

*Texts by*

Barausse Alberto, Biernacka-Licznar Katarzyna, Bortoleto Nery  
Ana Clara, Brunelli Marta, Carpigiani Carla, Chiosso Giorgio,  
Cinelli Noemi, Corrochano Diego, Covato Carmela, D'Ascenzo  
Mirella, De Quadros Claudemir, Fernández Gómez Elena, Ferraz  
Lorenzo Manuel, Floth Agneta, Gabrielli Gianluca, Garai Imre,  
Gómez-Gonçalves Alejandro, Goncalves Vidal Diana, Honorato  
Tony, Hui Haifeng, Kansu-Yetkiner Neslihan, Kochubei Tetiana,  
Landahl Joakim, Laspalas Javier, Maksimovic Aleksandra,  
Malysheva Svetlana, Martín-Pastor Elena, Mattioni Ilaria,  
Meda Juri, Melnykova Olha, Meta Chiara, Milutinovic Jovana,  
Montecchiani Sofia, Morandini Maria Cristina, Namora de  
Andrade Alda, Németh András, Ostenc Michel, Paciaroni Lucia,  
Pintassilgo Joaquim, Pizzigoni Francesca Davida, Pomante  
Luigiaurelio, Rabazas Romero Teresa, Ramos Zamora Sara,  
Salnikova Alla, Salvarani Luana, Sánchez-Barbero Beatriz,  
Severini Marco, Spataro Gwenola, Tan Yuan, Targhetta Fabio,  
Ullman Annika, Venturelli Chiara, Vitezova Eva, Vogt Michaela,  
Waldnerova Jana, Yıldız Özgür, You Chengcheng, Zorić Vučina.

[www.hecl.it](http://www.hecl.it)

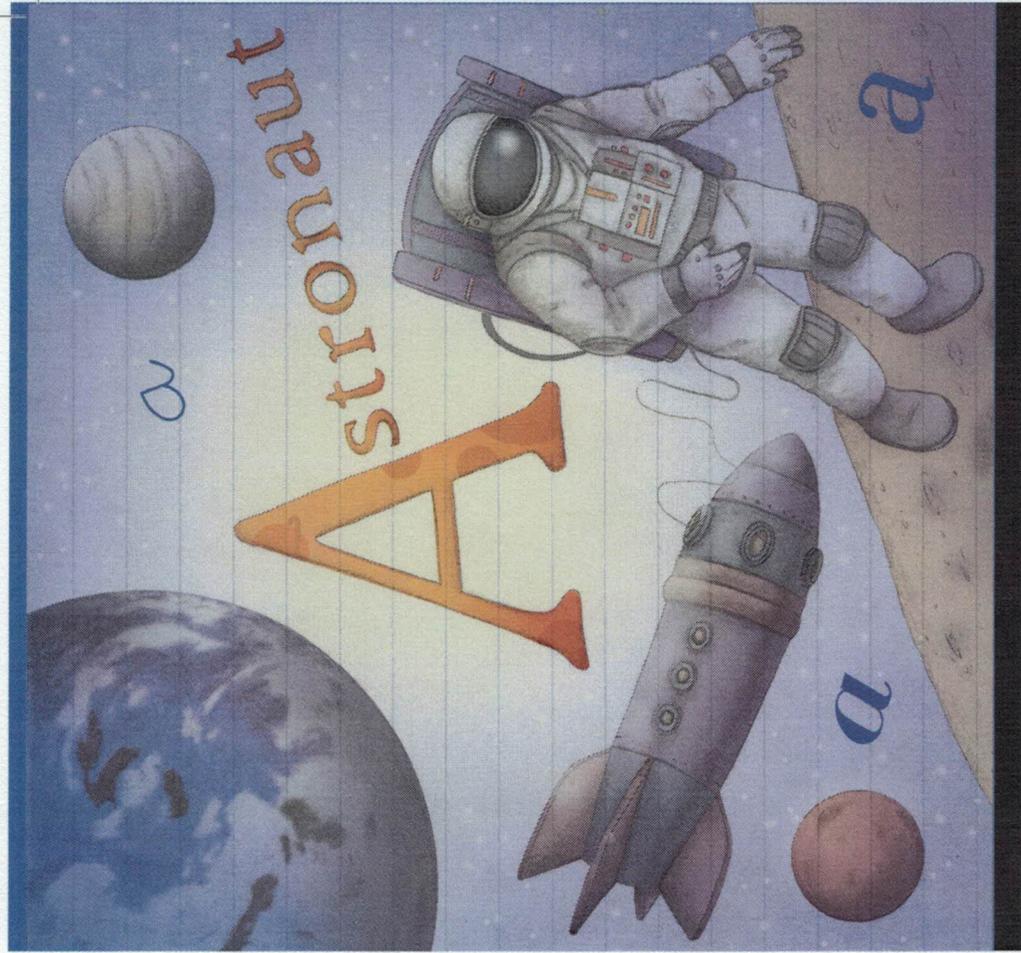
ISSN 1971-1093



eum edizioni università di macerata



eum edizioni università di macerata



HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE XIV/1 2019

HISTORY OF EDUCATION  
& CHILDREN'S LITERATURE

XIV/1 2019

eum



ISBN 978-88-6056-614-0



9 788860 566140  
€ 56,00 (IVA INCL.)

## History of Education & Children's Literature (HECL)

*Direttore / Editor*

Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italy)

*Consiglio Direttivo / Executive Council*

Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata, Italy), Pino Boero (Università degli Studi di Genova, Italy), Norberto Bottani (Paris, France), Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy), Mariella Colín (Université de Caen, France), Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid, Spain), Michel Ostene (Université de Angers, France), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Bernat Surceda García (Universität de les Illes Balears, Spain).

*Comitato scientifico internazionale / International Scientific Board*

Francisco Javier Alejo Montes (Universidad de Extremadura, Spain), María Adelfina Arredondo López (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Mexico), Ana María Badanelli Rubio (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), Gianfranco Bandini (Università degli Studi di Firenze, Italy), Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Italy), Milena Bernardi (Università degli Studi di Bologna, Italy), Emy Beseghi (Università degli Studi di Bologna, Italy), Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze, Italy), Vitaly Bezrogov (Russian Academy of Education - Moscow, Russia), Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino, Italy), Katarzyna Biernacka-Liczmar (Uniwersytet Wrocławski, Poland), Maria Bocci (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Rosa Marisa Borraccini (Università degli Studi di Macerata, Italy), Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata, Italy), Wolfgang Brezinka (Österreichische Akademie der Wissenschaften, Austria; Universität Konstanz, Germany), Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia, Italy), Maria Helena Camara Bastos (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil), Lorenzo Cantatore (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), Dorena Caroli (Università degli Studi di Macerata, Italy), Antonio Castillo Gómez (Universidad de Alcalá, Spain), Luis Octavio Celis Muñoz (Universidad Católica de Chile - Santiago, Chile), Alain Choppin † (Institut National de Recherche Pédagogique - Paris, France), Maria Carmen Colmenar Orzas (Universidad Complutense de Madrid, Spain), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata, Italy), Simona Costa (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), Marco Antonio D'Arcangelo (Università degli Studi di L'Aquila, Italy), Mirella D'Asconzo (Université de Jeanneuse - Boulogne, France), Alexander Dimchev (University of Sofia, Bulgaria), Linda Eisenmann (Wheaton College, Mass, USA), Hans-Helmo Ewers (Goethe Universität Frankfurt, Germany), Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China), Vicente Faubell Zapata † (Universidad Pontificia de Salamanca, Spain), Sabrina Fava (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Rob Freathy (University of Exeter, United Kingdom), Spain), Wilhelm Frijhoff (Vrije Universiteit Amsterdam, Netherlands), Jaime García Padrino (Universidad Complutense de Madrid, Spain), Zohreh Ghaeni (The Institute for Research on the History of Children's Literature in Iran, Tehran-Iran), Carla Chizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Joyce Goodman (University College Winchester, United Kingdom), David Gordon (AMSE-Association of Medical Schools in Europe), Anne Goulding (Loughborough

