

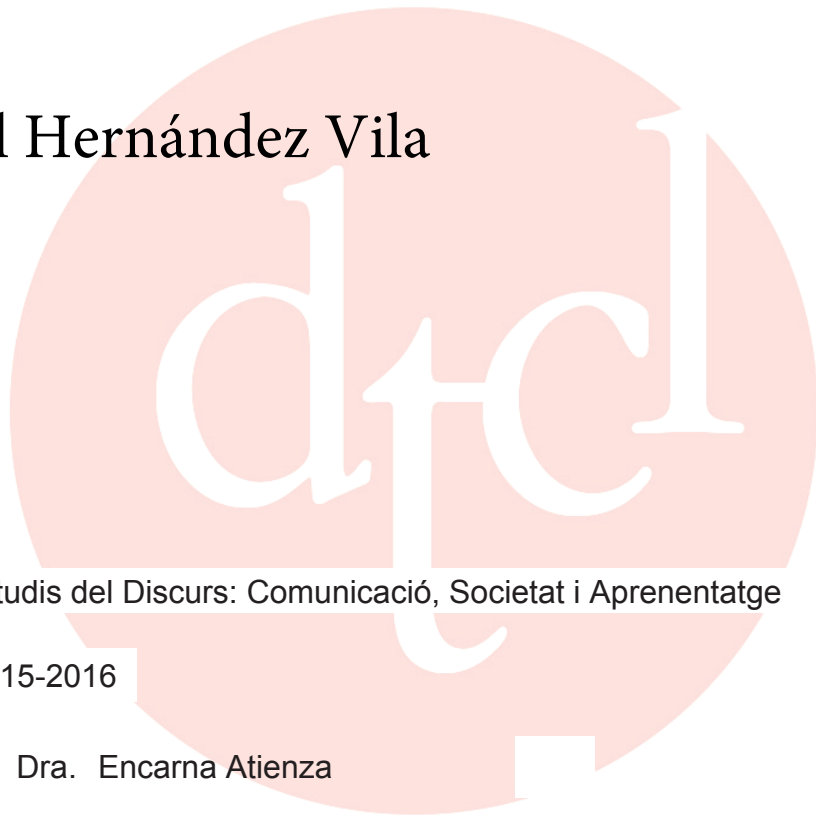


Universitat  
Pompeu Fabra  
Barcelona

Treball de fi de màster de Recerca

**Democracia en tiempos revueltos:  
discursos sobre la Transición española en los libros  
de texto de Historia de segundo de Bachillerato**

Daniel Hernández Vila



**Màster:** Estudis del Discurs: Comunicació, Societat i Aprenentatge

**Edició:** 2015-2016

**Directors:** Dra. Encarna Atienza

**Any de defensa:** 2016

**Col·lecció:** Treballs de fi de màster

**Programa oficial de postgrau**

**"Comunicació lingüística i mediació multilingüe"**

**Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge**

*Instruíos, porque necesitaremos toda vuestra inteligencia.*

*Agitaos, porque necesitaremos todo vuestro entusiasmo.*

*Organizaos, porque necesitaremos toda vuestra fuerza.*

Antonio Gramsci, *L'Ordine Nuovo*, 1919

**Resumen:** El objetivo de este estudio es explorar cómo se construye discursivamente el relato del período de la Transición democrática en España (1975-1982) en los libros de Historia de segundo de Bachillerato. A través del análisis crítico del discurso, por un lado se examinan los contenidos que los diversos textos legislativos regulan en esta materia y se comprueba si las editoriales realmente se ajustan a dicha regulación. Por otro lado, se realiza un análisis del contenido de las unidades didácticas que tratan la mencionada etapa histórica atendiendo a diferentes categorías de análisis y estrategias discursivas. Con esto, se pretende hacer manifiestas ideologías subyacentes, patentar la ambigüedad de los relatos, debatir la falta de cuestionamiento y la omisión de datos históricos relevantes. Los resultados reflejan que en algunos libros de texto se silencian identidades colectivas y sucesos relevantes de la Historia, además de que se legitiman y naturalizan una serie de figuras y acontecimientos del período histórico.

**Palabras clave:** Análisis crítico del discurso, libros de texto, Historia, ideología, democracia, Transición española.

**Abstract:** The aim of this research is to explore how historical accounts of the Spanish transition to democracy period (1975-1982) are conveyed in Spanish Bachillerato (A levels) History textbooks. By means of critical discourse analysis, on the one hand, the Spanish education acts that regulate the History textbooks contents are examined. On the other hand, a discourse analysis is conducted throughout the units involving the abovementioned historical period by considering diverse discourse categories and discourse strategies. In doing so it is intended to reveal concealed ideologies, to unveil discourse vagueness, to question the lack of criticism and the omission of relevant historical data. The results throw light upon the silencing of both collective identities and significant historical events, besides the fact that some historical characters and actions are implicitly legitimised and naturalised.

**Key words:** Critical Discourse Analysis, textbooks, History, ideology, democracy, Spanish transition to democracy.

## Índice

1. Introducción .....	4
1.1. Objetivos: preguntas de investigación.....	6
2. Marco teórico.....	7
1.2. Ideología y discurso.....	7
1.3. Legitimación de los libros de texto: hegemonía y cultura .....	9
1.4. La construcción del conocimiento y los modelos mentales o <i>schemas</i> : la memoria histórica.....	11
1.5. Breve tipología democrática .....	15
1.6. La <i>literacidad crítica</i> como práctica democratizadora.....	17
1.7. Contexto sociopolítico del objeto de estudio .....	20
3. Metodología y corpus de estudio .....	21
4. Análisis .....	24
a. Análisis de los índices y su correlación con las leyes educativas .....	25
b. Análisis del discurso: desde la macroestructura a los referentes históricos.....	30
1. Representación de Juan Carlos de Borbón.....	31
2. Los principales pasos hacia un proceso constituyente democrático .....	34
3. Definición de un nuevo Estado democrático .....	37
5. Discusión de resultados.....	40
6. Conclusiones .....	42
7. Referencias bibliográficas.....	44

## ***Democracia en tiempos revueltos: discursos sobre la Transición*** **en libros de texto de historia de España de segundo de** **Bachillerato**

Daniel Hernández Vila  
Universitat Pompeu Fabra  
daniel.hernandez04@estudiant.upf.edu

### **1. Introducción**

*We are not makers of history. We are made by History.*  
(Martin Luther King Jr., 1963)

La Historia nos da respuestas a preguntas tan complejas como quiénes somos, de dónde provenimos y, con licencias, hacia dónde vamos. Conocer estas respuestas, a su vez, moldea nuestra forma de pensar, de vivir en sociedad, nuestras actitudes como réplica al entorno, la formación de nuestras opiniones y las identidades individuales y colectivas. Por tanto, enmarcar la Historia como una ciencia social más resulta reduccionista. Desde una visión antropológica, la Historia podría ser concebida como la gran madre de las disciplinas, la *Eva mitocondrial*<sup>1</sup> de todas ellas, que simultáneamente aúna, sustenta y nutre el conocimiento del resto. Es una dimensión de dimensiones, de infinito aporte al conocimiento del mundo y recíprocamente retroalimentada por éste, en cuanto a que descripción incesante a través del paso del tiempo – y de los tiempos. Aquí estudiamos la Historia, con mayúscula, en tanto que ámbito de estudio de causa-efecto-secuela, para el conjunto de las y los que transitaron y todavía hoy transitan el mundo. Teniendo en cuenta, pues, este enfoque generalizador y multidisciplinar, es innecesario preguntarse por qué la Historia ha gozado, goza y gozará de un papel crucial en el currículum educativo en las diferentes etapas educativas y estadios del aprendizaje. Las

---

<sup>1</sup> Para la ciencia genética *Eva micondrial* sería, aunque con falta de consenso, la primera mujer de la que el resto de la especie humana proviene, cuyos orígenes se sitúan en África central. El nombre que se le otorgó al hallazgo fue inspirado por el mito bíblico (cf. [Lewin](#), 1987).

matemáticas, las literaturas, las lenguas, las ciencias –denominadas– exactas, las artes plásticas, el deporte... todas ellas están impregnadas y pueden ser explicadas desde la Historia. Es habitual dar espacios monográficos dentro del currículum escolar, como por ejemplo se observa en asignaturas o programas completos en la educación superior, a la historia de diferentes disciplinas concretas, como es el caso de, por ejemplo, la Historia del arte, la Historia económica o la Historia de la comunicación.

