



# Discurso & Sociedad

Copyright © 2019  
ISSN 1887-4606  
Vol. 13(4) 617-646  
[www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)

---

*Artículo*

---

**¿Por qué cambiar la educación?  
Estructuras ideológicas justificativas de la  
reforma en los preámbulos legislativos españoles  
(1970-2013)**

*Why to change education?  
Ideological structures justifying reform in  
Spanish legislative preambles (1970-2013)*

*Francisco Javier García Yanes*  
IES Mencey Bencomo

## Resumen

*Este artículo parte del enfoque sociocognitivo de van Dijk (1999; 2003) para proponer, en sintonía con los desarrollos más recientes de la Psicología y la Lingüística Cognitivas, la definición de las ideologías como conjuntos de modelos cognitivos (Barsalou 1999; Evans 2009), estrechamente vinculados a los modelos de situación inherentes al proceso de producción y comprensión del discurso (Zwaan y Radvansky 1998). Sobre esta base, se plantea aquí la utilidad que para el estudio ideológico del discurso presenta el análisis de la identidad de los actores sociales implicados en las dinámicas de fuerzas expresadas en el discurso (Talmy 2000), vinculadas —según Hart (2011a; 2011b)— a las relaciones de poder que se establecen entre los actores sociales aludidos. Desde este enfoque, se aborda el estudio de los patrones de causación de movimiento y bloqueo utilizados en la expresión de la modalidad en los preámbulos de las principales leyes educativas no universitarias del Estado español pertenecientes a los periodos del Tardofranquismo y la Democracia (1970-2013) con el fin de justificar, en cada caso, la correspondiente reforma.*

**Palabras clave:** Estudios Críticos del Discurso, ideología, dinámicas de fuerzas, modalidad, legislación educativa.

## Abstract

*This paper builds on van Dijk's (1999; 2003) work on ideology to propose a wider definition of the concept, as bunches of cognitive models (Barsalou 1999; Evans 2009), closely linked to situation models built in the process of producing and understanding discourse (Zwaan y Radvansky 1998). As Hart (2011a; 2011b) states, both the nature and the direction of force-dynamic patterns (Talmy 2000) shown in discourse could be the consequence of power relations between the social actors referred to, as conceived by their authors. If so, the analysis of social actors as participants in force dynamics patterns is bound to be highly relevant for a discourse analytical study of ideology. Accordingly, this paper examines how the modal patterns of causation of motion and blockage are used in the preambles of the main Spanish non-university education laws, from 1970 to 2013, to justify policy reform.*

**Keywords:** Critical Discourse Studies, ideology, force-dynamics, modality, educational legislation.

## Introducción

La LGE<sup>1</sup>, sancionada el 4 de agosto de 1970 por el dictador Francisco Franco, venía a sustituir a la centenaria Ley Moyano (1857). Desde entonces, y tras la Transición, la educación no universitaria española ha sido objeto de sucesivas reformas, de carácter más o menos general: la LOECE<sup>2</sup> –que, aunque publicada en 1980, nunca llegó a entrar en vigor–, obra del gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD); la LODE<sup>3</sup>, la LOGSE<sup>4</sup> y la LOPEG<sup>5</sup>, propuestas todas ellas por el socialdemócrata Partido Socialista Obrero Español (PSOE); la LOCE<sup>6</sup>, del Partido Popular (PP), conservador y neoliberal; la LOE<sup>7</sup> (2006), del PSOE; y la LOMCE<sup>8</sup> (2013), de nuevo del PP. El 22 de febrero de 2019, transcurridos apenas cinco años desde la aprobación de la LOMCE, el PSOE presentaba ante las Cámaras el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)<sup>9</sup>, abriendo así el camino a una nueva reforma general de la educación no universitaria.

Tan alto nivel de actividad legislativa se justifica en los preámbulos de todas estas leyes por medio de alusiones a las presiones ejercidas por distintos actores sociales, entre otros recursos. Parece, pues, pertinente, desde el punto de vista del análisis ideológico del discurso, llevar a cabo un estudio comparativo de la identidad de los actores aludidos, así como del tipo de presiones que se les atribuye en cada caso, con el objeto de establecer un vínculo entre tales justificaciones y las ideologías e intereses implicados.

Con esta intención, se procederá en el siguiente apartado a dibujar las líneas generales del fundamento teórico de esta investigación, tanto en lo que respecta al análisis discursivo de la ideología, dentro del marco de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), como a la fuente principal de la que se han extraído las herramientas para el análisis textual: la Lingüística Cognitiva (LC). Tras ello, se abordará el concepto de modalidad, entendido aquí como manifestación discursiva de las presiones anteriormente señaladas como objeto de estudio. Una vez concretado el corpus textual, se detallará la metodología utilizada, centrada en el análisis de las dinámicas de fuerzas con valor modal (Talmy, 2000: 414-413) que inciden sobre una entidad determinada (en este caso, el sistema educativo). El apartado principal de este artículo lo constituirá la exposición de los resultados del análisis. Finalmente, se discutirán tales resultados y se extraerán las correspondientes conclusiones.

## Ideología

Dado el objetivo de esta investigación, expuesto en el apartado anterior, los ECD se muestran como el marco ideal para su desarrollo, en tanto que este enfoque se centra en el estudio de las relaciones que se establecen entre la ideología, el poder y el discurso (*cfr.* Titscher *et al.*, 2000: 146).

En cuanto a las ideologías, van Dijk (1999; 2003), desde una perspectiva que, aunque interdisciplinar, sitúa el elemento cognitivo en el centro de las relaciones entre la sociedad y el discurso, las define como conjuntos de creencias generales y abstractas, relativamente estables y socialmente compartidas, que originan el conocimiento y las opiniones que identifican a cada uno de los grupos sociales. Desde su ubicación en la memoria a largo plazo, las ideologías –afirma el autor– controlan de forma no determinista tanto los *modelos mentales* que construimos en el proceso de producción y comprensión del discurso (van Dijk, 2003: 32-35; *cfr.* el concepto de *modelo de situación* en van Dijk y Kintsch, 1983; Zwaan y Radvansky, 1998) como nuestras prácticas sociales cotidianas (van Dijk, 1999: 19).

Con la intención de hacer compatible tal definición con las teorías más recientes de la Psicología y la Lingüística Cognitivas, se asumirá aquí que el formato de las ideologías –como entidades conceptuales ubicadas en la memoria a largo plazo– se compone de las estructuras cognitivas que Barsalou (1999) denomina *simuladores*, y Evans (2009), *modelos cognitivos*<sup>10</sup>. La ventaja de esta concepción de las ideologías –afín a la planteada por Núñez Perucha (2004: 182-183)– es que permite extender el contenido de las representaciones ideológicas a múltiples objetos (instituciones, la sociedad en su conjunto, la naturaleza, etc.) y situaciones, más allá del reducido número de categorías contempladas por el modelo esquemático de van Dijk, relativas a los criterios en torno a los cuales se constituye el propio grupo; salvando con ello las limitaciones que el propio autor admite en su propuesta (*cfr.* van Dijk, 1999: 169-170, 398-399).

### Los Estudios Críticos del Discurso abordados desde el Enfoque de la Lingüística Cognitiva (ECD-ELC)

Son diversos los autores que han señalado la relevancia que la labor llevada a cabo por la LC puede tener para los ECD. En primer lugar, esta corriente lingüística, en tanto que enmarcada dentro de la familia del funcionalismo (Nuyts, 2007), concibe el lenguaje como fenómeno indisociable del discurso y del contexto, lo que –como señala Hart (2010)– la convierte en candidata ideal

para dotar a los ECD de una teoría lingüística sólida a partir de la cual llevar a cabo análisis que vayan más allá del mero comentario de texto.

En segundo lugar, la LC puede aportar a los ECD una vinculación más estrecha entre las ideologías y el discurso por la vía de lo cognitivo –sin descuidar por ello lo social– mediante la identificación de patrones ideológicos de conceptualización (Hart, 2011: 245), respondiendo así a las críticas que los ECD han recibido en este sentido (*cfr.* O’Halloran, 2003; Chilton, 2005: 23). Con este fin, figuras relevantes de los ECD (*cfr.* Hart 2007; 2011a; 2011b; Núñez Perucha 2011, entre otros) abogan por la utilización de diversos instrumentos de análisis desarrollados por la LC –más allá de los facilitados por la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1986 [1980]), de temprana aplicación en este ámbito–, tales como la categoría semántica de las “dinámicas de fuerzas”, propuesta por Talmy (2000); o los aportados por la gramática cognitiva de Langacker (2008) y la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual (Fauconnier 1994 [1985]; 1997; Fauconnier y Turner, 2002) –diseñada precisamente para explicar determinados aspectos de la construcción del discurso–.