University, United Kingdom), Alexander Grab (University of Maine, USA), Gerald Grimm (Universität Klagenfurt, Austria), Carola Groppa (Universität Dortmund, Germany), Silvia Guvitz (Universidad de San Andrés, Argentina), Robert Hampel (University of Delaware, USA), José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, Spain), José Luis Hernández Huerta (Universidad de Valladolid, Spain), Haihong Hui (Huazhong University of Science and Technology, China), Margot Hillel (Australian Catholic University, Australia), Srećko Jelusic (University of Zadar, Croatia), Thomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic), Elemér Kelemen (History of Education Subcommittee of the Hungarian Academy of Sciences - Budapest, Hungary), Panagiotis G. Kimourtzis (University of the Aegean, Greece) Carmen Labrador Herratz (Universidad Complutense de Madrid, Spain), Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden), Renata Lollo † (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Jusino Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal), Charles Maignin (Université de Genève, Suisse), Kira Mahamud Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), Maria Luiza Marcilio (Universidade de São Paulo, Brasil), Miguel A. Marín Sánchez (Universidad de Extremadura, Spain), Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional de Santa Fe de Bogotá, Colombia), Ilaria Martini (Università degli Studi di Torino, Italy), Sally Maynard (Loughborough University, United Kingdom), Brigitte Mazohl-Walling (Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie, Germany), Gary McCulloch (Institute of Education, University of London, United Kingdom), Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italy), Miguel Beas Miranda (Universidad de Granada, Spain), Davide Monino † (Università degli Studi di Genova, Italy), Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino, Italy), Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain), Andras Németh (Eotvos Loránd University), António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal), Vivian Nutton (The University College of London Centre for the History of Medicine, United Kingdom), Gabriela Ossenbach Sauter (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy), E. Lisa Panayotidis † (University of Calgary, Canada), Furio Pesci (Università degli Studi di Roma - La Sapienza, Italy), Pablo Pínceau (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Luján, Argentina), Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal), Edward Proiner (University of Maribor, Slovenia), Bela Pukanszky (János Selye University, Slovakia), Amedeo Quondam (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy), Deirdre Raftery (University College Dublin, Ireland), Luana Sabratini (Università degli Studi di Parma, Italy), Philippe Savoie (Institut National de Recherche Pédagogique - Paris, France), Myriam Southwell (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Ivanka Stricevic (University of Zadar, Croatia), Fabio Targhera (Università degli Studi di Macerata, Italy), Gianfranco Tortorelli (Università degli Studi di Bologna, Italy), Pompeo Vagliani (Fondazione Tancredi di Barolo - Torino, Italy), Arièle Vecchia (Universidade Tuuti do Paraná-Curitiba, Brazil), Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia, Spain), Elena Vishlenkova (Higher School of Economics National Research University, Moscow, Russia), Paola Visnara † (Università degli Studi di Milano, Italy), Aleksandra Vranes (University of Belgrade, Serbia), Cristina Yanes (Universidad de Sevilla, Spain), Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova, Italy), Danilo Zardin (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy).

*Coordinamento redazionale / Editorial Coordinator*

Marta Brunelli (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile indicizzazione banche dati; Luigiarcello Pomante (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile editing e procedure di refereaggio; Dorena Caroli (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile bibliografia internazionale; Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile sito web e gestione social & academic networks.

*Comitato di Redazione / Editorial Staff*

Paolo Allieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Gianluca Gabrielli (Università degli Studi di Macerata, Italy), Andrea Marrone (Università degli Studi di Macerata, Italy), Chiara Meta (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), Sofia Montecchiani (Università degli Studi di Macerata, Italy), Lucia Paciaroni (Università degli Studi di Macerata, Italy), Evelyn Scaglia (Università degli Studi di Bergamo, Italy).

# HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE XIV/1 2019

---

eum

In memory of *Massimo Montella* (1948-2019),  
Full Professor of Economics and Management of  
Cultural Heritage at the University of Macerata, one  
of the brightest and most significant scholars and  
intellectuals in a culturally and politically complex  
time.

**History of Education & Children's Literature  
(HECL)**

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. XIV, n. 1, 2019

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2019 eum edizioni università di macerata, Italy

Registrazione al Tribunale di Macerata

n. 546 del 3/2/2007

*Editor-in-Chief / Direttore*

Roberto Sani

*Editorial Manager / Redattori Capo*

Luigiarello Pomante, Marta Brunelli, Dorena Caroli, Elisabetta Patrizi

*Editorial Office / Redazione*

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia c/o Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 733 258 5965 – 5967, fax (39) 733 258 5977

web: <http://www.hecl.it>;

e-mail: [roberto.sani@unimc.it](mailto:roberto.sani@unimc.it)

*Peer Review Policy*

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous referees, who are chosen – on the base of their expertise – among members of an International Referees' Committee. The Editor of the journal is in charge of the entire process, and Dr. Luigiarello Pomante is in charge of the peer review activities.

*Referaggio articoli*

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, selezionati – sulla base delle loro competenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale di *Referee*. Il Direttore della rivista è responsabile del processo, e il dott. Luigiarello Pomante è responsabile delle attività di referaggio.

*Abbonamenti / Subscriptions*

Subscriptions (two issues a year) are available both in print version (with full access to the Online version), and in Online-only format.

*Fees per year*

Euro countries: € 108,00 (VAT included);

other countries: € 139,00 (VAT included);

Hecl Online (2006- ): € 90,00 (VAT included);

Hecl Online from IP (2006- ): € 96,00 (VAT included).

*Single issues*

Current issue: € 56 (VAT included);

back issue: € 69 (VAT included).

For further details please contact the publisher- distributor ([ceum.riviste@unimc.it](mailto:ceum.riviste@unimc.it)).

*Abbonamenti*

Abbonamenti annuali (due fascicoli l'anno) sono disponibili sia per la versione cartacea (comprensiva di accesso libero a quella on-line), che per la sola versione on-line.

*Quote annuali*

Paesi dell'area Euro: € 108,00 (Iva inclusa);

altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa);

Hecl Online (2006- ): € 90,00 (Iva inclusa);

Hecl Online from IP (2006- ): € 96,00 (Iva inclusa).

*Fascicoli singoli*

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

Per ulteriori dettagli si prega di contattare l'editore-distributore ([ceum.riviste@unimc.it](mailto:ceum.riviste@unimc.it)).

*Publisher-Distributor / Editore-Distributore*

eum edizioni università di macerata, Corso della Repubblica, 51 – 62100 Macerata; tel. (39) 733 258 6080, web: <http://eum.unimc.it>, e-mail: [info.ceum@unimc.it](mailto:info.ceum@unimc.it),

*Orders/ordini:* [ceum.riviste@unimc.it](mailto:ceum.riviste@unimc.it)

*Design / Progetto grafico*

+ studio crocevia

*Printing / Stampa*

Globalprint, Gorgonzola (MI)

*Cover Picture / Immagine di copertina*

Laura Ralli

*Impaginazione / Layout*

Carla Moreschini

Finito di stampare nel mese di giugno 2019

ISBN 978-88-6056-614-0

# Contents

## Indice

### *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*

edited by

Juri Meda, Luigiaurelio Pomante, Marta Brunelli

#### *Introduction*

- 11 Juri Meda, Luigiaurelio Pomante, Marta Brunelli  
Memories and public celebrations of education in  
contemporary times. Presentation

#### *Place of memory*

- 25 Juri Meda  
The «Sites of School Memory» in Italy between memory  
and oblivion: a first approach
- 49 Marta Brunelli  
«Non-places» of school memory. First reflections on the  
forgotten places of education as generators of collective  
school memory: between Oral history, Public history and  
Digital history
- 73 Joaquim Pintassilgo, Alda Namora de Andrade  
Different schools as «places of memory»: the case of  
Cooperativa A Torre (1970-present days)
- 91 Francesca Davida Pizzigoni  
The Beckwith school-museums as a place of memory

- 109 Neslihan Kansu-Yetkiner  
Politics of collective memory in education: Atatürk corners  
in Turkish schools
- 127 Aleksandra Maksimovic, Jovana Milutinovic  
The School Museum as a tool for building a bridge  
between the national and European cultural heritage  
in Vojvodina: a case study of the Serbian Orthodox  
Gymnasium in Novi Sad (1810-1918)
- 145 Claudemir de Quadros  
Forging a new homeland: the unique experience of  
*brizoletas* in Rio Grande do Sul/Brazil in the second half of  
the 20<sup>th</sup> century
- 163 Tony Honorato, Ana Clara Bortoleto Nery  
The normal school of Piracicaba as a memory place of the  
republican regime in Brazil
- Politics of memory*
- 185 Alberto Barausse  
«Ricambiare l'amore che portano all'educazione...». Public  
memory and awards of honour of public education in Italy  
from the Unification to the end of the 19<sup>th</sup> Century (1861-1898)
- 207 Maria Cristina Morandini  
Medals and diplomas of merit for teachers: the *Premio  
Bottero* award in Turin (1891-1918)
- 223 Chiara Venturelli  
A stone on the wall. Collective and public memory of an  
eclectic primary school teacher
- 239 Gianluca Gabrielli, Carla Carpigiani  
Renewing the ties of one century of history: an experiment  
of citizen history on the occasion of the Centenary of the  
Fortuzzi school
- Funeral memories*
- 261 Joakim Landahl, Annika Ullman  
The politics of immortality: the funeral of an education  
minister and teacher unionist

- 279 Mirella D'Ascenzo  
Remembering teachers and headmasters. Funeral memories  
as source in history of education between nation building  
and collective memory
- 295 Vučina Zorić  
Funeral memories as a form of promotion of the value  
system and contributions of important protagonists in the  
area of development of education in Montenegro
- Invention of educational tradition*
- 317 Luigiaurelio Pomante  
The invention of tradition in the Italian University during  
the Fascist period (1922-1943)
- 333 Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero  
The invention of the educational tradition in religious  
Madrid elite schools. Identity and distinction of the private  
school culture during Franco's dictatorship
- 359 Alla Salnikova, Svetlana Malysheva  
«Lenin has studied here»: a case study of the invention of  
the Soviet University «revolutionary» myth
- 379 Luana Salvarani  
The invention of the Common School tradition. Early  
American educational historiography and the building of a  
long-standing narrative