Hasta aquí, sin embargo, lo único que hemos hecho es conceder una autoridad a la Historia como fuente de conocimiento que la convierte prácticamente, en términos educativos, en todopoderosa y omnipresente, ya que los relatos que en ella se procuran no están exentos de cargas ideológicas, que empapan en los modelos mentales de las o los estudiantes, con lo que eso conlleva en el proceso de aprendizaje y la construcción de conocimiento. Dándole este crédito y rédito, exploramos también la existencia de prácticas tales como la manipulación o la ocultación de relatos, a propósito del conocido como adoctrinamiento ideológico, que han hecho correr ríos de tinta en prensa y también en la academia, como recurrentes en el tratamiento de la Historia, sobre todo en atención a ésta como materia escolar.

En las sociedades democráticas existen conceptualizaciones claves tales como la de la propia *democracia* que son, en gran medida, adquiridas a través de las distintas etapas de la educación. Prestando atención, especialmente, a la etapa de la educación secundaria, donde las asignaturas de la rama denominada *social*, tales como geografía e historia, son introducidas de modo más detallado y profundizando en cuestiones más complejas, ya encontramos nociones sobre sistemas productivos, gubernamentales y otros tantos aspectos demográficos. Es muy común, además, que se presenten unas primeras aproximaciones a la división de poderes que se establece en las democracias modernas, esto es, los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Sin embargo, no se ahonda en temas históricos y sociopolíticos concretos sobre el desarrollo y progreso de la democracia hasta el Bachillerato, que es una formación que carece de obligatoriedad. En el presente estudio nos centramos precisamente en ésta última etapa y en cómo se describe discursivamente a través de los manuales de Historia el período en España conocido como la Transición, tras el fin del régimen dictatorial fascista, en el cual se establecería el sistema democrático actual.

El objetivo último de este análisis con enfoque crítico no es menospreciar la calidad los libros de texto, para cuya elaboración se requiere el trabajo de profesionales y expertos

sumidos en arduas tareas de síntesis y redacción. Tampoco es objetivo de estudio devaluar su utilidad en el aula y el proceso de aprendizaje, puesto que los libros de texto sirven como apoyo referencial clave tanto para profesores, noveles y expertos, como para el alumnado. No obstante, la legitimación social de la que gozan estos materiales nos hace cuestionar el acierto o no con que los discursos son transmitidos en los manuales, ya que tienen un efecto directo en la construcción de significados de quienes los reciben (Achugar, 2011: 82). Cabe analizar, pues, si los contenidos de estos responden a una sola perspectiva, que frecuentemente es la hegemónica, o a varias visiones de distintas realidades.

### **1.1. Objetivos: preguntas de investigación**

El objetivo principal de este estudio es explorar las cuestiones relacionados con la reinstauración democrática española durante el período denominado Transición, que limitamos en este análisis a los años en que tuvieron lugar las reformas más significativas del sistema, entre 1975 (muerte del dictador Francisco Franco) y 1981 (segundas elecciones democráticas con la victoria del Partido Socialista Obrero Español y el comienzo de su hegemonía durante casi dos décadas). Analizamos cómo es el relato de los manuales de Historia de segundo de Bachillerato en relación a las figuras y los acontecimientos que propiciaron el resurgir de un Estado de derecho y el cambio hacia la consecución de libertades. Por esta razón, examinamos de igual manera la concepción de democracia que se profesa en los libros de texto, así como si se hace manifiesto algún tipo de cuestionamiento o la falta del mismo. También, para ello, ofrecemos una indagación superficial en la tipología democrática desarrollada en el último siglo en contraste con la establecida en el estado español.

Así, las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes:

- ¿Cómo se presenta el proceso constituyente de 1978 en los manuales de historia de España de segundo de Bachillerato?
- ¿Cómo se presentan las siguientes figuras y eventos sociopolíticos del período conocido como la Transición [democrática]: Juan Carlos de Borbón, Adolfo Suárez, el retorno de elecciones democráticas, la elaboración de la Constitución y el modelo de estado instaurado?
- ¿Cómo se construye discursivamente esta etapa?

## 2. Marco teórico

### 1.2. Ideología y discurso

*Ideología* ha sido y es un término discutido en diferentes ámbitos, al que frecuentemente se le atribuyen connotaciones negativas. De igual modo, muchas veces ideología ha sido confundida con *discurso*, cuando en realidad este último es un canal, un medio de transmisión y, por tanto, la ideología traspasa su concepción (van Dijk, 2012). Además, algunas de esas asociaciones negativas fueron formuladas en la conformación de pensamientos como el Marxismo, cuyos precursores, Marx y Engels, cuestionaron su concepción al definirla como ‘creencias erráticas’ [*misguided beliefs*] o ‘falsa conciencia’ [*false consciousness*], divulgadas desde los poderes socioeconómicos, las élites, para justificar el *statu quo* ante las clases más desfavorecidas y vulnerables (van Dijk, 2012). Sin embargo, las teorías que comenzarían a desarrollarse un siglo después en disciplinas como la sociología, la psicología social o el análisis del discurso, vendrían a respaldar que lo que hicieron, precisamente, estos filósofos alemanes fue sentar las bases de una ideología. Tal afirmación implica, en consecuencia, que no toda ideología debe poseer connotaciones negativas, sino que depende del prisma con el cual se perciban. En este sentido, van Dijk (2015) distingue entre ideas o pensamientos individuales e ideologías, si bien constata la existencia de una indeleble interrelación entre ambas. De este modo, las ideas individuales pueden dar lugar a la creación de ideologías, de la misma forma que una ideología puede incentivar una respuesta o una reflexión –que profundice en o diverja de– y subsiguientemente se constituya una nueva corriente. Ideología, por tanto, puede ser descrita como un conjunto de ideas o pensamientos que un grupo social asimila, integra, comparte y hace trascender a otros individuos para así defender sus intereses colectivos o guiar unas prácticas sociales (van Dijk, 1997; 2003; 2012; 2015). Bajo esta premisa, además, el análisis del discurso, basándose en los aportes de la psicología social, hace distinción entre conocimiento y actitudes. Mientras que el primer término hace referencia a un conjunto de creencias que, generalmente, son compartidas por una comunidad epistémica, el segundo se define como las representaciones sociales que determinan justamente una serie de prácticas sociales (van Dijk, 2012).