De hecho, como señala Koller (2014), los vínculos establecidos por la LC entre el fenómeno del lenguaje, en su conjunto, y el de la cognición, en general, deberían hacer posible, al menos en principio, trascender el análisis de las distintas estrategias discursivas de manipulación ideológica –campo este tradicional de los ECD–, y acceder, en último término, al estudio de las estructuras mismas que conforman las distintas ideologías, a través de las relaciones que –según se postula– mantienen tales estructuras con la realidad del discurso.

### **La modalidad como manifestación de poder en el discurso**

Las presiones esgrimidas en los preámbulos aquí analizados como argumento justificativo de las respectivas reformas educativas pueden entenderse como manifestaciones discursivas del fenómeno de la *modalidad*. Este concepto se utiliza dentro de los ámbitos de la filosofía, la lógica, la psicología y la lingüística para aludir a la capacidad que presenta el lenguaje humano de referirse a situaciones entendidas como no necesariamente reales (Portner, 2009: 1): lo posible, necesario, permitido, prohibido u obligatorio según una determinada causa o *fuentes modal* (*cfr.* Boye, 2005: 58).

Desde el punto de vista de la LC, el concepto de modalidad está, pues, estrechamente relacionado con la teoría de los espacios mentales. Estos son pequeñas estructuras de realidades posibles, de naturaleza conceptual, y de carácter sumamente parcial, construidas de forma dinámica en la memoria de trabajo con el fin de conceptualizar las situaciones y eventos objeto de pensamientos, conversaciones o discursos (Fauconnier, 1994 [1985]; 1997;

2007). Dentro de este marco, la modalidad de una situación se entendería como el resultado de su ubicación en un espacio mental de carácter no factual (*cfr.* Narrog, 2012: 6) vinculado a otros espacios mediante relaciones de necesidad, obligación, prohibición o permiso.

Talmy (2000), por su parte, en el ámbito de la semántica conceptual, considera la modalidad una especialización de uno de los sistemas esquemáticos conceptuales básicos: el de las dinámicas de fuerzas. Entendido como generalización de la noción de causación, este sistema incluye cualquier interacción entre los participantes de una escena, concebida en términos de fuerza (Talmy, 2000: cap. 7; Cifuentes Férez, 2016 [2012]: 197). Las entidades implicadas son dos: un *agonista* –aquella entidad que presenta una tendencia al movimiento o al descanso intrínseca o previa a la interacción, y cuya variación (o no) como resultado de la interacción constituye el foco de atención de la escena–, y un *antagonista* –aquella otra entidad que presenta una tendencia contraria a la del agonista, y que ejerce o se abstiene de ejercer su fuerza sobre él–. En el caso de la modalidad, el antagonista se correspondería con la fuente modal, mientras que el papel de agonista lo desempeñaría el objeto al que se dirige la presión ejercida, y del que se requiere un determinado acto o *meta* (Boye, 2005: 62).

Dentro de la corriente, aún joven, de los ECD-ELC, es Hart (2011a; 2011b: 175) quien primero señala la relevancia que el sistema de las dinámicas de fuerzas puede tener para el estudio de la base ideológica del discurso. Efectivamente, si las situaciones representadas en los textos (incluida su modalidad) se conciben en términos de patrones de dinámicas de fuerzas entre diversos actores, parece razonable pensar que tanto la naturaleza como la dirección de tales fuerzas puedan estar vinculadas a las relaciones de poder que se establecen entre los actores sociales aludidos, tal como estas son concebidas o proyectadas por los autores de los textos.

Puesto que, además, estas relaciones de fuerzas, incluidas aquellas que establecen vínculos entre distintos espacios mentales, son susceptibles –en tanto que parte constituyente de los modelos de situación inducidos por el discurso– de pasar a formar parte de las estructuras almacenadas en la memoria a largo plazo de los destinatarios (Fauconnier y Turner, 2002: 103; Hart, 2007: 122-124), su análisis se torna altamente relevante para la comprensión de la estructura conceptual de las propias ideologías.

## Corpus textual

El corpus textual que sirve de base para este estudio está constituido por los preámbulos de las leyes educativas de carácter general del estado español

aprobadas entre los años 1970 y 2013, señaladas ya en la introducción. De tales textos, la versión seleccionada como objeto de análisis es aquella que acompañó en su momento al correspondiente proyecto de ley, tal cual este fue presentado ante las Cortes Generales, previa a la posibilidad de incorporación de enmiendas por parte de otros grupos parlamentarios<sup>11</sup>.

### Metodología

Resulta esencial para la viabilidad del estudio aquí planteado la concepción que la LC tiene de las unidades lingüísticas, estrechamente vinculadas a su uso en el discurso. Desde esta perspectiva, se entiende que el hablante construye el sistema lingüístico a partir de determinadas asociaciones de *formas* (o estructuras fonológicas) y significados, producto de la mera repetición y del consecuente refuerzo selectivo y convencionalización de patrones recurrentes realizados en sus diversas experiencias comunicativas (Langacker, 2009: 628; Evans, 2016: 288-289). El proceso, además, es circular: pese a tener su origen en el uso, las unidades lingüísticas, una vez adquirido un cierto grado de convencionalización y esquematización, tienden a ser utilizadas como patrones o modelos (Evans, 2014: 289).

Desde el punto de vista del analista, tal concepción implica la posibilidad de rastrear el uso de un determinado patrón conceptual –como los relacionados con el fenómeno de la modalidad, que aquí nos ocupa– a partir de la presencia en el discurso de una serie de unidades lingüísticas concretas convencionalmente asociadas a tal patrón –en este caso, por ejemplo, los denominados comúnmente *verbos modales* (cfr. Talmy; 2000: 441; Langacker, 1991: 333-337; 2008: 77-78; RAE, 2009: 2140 y ss.)–. E igualmente permite, en sentido inverso, la identificación de unidades lingüísticas vinculadas a un determinado patrón conceptual, a partir de la constatación, en un (amplio) corpus textual, de una asociación recurrente de ambos elementos.

En último término, ambas posibilidades se fundamentan sobre el principio de la fenomenología –corriente filosófica en la que algunos autores entienden que hunde sus raíces la LC (cfr. Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2010: 35-38)– que sostiene la posibilidad de acceder al conocimiento de nuestros propios procesos mentales por medio de la introspección (Käufer y Chemero, 2015). Ciertamente, los patrones de dinámicas de fuerzas, objeto de estudio de la presente investigación, son realidades mentales. Por este motivo, a la hora de identificar en el corpus textual todos los ejemplos concretos de uso de los patrones seleccionados, resulta inevitable recurrir al análisis introspectivo de los modelos de situación creados por el propio analista en el proceso de comprensión de los textos analizados, tanto para confirmar los vínculos que los estudios previos establecen entre determinadas

construcciones lingüísticas y los patrones en cuestión, como para, en caso de que resulte necesario, ampliarlos.

Teniendo en cuenta este doble movimiento, se seleccionaron, en primer lugar, todos aquellos fragmentos que, con el fin de justificar las reformas acometidas, aludieran a una situación no fáctica entendida como resultado de las presiones ejercidas –directa o indirectamente– sobre el sistema educativo<sup>12</sup>. Tal selección implica la preferencia por dos de los cuatro patrones básicos señalados por Talmy (2000: 415-416): el de causación de movimiento, según el cual un agonista con tendencia intrínseca al reposo es compelido al movimiento por un antagonista más fuerte; y el de bloqueo –de manera secundaria, en la medida en que se entienda que tal bloqueo implica la obligación de llevar a cabo la acción que se plantea como alternativa–, en el que el agonista presenta una tendencia al movimiento y el antagonista la impide, forzándolo al reposo<sup>13</sup>.

### **Los patrones de causación de movimiento y bloqueo: elementos constituyentes**

Los elementos que constituyen los patrones de causación de movimiento y de bloqueo –siguiendo el modelo de Talmy (2000: 414-413)– son los siguientes:

- 1) Antagonista: entidad o evento (fuente modal) responsable directo de la acción requerida al agonista.
- 2) Presión ejercida sobre el agonista.
- 3) Agonista: entidad que constituye el objeto sobre el que recae la presión ejercida.
- 4) Meta: acción solicitada al agonista como respuesta a la presión ejercida / acción bloqueada.