*Essays and Researches*  
*Saggi e Ricerche*

- 397 Özgür Yıldız  
Syrian protestant college in American missionary archives  
(1887-1902)
- 421 Elena Fernández Gómez  
«Transformando el jardín en escuela». Las escrituras  
expuestas en las Escuelas del Ave-María del Padre  
Manjón

- 449 Imre Garai, András Németh  
Changes in and challenges of the secondary teacher training system in Budapest during the Great War and the period immediately following it
- 465 Chengcheng You  
The cultural poetics of anthropomorphism: rereading a chinese fable
- 485 Haifeng Hui, Yuan Tan  
Beyond the initial aim of literary adaptation for children: stylistic and narrative changes and their «Byproducts» in the Penguin readers edition of *Gulliver's Travels*
- 499 Eva Vitezova, Jana Waldnerova  
Brief history of Slovak children's literature until 1960
- 513 Tetiana Kochubei, Olha Melnykova  
Educational-and-cultural processes in Ukraine in XVII<sup>th</sup> Century: european tendencies
- 535 Javier Laspalas  
Un tratado de educación cosmopolita: las *Cartas* de Lord Chesterfield a su hijo
- 557 Manuel Ferraz Lorenzo  
El concepto curricular de «consumo» durante el tardofranquismo y la transición democrática en España (1969-1982)
- 577 Noemi Cinelli  
«¡Estudiosa juventud! Elevad vuestra mente ácia la nobleza del arte!». The tradition of the artistic education in Chile in the Speech from Alessandro Ciccarelli (19<sup>th</sup> century)
- 591 Sofia Montecchiani  
Il secolo dei trovatelli e il brefotrofo di Osimo. Un modello di istituto assistenziale tra fede e diplomazia nelle Marche dell'Ottocento
- 625 Marco Severini  
There is no story without its heroes. Ten women and the right to vote in Italy in 1906

- 641 Michel Ostenc  
Les organisations de jeunesse fascistes dans l'Italie mussolinienne (1926-1943). L'*Opera Nazionale Balilla* (O.N.B.) et la *Gioventù Italiana del Littorio* (G.I.L.).  
Première partie

*Sources and Documents*  
Fonti e documenti

- 679 Carmela Covato  
L'educazione delle donne nell'Italia post-unitaria. Una autorevole discussione a più voci della fine degli anni Ottanta

*Critical Reviews and Bibliography*  
Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni

*Critical Reviews / Rassegne critiche*

- 719 Ilaria Mattioni, Luana Salvarani, Katarzyna Biernacka-Licznar  
Nuove piste di ricerca per la storia della letteratura per l'infanzia: a proposito di un recente volume
- 733 Michel Ostenc, Gwenola Spataro  
Giuseppe Bottai et l'Université italienne: un projet de réforme de audacieux
- 739 Giorgio Chiosso  
Qualche segnalazione sull'attuale produzione storico-educativa
- 753 Luigiaurelio Pomante  
La scuola elementare italiana e il Sessantotto. Alcune riflessioni storiografiche

*Forum / Discussioni*

- 765 Diana Gonçalves Vidal  
Cultura materiale della scuola e scolarizzazione
- 779 Diego Corrochano, Alejandro Gómez-Gonçalves, Beatriz Sánchez-Barbero, Elena Martín-Pastor  
Field trips and other teaching resources in natural and

social sciences: educational implications from past experiences in Spanish primary schools

- 799 Lucia Paciaroni  
School archives: a resource for historical-educational research and schools

*Notices / Recensioni*

- 811 Mirella D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia* (F. Targhetta)
- 813 Sabine Reh, Denise Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben-und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterrichtspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts* (M. Vogt, A. Floth)
- 816 Agustín Escolano Benito, *Emociones & Educación. La construcción de la educación emocional* (M. D'Ascenzo)

*Scientific News and Activities of Research Centres*  
Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca

- 821 Chiara Meta  
L'«Archivio Mario Alighiero Manacorda»: una recente acquisizione del Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng»
- 843 Mirella D'Ascenzo  
Patrimonio storico educativo in vetrina. Appunti su una recente mostra sulle scuole all'aperto tra passato e futuro
- 861 International Referees' Committee (2019)

# El concepto curricular de «consumo» durante el tardofranquismo y la transición democrática en España (1969-1982)\*

Manuel Ferraz Lorenzo  
Department of History and  
Philosophy of Science, Education and  
Language  
University of La Laguna (Spain)  
mferraz@ull.edu.es

*The curricular concept of «consumption» during the late Franco and the democratic transition in Spain (1969-1982)*

**ABSTRACT:** The concept of consumption as a personal and social activity has evolved considerably over the years. The school, as an essential institution in the transmission and perpetuation of knowledge, has played a fundamental role in its definition and establishment, especially since the publication of the Ley General de Educación of 1970 and the complementary regulations that developed it. The aim of this paper is to describe, analyse and explain the changes that took place after the adoption of this Law with regard to «the revision of the contents of education, orienting it more towards the formative aspects». In addition, we will see some examples of how this is done in practice.

**EET/TEE KEYWORDS:** State; Political transition; Textbooks; Educational curriculum; Spain; XX<sup>th</sup> Century.

La escuela es un ritual de iniciación que introduce al neófito en la sagrada carrera del consumo progresivo, un ritual propiciatorio cuyos sacerdotes académicos son mediadores

\* Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición* (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

entre los creyentes y los dioses del privilegio y el poder, un ritual de expiación que sacrifica a sus desertores, marcándolos a fuego como chivos expiatorios del subdesarrollo<sup>1</sup>.

La vida de consumo sólo puede ser una vida de aprendizaje rápido, pero también debe ser una vida en la que todo se olvida velozmente. Olvidar es tan importante como aprender, si no más importante<sup>2</sup>.

### *Antecedentes, debates y propuestas*

En 1969, en pleno auge desarrollista, con los tecnócratas en el poder y con un panorama político y económico de estabilidad dentro del régimen sin precedentes, sólo los movimientos estudiantiles, la conflictividad en algunos sectores laborales y las reivindicaciones semi-clandestinas a favor de la instauración de la democracia, enturbiaron la «paz» social impuesta por la fuerza y acatada por imperativo doctrinal. Una paz, entendida como servicio y sometimiento a la Patria, que todo español debía exaltar «con heroísmo, desinterés o abnegación, con ánimo de contribuir al bien superior que España representa», como había recogido el *Fuero del Trabajo* 30 años antes<sup>3</sup>. Para las autoridades, estas manifestaciones contrarias a las políticas imperantes de cuño tecnocrático y opusdeísta, sólo eran un síntoma de la falta de orden, de compromiso y disciplina, impensables en los momentos iniciales del «Glorioso Movimiento Nacional». Todo ello, a pesar de estar alentadas en numerosas ocasiones por los organismos internacionales a los que, desde hacía años y como símbolo de normalización internacional, pertenecía España. Los tiempos habían cambiado y las necesidades y horizontes de futuro también.

En este contexto de relativo progreso económico – en el que el índice de crecimiento alcanzó un promedio de 7,5 anual entre 1960 y 1967 y el PNB per cápita pasó de 291 dólares en 1960 a 818 en 1970, en el que cada vez hubo más protestas sociales a favor de los derechos políticos, laborales y estudiantiles, más radicalización y contraofensiva de las fuerzas de orden público, y mayor grado de compromiso con los organismos e instituciones internacionales a favor de mayores cuotas de reforma del Estado –, la educación pública, esto es, la que debía llegar a todos los rincones e integrar a todos los sectores de la sociedad, seguía siendo la gran olvidada en los distintos gobiernos franquistas. Pongamos algunos ejemplos: durante el curso 1965-66, según datos ofrecidos por el INE y recogidos en el II Plan de Desarrollo, existía todavía un 17% de menores sin escolarizar; en términos absolutos 796.929. Si sumamos a este guarismo la doble matrícula y los no asistentes a la escuela por motivos varios, la cifra

<sup>1</sup> I. Illich, *La sociedad desescolarizada*, México, 1985, p. 66 (primera edición, 1971).

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Vida de consumo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 133 (primera edición, 2007).

<sup>3</sup> *Fuero del Trabajo*, 9 de marzo de 1938. BOE, 10 de marzo de 1938, núm. 505, p. 6.178.

superaba el millón de niños y niñas sin recibir enseñanza regular<sup>4</sup>. La situación era preocupante si tenemos en consideración, además, que «el triple juego del crecimiento vegetativo de la población, las migraciones interiores y el imprevisto desarrollo urbano han hecho que *en algunas provincias, en términos absolutos, la situación de déficit de escolarización sea en 1965 tanto o más grave que en 1880*»<sup>5</sup>. El problema de tan ingente marginación educativa, por tanto, no se debía sólo ni fundamentalmente a la «explosión escolar» a la que continuamente se aludía en los informes oficiales, sino a la falta de voluntad política dada la presencia de los colegios privados (ampliamente de carácter religioso), que colmaban con creces las necesidades de la población más acomodada y de clase media o media-alta y que atenuaban el problema en su globalidad o, al menos, entre los sectores más exigentes académicamente y tendentes a la promoción social. El propio Tena Artigas, secretario general técnico del MEN, afirmaba en la defensa del dictamen de la Comisión Nacional sobre la reforma de la ley de reforma de la enseñanza primaria que, «en la silenciosa y pausada, pero profunda y decidida tarea emprendida por el Ministerio de Educación Nacional en los últimos años, de reestructuración de las bases de nuestra educación, le ha llegado el turno a la enseñanza primaria». Y argumentaba como objetivos básicos de dicha reforma, la dignificación de la enseñanza y la elevación de su nivel y calidad<sup>6</sup>.