Por su parte, Fairclough y Wodak (1997) definen *discurso*, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD), de la siguiente forma:

CDA sees discourse – language use in speech and writing – as a form of ‘social practice’. Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s), which frame it: The discursive event is shaped by them, but it also shapes them. That is, discourse is socially constitutive as well as socially conditioned – it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people. It is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it. Since discourse is so socially consequential, it gives rise to important issues of power. Discursive practices may have major ideological effects – that is, they can help produce and reproduce unequal power relations between (for instance) social classes, women and men, and ethnic/cultural majorities and minorities through the ways in which they represent things and position people. (Fairclough y Wodak, 1997: 258)

Así pues, los discursos, como transmisores y condicionantes de ideologías, *prácticas sociales*, determinan las identidades sociales y las relaciones entre individuos y colectivos. En este sentido, cabe destacar la teoría de la polarización discursiva. Siguiendo a van Dijk (1998), en la construcción de identidades dentro de los discursos se establece quién es el interlocutor –*nosotros, endogrupo*–, sobre qué y/o quién habla éste –*ellos, los otros, exogrupo*–, qué léxico se utiliza para hacer referencia a los diferentes actores o eventos que se incluyen o excluyen dentro del discurso, y qué estrategias semánticas se hacen manifiestas y qué presupuestos emanan de estas (van Dijk, 1997; 1998; 2003). Es muy común, pues, encontrar, como apunta Wodak (2009), discursos hegemónicos que apelan a una identidad gubernamental colectiva que legitiman el propio discurso aun ignorando o excluyendo a la propia ciudadanía – y también la pluralidad democrática, especialmente en aquellos casos donde se presupone un régimen de tales características. Esta identidad, que denominada *identity politics* (2009: 11), se filtra en todas las dimensiones y niveles de la contextualización histórico-social, del pasado, del presente y, potencialmente, en las visiones sobre el futuro, que ulteriormente repercuten en la percepción social y en la transferencia de ideologías. Es tarea del ACD señalar los cuantiosos mecanismos semióticos, lingüísticos y pragmáticos, que anidan discursivamente en las relaciones de poder establecidas en las sociedades actuales. Una

función trascendental del ACD es, pues, analizar el grado de impregnación del poder en y sobre los discursos (Wodak, 1996).

### **1.3. Legitimación de los libros de texto: hegemonía y cultura**

Es innegable que los libros de texto gozan de una legitimidad que difícilmente se cuestiona en la comunidad escolar y la académica. Dicha falta de debate es causa, por un lado, de la relación directa que suelen tener ambos colectivos, siendo en muchas ocasiones expertos y académicos los encargados de elaborar los manuales escolares. Por otro lado, los libros de texto suponen, en la mayoría de los casos del ámbito escolar, las más «potentes fuentes documentales» (Valls, 2001), que tradicionalmente ha facilitado tanto la tarea docente en la gestión educativa de la materia a impartir, como la del estudiante sobre aquello que ha de estudiar y saber. No obstante, los libros de texto no son las únicas herramientas válidas para la instrucción y por ello también resulta rebatible por qué no se cuestiona el alto grado de aceptación que tienen frente a otros recursos. Asimismo, existe cierto silencio en la investigación sobre esta última cuestión, en tanto que no se abordan con frecuencia los factores que influyen en la legitimidad de los manuales; como apunta Valls (2001), cabría «considerar, entre otras posibilidades, las relacionadas con el prestigio profesional de sus autores y su ubicación dentro de las redes de poder académico y administrativo; el carácter más tradicional o innovador de las propuestas contenidas en los manuales o el grado de accesibilidad y presencia de las editoriales.» En este sentido, cabría aclarar llegados a este punto, que paradójicamente se da una contradicción entre los propios principios del ACD, el método aquí utilizado, centrado en la teoría crítica y en mejorar la comprensión de los fenómenos sociales desde una visión multidisciplinar, y sus espacios de investigación y canales de difusión. De acuerdo con Bourdieu (1984), los investigadores, científicos y demás teorizadores no pueden escapar de las estructuras sociales, como tampoco lo pueden hacer los autores de los libros de texto, legitimados por esas mismas estructuras. Existe una jerarquía social establecida en la que los miembros de estas comunidades están inmersos. Las instituciones académicas, como las universidades, revistas científicas u otros centros de investigación y divulgación, no están exentos por tanto de las estructuras de poder y la asimilación de este tipo de discursos, los de poder. He aquí la contradicción del propio ACD, cuya divergencia tiene lugar generalmente desde dentro de dichos aparatos. Sin

embargo, cabe señalar que la función de esta vertiente crítica del análisis del discurso es, precisamente, la de adentrarse, como un *caballo de Troya*, en los discursos hegemónicos con un empeño fundamental en desmitificarlos (Wodak, 2009).

Por otro lado, un concepto que apoya la legitimación de los libros de texto es el de *género*. Desde el ACD, Fairclough (1995) señala que un texto, considerado como un medio de proyección específico de un discurso, pertenece de manera inherente a un género determinado; género se define por tanto, a grandes rasgos, como una forma socialmente aceptada de emplear el lenguaje en una determinada actividad social (1995: 14). En el caso que nos compete, el género ante el cual nos encontramos es el académico y, profundizando en su especificidad dentro de este gran espectro, el histórico. La legitimación, no obstante, de los libros de texto no emana de su género específico, sino del más genérico, el académico. Las instituciones educativas, en tanto que aparatos del Estado que responden a una serie de leyes y normas, las educativas, no pueden evitar a moldear sus discursos en relación a las fuerzas gubernamentales en el poder. Este fenómeno es lo que Gramsci (1926) acuñó como la hegemonía cultural, inspirándose en gran medida en las teorías de Karl Marx ('superestructura'), para describir la dominancia de las estructuras de poder sobre las clases sometidas en el sistema productivo, las clases populares trabajadoras, conocidas también como proletariado. Así pues, los discursos hegemónicos empapan en las clases más vulnerables al control ejercido mediante diferentes instituciones de control gubernamental directo e indirecto, como el sistema educativo y los medios de comunicación. En relación a estos últimos Habermas (1968) definió como *esfera pública* el espacio de opinión dominado por los intereses de las clases dominantes que, sobre todo a raíz del desarrollo de fuentes de la información en el siglo XX, influenciarían los asuntos a discutir de carácter público respecto a sus propios intereses, guiando además las opiniones a generar. De esta manera, los discursos hegemónicos se presentan como mediadores y estabilizadores de su legitimidad ante el resto de la sociedad y fuerzan una determinada *opinión pública*, pensamiento o conocimiento colectivo, por parte de ésta (Habermas, 1968).

Más complejo resulta, sin embargo, entender de qué manera(s) se legitiman los actores dominantes dentro de las diferentes sociedades, qué factores motivan tal dominancia. Weber (1921), precisamente identificó la dominación como la *autoridad*, que describía como los diferentes motivos, formas de conformidad y de intereses que responden a una serie de obligaciones, o más concretamente al sentimiento de obligación, que proporciona la ulterior legitimación. En este sentido, encontramos la

distinción entre tres tipos de legitimación básicas basadas en el concepto de autoridad, que resumimos de la siguiente forma:

- Autoridad legal: radica en la creencia de que la legalidad, representada a grandes rasgos por las obligaciones y derechos, otorga legitimidad a aquellos de quienes deriva o la gestionan; esto es, al aparato del Estado a cargo del poder legislativo (*i.e.* gobierno).
- Autoridad tradicional: se halla en la creencia comúnmente compartida de que las tradiciones, por gozar de antigüedad, están legitimadas por la propia Historia y, en consecuencia, aquellos ejerciéndolas o defendiéndolas quedan también legitimados.
- Autoridad carismática: deriva del reconocimiento y del fervor por actos considerados excepcionales, como el heroísmo o el comportamiento ejemplar de un individuo, que raramente son cuestionados y a su vez ensalzados por el mismo individuo o colectivos con intereses en torno a éste.

(Weber, 1921)

En el caso de los libros de texto, podríamos decir que los tres tipos de autoridad diferenciados por Weber se cumplen en cierto grado: legal, en tanto que las leyes educativas promulgan una serie de contenidos que han de ser aprendidos y los manuales se presuponen ajustados a éstas; tradicional, dado el hábito al uso de libros de texto establecido durante décadas en la enseñanza; carismático, puesto que en muchas ocasiones, como se ha apuntado anteriormente, la autoría goza de prestigio académico, así como también puede hacerlo la editorial misma como una reputada empresa dentro de su sector u otros en los que participe<sup>2</sup>.