### **Unidades lingüísticas que señalan la presión ejercida sobre el agonista**

El propio proceso de identificación, en el corpus textual, de situaciones que presentasen los elementos constitutivos de los patrones anteriormente señalados se utilizó como punto de partida para la elaboración del inventario de construcciones lingüísticas<sup>14</sup> asociadas a ellos. Tal inventario incluye verbos –auxiliares (*esta debía emprenderse de manera insoslayable*; LOGSE, § 25) o no (*Ello obliga a una permanente actividad de revisión de las estructuras educativas*; LOECE, § 1)–; sustantivos (*atender a las nuevas exigencias*; LOCE, § 5); adjetivos (*falta del exigible control*; LODE, § 5), y determinadas estructuras oracionales (*sin esfuerzo no hay aprendizaje*; LOCE, § 24)<sup>15</sup>.

Dentro del conjunto de construcciones asociadas al patrón de causación de movimiento –el más frecuente, con mucho, en los textos analizados, se consideró

relevante, dado el objetivo planteado en esta investigación, diferenciar entre aquellas construcciones que aluden a una presión de tipo terminante –*exigir, obligar a, demanda, derecho*<sup>16</sup>, *necesario*, etc.–, y aquellas otras asociadas a presiones de naturaleza no terminante (*cfr.* Nuyts 2016: 36)

–*convenir, aconsejar, justificar, relevancia, pauta*, etc.– o volitiva (*cfr.* Palmer 2001: 13) –*deseo, aspiración, depositar sus esperanzas en, interés, preocupación por*, etc.–, en la medida en que tal distinción permite valorar el grado de poder que se atribuye al actor social aludido.

### **Nivel de complejidad de la cadena causativa**

Se hace necesario, en este punto, señalar que la aplicación del esquema de las dinámicas de fuerzas a entidades sensibles (*cfr.* Talmy, 2000: 433), dentro del ámbito social, tal como se presenta en los textos analizados, supone que toda acción llevada a cabo por el agonista se entienda como el producto de un acto cognitivo –intermedio entre la presión del antagonista y el resultado final– de toma de conciencia y asunción de dicha presión. Dada esta realidad, puede ocurrir que lo que se requiera del agonista, dentro de una determinada dinámica de fuerzas de naturaleza modal, no sea la realización de una acción efectiva de naturaleza “externa”, sino justamente ese acto intermedio de asunción de la presión ejercida, a su vez, por una segunda fuente modal (*la sociedad moderna*, en el ejemplo siguiente), a modo de antagonista secundario o “asistido”, dentro de una nueva dinámica de fuerzas:

- (1) El sistema educativo nacional [...] ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna (LGE, § 1).

Esto supone la posibilidad de rastrear la existencia de los patrones de dinámicas de fuerzas no solo a partir de las construcciones que señalan directamente a las presiones ejercidas por el antagonista, vistas en el apartado anterior, sino también por medio de aquellas otras que aluden al acto cognitivo por parte del agonista de asunción de dicha presión –incluso cuando esta última queda implícita–, tal como se observa en los casos de *prestar atención a, atender a, asumir, responder a, adaptarse a, adecuarse a, afrontar*, etc. Con todo, para el análisis aquí planteado, hay que tener en cuenta el hecho de que estas construcciones no resultan, de por sí, informativas acerca de la naturaleza –terminante, no terminante o volitiva– de la presión que presuponen.

Dada esta mayor complejidad de las cadenas causativas implicadas, se consideró, además, relevante para el estudio de la función desempeñada por los actores sociales implicados en patrones de dinámicas de fuerzas, distinguir

entre aquellos actores que desempeñan la función de antagonistas dentro del proceso causativo principal:

- (2) Conscientes de ello, las sociedades exigen de modo creciente bienes y servicios educativos (LOPEG, § 1);

aquellos que se presentan como antagonistas secundarios (*la sociedad moderna* en el ejemplo (1)), dentro de espacios mentales que constituyen la acción requerida en primera instancia por la fuente modal principal; y aquellos otros incluidos en el propósito o finalidad de dicha acción requerida:

- (3) Ello obliga a una permanente actividad de revisión de las estructuras educativas, [...] para que así pueda, en cada momento, cumplir los fines que la comunidad le asigna (LOECE, § 1).

La relevancia de esta última distinción –desde el punto de vista del análisis aquí planteado– se debe a las garantías de cumplimiento que se ofrecen, en cada caso, a ambos tipos de antagonistas secundarios: Talmy (2000: 527-530), de hecho, denomina a los propósitos “eventos intencionales de cumplimiento incierto”.

### **Entidades implicadas en los patrones estudiados**

Tras la identificación y estudio de los ejemplos de uso de los patrones de causación de movimiento y bloqueo presentes en el corpus textual, dado el objetivo concreto de este estudio, se seleccionaron únicamente aquellos que atribuyeran a actores sociales el papel de antagonista en alguno de los espacios mentales incluidos en la cadena causal, de forma más o menos explícita: de manera directa, por medio de grupos nominales (*Las sociedades exigen de modo creciente bienes y servicios educativos*; LOPEG, § 1) o adjetivos (*la demanda social de educación*; LGE, § 3); mediante la alusión a algún atributo del actor social en cuestión (*Son deficiencias que deben ser subsanadas porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad*; LOCE, § 13); como parte de una cadena causativa compleja; o de manera implícita, mediante distintos mecanismos de ocultación de la identidad de tales actores (como se verá más adelante).

A continuación, los fragmentos seleccionados fueron clasificados según sus similitudes, atendiendo a las distinciones hechas hasta aquí. Finalmente, y a partir de tal clasificación, se procedió a identificar regularidades que pudieran estar relacionadas con las ideologías subyacentes en cada uno de los preámbulos analizados. En este sentido, aunque se tuvieron en cuenta valores cuantitativos (como puede observarse en la sección dedicada a los resultados),

la metodología utilizada es predominantemente cualitativa: más allá de la frecuencia de inclusión de uno u otro actor social como antagonista de los patrones estudiados, lo que se considera aquí especialmente relevante, desde el punto de vista ideológico, es el conjunto de relaciones que, en cada uso concreto, se establecen por medio de tales patrones, atendiendo a aspectos como el carácter (terminante o no) de la presión ejercida; el lugar específico en el que interviene dicha presión; o la identidad y naturaleza del resto de los participantes, situaciones y metas implicados en tales dinámicas; en tanto que –se sostiene– es el conjunto de estos elementos el que determina, en último término, el grado y la naturaleza del poder que sobre el sistema educativo se atribuye a los actores sociales aludidos.

## Resultados

### Grado de inclusión de los actores sociales como antagonistas de los patrones de dinámicas de fuerzas

	Preámbulo analizado															
	LGE		LOECE		LODE		LOGSE		LOPEG		LOCE		LOE		LOMCE	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
empresariado / la Unión Europea <sup>17</sup>	6	42,9	0	0,0	0	0,0	14	35,0	0	0,0	11	25,0	8	16,0	18	47,4
sociedad / pueblo / país...	5	35,7	3	37,5	0	0,0	10	25,2	2	20,0	7	15,9	2	4,0	1	2,6
la Constitución / el sistema político	0	0,0	3	37,5	11	47,8	5	12,5	0	0,0	1	2,3	5	10,0	2	5,3
alumnado / individuo	2	14,3	1	12,5	6	26,1	4	10,0	1	10,0	11	25,0	17	34,0	10	26,3
otros	0	0,0	1	12,5	6	26,1	5	12,5	7	70,0	12	27,3	11	22,0	4	10,5
suprimido	1	7,1	0	0,0	0	0,0	2	5,0	0	0,0	2	4,5	7	14,0	3	7,9
TOTAL:	14		8		23		40		10		44		50		38	

**Tabla 1.** Grado de inclusión de actores sociales como antagonistas en los patrones de causación de movimiento y bloqueo

La tabla 1 recoge los datos relativos al grado de inclusión de los distintos actores sociales como antagonistas de los patrones de causación de movimiento y bloqueo que justifican la reforma educativa, de forma global. En ella se perciben, a primera vista, algunas tendencias que podrían considerarse coherentes con las ideologías que se atribuyen a los distintos partidos políticos responsables de la redacción de cada uno de los preámbulos. Tal es el caso de las frecuentes referencias más o menos directas al ámbito económico –empresariado y Unión Europea<sup>17</sup>– como fuente de exigencia de reforma, que incluyen tanto la LGE (véase el ejemplo (1)) como las leyes del PP:

- (4) Son deficiencias que deben ser subsanadas porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad (LOCE, § 13);

frente a la preferencia que muestran las leyes del PSOE por el alumnado o *las personas*:

- (5) Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquellas como estos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo (LOE, § 2).