En efecto, según sus protagonistas, la reforma fue ideada por las circunstancias especiales que tuvieron lugar a finales de los años 60, entre las que cabrían citar las crisis de orden académico y orden público. Y añadían:

Inicialmente tal crisis no parecía abocar sino a la reforma del nivel universitario, y tal fue el sentido en que se manifestó el nuevo ministro al tomar posesión en abril de 1968. Sin embargo, el nuevo equipo ministerial, constituido entonces, aceptó la idea propugnada por su Secretario General Técnico, de abordar la revisión completa del sistema y tal idea fue elaborada y propuesta al Gobierno, de quien hubo de partir, como es obvio, la pertinente decisión<sup>7</sup>.

Sería Ricardo Díez Hochleitner, director del Departamento de Planificación y financiación de la UNESCO y secretario de dicha comisión, quien se percatara de la conveniencia de reformar todo el sistema educativo español para adaptarlo

<sup>4</sup> J.L. Romero, A. de Miguel, *La educación en España y su evolución*, in *La educación en España*, «Anales de Moral Social y Económica», n. 25, 1970, pp. 17 y ss.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 21. La cursiva es de los autores.

<sup>6</sup> A. Tena Artigas, *Reforma de la Enseñanza Primaria. Ley 169/de 21 de diciembre de 1965*, «Revista de Educación», vol. LXI, n. 177, p. 24. Véase del mismo autor, *La educación en el Plan de Desarrollo*, Madrid, Gredos, 1966. Su hermano, Joaquín, quien también colaboró en dicha reforma educativa, sería Director General de Enseñanza Primaria entre 1956 y 1968.

<sup>7</sup> R. Díez Hochleitner, J. Tena Artigas, M. García Cuerpo, *La reforma educativa española y la educación permanente. Estudio preparado por el Instituto de la Unesco para la Educación en colaboración con el Servicio Internacional de Información sobre las Innovaciones Educativas (IERS)*, París, Unesco (Experiencias e Innovación en Educación, núm. 31), 1977, pp. 13-14.

a las nuevas circunstancias del país y de su entorno europeo. Se «sacaba a la calle» y, además, «a contracorriente», en clarificadoras expresiones de Lázaro Flores, todo el problema educativo – en sus distintas etapas y niveles – que venía arrastrando España desde la destrucción de las políticas reformistas republicanas iniciadas cuarenta años atrás<sup>8</sup>.

De hecho, mientras los Estados europeos gastaban un promedio de 250 dólares por alumno durante esta década, España se situaba a la cola con mucha diferencia. Bélgica, Finlandia y Suecia encabezaban el ranking con 504, 392 y 386 dólares, respectivamente; lo cerraban Rumanía con 184, Austria con 157 y España con tan solo 26. Las diferencias eran abrumadoras. Pese a todo, ya existía cierto equilibrio con el resto de partidas económicas si tenemos en consideración que en 1950 el presupuesto de las fuerzas armadas triplicaba el de educación y, el año 1968-69, se situaba algo menos de un punto porcentual por arriba (31.59 frente a 9.63 y 15.60 frente a 14.89, respectivamente)<sup>9</sup>. Con razón, José Luis Villar Palasí, Ministro de Educación y Ciencia, exponía en la introducción al Libro Blanco de la reforma educativa y, con posterioridad también en la Ley General de Educación, que las propuestas que contenía el texto eran «un acto de fe en el futuro de España, así como en la imaginación creadora y en la capacidad renovadora de los españoles». En la misma obra se defendía la democratización de la enseñanza y se consideraba la educación como un derecho primario «que condiciona en cierto modo los demás derechos humanos»<sup>10</sup>. Con palabras más rotundas se manifestaba, igualmente, el grupo de expertos de la UNESCO que había visitado nuestro país un año antes para realizar el informe de la situación educativa: «El sistema escolar español necesita un cambio radical [...] El trabajo preparatorio que se requiere es considerable. Es preciso proporcionar los correspondientes planes y programas de estudio, material didáctico, material de orientación, edificios y equipo, y formar al personal»<sup>11</sup>. Además, se admitía que los principales defectos de la administración escolar española habían sido la centralización excesiva, la falta de coordinación entre los ministerios, la organización interna deficiente y la escasa eficacia.

<sup>8</sup> E. Lázaro Flores, *La Reforma del setenta, vivida y vista por un profesional de la administración*, «Revista de Educación», Número extraordinario: *La Ley General de Educación veinte años después*, 1992, p. 285.

<sup>9</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La Educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, MEC, 1969, pp. 170 y 171.

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 10 y 143.

<sup>11</sup> UNESCO, *España. La Reforma de la Educación. Informe Preliminar*, París, febrero, 1969, p. 36. Por invitación del Gobierno español, entre octubre y noviembre de 1968, visitó España una misión UNESCO-BIRD-FAO. El informe que citamos lleva en su portada la palabra 'confidencial' y expresaba las opiniones de la Unesco (no necesariamente la de las otras organizaciones) según testimoniaba en el prefacio el propio René Maheu, director general de la organización internacional.

Tanto los expertos – nacionales o extranjeros – como los responsables de la política educativa, expresaban las dudas del funcionamiento del sistema educativo y la necesidad de adaptarlo a las nuevas condiciones económicas y sociales del país. Era urgente que incorporara a nuevos sectores de la población y que lo hiciera de manera más democrática, aparte de ser más permeable y eficiente a las demandas de la sociedad moderna. El sociólogo Jiménez Blanco lo expresaba de la siguiente guisa en 1970:

nuestro sistema educativo sigue montado sobre las bases de la sociedad pre-industrial y resulta eficaz para cumplir una función, perfectamente adaptada a aquel tipo de sociedad, pero malísimamente acoplado a las nuevas exigencias de la nueva sociedad. Al sistema educativo se le pide suficiencia técnica y lo que normalmente proporciona es una base legitimadora de ciertas aspiraciones de ciertas clases de la sociedad<sup>12</sup>.

Y remataba su exposición con el siguiente interrogante: «¿será este sistema educativo adecuado cuando se incorporen estudiantes procedentes de las clases bajas?».

El propio Libro Blanco, en cuya elaboración no participó ningún especialista extranjero pero sí se hacía notar la influencia de los mismos en todo el proceso de cambio que contenía y que generó<sup>13</sup>, constataba el anacronismo del sistema educativo y lo retrotraía a mediados del siglo XIX: «El sistema educativo español vigente se ajusta, en términos generales, a la concepción peculiar de una sociedad de características muy distintas de las actuales. En realidad, su estructura y organización no difieren en sus grandes líneas de los principios básicos de la Ley Moyano de 1857»<sup>14</sup>. Siguiendo el mismo tipo de análisis, hacía patente la necesidad de una transformación profunda de la sociedad y de su sistema de valores, sólo posible a través de un nuevo y más abarcador modelo educativo:

España, como el resto del mundo, atraviesa una crisis profunda de valores que anuncia el nacimiento de una nueva sociedad. El sistema de valores que ha regulado la forma de vida de las generaciones pasadas y de las que han alcanzado la edad madura en la época actual está sometido a un amplio proceso de revisión. Al mismo tiempo, las ideologías y las estructuras sociales están en tela de juicio y experimentan cambios aún inseguros<sup>15</sup>.

Al dedicar su atención a la Educación General Básica y, sobre todo, a su segunda etapa – de los 11 a los 13 años – consideraba beneficiosa la «ampliación

<sup>12</sup> Jiménez Blanco, *La calidad de la enseñanza en España*, in *La educación en España*, cit., p. 93.

<sup>13</sup> J. Blat Gimeno, *Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970*, «Revista de Educación», Número extraordinario: *La Ley General de Educación veinte años después*, cit., p. 291.

<sup>14</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La Educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, MEC, 1969, p. 203.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 205.

del círculo de conocimientos», el «conocimiento del mundo social y cultural» y el «desarrollo de actitudes, valores, y hábitos religiosos, morales y sociales, esto es, formación religiosa y cívico-moral»<sup>16</sup>.

Se fijaban las bases, por tanto, para emprender el camino de la modernización nunca del todo abordada, casi siempre frustrada y jamás concluida con éxito y con consenso; al principio, por incredulidad gubernamental y ausencia de medios financieros y, después, esto es, durante la Transición, por prejuicios sectarios, desmarques ideológicos y rencillas partidistas carentes de justificación desde la lógica de la racionalidad y la eficiencia política. El propio Blat Gimeno, vicesecretario general técnico y coordinador del Libro Blanco y de los trabajos preparatorios para la reforma, lo expresaba con cierto desconsuelo: «Lamentablemente, esa rica contribución de comentarios, críticas y sugerencias, solamente se aprovechó en parte por la excesiva prisa en la elaboración de la Ley General de Educación impuesta por motivos políticos»<sup>17</sup>.