#### **1.4. La construcción del conocimiento y los modelos mentales o *schemas*: la memoria histórica**

*Felipe de España lloró cuando su flota fue hundida.*

---

<sup>2</sup> Por ofrecer algún ejemplo que ilustre la autoridad carismática de una empresa, podemos traer a colación el caso del Grupo PRISA, con holgada reputación mediática en España y países de Latinoamérica. El grupo posee medios de comunicación de televisión (*v.g.* Cuatro), radio (*v.g.* Cadena Ser) y prensa escrita (*v.g.* El País), así como editoriales de libros y manuales (*v.g.* Santillana).

*¿No lloró nadie más?*

*Federico II venció en la Guerra de los Siete Años*

*¿Quién venció además de él?*

*Cada página una victoria.*

*¿Quién cocinó el banquete de la victoria?*

*Cada diez años un gran hombre.*

*¿Quién pagó los gastos?*

*Tantas historias.*

*Tantas preguntas.*

(Bertolt Brecht, «Preguntas de un obrero que lee», 1935)

La jerarquía de poderes se establece mediante un sutil juego de interpretación en el que siempre se acaba yuxtaponiendo o asimilando como *normal* aquello asociado al grupo dominante, a quien(es) está(n) en posesión –y en posición– del discurso hegemónico. Éste siempre resulta representado positivamente en detrimento de quienes quedan excluidos del mismo, estableciendo así una relación de poder, de control de un grupo dominante sobre otro sometido (Gramsci, 1926; van Dijk, 1997; 2003). Los diferentes significados que de la lectura de un texto [discurso] se puedan extraer están conectados, a su vez, al conocimiento del mundo, generalmente compartido con otras y otros (Fairclough y Wodak, 1997). En relación a esto, Foucault (1980) relacionó también el conocimiento con poder y discurso. Considerando el primer concepto como la percepción y el saber sobre determinadas realidades, el pensador francés subrayó que éste es adquirido a través de los distintos discursos. Hace referencia explícita a los discursos de las ciencias llamadas exactas por gozar socialmente de *veracidad*, como la física o la química; no obstante, afirma que éstas no están exentas de relaciones con las estructuras políticas y económicas de la sociedad, para así hacer manifiesta la facilidad con que se hacen permeables las doctrinas del poder en las convicciones comunes [i.e. creencias, conocimiento compartido] (Foucault, 1980:109-111). Del mismo modo, en el análisis del discurso hallamos que las identidades, del mismo modo que las ideologías, no son inherentes a los individuos, sino que se adquieren «gradualmente» a través de los discursos u otras prácticas sociales. De esta manera, se puede encontrar una variedad de identidades sociales radicadas en diferentes características, tales como género, procedencia, nivel económico, etc. (van Dijk, 1998).

Igualmente, debemos tener presentes algunos aportes de la psicología social que el análisis del discurso ha considerado en relación a la comprensión de textos. Exploramos, por ejemplo, la teoría de los 'esquemas' (*schemas*) planteada por Barlett (1932), en base a las teorías del neurólogo de su época Henry Head sobre el funcionamiento del sistema nervioso, que la definió de la siguiente manera:

'Schema' refers to an active organisation of past reactions, or of past experiences, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response. That is, whenever there is any order or regularity of behaviour, a particular response is possible only because it is related to other similar responses which have been serially organised, yet which operate, not simply as individual members coming one after another, but as a unitary mass.

En otras palabras, todo este el conocimiento previo acumulado que poseemos se activa creando un esquema o *modelo mental*, como van Dijk y Kintsch (1983) lo recuperaron décadas después, de comprensión con el cual hacemos frente a las nuevas ideas que se nos presentan, ya sea relacionándolas, reconstruyendo lo implícito, confrontándolo con lo que se sabe o refutándolo. En definitiva, la experiencia previa es imprescindible para activar los esquemas, posibilitar la reconstrucción de la secuencia histórica (Martin, 2002: 90) y determinar así, por un lado, la comprensión e interpretación del texto [discurso] y, por otro, la propia producción discursiva. En relación a esto último, cabe puntualizar que los esquemas no dependen sólo de la intensidad y la extensión con la que estos se generan y posteriormente activan, sino también del orden cronológico en el que se establecen, que determina la creación del propio modelo mental. Así pues, la variación del orden puede alterar significativamente éste, de tal manera que, por ejemplo,  $a, b, c, d = X$ , pero no necesariamente  $b, c, a, d \neq X$ ; sin embargo, se puede dar que  $b, c, a, d = Y$  (Barlett, 1932).

En lo referente a la memoria histórica e interrelacionándolo con la idea de los esquemas mentales, Aróstegui (2004) vincula la memoria y la experiencia como dos elementos ineludibles uno del otro, a la vez que, de alguna manera, reconoce de que la selección selectiva, «el silencio y el olvido», tienen, como cabe esperar, efectos sobre la memoria:

La memoria, en su definición más sencilla posible, o sea, como la facultad de recordar, traer al presente y hacer permanente el recuerdo, tiene, indudablemente, una estrecha

relación, una confluencia necesaria, y tal vez una prelación inexcusable, con la noción de experiencia, al igual que con la de conciencia, porque, de hecho, la facultad de recordar ordenada y permanentemente es la que hace posible el registro de la experiencia [...]

El *silencio* y el *olvido* tienen un «uso», ejercen un papel en el mantenimiento de las vivencias y ocupan un lugar de relevante importancia en la reproducción social y en la plasmación del discurso histórico. La *expulsión de la memoria* de determinados pasajes de ella tiene tanta significación como su conservación. La memoria, en resumen, funciona siempre en pluralidad, de manera limitada y selectiva, frágil y manipulable, se vierte, sobre todo, hacia la percepción del cambio y ejerce un trabajo simbólico de restitución y de sustitución. (2004: 12-17)

Llegados a este punto, resulta significativo traer a colación la interesante distinción que Valls (2001) hace entre los cuatro categorías de la enseñanza de la historia que se hallan en el actual sistema educativo: la *historia regulada*, la *historia enseñada*, la *historia aprendida* y la *historia deseada*. En primer lugar, la *historia regulada* es aquella que, se considera, responde a los «contenidos programáticos establecidos por la administración», que por provenir de tal fuente se toman como válidos y «próximos a lo que se enseña en las aulas». Este tipo de historia, no obstante, se encuentra en crisis, porque el canal de comunicación entre la administración y aquello que sucede en las aulas se encuentra, podríamos decir, viciado (2001: 33). En segundo lugar, la *historia enseñada* hace referencia a lo que «realmente acontece en el aula en relación a la figura del docente y sus actividad didáctica»; es, por tanto, una aproximación más ajustada a la realidad del contexto de los libros de texto de Historia en las aulas (2001: 34). En tercer lugar, la *historia aprendida* responde a la «interacción entre la *historia enseñada* por los docentes y la *historia aprendida* por los alumnos», si bien también teniendo en cuenta los innumerables «referentes extraescolares» que influyen y configuran «la conciencia histórica» del alumnado (2001: 34). Por último, la *historia deseada* hace referencia al diagnóstico de los análisis de las tres categorías ya mencionadas, llevados a cabo por la investigación, y a la «respuesta adecuada a las insuficiencias o deficiencias» encontradas que debería ser dada (2001: 34). En conclusión, Valls (2001) aboga por que esta última categoría prime con el objetivo de expresar y responder efectivamente a las necesidades educativas actuales y favorecer a las «características pluralistas y democráticas de nuestras actuales sociedades».

### 1.5. Breve tipología democrática

Aunque comúnmente se atribuye la invención de la *democracia* a la Antigua Grecia, porque en siglo V así los habitantes atenienses bautizaron al nuevo sistema que implementaban, lo cierto es que antes de dicho período ya habían existido formas de gobiernos democráticos en otras partes del mundo (Dahl, 2004: 14). En cualquier caso, no atañe a este estudio en profundizar histórica y etimológicamente en la conceptualización de democracia; por concreción, simplemente presentamos el significado básico del término, traducido del antiguo griego como *gobierno del pueblo*.