Igualmente coherente –pero, en este caso, con el contexto histórico– es la frecuencia con la que los preámbulos analizados conceptualizan el sistema político democrático o su texto central (la Constitución) como entidades que justifican la dirección de la reforma: ausentes –por razones obvias– en la LGE, abundan en las leyes que podríamos considerar fundacionales del sistema educativo democrático español –la LOECE, primero, y la LODE, más tarde, tras el fracaso de la primera–, y disminuyen su frecuencia en las iniciativas legislativas más recientes.

Se observan, con todo, excepciones significativas a lo señalado: por ejemplo, la frecuencia con la que la LOGSE –del PSOE– incluye igualmente al empresariado como antagonista que ejerce una presión a favor de la reforma; o la importancia, no mucho menor, y, además, creciente, otorgada en las leyes del PP al alumnado. Se hace, pues, necesario, tal como se había previsto, y con el fin de clarificar el panorama descrito, un análisis más minucioso, y de naturaleza predominantemente cualitativa, del conjunto de elementos que constituye cada uno de los casos concretos de uso de los patrones objeto de estudio.

### **Análisis detallado de los patrones de dinámicas de fuerzas**

Entre los resultados que arroja el examen minucioso de los patrones de dinámicas de fuerzas seleccionados (*cfr.* tabla 2), habría que destacar el hecho de que ni la LGE ni la LOECE ni la LODE muestran ningún ejemplo de inclusión de un actor social como antagonista del proceso central, dentro de la cadena causativa que justifica la reforma. La lectura que podría hacerse de este hecho es que tales leyes no atribuyen a ningún actor social –quizá porque no consideran que se dé el consenso social necesario al respecto– el grado necesario de autoridad y poder como para constituir de por sí, sin el apoyo de otras fuentes modales, justificación suficiente para llevar a cabo la reforma proyectada.

En cuanto al resto de las leyes, los datos mostrados evidencian el incremento progresivo –con el paréntesis que, en este sentido, supone la

LOPEG– del peso que, como elemento justificativo de la reforma, se atribuye al **empresariado** y la **Unión Europea**, de modo que, tanto en la LOE como en las dos leyes del PP, son ya estos actores los que con mayor frecuencia se presentan como antagonistas del proceso causativo principal, a una distancia cada vez mayor con respecto al resto:

- (6) Por otra parte, la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse -también en otras lenguas-, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables [...]. Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias, de conformidad con los procedimientos de cooperación existentes (LOE, § 18).
- (7) En tercer lugar, [la Unión Europea] se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea (LOE, § 30).
- (8) [...] la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios (LOMCE, III, § 4).

Son estos unos resultados contrarios a lo que, en principio, cabría esperar –dado que el periodo aludido incluye leyes propuestas por un partido de ideología socialdemócrata–, y que parecen apuntar hacia la existencia de un fenómeno transversal, que afecta en igual medida a las leyes impulsadas por el PSOE como a las del PP. Es más, desde el punto de vista del estudio ideológico, puede resultar sumamente significativo no solo el hecho de que sea la LOE la ley que muestre las cifras más altas de frecuencia relativa de inclusión de estos actores sociales concretos –el empresariado y la Unión Europea– con el papel de antagonistas principales de las presiones ejercidas a favor de la reforma, sino el que, además, sea otra ley del PSOE, la LOGSE, la que –de forma más o menos transparente– haya abierto ese camino:

- (9) [...] las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unido al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación (LOGSE, § 14).
- (10) La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa en un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a unas ciertas referencias compartidas [...] (LOGSE, § 15).

Actor social	Tipo de antagonista, según el lugar que ocupa en la cadena causal	Preámbulo analizado															
		LGE		LOECE		LODE		LOGSE		LOPEG		LOCE		LOE		LOMCE	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
empresariado / la Unión Europea	P.							5	35,7			4	36,4	5	62,5	9	50
	A. A. R.	2	33,3					4	28,6			2	18,2	1	12,5		
	V.	2	33,3					3	21,4			2	18,2	2	25	7	38,9
	A. P.	2	33,3					2	14,3			3	27,3			2	11,1
sociedad / pueblo / país, etc.	P.	2	40	1	33,3			8	80	2	100	3	42,9	2	100	1	100
	A. A. R.	1	20									2	28,6				
	V.	2	40					1	10								
	A. P.			2	66,6			1	10			2	28,6				
la Constitución / el sistema político	P.			1	33,3			1	20					1	20	1	50
	A. A. R.					5	45,5							2	40	1	50
	V.			1	33,3	6	54,5	4	80			1	100	2	40		
	A. P.			1	33,3												
alumnado / individuo	P.							2	50			3	27,3	4	23,5	1	10
	A. A. R.	1	50			3	50					2	18,2	9	52,9	1	10
	V.			1	100	1	16,7	1	25	1	100	6	54,5	4	23,5	5	50
	A. P.	1	50			2	33,3	1	25							3	30

**Tabla 2.** Actores sociales con función de antagonistas, según el lugar que ocupan en la cadena causal (P.: antagonista principal; A. A. R.: antagonista asistido dentro de la acción requerida por el antagonista principal; V.: antagonista cuya presión se muestra explícitamente como objeto de asunción voluntaria por parte de los conceptualizadores; A. P.: antagonista asistido dentro del propósito de la acción requerida por el antagonista principal)

En cuanto al actor social de carácter colectivo constituido por **el conjunto de los ciudadanos** del Estado español (*sociedad, pueblo, país, etc.*), se observa que el progresivo descenso en la frecuencia relativa con la que los distintos preámbulos lo incluyen como fuerza condicionante de la naturaleza y el sentido de las reformas preconizadas (*cfr.* tabla 1) ha ido acompañado, sin embargo, de un incremento del peso que se le atribuye en este sentido. Así, de figurar mayoritariamente como presión de carácter secundario –en tanto que volitiva (*deseo, aspiraciones*)– en la LGE:

- (11) 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 (LGE, § 4).

o como propósito o finalidad de las acciones requeridas del sistema educativo, en la LOECE:

- (12) La actividad educativa ha de concebirse enmarcada en el sistema social en el que se halla inserta. Ello obliga a una permanente actividad de revisión de las estructuras educativas, al objeto de adaptar el sistema educativo a las nuevas condiciones históricas y para que así pueda, en cada momento, cumplir los fines que la comunidad le asigna (LOECE, § 1).

pasa, en todas las leyes a partir de la LOGSE, a presentarse en la mayoría de los casos como fuerza terminante del proceso causativo principal:

- (13) [...] las continuas demandas de nuestra sociedad, que legítimamente exige de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz [...] (LOCE, § 64).

Resulta, sin embargo, significativo que muy a menudo, sea cual sea su posición dentro de la cadena causal representada, lo que parece atribuirse a este actor social no sea otra cosa que el refuerzo de las exigencias del empresariado, que, como resultado del proceso, resultan legitimadas —o “blanqueadas”, que podríamos decir— por la voluntad colectiva. Así ocurre, por ejemplo, con uno de los conceptos clave de la ideología neoliberal (*cfr.* Heywood 2003 [1992]: 54-57): el de la *calidad*, importado del marco comercial, que implica la conceptualización de la relación educativa como producto de consumo (Escudero Muñoz 2002: 169 y ss.) —conceptualización esta que, en ocasiones, figura de forma explícita como exigencia de la sociedad, como se observa en el ejemplo (16)—:

- (14) Por ello se regulan, de una parte, todos los complejos aspectos que son necesarios para que el Centro cumpla con eficacia su misión y se proporcione en él una enseñanza de calidad tal como demanda la sociedad española (LOECE, § 6).
- (15) Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del s. XXI y en el marco de una creciente dimensión europea (LOGSE, § 56).
- (16) El progreso equilibrado de una sociedad democrática, su bienestar colectivo y la calidad de la vida individual de sus ciudadanos, son fruto del desarrollo de la educación, en sus distintos niveles. Conscientes de ello, las sociedades exigen de modo creciente bienes y servicios educativos (LOPEG, § 1).
- (17) Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades (LOE, § 21).