### 1. *La LGE como marco general de la reforma y su normativa ministerial complementaria*

En el BOE de 6 de agosto de 1970, número 187, se publicaba la ley que daba soporte al enorme esfuerzo y a todas las voluntades académicas y políticas que habían trabajado durante los dos últimos años. Se aprobaba, por tanto, la Ley 14/1970 de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* que ponía fin a casi un siglo y medio de monolitismo legal en el ámbito de la enseñanza formal.

Como contenía su exposición de motivos, «esta ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual» y, además, señalaba que «el período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza». La reforma general que establecía abarcaba todos los niveles, potenciaba la unificación de los mismos, abordaba el naciente tema de la calidad educativa y extendía la obligatoriedad hasta los 14 años (aunque en la práctica fuera hasta los 16, al exigir a aquellos alumnos que no cursaran el bachillerato a continuar estudios de formación profesional de primer ciclo).

<sup>16</sup> *Ibid.*, pp. 212 y 213.

<sup>17</sup> Blat Gimeno, *Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970*, cit., p. 293.

Una Ley que terminó siendo torpedeada tanto desde dentro del sistema, y no sólo por la ausencia de medios financieros, como desde el exterior por la falta de apoyo social y académico, produjo lo que algunos autores han venido a denominar «la contrarreforma educativa» que tuvo lugar a partir de 1973<sup>18</sup>.

En su exposición de motivos, aludía a la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con garantías los retos del «ritmo acelerado del mundo contemporáneo». Expresaba la voluntad de revisar los contenidos para hacerlos más acordes a esa realidad social: «Para intensificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos [...] y las exigencias que plantea el mundo moderno». En su título preliminar hacía referencia, igualmente, a los fines de la educación en todos sus niveles y modalidades y señalaba como elementos básicos la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, «inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino». Es decir, establecía unas nuevas dimensiones al proceso educativo que antes no se habían contemplado pero señalando los márgenes que los acuerdos con la Santa Sede imponían y que el propio régimen político y jurídico establecía. De este modo, en el capítulo segundo, y en concreto en su artículo 15, a la hora de abordar las especificidades de la Educación General Básica, se afirmaba que de cara a la segunda etapa – esto es, entre los 11 y los 13 años –, «habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento». Con esta inclusión en la articulación del texto, se sentaban las bases para incorporar, suprimir o modificar nuevos contenidos curriculares, como a la postre tuvo lugar en los desarrollos normativos publicados a tal efecto. Se afianzaban las directrices para renovar metodologías, prolongar el período escolar, equipararse y cumplir con los mandatos internacionales, e incorporar nuevos contenidos acordes con los tiempos de cambio que, al menos sobre el papel, comenzaban a contemplarse y cuyo origen se remontaba muchos años antes como demuestran algunos estudios de especial relevancia<sup>19</sup>.

El primer desarrollo normativo que aprobaba las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, se publicó en el BOE de 8 de diciembre de

<sup>18</sup> A. Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 85.

<sup>19</sup> G. Ossenbach, A. Martínez Boom, *Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)*, «Paedagogica Historica», vol. 47, n. 5, 2011, pp. 679-700; L. Delgado Gómez-Escalonilla, *Estados Unidos, ¿Soporte del franquismo o germen de la democracia?*, in L. Delgado Gómez-Escalonilla, Ricardo Martín de la Guardia, Rosa Pardo Sanz (edd.), *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia (1953-1986)*, Madrid, Sílex, 2016, pp. 263-307.

1970, núm. 293, en forma de orden ministerial con fecha de 2 de diciembre. A través de un texto muy breve dirigido a los directores generales de enseñanza primaria, media y profesional, el Ministro Villar Palasí señalaba lo siguiente: «El artículo 9, apartado 3 de la Ley General de Educación prevé el establecimiento de un sistema de revisión y actualización periódica de planes y programas de estudio que permita el perfeccionamiento y la adaptación de los mismos a las nuevas necesidades educativas...». Igualmente se señalaba que la puesta en marcha del sistema educativo necesitaba la experimentación previa a su implantación, porque «muchas de las innovaciones pedagógicas exigen una cuidadosa investigación, experimentación y evaluación de resultados». Por todo ello, el ministro disponía en esta orden que durante el curso académico 1970-71, las actividades didácticas en todos los centros de EGB, se ajustaran a las orientaciones pedagógicas elaboradas por la comisión creada a tal efecto.

Tres meses después, esto es, el 13 de marzo de 1971 (BOE núm. 62), se publicaba otra orden ministerial rubricada el 27 de febrero, por la que se dictaban las normas sobre libros de texto de la Educación General Básica. El «viraje significativo en la concepción y orientación de la enseñanza» (sic) hacía necesario la publicación de unas directrices específicas avaladas por los responsables del Ministerio, esto es, por la Dirección General de Orientación Educativa, que debían ser seguidas por las editoriales. En el punto quinto se afirmaba: «En el caso de los libros destinados a formación religiosa o a educación cívica, la presentación de la maqueta o texto en el Instituto de Ciencias de la Educación requerirá, además [...] dictamen favorable de la Conferencia Episcopal o de la Delegación del Movimiento...». Dentro del calendario previsto para las sustituciones de los libros antiguos por los nuevos, el curso 1974-75 se consideraba el último para emplear los libros no adaptados a las nuevas normativas gubernamentales.

En esta serie de disposiciones emanadas por el ministerio, la siguiente orden tendría fecha de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogaban y completaban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (BOE 24 de agosto de 1971, núm. 202). En la misma, no se intentaba trazar un marco rígido que uniformara la educación, sino «por el contrario, se buscó a través de los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, indicar metas y sugerir procedimientos que la experiencia y la iniciativa de los educadores completarían y darían eficacia al fecundarlos en la realidad cotidiana del quehacer educativo». Para ello, era necesario prorrogar dichas orientaciones en los cursos siguientes como contemplaba esta nueva orden ministerial, firmada por delegación por la directora general de orientación educativa en manos de Ángeles Galino. Dichas orientaciones volverían a ser complementadas con otras normativas, Decreto de 20 de julio (BOE 13 de septiembre de 1974, núm. 220) y orden de 2 de diciembre (BOE de 16 de diciembre de 1974, núm. 300) sobre libros de texto y material didáctico.

Comenzaba una nueva fase en la que las directrices políticas, los requerimientos administrativos y las prácticas escolares debían caminar al unísono para obtener los resultados esperados. Todo ello, pese a admitir, como manifestó en su momento el profesor Beltrán, que «las directrices curriculares no siempre responden a la política que las dictó, como tampoco las prácticas traducen literalmente las directrices, lo que puede explicarse porque la iniciativa reformadora y sus propósitos son diferentes en los tres niveles que se encuentran implicados – el político, el administrativo y el práctico»<sup>20</sup>. Habría que añadir: y el social, de manera muy determinante.

## 2. Normativa ministerial específica sobre el contenido de consumo

La necesidad de vincular los libros de texto a la realidad social en la España franquista se remonta a los comienzos del régimen debido a su afán por el adoctrinamiento y la observancia al orden político establecido. Sin embargo, desde una perspectiva más pedagógica y sistemática, podemos buscar sus raíces en los años 60. En el Diccionario de Pedagogía Labor, en la voz «educación social», se señala que

por fuerza ha de acortarse la distancia entre la escuela y la vida, entre los libros de texto y los hechos de la realidad social [...] Ciertamente no ha de ser el criterio de utilidad social el único que imponga rumbos a la confección de programas escolares, pero el empeño en ignorarlo se pagaría con graves faltas de adaptación social<sup>21</sup>.

A través de la influencia internacional de la educación programada, del modelo curricular que permitió y de toda la reforma manualística que representó, se mostraba la necesidad de establecer puentes entre la escuela y la realidad más próxima y determinante, como han demostrado algunos investigadores recientemente<sup>22</sup>.

Sin embargo, para el caso concreto que nos ocupa, relativo al concepto de consumo, la primera normativa publicada data del 30 de junio de 1977 (BOE de 29 de julio de 1977, núm. 180). En ella se hacía referencia a otra orden ministerial anterior, de 29 de noviembre de 1976 (BOE de 3 de diciembre de 1976, núm. 290), en la que se introducía, con carácter experimental y para el curso 1976-77, nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área

<sup>20</sup> F. Beltrán Llavador, *La reforma del currículum*, «Revista de Educación», Número extraordinario: *La Ley General de Educación veinte años después*, cit., pp. 193-207 (cita p. 195).

<sup>21</sup> V. García Hoz (dir.), *Diccionario de Pedagogía Labor*, Barcelona, Editorial Labor, 1964, Vol. I, p. 319.

<sup>22</sup> M. González-Delgado, T. Groves, *La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974)*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 4, n. 2, 2017, pp. 73-100.

social en la segunda etapa de la EGB. De la siguiente manera venía recogido en dicha normativa ministerial:

La educación para la convivencia – incluida por el Gobierno en su declaración programática – aparece así como objetivo demandado para la construcción de un tipo de sociedad que parta de una nueva orientación del hombre como sujeto de derechos y deberes públicos, y de una paralela potenciación de virtudes éticas y comunitarias. De ahí que sea necesario establecer, dentro del área social para la segunda etapa de la Educación General Básica, unos contenidos de educación cívico-social que vengan a corresponder a las actuales exigencias en este campo de la enseñanza.