Son muy diversas las variaciones democráticas que se han desarrollado desde su oriunda proyección. Así pues, podemos distinguir entre dos grandes y genéricas vertientes que, a día de hoy, entran en conflictividad de ideas: la democracia directa y la democracia representativa. Por un lado, en la primera se presentan generalmente las siguientes características a destacar: la *participación efectiva*, la oportunidad de expresar su elección ante la adopción o rechazo de una política; un *electorado informado*, para el que se garantice la difusión de aquello a decidir, aquello que es necesario conocer acerca de la política a votar en cuestión, dentro de un período de tiempo con suficiente antelación a la votación; *control ciudadano del programa de acción*, esto es, la ciudadanía puede decidir los asuntos a resolver, cuáles son meritorios de ser sometidos a votación, sea impulsando iniciativas ciudadanas u otras cuestiones que florezcan en un momento determinado; *libertad de expresión* y respeto a los *derechos fundamentales* de toda la ciudadanía (Dahl, 2004: 45). Este tipo de democracia, instaurada en cierta medida en un país como Suiza, no está exenta de polémica, especialmente por parte de los intereses económicos y las clases dominantes del potente sector financiero, que banalizan su expresión y acusan de desestabilizar el sistema, poner en riesgo el Estado de bienestar y promover la ‘irracionalidad’ y la ‘inconsistencia’ (Reich, 2008). Por otro lado, en las democracias representativas se propugnan, como norma general, los siguientes preceptos: *elecciones libres, limpias y democráticas*, mediante lo cual se recoge que toda la ciudadanía puede participar votando o presentando candidaturas; libertad de expresión; fuentes de información independientes, por la que se da la coexistencia de diversas fuentes de información y documentales que son ostentadas por el poder gubernamental pero que, no obstante, es tarea de la ciudadanía encontrar y usar; *libertad de asociación*, por lo que se establece el derecho de que diferentes individuos o colectivos concurren a elecciones conjuntamente (Dahl, 2004: 46). Con todo, hay diversos factores



profundamente complejos que problematizan ambas vertientes democráticas, como es la corrupción institucional y el uso de los aparatos del Estado en beneficio individual o partidista y que no ahondaremos en este estudio.

Por su parte, Arendt (1958) ya planteó la necesidad de una ciudadanía democrática que velase por la protección de los derechos y libertades fundamentales a través de una cultura política participativa, aludiendo a la propia naturaleza etimológica de *democracia*. Arendt apuntaba a que la única fuente de donde debía emanar el poder era el pueblo mismo, el *demos*, unido en lo que denominó un *espacio público*, donde poder evidenciar los abusos de poder o dominación y pugnarlos:

La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres [...] La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias (Arendt, 1958: 131)

[...] El único factor material indispensable para la generación de poder es el vivir unido del pueblo. Sólo donde los hombres viven tan unidos que las potencialidades de la acción están siempre presentes, el poder puede permanecer con ellos [...] Y quienquiera que, por las razones que sean, se aísla y no participa en ese estar unidos, sufre la pérdida del poder y queda impotente, por muy grande que sea su fuerza y muy válidas sus razones. (Arendt, 1958: 227)

De igual modo, podemos destacar la compleja teoría de Habermas (1987; 1991) sobre la *democracia deliberativa* y lo que denomina una situación de «consenso racional». Para el sociólogo alemán, de entre las condiciones para que se dé dicha eventualidad podemos recalcar tres: 1) la evaluación individual ajena a influencias externas y/o predominantes; 2) la motivación de los participantes por alcanzar el consenso; y 3) la no limitación temporal para la deliberación y debate de las cuestiones de política pública (Habermas, 1987; Dahl, 2004). La democracia deliberativa es, por tanto, para Habermas (1991):

[...] la pluralidad de formas de comunicación en las que puede formarse una voluntad común, no sólo por la vía del autoentendimiento ético, sino también mediante la ponderación y el equilibrio de intereses y mediante transacciones y compromisos, mediante elección racional de los medios con vistas a un fin, mediante justificaciones morales y mediante comprobaciones de que se es jurídicamente coherente.

### 1.6. La *literacidad crítica* como práctica democratizadora

*You don't need a PhD to know that ketchup is a condiment and not a vegetable, but such irrational claims mark conservative politics in recent decades [...] all we claim for critical literacy is that this discourse and pedagogy is food for thought and feeling (symbolic nourishment), not real calories needed by real people. Critical education cannot feed the hungry or raise the minimum wage; it can only invite people into action to achieve these and other humane goals.*

(Shor, 1999)

En el contexto educativo se hace cada vez más patente en el alumnado la necesidad de promover «una actitud crítica hacia la composición de los libros de texto para que éstos no encubran el adoctrinamiento que aún impregna la sociedad» (Sánchez Bello, 2006). A la luz de investigaciones que demuestran la manipulación o la transmisión de ideologías en los libros de texto (Martin, 2002; Oteiza, 2009; Atienza, 2006; 2007; Atienza y van Dijk, 2010), que constatan la falta de capacidad crítica (Cassany et al., 2008), cabría plantearnos la eficacia de la de competencias como *literacidad crítica*, que ya se ha mostrado efectiva en algunos estudios de caso (Álvarez-Álvarez y , 2013) La *literacidad crítica* es, a grandes rasgos, una competencia a desarrollar que dota a los individuos de la capacidad crítica ante determinadas *prácticas sociales*, como lo es la lectura y el estudio (Barton, . Rastreando el origen del concepto, hallamos que éste se ha desarrollado en torno a diversas disciplinas y nutrido de muy diversas teorías a lo largo de los siglos XX y XXI, tales como: el ACD (v.g. Wodak, van Dijk, Fairclough); la Teoría crítica (v.g. Escuela de Frankfurt, Habermas); *New literacies* (v.g. Gee, Burton, Zavala); el Postestructuralismo (v.g. Foucault); la Lingüística sistémico funcional (v.g. Halliday); *Appraisal Analysis* (v.g. Martin, White); la Retórica contrastiva (v.g. Kaplan, Canagarajah); y la Pedagogía crítica (v.g. Giroux, Freire) (cf. Cassany, 2006; Cassany y Castellà, 2010).

Si desglosamos el concepto encontramos, por un lado, que a pesar de un previo desacuerdo sobre el apelativo *literacidad*, finalmente se consigue un consenso sobre dicha denominación, de igual manera que sucediera con su homólogo inglés *literacy*

(Cassany y Castellà, 2010). Asimismo, Lankshear y Knobel (1997) aportan una interesante definición de *literacidades* en relación a la distinción que realizan entre discursos y Discurso. Así pues, establecen que discursos (con minúscula) son los componentes de la lengua, tales como hablar, escribir, leer, escuchar o ver, que constituyen y dan forma a unos productos resultantes de mayor transcendencia, que son los Discursos. Desde esta perspectiva, las literacidades son descritas como los elementos textuales que conforman los discursos, esto es, los textos y las prácticas textuales (Lankshear y Knobel, 1997: 97). Por otro lado, en lo que respecta al término *crítica*, en términos de lingüística la influencia se remonta a la Escuela de Frankfurt y a las teorías de Habermas; esto respondía a la necesidad de desarrollar una teoría crítica que mejorase la comprensión de sobre los fenómenos sociales a través de la integración de diversas disciplinas sociales, como la economía, la sociología, la historia, la política, la antropología y la psicología (Wodak, 2008). Aun así, ante la complejidad de trazar una definición común a lo largo de tal multiplicidad, en la literacidad crítica el término *crítica* hace referencia a la capacidad de atribuir y relacionar el sentido o sentidos de un texto o textos dados [discursos]. Asimismo, es fundamental reconocer que son los diferentes contextos sociopolíticos y culturales los que hacen posible las diversas elucidaciones del lector sobre estos sentidos del discurso, situados histórica y espacialmente (Cassany y Castellà, 2010: 362).