Dada esta vinculación entre la sociedad y el empresariado, no es de extrañar que la LOMCE presente, como antagonista del proceso causativo principal,

una entidad colectiva que parece situarse precisamente a medio camino entre lo político (*democracia, participativa*) y lo económico (*global*):

- (18) Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales (LOMCE, III, § 5).
- (19) Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión [...] (LOMCE, IV, § 1).

La LOCE, por su parte, completa la cadena causativa anterior introduciendo en ella los **poderes políticos**, a los que atribuye la función de ajustar el sistema educativo a las presiones ejercidas por los ciudadanos, en favor de los intereses del empresariado –reintroducidos ahora como propósitos, de forma sumamente vaga (*las nuevas realidades*) –:

- (20) Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. / En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos (LOCE, § 1-2).

En este mismo sentido de adaptación del sistema educativo al marco del ámbito económico y comercial apuntan, en el caso de la LOMCE, las presiones ejercidas por la **Constitución española** y el derecho a la educación, introducidas en el texto para justificar la exigencia de *calidad*:

- (21) Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (LOMCE, I, § 7).
- (22) Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación (LOMCE, III, §6).

En lo que respecta al **alumnado**, además de un incremento de la frecuencia relativa con la que se le incluye como antagonista dentro de las cadenas causativas que justifican la reforma, se observa también –aunque de manera más irregular y tímida que en el caso de la sociedad– un aumento del peso que se le atribuye al respecto, de modo que, a partir de la LOGSE, y especialmente en la LOE, este actor –o uno de sus atributos, como el *derecho*

a la educación, que acabamos de ver en el fragmento (22)– comienza a figurar como antagonista principal:

- (23) El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama por tanto de los poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute (LOGSE, § 30).
- (24) Son deficiencias que deben ser subsanadas porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad (LOCE, § 13).
- (25) Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquellas como estos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo (LOE, § 2).

Es preciso destacar, sin embargo, que, en las leyes del PP, la meta hacia la que se dirigen las presiones de este actor no es, por lo general, otra que aquella que en su momento constituyó uno de sus ingredientes más polémicos (*cf.* Puelles Benítez, 2010 [1980]: 423): el objetivo de dotar al sistema educativo de *flexibilidad*, por medio de diversos itinerarios o trayectorias, entendidos como mecanismos de jerarquización y segregación del alumnado –valor este propio del conservadurismo (*cf.* Heywood, 2003 [1992]: 81) –:

- (26) El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos (LOCE, § 27).
- (27) El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos que han ido cambiando con la sociedad (LOMCE, IV, § 2).
- (28) La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para los alumnos y sus padres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (LOMCE, I, § 3).

Tampoco las leyes del PSOE son ajenas a esta dinámica. Así, aunque en la LOE destacan las referencias a las personas y, especialmente, a los *alumnos* y *alumnas* como antagonistas asistidos, y a la necesidad de *adaptación* o *adecuación* del sistema a sus *características, necesidades e intereses* (LOE, § 37, 38), significativamente, la extensa cadena causativa de la que deriva esta meta de adaptación al alumnado, no solo incluye la necesidad de incrementar la flexibilidad del sistema (LOE, § 37), tal como se observa en las leyes del

PP, sino que, además, parte de una presión ejercida no por los propios ciudadanos, sino por la *obligación* impuesta por *las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales*:

- (29) También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación (LOE, § 34).

También incluye la LOE como atributo concreto al que se debe adaptar el sistema la *diversidad* de las alumnas y alumnos, que, no obstante, es conceptualizada de manera negativa, como cualidad generadora de *retos* y *dificultades* (cfr. Apple 1986 [1979]: 191):

- (30) Resulta, pues, necesario atender a la diversidad de las alumnas y alumnos y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera (LO, § 28).

De gran relevancia para el análisis ideológico resulta, por último, dentro de este apartado, la identidad concreta de uno de los actores sociales a los que la LOCE atribuye presiones de carácter terminante sobre el sistema educativo dentro de las relaciones causativas principales: las personas inmigrantes, conceptualizadas como fuerza agresiva (*irrupido, súbita*) y portadora de un riesgo indeterminado (*desafío*):

- (31) Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos (LOCE, § 20).

Entre **el resto de actores sociales** a los que, en los preámbulos analizados, se atribuyen presiones a favor de las reformas preconizadas, cabría destacar la alusión que hace la LOECE a la *libertad de toda persona física o jurídica, pública o privada, de nacionalidad española para la creación de centros docentes* (LOECE, § 7), reivindicación característica –si bien no de forma exclusiva– de la derecha europea desde el siglo XIX (cfr. Puelles Benítez, 2012: 95-101); o la asunción que exhiben las leyes del PP de las presiones –*demandas, necesidades y derechos*– ejercidas por las *familias* (cfr. ejemplo (4)), que muy probablemente haya que interpretar como reivindicación del derecho a la elección de centro docente, demanda esta propia del discurso neoliberal (cfr. Puelles Benítez, 2012: 154-156):

- (32) Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones (LOMCE, II, § 3).

Dentro de este apartado cabría, finalmente, destacar un aspecto en el que la LOE difiere del resto de los preámbulos estudiados: la inclusión del objetivo de *desarrollo (profesional)* de un actor concreto, el profesorado, como fuente principal de presiones para los poderes políticos:

- (33) Por otra parte, su desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas, que debe tener reflejo en la carrera docente (LOE, § 41).

### **Mecanismos de ocultación de la identidad de los actores sociales**

Como ya mostró García Yanes (2017: 186-200), a menudo los preámbulos de las leyes educativas aquí analizadas utilizan diversos recursos lingüísticos y conceptuales, tales como la nominalización (*exigencias, compromisos*), la deagencialización (*procedimientos de cooperación existentes, acelerado cambio*), la impersonalización (*la escena política, social y económica; el nuevo contexto social y económico*) y las construcciones de sentido pasivo (*adoptados*), para la supresión o disposición en segundo plano de los actores sociales aludidos (*cf.* van Leeuwen 2008). Parece, por tanto, pertinente, para la investigación aquí planteada, comprobar si, en el caso del origen de las presiones presentadas como justificación de la reforma educativa, se observa entre los distintos preámbulos una variación en cuanto al grado de transparencia con respecto a tales actores que pueda relacionarse con su filiación ideológica.

A este respecto, el análisis textual parece indicar que, si bien, como se ha visto, el incremento del peso atribuido al empresariado –como entidad responsable de ejercer determinadas presiones sobre el sistema educativo– se ha producido de manera progresiva, indistintamente del signo ideológico de cada una de las leyes, la identidad de este actor social tiende a ser ocultada en los preámbulos del PSOE por medio de los recursos ya señalados, así como de la creación de cadenas causales, más o menos complejas, y el uso de metáforas conceptuales diversas (*nos sitúa en un horizonte*):

- (34) La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa en un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a unas ciertas referencias compartidas [...] (LOGSE, § 15).
- (35) El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos, requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse con frecuencia a nuevas situaciones a través de un proceso de educación permanente (LOGSE, § 16).

Especialmente ilustrativo, en este sentido, es el fragmento siguiente, en el que la presión ejercida por un proceso de agencialización –*los cambios cultural, tecnológico y productivo*– es conceptualizada como fuerza que desplaza a los conceptualizadores (*nos*) hasta un punto determinado (*sitúa*) desde el cual se obtiene una perspectiva de futuro (*un horizonte*), sobre la que, por fin, recae –metafóricamente– la responsabilidad de “pronunciarse” a favor de determinadas reformas:

- (36) La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. [...] / Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones (LOGSE, § 32-33).

Otro caso curioso, en este sentido, lo constituye el siguiente fragmento, en el que todos los antagonistas implicados se ocultan o difuminan, bien a través de la naturalización *transformaciones* o de la espacialización *entorno* (van Leeuwen, 2008: 46-47):

- (37) Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones muy profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que éste sea capaz [...] de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno (LOGSE, § 17).

En los textos del PP, sin embargo, esta ocultación de la identidad de los actores sociales convive con alusiones más directas al empresariado. Así, tanto la LOCE como la LOMCE coinciden en atribuir la función de antagonista principal de las presiones ejercidas a favor de la reforma educativa a la *economía*, actor este que, si bien sigue constituyendo un ejemplo de impersonalización (por abstracción) del correspondiente actor social (*cfr.* van Leeuwen, 2008: 46-47), resulta más transparente con respecto a su identidad que los anteriormente señalados:

- (38) Son deficiencias que deben ser subsanadas porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad (LOCE, § 13).
- (39) [...] la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios (LOMCE, III, § 4).