En 8º curso, se introducían contenidos referentes a «la conservación de la naturaleza como obligación de todos», «el hombre como agente de degradación», «la defensa de la persona frente a la manipulación de los valores espirituales, socio-políticos y materiales», etc. Debido al escaso tiempo transcurrido desde su publicación, resultaba insuficiente la valoración de la experiencia educativa y pedagógica a efectos de su implantación definitiva. Pues bien, a través de la orden del 30 de junio se reestructuraban las orientaciones pedagógicas de dicha área aprobadas en las órdenes ministeriales de 2 de diciembre de 1970 y de 6 de agosto de 1971, que mencionamos más arriba. A partir de ahora, se demandaba el conocimiento y la comprensión de la realidad social del mundo presente y futuro, así como las relaciones e interacciones sociales de la vida humana mediante la integración de los hechos y situaciones históricas, geográficas, sociales, económicas, políticas y antropológico-culturales que afectan a las personas como miembros de la sociedad «y en los que se tengan en cuenta desde los primeros niveles del sistema educativo los aspectos sanitarios, vial, del consumo, del medio ambiente, las experiencias naturales y sociales, la formación cívico social y las peculiaridades regionales en sus aspectos socio-culturales». Por ello, el ministerio optó por prorrogar, durante el curso 1977-78, y con carácter experimental, la mencionada orden de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecían nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la EGB. Asimismo, se autorizaba a la dirección general de educación básica para publicar las instrucciones necesarias sobre los aspectos didáctico-científicos, «así como divulgar los ensayos y experiencias realizadas en el curso 1976-77».

Estas directrices se complementarían con otras publicadas en una nueva orden de 6 de octubre de 1978 (BOE de 13 de octubre de 1978, núm. 245) sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la EGB, y que hacían referencia a la educación para la convivencia con nuevos añadidos pedagógicos sobre educación ética y cívica, y programas de educación cívico-social, «que recogían las aspiraciones propias de una sociedad en proceso de democratización». En los objetivos generales, estaban, entre otros, «preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de ciudadanía, las libertades democráticas y los derechos humanos

fundamentales», o «desarrollar el espíritu crítico, la capacidad de autonomía moral y el sentido de responsabilidad que permitan descubrir e interpretar los valores de la sociedad y defenderse de todo tipo de manipulación». En las especificidades correspondientes a cada curso de la segunda etapa, aparecía – en octavo de EGB – el siguiente descriptor: «La persona y los medios de comunicación social, objetividad y manipulación informativa. El hombre como consumidor. Defensa contra la manipulación. La austeridad al servicio del bien común». Junto a este, se apuntaba «El trabajo como autorrealización, como factor de convivencia, solidaridad y de progreso social. El trabajo como posible factor de alienación: Sus causas. Ética profesional». Era una manera de fomentar y consolidar hábitos, conocimientos y estrategias de participación y convivencia colectivas. No debemos soslayar que las primeras elecciones generales constitucionalmente democráticas se celebraron el 1 de marzo de 1979 y que de ellas surgieron los primeros ayuntamientos erigidos por voluntad popular. Era necesario agrandar el perímetro de la democracia y para ello nada mejor que comenzar por los más pequeños y por sus familias para fortalecer los pilares de la tolerancia en todos sus aspectos y dimensiones, como bien recogió la orden ministerial de 29 de noviembre de 1976 que contenía dos apartados específicos: «la convivencia social» y «la base de la democracia».

Y así llegamos al curso 1982-83. Todos los libros y material didáctico autorizados para sexto, séptimo y octavo de EGB, de acuerdo con las orientaciones pedagógicas de 6 de agosto de 1971, de 24 de octubre de 1977, de 6 de octubre de 1978 y de 18 de febrero de 1980, siguieron utilizándose durante el primer año académico hasta aplicarse los programas renovados en cada uno de dichos cursos. La aprobación del Real Decreto 3087/1982 de 12 de noviembre (BOE, 22 de noviembre) fijó las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de EGB y autorizaba al Ministerio de Educación y Ciencia para desarrollarlo en el ámbito de sus competencias. De hecho, en este Real Decreto, en la materia de Ciencias Sociales y en el bloque temático tres, dedicado al comportamiento cívico-social, aparecía como enseñanza mínima de carácter general «Aprender a detectar y defenderse de la manipulación ideológica y política. Tomar conciencia de ser consumidor. Conocer y exigir sus derechos. Utilizar correctamente los bienes de consumo familiares y comunitarios». A través de la orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulaban las enseñanzas de ciclo superior de EGB, se procedía a renovar materias y contenidos, especificándose en cursos, asignaturas y bloques temáticos. Es decir, se concretaban las ideas contenidas de manera general en el Real Decreto.

Aunque en sexto curso existía un bloque temático sobre el comportamiento cívico-social, donde se recogían «los valores y actitudes», «la vida comunitaria y el respeto hacia los demás», «el respeto a las normas de convivencia», etc., en los cursos de séptimo y octavo se añadían, además, los contenidos destinados a «desarrollar el sentido crítico a través del análisis de distintos tipos de información emitida por los medio de comunicación. Aprender a detectar

y defenderse de la manipulación ideológica, política, religiosa, de consumo. Tomar conciencia de ser consumidor. Conocer y exigir sus derechos. Utilizar correctamente los bienes de consumo familiares y comunitarios».

Por tanto, el descriptor de 'consumo' fue explícitamente contemplado, definido y analizado en los libros de texto a partir de 1979<sup>23</sup>; y, además, se hizo desde una perspectiva crítica y poco complaciente con respecto a determinados poderes económicos, empresariales y publicitarios. Debemos de tener muy presente las contradicciones existentes en los distintos manuales en los que, al mismo tiempo que se criticaba el consumo desmesurado e irracional en los alumnos, se elogiaba la modernización, el desarrollismo tecnocrático, el surgimiento de nuevas fábricas, el alza en la producción, la inversión pública y el adecuado abastecimiento de la sociedad en su conjunto<sup>24</sup>. Un debate no cerrado entre el pragmatismo productivo de las sociedades capitalistas, el consumo de masas, los valores y normas de una sociedad en incipiente apertura democrática, y los avances de las corrientes filosóficas del momento junto a las consecuencias socio-educativas y morales del aggiornamento proveniente del Concilio Vaticano II<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> M. Ferraz Lorenzo, *El consumo responsable como deber cívico en los libros de texto durante la transición democrática española*, in XIX Coloquio de Historia de la Educación. *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*, Madrid, SEDHE, 2017, pp. 366-369; Y. Hernández Laina, A.M<sup>a</sup>. Badanelli Rubio, *Imaginario del consumo y consumismo en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española. Consolidación de nuevos hábitos en la sociedad de consumo*, in XIX Coloquio de Historia de la Educación. *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*, Madrid, SEDHE, 2017, pp. 115-118; M. Ferraz Lorenzo, *Consumo de masas en los libros de texto durante la Transición política en España. Estado de la cuestión*, in *Avances en Ciencias de la Educación y del desarrollo, 5<sup>th</sup> International Congress of Educational Sciences and Development*, Granada, s.e., 2018.

<sup>24</sup> M. González Delgado, M. Ferraz Lorenzo, *'Consumption' as an ideological and social concept in school textbooks during the democratic Transition in Spain (1977-1982)*, «Journal of Educational Media, Memory and Society», vol. 10, n. 2 (2018).

<sup>25</sup> «No faltan motivos de inquietud. Muchos hombres, sobre todo en regiones económicamente desarrolladas, parecen garza por la economía, de tal manera que casi toda su vida personal y social está como teñida de cierto espíritu economista tanto en las naciones de economía colectivizada como en las otras. En un momento en que el desarrollo de la vida económica, con tal que se le dirija y ordene de manera racional y humana, podría mitigar las desigualdades sociales, con demasiada frecuencia trae consigo un endurecimiento de ellas y a veces hasta un retroceso en las condiciones de vida de los más débiles y un desprecio de los pobres. Mientras muchedumbres inmensas carecen de lo estrictamente necesario, algunos, aun en los países menos desarrollados, viven en la opulencia y malgastan sin consideración. El lujo pulula junto a la miseria. Y mientras unos pocos disponen de un poder amplísimo de decisión, muchos carecen de toda iniciativa y de toda responsabilidad, viviendo con frecuencia en condiciones de vida y de trabajo indignas de la persona humana». Pablo VI, *Constitución Pastoral Gaudium et Spes*, 1965, Cap. 3, *La vida económico-social*, apartado 63, 7 de diciembre, <[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html)> (último acceso: 12.04.2018).