De igual modo, al aproximarnos a la literacidad crítica florece una confrontación con lo que se considera tradicionalmente parte de la adecuación lingüística, en el caso del contexto escolar, la neutralidad, pregonada como una visión o relato carente de ideología. No obstante, desde nuestra perspectiva de análisis no sólo cabe cuestionar, sino negar, la existencia de lo neutro, en tanto que concebimos esto mismo como una posición más ante una realidad, comúnmente en defensa de una atenuación del lenguaje y un intento de ocultación de cualquier carga ideológica, pero que en realidad no consigue huir de ella. Cassany (2006) va más allá y niega la existencia del lenguaje, al que reduce a una abstracción de lo que realmente existe: el *discurso* (2006: 50). Lo cierto es pues, con todo, que esta actitud misma en pos de 'lo neutro' es también ideológica y no es más válida que la defensa de lo crítico. Y lo que es más, las elecciones lingüísticas de un escritor, en cuanto a que deliberaciones y decisiones personales, difícilmente excluyen ideologías en el mensaje. El reto de la lectura crítica conlleva, precisamente, evidenciar éstas en esos discursos (Wallace, 1992: 69)

En el caso de los libros de texto de Historia, considerada una ciencia social, debemos recalcar la importancia de que las y los estudiantes estén dotados de las herramientas de lectura crítica apropiadas. Algunas de éstas, que recogemos de manera general y esquemáticamente en relación a los principios de la literacidad crítica y la lectura como práctica social (Barton y Hamilton, 1998; Cassany y Castellà, 2010; Atienza, 2007)), son:

- Destreza para la búsqueda de información de fuentes fidedignas, su organización, su comprensión y explicación.
- Capacidad de razonar, interpretar, contrastar interpretaciones ('metacompreensión').
- Capacidad de cuestionar las creencias propias y, sobre todo, aquellas contenidas en los libros de texto, de manera que se suscite debate.
- Capacidad de crear un diálogo con diferentes textos [discursos] y con los demás individuos teniendo en cuenta su situación temporal y espacial y su función sociopolítica, cambiantes en cualquier caso; es fundamental saber establecer diálogos ideológicos.

La importancia de que los lectores de manuales Historia sean críticos reside, considerando la idea de la literacidad crítica como práctica democratizadora, en evitar la práctica del adoctrinamiento ideológico y favorecer el empoderamiento ciudadano. La Historia, por tanto, bajo este prisma se nos muestra con una doble cara: una como artefacto de manipulación en la construcción de conocimiento compartido y otra como instrumento para transmitir conocimiento e impulsar una ciudadanía crítica, deliberativa y participativa. En este sentido, como subrayan Lankshear y Knobel (1997), la formación de lectores críticos sustenta la creación de discursos de resistencia, de *contraconocimiento* o *contradiscursos*, a la hegemonía, e invita a las y los ciudadanos a que tomen partido en las instituciones y se empeñen en transformarlas, dada la importancia e impacto de éstas en sus vidas (Lankshear y Knobel, 1997: 205).

Como concluyen Cassany y Sala (2009) en una propuesta evaluativa del perfil crítico de diferentes docentes, la literacidad crítica aboga por «poner más énfasis en la comprensión que la reproducción mecánica del escrito, enseñar más a inferir la intención del autor y menos a buscar ideas principales» y, en definitiva, a «fomentar el razonamiento y la verbalización de puntos de vista» entre individuos, favoreciendo así a la diversidad de interpretaciones y el respeto a las opiniones ajenas (2009: 96) Así pues,

Leer críticamente implica, en sintonía con los objetivos que atribuyen los precursores del Análisis Crítico del Discurso van Dijk, Fairclough y Wodak al Análisis Crítico del Discurso (1997; 1999), desvelar aquello que subyace, inferir lo que es tácito en el texto [discurso] y, en última instancia, identificar y desgranar los discursos hegemónicos que suponen abusos de poder. Leer críticamente enlaza, de igual modo, con la adopción de «una postura de extrañamiento [...] el contraste con lo habitual» durante la lectura (Atienza y López-Ferrero, 2009). Ser crítico, de manera más general, implica «cuestionar el sistema y actuar para transformarlo [...] para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades» (Cassany y Castellà, 2010). Abogar por la literacidad crítica como práctica democratizadora se presenta como la defensa de valores esenciales de una sociedad que se presupone plenamente democrática: la tolerancia, la igualdad, el respeto, la libertad de expresión y la convivencia pacífica. También Shor (1999) le confiere una capacidad de cambio social a esta competencia, que define como una 'actitud hacia la historia', «a dream of a new society against the power in a power [...] an insurrection of subjugated knowledges».

### **1.7. Contexto sociopolítico del objeto de estudio**

En las unidades didácticas analizadas se da rendida cuenta de todos los sucesos relevantes del período clave para entender las bases del Estado de derecho actual que rige en la España actual. En éstas se relatan los sucesos que acontecieron en el país tras la muerte del absolutista Francisco Franco en 1975, tras treinta y seis años de dictadura fascista, y los últimos coletazos de los defensores de su régimen, que finalmente sería desmantelado dando a pie a un período conocido como la Transición [democrática]. Se describen, de igual manera, los procesos y acuerdos llevados a cabo en este último, así como el papel que tendría el sucesor del dictador, el monarca Juan Carlos I. Asimismo, se relatan el reconocimiento y la legalización de formaciones políticas de la oposición, supervivientes unas en la clandestinidad y otras en el exilio durante la represión de la dictadura, llamadas por los reformistas a participar las primeras elecciones democráticas de 1977 y posteriormente en el proceso constituyente que culminaría con la redacción de una ley magna, la Constitución Española de 1978, y su posterior ratificación ciudadana en referéndum. De este modo, se describen las principales características del sistema resultante durante dicho período histórico, una democracia representativa en un régimen de monarquía parlamentaria, la teórica división de poderes entre legislativo, ejecutivo y

judicial, o el derecho a la formación de autonomías por parte de los diferentes pueblos que conforman España. Seguidamente, se destacan los conflictos con más repercusión nacional en el inicio del nuevo *statu quo*, como el terrorismo de Estado de ultraderecha nacionalcatólico, por un lado, e independentista vasco, por otro; la figura del considerado primer presidente democrático y de consenso, Adolfo Suárez, dentro del nuevo sistema; el golpe de estado militar fallido de 1981; y los posteriores avances en materia de derechos sociales impulsados por la socialdemocracia de la mano del PSOE, que gozaría de una hegemonía política durante casi dos décadas (1982-1996). Por último, se presenta la alternancia de poder bipartidista, que daría comienzo en 1996 con la victoria de los conservadores del PP durante dos legislaturas, y el retorno a un gobierno socialista en 2004. Esta última etapa de la historia, por la naturaleza de esta investigación, no ha sido finalmente incluida en el análisis. Por esto, sólo los sucesos a los que se presta atención común en los manuales de Historia de segundo de Bachillerato van a ser considerados, en el período comprendido entre 1975 y 1982<sup>3</sup>.