## Discusión y conclusión

En primer lugar, habría que señalar que el estudio aquí llevado a cabo parece mostrar algunos resultados compatibles con las lógicas e intereses apuntados

por la bibliografía crítica. En efecto, tal como se ha mostrado en el apartado anterior, resultan coherentes con las ideologías que subyacen tras los preámbulos analizados la alusión que en ellos se hace a determinadas entidades como fuerzas que justifican la reforma: la *libertad de creación de centros docentes*, documentada en la LOECE; los intereses de las familias, en las leyes del PP; o el empresariado y la Unión Europea, en esas mismas leyes, así como en la LGE –vista la responsabilidad que se atribuye al Opus Dei, defensor del denominado *desarrollismo educativo*, en la redacción de esta ley (cfr. Ortega Gutiérrez, 1991: 37)–. Igualmente coherente, en este caso con los principios de la ideología socialdemócrata, es el peso relativo que parece tener el alumnado en la LOE. A partir de 1980, además, se documentan en todos los preámbulos analizados –a excepción de la LOPEG, y especialmente en la LOECE y la LODE– las lógicas referencias al documento que había marcado el cambio de régimen en el país –la Constitución–, como fuente de presiones sobre el sistema educativo. De acuerdo con el marco teórico aquí propuesto, todo esto parece confirmar la hipótesis apuntada de que las dinámicas de fuerzas detectadas puedan ser consideradas elementos constitutivos de las correspondientes ideologías.

Las excepciones, sin embargo, son numerosas, y el panorama, más complejo de lo que inicialmente se había previsto. Ciertamente, no parece que el mero establecimiento de una relación causal entre un actor en particular y un evento concreto –en este caso, la reforma educativa– baste como indicador de la relevancia atribuida a tal actor, desde una perspectiva ideológica determinada. Por un lado, como se ha visto, la inclusión de un actor (la sociedad) como antagonista principal de una cadena causativa puede constituir en realidad una estrategia de legitimación para remitir a los intereses de los antagonistas secundarios o “asistidos” (el empresariado); por otro, basta la alusión a una meta claramente relacionada con intereses ideológicos ajenos a los actores sociales aludidos –como ocurre, si hacemos caso de la bibliografía crítica, con la búsqueda de la *calidad* o la *flexibilidad* del sistema– para desequilibrar la relación de fuerzas que, en principio, pudiera parecer que se está estableciendo. Por último, los ejemplos de inclusión de la inmigración, en el caso de la LOCE, o de la *diversidad* del alumnado –entendida como fuente de *retos* y *dificultades*–, en el de la LOE, como presiones a favor de la reforma evidencian la importancia que para el análisis aquí propuesto tiene el atender no solo a la identidad del actor al que se atribuye una determinada presión, sino también a la cuestión de si tal presión es conceptualizada de forma positiva, como fuerza que debe ser seguida, en tanto que emanada de una autoridad que se acepta como legítima, o bien, al contrario, como amenaza a la que se debe responder de forma adecuada con el fin de contrarrestar su empuje.

Desde esta perspectiva más amplia, lo que se constata en el análisis es que, si bien los resultados obtenidos en el caso de las leyes de ideología conservadora o neoliberal resultan coherentes con las creencias que se les atribuyen, en el de las del PSOE, por el contrario, abundan las conceptualizaciones propias de esas mismas ideologías, en lugar de aquellas otras asociadas a la socialdemócrata. Ciertamente, en la mayoría de las cadenas causativas analizadas se encuentran representados los intereses de los actores sociales responsables de la globalización (*cfr.* García Yanes, 2005: 133-135), bien porque tales actores figuran, de forma más o menos explícita, como entidades responsables de las presiones que justifican y marcan el rumbo de la reforma, o bien por la naturaleza concreta de las metas atribuidas al resto de actores sociales implicados, relacionadas con elementos clave de la concepción que el neoliberalismo tiene de la educación, tales como la *calidad*.

La diferencia más clara entre los textos de uno y otro signo ideológico tiene que ver, en todo caso, con el grado de transparencia con el que se alude a tales actores, de modo que, mientras que las leyes obra del PSOE recurren para ello siempre a diversas estrategias conceptuales que difuminan su identidad; las del PP, si bien no ajenas a tales recursos, presentan ejemplos de referencias menos opacas al empresariado (*economía*) como actor responsable de las exigencias planteadas al sistema educativo.

Esta elisión generalizada y sistemática de la élite gubernamental y la empresarial, y de su responsabilidad en los procesos implicados en las descripciones de la “nueva economía global”, es considerada por Fairclough (2000: 5; 2003: 13) uno de los rasgos más significativos del neoliberalismo. Con ello –defiende el autor–, se consigue transmitir una concepción de la nueva economía como fenómeno inexorable, y no como un proceso asociado a los intereses de determinados grupos sociales (Fairclough, 2000: 6-7; 2003: 197-198; *cfr.* también Gonçalves Segundo, 2017: 206).

A este respecto, resultan interesantes para el presente estudio –en la línea de lo señalado por Gonçalves Segundo (2015)– las aportaciones de Nagel y Waldmann (2012), quienes proponen que nuestras intuiciones morales se construyen sobre la base de las dinámicas de fuerzas (Talmy 2000). El principio de no interferencia, postulado por estos autores como principio moral básico, establece que, por defecto, debe permitirse al agonista la manifestación de su tendencia intrínseca (Nagel y Waldmann, 2012: 785-786). Ahora bien, en los patrones aquí estudiados –causación de movimiento y bloqueo– la función del antagonista es precisamente la de modificar la tendencia intrínseca del agonista. Si estos autores están en lo cierto, la atribución de este papel a un actor –especialmente en el caso del proceso causativo principal– supondría, para tal actor, un alto riesgo de ser objeto de un juicio moral negativo por parte del receptor, y de que, en consecuencia, las demandas planteadas resultasen finalmente rechazadas. El objetivo de evitar

tal peligro justificaría la actitud observada en los preámbulos de las leyes educativas, de omisión u ocultamiento de la identidad de los actores que desempeñan esa función.

En cuanto a la mayor transparencia con la que el PP recoge la labor de antagonista ejercida por el empresariado, quizás esta no sea sino una evidencia del grado de hegemonía adquirido por el neoliberalismo en nuestro entorno cultural: una vez asumidas sus presiones como realidades inevitables por el conjunto de la sociedad, e incorporadas como conocimiento al *fundamento común* (van Dijk, 2003: 22), estas pueden ser de nuevo expuestas abiertamente en el texto –especialmente por parte de aquellos grupos cuyas ideologías resultan más coherentes con las presiones descritas– con menor riesgo de ser objeto de un juicio moral negativo por parte del receptor.

Así pues, de aceptarse la relación que en el presente estudio se establece entre las cadenas causales configuradas en el discurso y las estructuras que constituyen las propias ideologías, lo que cabe concluir de los resultados obtenidos es, sobre todo, la poca variación ideológica –al menos en lo que respecta a los esquemas aquí analizados– que ha acompañado a la alternancia de los partidos responsables del diseño de la política educativa española en el último medio siglo, en favor de las creencias propias del neoliberalismo. Ciertamente, desde una perspectiva socialdemócrata (*cfr.* Heywood, 2003: cap. 4), se echa en falta en las leyes del PSOE la inclusión de alguna referencia al crecimiento, el desarrollo y la realización personal; o a la seguridad, la autoestima y la felicidad de los individuos; así como a valores como la cooperación o la creatividad (*cfr.* Bunes Portillo *et al.*, 1993); ya no como propósitos –esto es, recordemos, como “evento intencional de cumplimiento incierto” (Talmy, 2000: 527-530)– o finalidades del sistema educativo, sino como fuente primera de las exigencias planteadas a dicho sistema, y elemento justificativo de la reforma acometida. El único ejemplo, de hecho, en este sentido lo encontramos –como se ha visto– en la LOE, pero no referido al alumnado o a la persona, en general, sino, en concreto, al profesorado y su *desarrollo profesional*. Procede, por tanto, apuntar como tarea pendiente de la izquierda, al menos en lo que al ámbito de la legislación educativa española se refiere, la construcción de un discurso basado en relaciones de fuerzas que no partan, en último término, de las exigencias del empresariado, o desemboquen en ellas, sino que prioricen a la persona, su libertad y su autorrealización como ser social.