### 3. El concepto de consumo en los libros de texto. De la teoría a la práctica

Como ha apuntado Zygmunt Bauman parafraseando a otros autores, hasta 1910, y en la undécima edición de la *Enciclopedia Británica*, sólo se consideró necesario incluir una breve entrada sobre el concepto de «consumo», definido como gastarse en sentido físico o, en expresión más estrictamente económica, como «destrucción de bienes»<sup>26</sup>. En términos parecidos se expresó la *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*, coloquialmente conocida como la Espasa-Calpe. Ésta definía consumir en su primera acepción como «destruir, aniquilar, agotar, extinguir» y, en la segunda, como «disipar, derrochar, malgastar, no dejar rastro ni reliquia de lo que se poseía o tenía»<sup>27</sup>. Al referirse al consumo lo definía taxativamente como «el empleo destructivo de las cosas aplicándolas directamente a la satisfacción de las necesidades humanas»<sup>28</sup>. Pero dicha definición se fue modificando y atemperando a las nuevas condiciones de trabajo y de vida. Así, en plena Transición democrática, se publicó un *mini diccionario del consumidor* por parte del Instituto Nacional del Consumo, lo que avala la tesis de la importancia que el concepto (y su práctica), suscitaba incluso para las autoridades españolas. Una vez aclaradas en su páginas que «el consumo de un determinado bien no implica necesariamente su destrucción, como pudiera parecer por el significado amplio de la palabra», añadía inmediatamente que

En el consumo efectuado por una persona o grupo social influyen diversos factores, algunos de tipo económico y otros de índole psicológica o social. Dentro de los primeros cabe señalar el nivel de ingresos que condiciona la cantidad de productos consumidos y su variedad, además de la calidad de los mismos. Por lo que respecta a los factores psicológicos pueden citarse, por ejemplo, los hábitos y costumbres<sup>29</sup>.

Añadía, asimismo, en la voz «necesidad» que «es el móvil de toda actividad económica» y que «en las sociedades de consumo de masas la propaganda y publicidad influyen decisivamente en su creación. Las necesidades, finalmente, son inagotables: satisfechas unas, surgen otras»<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Z. Bauman, *Vida de consumo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 79.

<sup>27</sup> Voz «Consumir», in *Enciclopedia Universal Ilustrada europeo-americana*, Madrid, Espasa-calpe, S.A., 1913, Tomo XV, p. 98.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>29</sup> Instituto Nacional del Consumo, *Mini diccionario del consumidor*, Madrid, Ministerio de Comercio y Turismo, Secretaría de Mercado Interior, 1980, p. 31. En la voz «consumidor», aparecía la siguiente reflexión: «Se busca al consumidor para que consuma, se le halaga, se le mimas, se le agobia con la publicidad. Como consecuencia lógica de esta nueva situación el consumidor comienza a tener conciencia de su importancia y, por consiguiente, exige que los bienes que le vende el proceso productivo satisfagan plenamente sus necesidades a precios asequibles para él. Se dispone a hacer valer sus derechos y a integrarse en asociaciones para facilitar esta labor. Puede decirse que ha nacido el movimiento de los consumidores» (pp. 32-33).

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 69.

Por la misma época se publicó un libro de divulgación, paradójicamente editado por una de las más poderosas editoriales católicas españolas de libros de texto, que ilustraba la fase de crecimiento imparable que experimentaban las sociedades industrializadas, en el que se advertía que «el consumo de masas o consumo masivo es un fenómeno relativamente reciente, aún desconocido por una gran parte de la humanidad» y alertaba de sus peligros y de las «plagas» y «trampas» que ocasionaba<sup>31</sup>.

El consumo, como hecho social, fenómeno en auge y representación simbólica tendente a mantener una errónea concepción de igualdad económica y social, aparece en los libros de texto para ser criticado por los excesos capitalistas que supone y las injusticias que crea en los usuarios o consumidores. Una práctica que pretendía convertirse en organizadora universal de los tiempos de ocio, de los estilos de vida y de los comportamientos modernos que poco o nada tenía que ver con nuestro pasado laboral, firmemente estructurado y con sus propios valores morales de ahorro y de pertenencia a un común y racional proceso productivo. Como ha señalado Luis Enrique Alonso, «El consumo pasaba, por tanto, a convertirse en la forma principal (pero desigual) de integración social y de normalización, en un período donde las metáforas de crecimiento ordenado y, en cierto modo, socializado son dominantes»<sup>32</sup>.

Pues bien, es en este entramado de intereses empresariales y comerciales, de nuevas estrategias laborales, de publicidad explícita y nada subliminal, de políticas económicas en expansión y de mayor grado de internacionalización de las mismas, y de incipiente cosificación de la población, donde los libros de texto fijan sus idearios sobre el descriptor de consumo en el emergente contexto democrático español. Pero antes de comenzar, diremos cuáles son los recursos bibliográficos que hemos utilizado y por qué.

En un trabajo de estas características donde sólo se trata de ilustrar lo que hemos ido señalando hasta el momento en el ordenamiento jurídico, hemos querido ser muy selectivos con respecto a los libros de texto utilizados. Por ello, hemos escogido los manuales de las editoriales españolas más conocidas y con mayor volumen de ventas en todo el territorio estatal durante la segunda mitad de los años 70 y la primera mitad de los 80; estas casas editoriales son Anaya, Santillana, Bruño, SM y el propio Ministerio. Los cursos escolares elegidos son 6º, 7º y 8º o, lo que es lo mismo, las edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, siguiendo el criterio establecido en las propias órdenes ministeriales<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> J.G. Anleo, *Consumid, empobreceos, destruid la tierra. Perfil de la sociedad de consumo*, Madrid, Ediciones S.M., 1978, pp. 14 y ss.

<sup>32</sup> L.E. Alonso, *La era del consumo, Siglo XXI*, Madrid, 2005, p. 50. Véase, también, L.E. Alonso, F. Conde, *Historia del consumo en España: una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo*, Madrid, Debate, 1994.

<sup>33</sup> R. Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, Uned, 2012.

En uno de los primeros manuales analizados, editados por el Ministerio de Educación y Ciencia, para la asignatura «Educación para la convivencia»<sup>34</sup>, aparece una selección de textos ampliamente variada y plural. Los extractos de documentos proceden del Concilio Vaticano II, Talmud, Aristóteles, Tomás de Aquino, Voltaire, Dostoievski, Maritain, Faure, Huxley, E. H. Car, Antonio Aróstegui, Tocqueville, Pascal, Descartes, Ovidio, Ortega y Gasset, Chesteron, Giner de los Ríos, Célestin Freinet, Quevedo, Cicerón, Maquiavelo, Maurice Herzog, Helder Cámara, Ghandi, Domingo Faustino Sarmiento, Confucio, Lorenzo Milani, Antonio Machado... la lista se amplía en los libros de texto de la misma asignatura para los cursos de 7º y 8º, publicados también el año 1977. Aunque no se trataba el consumo directamente, sino otros temas afines propios de la asignatura como «La democracia», «el respeto a las minorías», «La dignidad humana», «La amistad», «El trabajo», etc., la variedad de temáticas es tan amplia, diversa y analizada desde distintos enfoques teóricos e ideológicos que merece la pena traerla a colación, como ejemplo de pluralidad en el conocimiento.

En otro de los manuales, y en concreto en el tema 36 dedicado a «El medio ambiente social», hay un subapartado titulado «Austeridad al servicio del bien común». En los dos primeros párrafos aparece la siguiente idea:

Si somos sinceros, gran parte de los bienes que consumimos no son de verdad necesarios. Sin embargo, nos vemos impulsados a adquirirlos, unas veces porque 'están de moda' y otras para 'competir' con los demás, intentando de esa forma aparentar ser superiores a los otros 'consumiendo más y mejor'. Pero hay una realidad evidente, y es que esa actitud degenera en un derroche, en un despilfarro que en la mayor parte de las ocasiones la sociedad no se puede permitir<sup>35</sup>.

Un poco más abajo, se hablaba de la importancia de practicar un consumo moderado, de seguir las campañas que realiza el Estado para impulsar el ahorro e, incluso, de no gastar productos de importación gravosos para toda la comunidad «nacional». Y contraponía el rol del Estado, como benefactor del ahorro, con el de las empresas privadas y sus campañas de publicidad para orientar los gustos y el gasto en determinados productos comerciales. Incluso se habla de la «manipulación velada» (*sic*) «que persigue privar al hombre de su propia libertad de interpretación u opción ante cualquier acontecimiento».

En este y otros textos, el trabajo se considera un derecho fundamental e inalienable, que dignifica a las personas. Por ello, se afirma que «gracias al trabajo atendemos nuestras necesidades y las de nuestra familia. Pero nuestra sociedad capitalista nos incita, mediante la publicidad, a un consumo cada día mayor, y cuando el consumo se reduce, se provoca el paro o la recesión

<sup>34</sup> MEC, *Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área Social*, 6º curso de EGB. Madrid, Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1977.

<sup>35</sup> J. Abad Caja (dir.), *Sociedad 80*, 8º de EGB, Madrid, Santillana, 1979, p. 277.

económica»<sup>36</sup>. También aparece la idea de trabajo entendido como comunidad de intereses: «En la comunidad de trabajo los trabajadores se relacionan entre sí, ya que su trabajo es parte de una actividad conjunta que tiene un objetivo común y porque existe una comunidad de intereses entre los trabajadores»<sup>37</sup>. No se entiende el trabajo, por tanto, como actividad individual o aislada destinada a dar simple satisfacción a las necesidades privadas. «No vivimos aislados. Vivimos dentro de la sociedad, es decir, «convivimos» con los demás», rezaba el epígrafe 3, del tema «El hombre y la convivencia social»<sup>38</sup>.