### 3. Metodología y corpus de estudio

*I am, by calling, a dealer in words; and words are, of course, the most powerful drug used by mankind. Not only do words infect, ergotise, narcotise, and paralyse, but they enter into and colour the minutest cells of the brain [...]*

Rudyard Kipling (1923)

Para la realización del análisis se seleccionaron manuales de Historia de segundo de Bachillerato, puesto que se presenta en mayor detalle la historia particular de la España contemporánea, que abarca, de manera general y común, los últimos tres siglos y, dependiendo del manual, algunos acontecimientos y períodos previos –según el criterio de los editores– relevantes, como la ocupación musulmana de la Península Ibérica (XVIII-XI) o el desembarco y posterior invasión del entonces recién unificado Reino de España en el continente americano, aviesamente denominado «descubrimiento de América» (finales del XV). La mayoría de estos contenidos, concretamente aquellos comunes y

---

<sup>3</sup> cf. Tusell-Gómez, 2007.

relacionados más estrechamente con el presente, son ulteriormente objeto de examen para las pruebas de acceso a las universidades de los distintos territorios de España, ya que es el fin primordial de dicha etapa educativa. Para esta investigación se ha procedido del siguiente modo:

- 1) En un primer barrido exploratorio de los manuales consultados, de diferentes comunidades autónomas y con contenidos específicos de éstas, advertimos que hay una diferencia significativa en los contenidos de uno de los manuales, el de la Comunidad Valenciana, respecto al resto. Por este motivo, recurrimos a las leyes educativas reguladoras a las que, en principio, responde este primer espectro de libros, todos ellos publicados en el 2009. En un principio, no era nuestro objetivo analizar dichas leyes; sin embargo, esa primera exploración puso de manifiesto la necesidad de hacerlo. Para ello, primeramente, examinamos:
  - a) La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985.
  - b) Seguidamente, recurrimos a la Ley Orgánica de Educación del 2006, impulsada por un gobierno del PSOE y que regía en el momento de publicación de dichos manuales.
  - c) Y, por último, más específicamente acudimos al decreto 102/2008 del Consell del País Valencià, en el cual se establece el currículo de Bachillerato para dicha comunidad y, por tanto, afecta de manera directa al libro que presenta diferencias.
  
- 2) Tras comprobar las distintas leyes educativas que regulan de manera directa e indirecta los contenidos de los libros de texto, ampliamos el espectro a otros manuales de Historia, tanto de la Comunidad Valenciana como del resto de comunidades, para verificar si el hallazgo es un caso aislado. Por ello, elaboramos un análisis (véase apartado 4.a) sólo con las partes de los distintos índices que competen a los contenidos que atañen a nuestra investigación, el período de la Transición democrática española. En este primer análisis nos centramos en ocho manuales:

Cataluña
<i>Crònica. Història Batxillerat</i> . Barcelona: Teide. (2009). <i>Història; material comuna. Batxillerat</i> . Barcelona: Barcanova. (2009).
Comunidad Valenciana
<i>Història d'Espanya. Batxillerat</i> . Comunitat Valenciana. Madrid: Vicens Vives (2007).

Història d'Espanya: 2 Batxillerat. Valencia: ECIR (2009).
<i>Història: Batxillerat 2. C. Valenciana.</i> Madrid: Anaya (2009c).
Islas Baleares
<i>Història: Batxillerat 2. Illes Balears.</i> Madrid: Anaya (2003a).
Galicia
<i>Historia: Bachillerato 2. Galicia.</i> Madrid: Anaya (2003b).
Andalucía
<i>Historia: Bachillerato 2. Andalucía.</i> Madrid: Anaya (2009a).

Posteriormente, elaboramos un segundo corpus, más reducido, en el que sólo incluimos tres ejemplares, para llevar a cabo, esta vez, un análisis crítico del contenido. La reducción del corpus atiende a las restricciones y exigencias de la propia naturaleza de este estudio. Así pues, en la siguiente tabla<sup>4</sup> se muestran los libros de texto seleccionados y las unidades didácticas analizadas discursivamente, así como la correspondencia con las distintas siglas por las que se identificarán a lo largo del análisis (TRTE, TDBA, TDAY):

Títulos de los manuales y sus editoriales	Títulos de las unidades didácticas
<i>Història: Crònica. Batxillerat</i> (Teide, 2009)	La Transició (1975-1982) (pp. 297-314) (TRTE)
<i>Història: Matèria comuna batxillerat</i> (Barcanova, 2009)	La transició democràtica (pp. 310-335) (TDBA)
<i>Historia: 2 Bachillerato. Andalucía</i> (Anaya, 2009)	Transición y democracia (pp. 362-400) (TDAY)

El segundo análisis está centrado en señalar las estrategias discursivas en estos manuales con el fin de hallar ideologías superficialmente ocultas, que no son identificables

<sup>4</sup> En la tabla los libros se identifican por editorial, y no por autor, con el fin de mantener las distancias entre la autoría y los resultados del análisis, tal como defienden otros estudios, en los que se defiende que lo que se desprende de los discursos de los libros de texto van más allá de los pensamientos propios de quienes los producen. En su lugar, se trata de demostrar que estos discursos son permeables a los hegemónicos, sin importar la ideología o cultura que puedan profesar sus autores (Gramsci, 1929; Fairclough, 2003; Wodak, 1996, 2009).



a simple vista y sin análisis crítico. De esta manera, nos proponemos entrever y poner de manifiesto que el lenguaje utilizado en los libros de texto de Historia, así como el contenido provisto en sí, no carecen de ideología y, por tanto, contribuyen a la formación de actitudes y opiniones por parte de sus lectores en función del contexto. Para ello, nos fijamos en aspectos básicos de lingüística y del análisis del discurso, en la exploración de categorías tales como: las *macroestructuras semánticas*, los temas y macroproposiciones; los *significados a nivel interno del texto*, como la selección léxica o del campo semántico las implicaturas, presuposiciones, alusiones, las omisiones, la imprecisión y las polarizaciones textuales en tanto a que posiciones ideológicas (Wodak, 2009: 29; van Dijk, 2008: 220-26). De igual modo, examinamos estrategias discursivas en la aproximación histórica del discurso, como las *estrategias de alocución*, mediante las cuales se traen a colación estereotipos y etiquetas evaluativas, negativas o positivas, implícitas o explícitas; las *estrategias de argumentación*, a través de las cuales se reflejan la inclusión y la exclusión; las *estrategias de representación o enmarque conceptual*, para ofrecer descripciones, narraciones u otros enunciados desde una determinada perspectiva; y las *estrategias de intensificación o mitigación*, con las cuales se intensifica o se mitiga la fuerza de los enunciados (Wodak, 2009: 30).

Cabe señalar, asimismo, que el estudio que seguidamente presentamos es puramente cualitativo. Dada la dificultad hallada en la investigación para adquirir los libros en préstamo en los fondos de bibliotecas públicas u otros medios de compra-venta, se descarta arrojar, en consecuencia, cualquier tipo de resultado cuantitativo ante la imposibilidad de obtener resultados significativos de tan reducido espectro.

#### **4. Análisis**

*Heard melodies are sweet,  
but those unheard, are sweeter.*

(John Keats, «Ode on a Grecian Urn», 1919)

### a. Análisis de los índices y su correlación con las leyes educativas

A continuación, introducimos los textos legales donde debemos encontrar respuesta a los contenidos regulados para la confección del currículum académico de la asignatura Historia de segundo de Bachillerato. En primer lugar, observamos los siguientes puntos, de entre los cuales subrayamos fragmentos que consideramos relevantes para la indagación, de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985:

1. Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos. [...]
3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:
  - a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
  - b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.

(1985 [2006]: art. 6)

Destacamos, pues, que la LODE de 1985 recoge el derecho y el deber del estudiante de conocer, a través de la educación, tanto la Constitución española como el Estatuto de Autonomía pertinente en cada territorio. De igual manera, consultamos la Ley de Educación Orgánica de 2006, vigente en el momento de publicación de estos libros::

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma. [...]