Por último, se hace necesario destacar las limitaciones del presente estudio. Por un lado, por razones de espacio, no ha sido posible exponer aquí un análisis más profundo y detallado de las relaciones que se establecen entre las ideologías que subyacen a los textos analizados y el diverso tratamiento que se da en ellos a los distintos actores sociales aludidos, tanto en lo que respecta a su distribución como a las estrategias conceptuales de difuminado

u ocultación de su identidad. Por otro, a propósito de la utilidad de la metodología aquí expuesta, resulta evidente, dado el número de textos analizados y la cantidad de hipótesis surgidas a partir del propio análisis, la necesidad de continuar en esta línea de investigación antes de confirmar los resultados aquí obtenidos, y las conclusiones extraídas de ellos. Tales desarrollos deberían plantearse no solo la aplicación de dicha metodología a nuevos textos, de diferente signo ideológico, y en ámbitos que vayan más allá de este de la legislación educativa; sino también la ampliación del número de patrones del sistema de las dinámicas de fuerzas tenidos en cuenta, e incluso la inclusión sistemática de otros esquemas conceptuales, con el fin de obtener una perspectiva más completa del conjunto de relaciones de fuerzas y cadenas causales establecidas en el discurso, y, en consecuencia, de los modelos cognitivos que constituirían, en último término –según se propone en el presente trabajo–, las ideologías estudiadas.

### Notas

<sup>1</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6-VIII-1970).

<sup>2</sup> Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE, 27-VI-1980).

<sup>3</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, 4-VII-1985).

<sup>4</sup> Ley 1/1990, de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4-X-1990).

<sup>5</sup> Ley 9/1995, de 20 de noviembre, Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE, 21-XI-1995).

<sup>6</sup> Ley 10/2002, de 23 de diciembre, Orgánica de Calidad de la Educación (BOE, 24-XII-2002).

<sup>7</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4-V-2006).

<sup>8</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, 10-XII-2013).

<sup>9</sup> Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOCG, 22-II-2019).

<sup>10</sup> A diferencia del *simulador* (Barsalou, 1999), el *modelo cognitivo*, tal como lo concibe Evans (2009), alude exclusivamente a aquellas estructuras conceptuales o *simuladores* asociados a unidades lingüísticas. Como tales –defiende Evans (2015: 278-279)–, los modelos cognitivos pueden incluir también información proposicional, obtenida a través del aprendizaje cultural o el uso del lenguaje en el contexto de la comunicación (relatos, noticias, rumores, etc.), a modo de complemento de la información modal que contienen.

<sup>11</sup> Son excepciones, en este sentido, el preámbulo de la LGE, analizado aquí en su forma definitiva, y el de la LODE, añadido al proyecto de ley en el momento de remitirlo al Senado. En todo caso, por razones de economía lingüística, a lo largo de este trabajo se hará uso de las siglas convencionalmente utilizadas para aludir al texto resultado del correspondiente trámite parlamentario.

<sup>12</sup> A este respecto, se tuvieron en cuenta no solo las presiones ejercidas directamente sobre el sistema educativo –en su conjunto, o de manera parcial (centros, profesorado, equipos

directivos, etc.)—, sino también las que inciden sobre los poderes públicos para que estos lleven a cabo la reforma propuesta (incluidas aquellas en las que la referencia a la ley funciona de manera metonímica como representante de la acción del poder político responsable de su redacción); aquellas presiones cuyo objeto es la sociedad, en general, entendida como responsable última de la conformación del sistema educativo; así como, por último, aquellas otras que, aunque ejercidas sobre el ciudadano, presuponen la función mediadora del sistema educativo, como formador de tales ciudadanos. La razón de esta selección reside en el hecho de que todos estos elementos constituyen —según se entiende— parte de una cadena causal que, como modelo cognitivo compartido dentro de nuestra cultura, se da por conocida, y por lo tanto permanece a menudo implícita en el discurso.

<sup>13</sup> Ciertamente, si toda reforma legislativa persigue una transformación de la realidad que tiene por objeto, parece razonable entender que los patrones que sirven más claramente al objetivo de justificar dicha reforma son aquellos que implican la modificación de la tendencia inherente o previa del agonista (aquí el sistema educativo) en respuesta a las presiones ejercidas por el antagonista; frente a aquellos otros en los que el agonista continúa su tendencia intrínseca, bien porque consigue superar la presión (de impulso o de resistencia) ejercida por el antagonista (concesividad), o bien porque este se abstiene de la aplicación de fuerza alguna sobre el agonista.

<sup>14</sup> Se asume aquí la idea del signo lingüístico como *construcción* —esto es, como asociación estable de forma y significado, independientemente de su grado de complejidad—, elemento este definitorio de las conocidas como *gramáticas de construcciones*, entre las cuales se incluye la gramática cognitiva de Langacker (*cfr.* Evans y Green, 2006: 699-701).

<sup>15</sup> Tal como se ha señalado, el concepto de modalidad que se asume en esta investigación presenta un carácter primordialmente discursivo, relacionado con la construcción de espacios mentales de carácter no factual, de ahí que se considere que las unidades lingüísticas implicadas en su expresión pueden ser tanto de naturaleza gramatical como léxica (*cfr.* Narrog, 2016). Además, debido al objetivo que aquí se persigue, de análisis de las presiones ejercidas por diversos actores sociales a favor de la reforma educativa, igualmente se obvia, desde planteamientos más heterodoxos, la distinción tradicionalmente contemplada dentro de este ámbito entre aquellas construcciones en las que la entidad que desempeña la función de antagonista (o fuente modal) se encuentra implícita, fuera del alcance de la predicación (*cfr.* Langacker, 1991; 2008: 77-78) —como ocurre en el caso de los verbos modales, los adjetivos deverbales de sentido pasivo (*-ble*) afectados por la negación (*sin... no es posible...; indispensable*), y las construcciones de pasiva refleja (*se impone*)—: *El sistema educativo debe procurar una configuración flexible* (LOCE, § 27); y aquellas otras en las que dicha función recae sobre una entidad o proceso aludido de forma explícita en el texto: *Las sociedades exigen de modo creciente bienes y servicios educativos* (LOPEG, § 1). Debe tenerse en cuenta, además, que el inventario de construcciones mostrado en esta sección reúne construcciones que contrastan entre sí en cuanto a su manera particular de conceptualizar los patrones estudiados, bien por la categoría morfológica de la construcción (*cfr.* Langacker, 2008: 103 y ss.) como por la distinta prominencia que cada una de ellas atribuye a los diversos elementos que configuran el patrón general (*cfr.* Langacker, 2008: 55-89). De esta manera, algunas construcciones conceptualizan como figura primaria al antagonista (*exigir*), mientras que otras dotan de prominencia al agonista (verbos modales) o la meta (construcciones impersonales y de sentido pasivo: *conviene, es necesario, se impone, prescrito por*) (*cfr.* Langacker, 2008, cap. 11.2).

<sup>16</sup> Podría entenderse que las unidades con las que se alude a algunos atributos concretos del individuo conllevan, de manera implícita, la referencia a una dinámica de fuerzas que impulsa al agonista —los poderes públicos o el sistema educativo, en este caso— a actuar en una determinada dirección. Es lo que ocurre en el caso de *derecho*, en la medida en que el término hace alusión —en la acepción que aquí nos ocupa— a la facultad de “exigir todo aquello que

la ley o la autoridad establece en nuestro favor" (RAE 2014). Idéntico razonamiento se aplica en el caso de *libertades*, cuando el término se usa en el sentido de "derecho de valor superior que asegura la libre determinación de las personas" (RAE 2014).

<sup>17</sup> El estrecho vínculo que aquí se presupone entre la Unión Europea y el empresariado se fundamenta tanto en el origen histórico de esta estructura supranacional, como en la naturaleza claramente económica de las políticas que se le atribuyen en los textos analizados.