En este esquema relativo al trabajo y a los valores educativos, a la austeridad y convivencia, lo colectivo o común se antepone siempre a lo privado. Pongamos otro ejemplo: en el tema titulado «El respeto al hombre», a la hora de abordar la dignidad humana para crear una sociedad más justa, se indica lo siguiente: «si para ello resulta preciso supeditar los intereses personales habrá que hacerlo, dando preferencia a los colectivos, socializando nuestra forma de vida y despojándola de todas aquellas creencias anticuadas que impidan la formación de una sociedad nueva». En el primero de los temas dedicado a la convivencia – concepto reiterativo –, aparecen expresiones tan poco empleadas hasta entonces como «sentido de la equidad», de «solidaridad entre los hombres» e, incluso, de la importancia del respeto entre ellos, echando mano de la Encíclica papal «Pacem in Terris» y recordando los logros conseguidos en este aspecto por algunos gobernantes y, sobre todo, por los papas Juan XXIII y Pablo VI a través del Concilio Vaticano II<sup>39</sup>. Esta línea interpretativa aparece con relativa frecuencia en otros manuales.

En otra ocasión, en el apartado «Educación Ética y Cívica» que se inserta en los libros de Ciencias Sociales a partir de 1979, se afirma que «sin libertad el hombre no puede llegar a ser verdaderamente hombre; se convierte en una máquina que sólo hace aquello para lo que está programada y sin posibilidad alguna de decisión. Nada debe oprimir esa libertad natural, propia del hombre, nada que no sea fruto de su voluntad». Y en la lista presentada de los constructores de la libertad y la convivencia, aparecen nombres tan ilustres como Sócrates, Henri Dunant (precursor de la Cruz Roja Internacional), Albert Schweitzer (médico, filósofo y teólogo, uno de los máximos representantes de humanitarismo en África), Martin Luther King o Juan XXIII<sup>40</sup>. En el libro de la misma colección de 6º, se indica en el apartado también dedicado a «Educación

<sup>36</sup> J.I. Cases Méndez, O. Cabezas Moro, G. Pavón Espiga, *Educación para la convivencia*, 6º de EGB. Madrid, Anaya, 1980, p. 35.

<sup>37</sup> J. Abad Caja (dir.), *Sociedad 80*, 6º de EGB, Santillana, 1979, p. 249.

<sup>38</sup> Equipo aula 3, *Ciencias Sociales*, 6º de EGB, Madrid, Ediciones Anaya, 1986, p. 18.

<sup>39</sup> J.I. Cases Méndez, O. Cabezas Moro, G. Pavón Espiga, *Educación para la convivencia*, 6º de EGB. Madrid, Anaya, 1980, pp. 7-10.

<sup>40</sup> J. Abad Caja (dir.), *Sociedad 80*, 7º de EGB, Madrid, Santillana, 1979, pp. 271, 313 y ss.

Ética y Cívica», que: «El consumo es lógico cuando está orientado a la satisfacción de nuestras necesidades; es necesario para desarrollarnos íntegramente y para ser partícipes de los logros y avances que la cultura y la técnica han aportado a nuestra civilización. Pero, en muchos momentos, consumimos cosas que no son realmente necesarias, sino sencillamente porque lo hacen otros o porque socialmente está bien considerado». Y añade en el párrafo siguiente: «A esto colabora en gran medida la publicidad, que, desde los medios de comunicación social, especialmente la televisión, nos impulsa continuamente a la adquisición de bienes no necesarios»<sup>41</sup>.

La misma línea argumental aparece en otro de los manuales, de una editorial diferente. En el libro de Historia Universal y de España, en el tema dedicado a «Medios de comunicación social. El hombre como consumidor», se señala que

Uno de los mitos más conocidos, fabricados por las agencias de publicidad, es el que proclama rey al consumidor [...] este mito ha calado muy hondo en la conciencia de los consumidores. Este consumismo hace que el hombre corra el peligro de convertirse en *robot*, en un hombre alienado, sometido a la dictadura de los medios de comunicación. Resultado de todo ello es el empobrecimiento del individuo, pues a cambio de bienes de consumo tiene que vender su trabajo y su tiempo libre.

Y añadía este mismo apartado unas líneas más abajo: «A la sociedad de consumo le ha correspondido también su «maldición»: violencia y delincuencia, drogas, pereza, enfermedades del crecimiento económico, bolsas de pobreza en medio de la abundancia, estrechez colectiva y explotación de los países pobres»<sup>42</sup>. En otros manuales aparece la misma idea: «Todos en mayor o menor medida, somos consumidores de bienes, es decir, utilizamos distintos elementos para nuestro perfeccionamiento. El hombre no vive del aire; no obstante, en nuestra vida hay quien en vez de consumir para vivir, vive para consumir, y eso es totalmente negativo porque *desnaturaliza* a la persona». O por poner otro ejemplo, del mismo manual, «Casi todos estamos metidos de lleno en la consumo-manía, es decir, en la obsesión por consumir y tener cosas [...] consumir es necesario para todos, pero la obsesión del consumo por el consumo es absurda, además de injusta e «insolidaria»<sup>43</sup>.

Críticas al individualismo, a la alienación de las personas, al consumo (concepto identificado e intercambiable al de consumismo), al progreso sin límites y sin previo análisis de la realidad que lo produce, al desempleo, a las empresas, a la publicidad y, por contra, elogios al papel social desempeñado por el Estado,

<sup>41</sup> Id. (dir.), *Sociedad 80*, 6º de EGB, Madrid, Santillana, 1979, pp. 269 y 270.

<sup>42</sup> J. Rastrilla Pérez, *Historia universal y de España. El mundo contemporáneo*, 8º de EGB, Madrid, SM Ediciones, 1979, p. 259.

<sup>43</sup> A. Colomer Viadel (dir.), *Educación Ética y Cívica. Octavo curso de EGB*, Madrid, Bruño, 1979, p. 28.

al trabajo, al equilibrio y justicia sociales, a la igualdad de oportunidades, etc. son los elementos básicos que definen los libros de texto durante esta etapa histórica y que contrasta con lo que ocurriría con posterioridad, como ya han demostrado otros autores y trabajos<sup>44</sup>.

### Conclusiones

Tal y como ha afirmado Michael W. Apple en el prefacio a la edición española de su conocida y clásica obra *Ideología y currículo*, «aunque nuestras instituciones educativas funcionan distribuyendo conocimiento y valores ideológicos, no es eso lo único que hacen. En cuanto que sistema de instituciones, en última instancia también ayudan a producir el tipo de conocimiento (el tipo de bien) necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente existentes»<sup>45</sup>. Una vocación manifiestamente reproductora en la que intervienen distintos factores y agentes pero cuya concreción se hace a través del conocimiento asumido e impartido por las escuelas al que, el propio Apple, denominó «conocimiento técnico». Pues bien, en la encrucijada que supuso el tardofranquismo y la Transición democrática en España, el consumo – en cuanto contenido curricular prescrito – fue tanto un conocimiento técnico, por ende, legitimador de determinados intereses en el sentido tradicional del término, como liberador, dado que pretendía oponerse a una serie de intereses empresariales y publicitarios, y aliarse a determinadas concepciones ideológicas de un Estado social que pretendía emerger con fuerza del barrizal dictatorial, compartiendo cierto sentir con los sectores populares más activos y reivindicativos (representados en sindicatos y partidos políticos democráticos o, incluso, fuera de ellos) con las corrientes filosóficas más activas y críticas en boga (neomarxismo y Escuela de Frankfurt) y de los aires renovadores de la Iglesia católica (Concilio Vaticano II y neoescolasticismo). Todas estas variables, influencias e interdependencias, aparecen de manera expresa en los libros de texto y en su política de acercamiento a los problemas de la población y a la nueva concepción de sociedad en ciernes.

Por tanto, más allá de los méritos individuales y colectivos adquiridos con la nueva asignatura, lo que se constata es que el Estado deseaba mostrar

<sup>44</sup> M. González Delgado, *Conflicto, legitimación y cambio en el currículo: 1970-1990*, Tesis Doctoral leída el 24 de enero de 2014 en el Dpto. Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, <<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1057785>>; También S. Berlanga Quintero Salvador, *La educación del consumidor en el aula, en la familia y en la sociedad*, Zaragoza, Mira editores, 2010; J. Delval, *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*, Madrid, Morata, 2013, D. Buckingham, *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*, Madrid, Morata, 2013 (edición original, 2011).

<sup>45</sup> M.W. Apple, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986, p. 6 (edición original, 1979).

una autoafirmación ante la sociedad que no consiguió mantener tan sólo una década después. Pese al entusiasmo democratizador de los inicios, la visión más economicista y pragmática volvió a las aulas – de la mano de las propias reformas educativas – y, aunque las temáticas abordadas sobre el consumo continuaron, la asunción de la inevitabilidad de los poderes fácticos y de los beneficios del gasto para el mantenimiento del sistema y del orden social, desplazaron la visión más crítica abordada en los años 70. También es cierto que, con un partido político de izquierdas en el poder, comenzaba la reconversión industrial, el aumento del desempleo, de la deuda pública, de la moderación salarial... es decir, la vuelta a la normalidad económica e institucional y la huida de la política, entendida como actividad a través de la cual los ciudadanos, haciendo gala de una libertad recién estrenada (muchas veces pactada y otras tantas amenazada, y bajo el paraguas de una visión internacionalizada), tomaban sus propias decisiones colectivas.