona varias de las principales leyes del franquismo: Fuero del Trabajo, Ley Constitutiva de las Cortes, Fuero de los Españoles y Ley de Principios del Movimiento Nacional, pero sin hablar de constitucionalismo. Menciona sus aportaciones sin crítica (p.e., el Fuero de los Españoles “garantizaba una serie de libertades personales y derechos básicos”) (p.242). Se refiere a la aprobación de la Ley Orgánica de 1966 como por “referéndum popular” (p.252).
Constitucionalismo democrático y leyes	Sí	Habla de una Constitución de consenso. Descripción de algunos aspectos fundamentales (p.264).
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	No	
Propuestas de debate	Sí	Plantea actividades de diálogo y debate al final de todos los temas (p.246, 257, 267).
Ejemplos y tareas planteadas	Sí	Combinación de actividades y debates, uso de documentación histórica bibliográfica y estadística.
Otros elementos de interés	Sí	Dedica mucho espacio al desarrollo económico de finales del franquismo (capítulo 25). Habla abiertamente de marxismo, divorcio y métodos anticonceptivos (capítulo 28). Justifica la autarquía como una necesidad (p.237). Uso del término “política de consenso” (p.262).

**1981, 7º EGB, Vicens Vives – Orbe, Geografía e Historia. Educación ético – cívica, Barcelona.**

<b>Democracia y participación</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Localización y argumentos explicativos</b>
Forma y lugar en que aparecen en el manual escolar		Parte III: Educación Ética y Cívica
Sucesión y equiparación entre régimen franquista y democracia	No	(Pese a explicar las distintas fases por las que ha pasado la monarquía y el funcionamiento de la monarquía parlamentaria española, no hace referencia a leyes de sucesión ni a cómo se produjo la reinstauración de la monarquía borbónica) (Tema 8, La monarquía parlamentaria como forma de gobierno en España) (p.401-411).
Hechos históricos relevantes (Ley de Amnistía, Ley de Reforma Política, Pactos de Moncloa, etc.)	No	
Carácter individual o colectivo	Sí	Casi todo el contenido político se refiere a las acciones individuales que se pueden llevar a cabo, a excepción de la iniciativa popular. Dedica un apartado a los derechos democráticos, que son colectivos (derecho a huelga, de reunión y manifestación, de asociación, de sindicación) (p.379-380).
Carácter popular o institucional	Sí	Dedica un tema entero a la definición, organización y funciones de los partidos políticos (p.368-373). En el apartado de “Las trabas a una auténtica participación política” nombra falta de democracia interna de partidos y falta de transparencia de cara al público (p.398-399).
Participación directa o representada	Sí	Plantea las dos opciones de elección de representantes en el modelo demoliberal, aunque dice que la participación directa hoy en día es imposible. Acaba diciendo que al final la participación se limita al derecho al voto y a ser candidato (p.364). Reconoce como mecanismos de participación directa el referéndum y la iniciativa popular (p.365).
Sentido republicano, liberal u orgánico.	Sí	Sentido liberal, como mismo título dice, del tema 2 “El régimen demoliberal” (p.362-367).
Estado democrático, estado de derecho, estado social	Sí	Junta derechos con libertades. Reconoce derechos sociales como el derecho a la educación, a un salario justo, a unas buenas condiciones laborales, a vacaciones retribuidas, a descanso semanal, a una vivienda digna o a la seguridad social (p.382). Dedica el tema 5 entero a la separación y equilibrio de poderes, e incluso menciona la crisis de ambos principios en la actualidad (p.388-389). Asegura que el fin del estado de derecho es la seguridad del ciudadano frente al estado. La forma que tiene de cumplirse, es que los poderes del estado se sometan a la Constitución (Tema 6 “el Estado de Derecho y la Constitución) (p.391-394).
Constitucionalismo franquista y leyes	No	
Constitucionalismo democrático y leyes	Sí	Reconoce derechos fundamentales de la Constitución pero sin nombrarla en el Tema 4 “Derechos y Libertades de los ciudadanos” (p.374-383). Sitúa a la Constitución como la ley máxima, que emana del pueblo y de la que afloran las demás leyes, decretos,

		órdenes ministeriales y bandos de las autoridades locales. También la reconoce como la garante del Estado de Derecho (Tema 6 “el Estado de Derecho y la Constitución) (p.391-394).
Condicionamiento pensamiento hacia una dirección u otra	No	
Propuestas de debate	No	
Ejemplos y tareas planteadas	Sí	Propone simular en clase el sistema demoliberal con sus mecanismos de participación (p.367).
Otros elementos de interés	Sí	Distingue los derechos personales de los cívico-políticos de los económico-sociales, explicando el origen de cada uno (p.375). “La situación de miseria y desigualdad que produjo el liberalismo engendraban constantes conflictos sociales” (p.379).