## Referencias

- Apple, M. W. (1986 [1979]).** *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Barsalou L. W. (1999).** "Perceptual symbol systems", en *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), pp. 577-660. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>
- Boye, K. (2005).** "Modality and the concept of force-dynamic potential", en A. Klinge y H. Høeg Müller (Eds.), *Modality: studies in form and function*, (pp. 49–80). Londres: Equinox.
- Bunes Portillo, M., Calzón Álvarez, J., Elexpuru, I., Fañanas Torralba, L. T., Muñoz-Repiso Izaguirre, M. y Valle López, J. M. (1993).** *Los valores en la L.O.G.S.E.: teoría y método de Hall-Tonna*. Bilbao: I. C. E. - Universidad de Deusto.
- Chilton, P. (2005).** "Missing links in mainstream CDA: modules, blends and the critical instinct", en R. Wodak y P. Chilton (Eds.), *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis: theory, methodology and interdisciplinarity*, (pp. 19-52). Ámsterdam: John Benjamins. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/dapsac.13.05chi>
- Cifuentes Férez, P. (2016 [2012]).** "La semántica conceptual", en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Dir.), *Lingüística Cognitiva*, (pp. 189-211). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Dirven, R. y Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2010).** "Looking back at 30 years of Cognitive Linguistics", en E. Tabakowska, M. Choiński y Ł. Wiraszka (Eds.), *Cognitive Linguistics in action: from theory to application and back*, (pp. 13-70). Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002).** *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Evans, V. (2009).** *How words mean: lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199234660.001.0001>
- Evans, V. (2014).** "Cognitive Linguistics", en S. E. F. Chipman (Ed.), *Oxford handbook of Cognitive Science*, (pp. 283-299). Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199842193.013.14>

- Evans, V. (2015).** “What’s in a concept? Analog versus parametric concepts in LCCM Theory”, en E. Margolis y S. Laurence (Eds.), *The conceptual mind: new directions in the study of concepts*, (pp. 251-290). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Evans, V. (2016).** “Design features for linguistically-mediated meaning construction: the relative roles of the linguistic and conceptual systems in subserving the ideational function of language”, en *Frontiers in Psychology*, 7(156), pp. 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00156>
- Evans, V. y Green, M. (2006).** *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edimburgo: Edinburg University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/COG.2006.016>
- Fairclough, N. (2000).** “Representations of change in neo-liberal discourse”. Cuadernos de *Relaciones Laborales*, 16, pp. 16-36
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres / Nueva York: Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Fauconnier, G. (1994 [1985]).** *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Mass. / Londres: MIT Press / Bradford. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511624582>
- Fauconnier, G. (1997).** *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174220>
- Fauconnier, G. (2007).** “Mental spaces”, en D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, (pp. 351-376). Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2002).** *The way we think: conceptual blending and the mind’s hidden complexities*. Nueva York: Basic Books.
- García Yanes, F. J. (2005).** “La LOCE como ley de clase: el tratamiento de los actores sociales”, en *Indaga*, 3, pp. 127-150.
- García Yanes, F. J. (2017).** *Lengua e ideología en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Gonçalves Segundo, P. R. (2015).** “A permeabilidade da dinâmica de forças: da gramática ao discurso”, en M. C. Lima-Hernandes, B. D. Resende, F. B. de Paula, M. Módolo y S. C. Caetano (Orgs.), *Linguagem e cognição: um diálogo interdisciplinar*, (pp. 163-185). Lecce: Pensa Multimedia Editores.
- Gonçalves Segundo, P. R. (2017).** “Orientação argumentativa e cognição: a dinâmica de forças no debate acerca dos rolezinhos”, en *Signo*, 42(73), pp. 200-212. Disponible en: <https://doi.org/10.17058/signo.v42i73.7924>

- Hart, C. (2007).** “Critical Discourse Analysis and conceptualization: mental spaces, blended spaces and discourse spaces”, en C. Hart y D. Lukes (Eds.), *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis: application and theory*, (pp. 107-132). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hart, C. (2010).** *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: new perspectives on immigration discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Disponible en: <https://doi.org/10.1057/9780230299009>
- Hart, C. (2011a).** “Force-interactive patterns in immigration discourse: a cognitive linguistic approach to CDA”, en *Discourse & Society*, 22(3), pp. 243-268. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0957926510395440>
- Hart, C. (2011b).** “Moving beyond metaphor in the cognitive linguistic approach to CDA: Construal operations in immigration discourse”, en C. Hart (Ed.), *Critical Discourse Studies in context and cognition*, (pp. 171-192). Ámsterdam: John Benjamins. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/dapsac.43>
- Heywood, A. (2003 [1992]).** *Political ideologies: an introduction* (3.<sup>a</sup> ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Käufer, S. y Chemero, A. (2015).** *Phenomenology: an introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Koller, V. (2014).** “Cognitive Linguistics and ideology”, en J. Littlemore y J. R. Taylor (Eds.), *The Bloomsbury companion to Cognitive Linguistics*, (pp. 234-252). Londres / Nueva York: Bloomsbury.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986 [1980]).** *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. W. (1991).** *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/9783110857733.bm>
- Langacker, R. W. (2008).** *Cognitive grammar: a basic introduction*. Nueva York: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Langacker, R. W. (2009).** “A dynamic view of usage and language acquisition”, en *Cognitive Linguistics*, 20(3), pp. 627-640. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/COGL.2009.027>
- Nagel, J y Waldmann, M. R. (2012).** “Force dynamics as a basis for moral intuitions”, en *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 34(34), pp. 785-790.
- Narrog, H. (2012).** *Modality, subjectivity, and semantic change: a cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199694372.001.0001>
- Narrog, H. (2016).** “The expression of non-epistemic modal categories”, en J. Nuyts y J. van der Auwera (Eds.), *The Oxford handbook of modality and mood*, (pp. 90-116). Oxford: Oxford University Press.

- Núñez Perucha, B. (2004).** “Ideology, cognition and discourse revisited: exploring counter-ideologies”, en M. Pütz, J. Neff y T. A. van Dijk (Eds.), *Language and ideology*, (pp. 175-200). Frankfurt: Peter Lang.
- Núñez Perucha, B. (2011).** “Critical Discourse Analysis and Cognitive Linguistics as tools for ideological research”, en C. Hart (Ed.), *Critical Discourse Studies in context and cognition*, (pp. 97-117). Ámsterdam: John Benjamins. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/dapsac.43.06nun>
- Nuyts, J. (2007).** “Cognitive Linguistics and Functional Linguistics”, en D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, (pp. 543-565). Oxford: Oxford University Press.
- Nuyts, J. (2016).** “Analyses of the modal meanings”, en J. Nuyts y J. van der Auwera (Eds.), *The Oxford Handbook of Modality and Mood*, (pp. 31-49). Oxford: Oxford University Press.
- O’Halloran, K. (2003).** *Critical Discourse Analysis and language cognition*. Edimburgo: Edinburg University Press.
- Ortega Gutiérrez, F. (1991).** “Las ideologías de la reforma educativa de 1970”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 31-47.
- Palmer, F. R. (2001).** *Mood and modality* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139167178>
- Portner, P. (2009).** *Modality*. Oxford: Oxford University Press.
- Puelles Benítez, M. de (2010 [1980]).** *Educación e ideología en la España contemporánea* (5.ª edición). Madrid: Tecnos.
- Puelles Benítez, M. de (2012).** *Política, legislación y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Real Academia Española (2009).** *Nueva gramática de la lengua española*. 2 volúmenes. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2014).** *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa. Disponible en: <http://www.rae.es>
- Talmy, L. (2000).** *Toward a cognitive semantics*, vol. 1. Cambridge: MIT Press. Disponible en : <https://doi.org/10.7551/mitpress/6848.001.0001>
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000).** *Methods of text and discourse analysis*. Londres: Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (1999).** *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003).** *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983).** *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Leeuwen, T. (2008).** *Discourse and practice: new tools for Critical Discourse Analysis*. Nueva York: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323306.001.0001>

Zwaan, R. A. y Radvansky, G. A. (1998). "Situation models in language comprehension and memory", en *Psychological Bulletin*, 123(2), pp. 162-185. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>

### Nota biográfica



**Francisco Javier García Yanes** es licenciado en Filología Hispánica, en Filología Inglesa, y Doctor en Filología por la Universidad de La Laguna (islas Canarias). Alterna la labor docente, como profesor de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria, que ejerce desde el año 2000, con la investigación, dentro de los ámbitos de la Lingüística Cognitiva y los Estudios Críticos del Discurso. Sus trabajos más recientes incluyen su tesis doctoral, *Lengua e ideología en la legislación educativa española* (2017), y la publicación «El enfoque cognitivo como alternativa al estudio inmanente del significado: el caso de la Escuela de Semántica de La Laguna».

**E-mail:** fgaryan@gmail.com