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

(LOE, 2006: art. 33)

Aquí, de manera más genérica, observamos que se hace hincapié en valores de las sociedades democráticas, basadas en el respeto, la igualdad, la fraternidad, la tolerancia y, de alguna manera, en el empoderamiento ciudadano. Recopilamos entonces, de forma esquemática y sintetizada, aquellas capacidades que consideramos deberían ser adquiridas, en parte, a través de los libros de texto de Historia en base a estas premisas:

- Reconocer la diversidad de los pueblos que conforman España, abrazarla, respetarla y promover la solidaridad entre estos.
- Adquirir capacidad crítica para ser capaz de identificar las desigualdades individuales, colectivas y territoriales, y pugnarlas.
- Adquirir consciencia del vasto bagaje histórico de los distintos territorios y aplicarlo como instrumento de cohesión social.

Con todo, no podemos obviar que el Estado deriva competencias educativas a las administraciones locales para la confección del currículum académico, que la propia LOE reconoce y avala, por lo que es necesario también acudir a los diarios oficiales de las comunidades pertinentes; en nuestro caso, recurrimos ahora sólo al que nos es conveniente, el del País Valenciano, por ser aquel que presenta diferencias. Parte de los objetivos generales recogidos respecto a la enseñanza de la Historia de España en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (DOGV) de 2008 en relación con la LOE, emitido por la Conselleria d'Educació respecto a los contenidos específicos del Bachillerato, acopian:

1. Identificar, analitzar i explicar, situant-los adequadament en el temps i l'espai, fets, personatges, problemes, etapes i processos més rellevants de l'evolució històrica d'Espanya i les nacionalitats i regions que la integren, amb especial referència a la Comunitat Valenciana valorant la seua significació històrica i les seues repercussions en el present. [...]

7. Fomentar una visió integradora de la història d'Espanya consolidant actituds i hàbits de tolerància i solidaritat entre els diversos pobles d'Espanya, respectant i

valorant positivament els aspectos comuns i les diferències, tenint en compte la possibilitat de pertànyer de manera simultània a més d'una identitat col·lectiva.

(DOCV, 2008: 51)

Esto es, la propia ley educativa valenciana ratifica que se ha de hacer mención especial a los contenidos propios del territorio y sus repercusiones históricas; contenidos específicos a los cuales, además, les otorga explícitamente la posibilidad de generar una potencial identidad colectiva, la valenciana, integrada entre el resto de pueblos que conforman el Estado español.

Habiendo examinado, entonces, las distintas leyes, pasamos a ver qué pasa con los los índices de contenidos. Dividimos este análisis en dos tablas, una con los contenidos de los libros valencianos (*Tabla 2*) y otra, con los del resto (*Tabla 1*):

<p style="text-align: center;"><b>Cataluña (Teide, 2009)</b></p> <p>12. La Transició (1975-1982)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desmantellament del franquisme</li> <li>- La Constitució de 1978</li> <li>- Els governs de la UCD</li> <li>- Catalunya i la Transició</li> <li>- La marxa cap a l'autonomia</li> <li>- L'Estatut d'Autonomia de 1979</li> <li>- El marc demogràfic i econòmic</li> <li>- Dossier: L'Estat de les autonomies</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Cataluña (Barcanova, 2009)</b></p> <p>Unitat 10. La transició democràtica</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tres anys que van canviar Espanya (1975-1977)</li> <li>2. La Constitució de 1978</li> <li>3. Una democràcia feble</li> <li>4. Catalunya recupera les institucions</li> </ol> <p>Unitat 11. La democràcia consolidada</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'evolució política</li> <li>2. La Catalunya autonòmica</li> </ol> <p>L'economia i la societat catalanes des de 1980</p>
<p style="text-align: center;"><b>Islas Baleares (Anaya, 2003a)</b></p> <p>13. La transició i la consolidació democràtica</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El primer govern de la monarquia: la continuïtat de la dictadura franquista sense Franco (1975-1976)</li> <li>2. Un any clau: 1977. Les primeres</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Galicia (Anaya, 2003b)</b></p> <p>13. A transición e a consolidación democrática</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O primeiro governo da monarquía: a continuade da ditadura franquista sen Franco (1975-1974)</li> <li>2. Un ano clave: 1977. As primeiras</li> </ol>

<p>eleccions democràtiques</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. La Constitució de 1978</li> <li>4. Un democràcia feble i assetjada</li> <li>5. La democràcia consolidada</li> <li>6. Les Illes Balears: democràcia i autonomia</li> </ol>	<p>elecciones democráticas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. A Constitución de 1978</li> <li>4. Unha democracia débil e acosada</li> <li>5. A democracia consolidada</li> <li>6. A Galicia autonómica</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Andalucía (Anaya, 2009a)</b></p> <p>13. Transición y democracia</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los primeros gobiernos de la monarquía</li> <li>2. Las primeras elecciones democráticas: 1977</li> <li>3. La Constitución de 1978</li> <li>4. Una democracia débil y acosada</li> <li>5. La democracia consolidada</li> <li>6. Andalucía, de la transición a la democracia</li> </ol>	

*Tabla 1*

<p style="text-align: center;"><b>País Valencià (Anaya, 2009b)</b></p> <p>13. Transició i democràcia</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Els primers governs de la monarquia</li> <li>2. Les primeres eleccions democràtiques: 1977</li> <li>3. La Constitució del 1978</li> <li>4. Una democràcia dèbil i assetjada</li> <li>5. La democràcia consolidada</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>País Valencià (ECIR, 2009)</b></p> <p>17 Instauració de la democràcia: la Transició (1975-1982)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El començament de la Transició</li> <li>2. Les primeres reformes democràtiques</li> <li>3. L'obertura d'un procés constituent</li> <li>4. La Constitució de 1978 i el nou model d'Estat</li> <li>5. La UCD davant els grans temes d'Estat</li> </ol>
---	--

	6. La desintegració de la UCD i el final de la Transició 7. La difícil transició econòmica 8. La societat espanyola durant la Transició
<b>País Valencià (Vicens Vives, 2007)</b> 17 La transició política i l'Espanya democràtica 1. La transició política (1975-1996) 2. La construcció de l'Estat de les autonomies 3. Crisi econòmica i pacte social 4. Els governs i el declivi d'UCD (1979-1982) 5. L'etapa socialista (1982-1996) 6. Evolució autonòmica i social	

*Tabla 2*

Observamos con claridad un fenómeno que tiene lugar en los tres libros editados para el País Valencià: la omisión de contenidos propios de su historia (véase *tabla 2*). En todos ellos, no sólo se silencian los sucesos acontecidos en el territorio durante este tiempo, sino que, además, en contraste con las otras ediciones autonómicas, se hace de forma genérica en todos los bloques temáticos, los cuales no presentamos aquí por concreción y por no concernir a nuestro objeto de estudio, pero que se hace claramente manifiesto al acudir a estos manuales. Al omitir la historia específica del País Valencià, estos libros de texto incumplen las leyes educativas y, asimismo, impiden la asimilación de las y los estudiantes de su identidad social como valencianas y valencianos, como también se recogía en el DOGV de 2008. Son muchos los acontecimientos de relevancia sociopolítica los que son silenciados e imposibilitan la adquisición de este conocimiento por parte del alumnado. Por ejemplo, el conflicto que tuvo lugar en torno a los símbolos valencianos, entre ellos la bandera, la lengua o la propia denominación [finalmente Comunidad Valenciana], que supuso una fractura en la sociedad valenciana, con sucesos de sonada

violencia como los que acontecieron durante la conocida como Batalla de Valencia (Alberola, 2007). Durante este periodo, hubo políticos e intelectuales valencianistas represaliados por la ultraderecha nacional católica, heredera del franquismo. Incluso se atentó contra la vida de personajes ilustres de la política, la cultura y el pensamiento valenciano como Joan Fuster (*Nosaltres, els valencians*, 1962) o Manuel Sanchis Guarner (*La llengua dels valencians*, 1933). Estos fueron objetivos de la brutalidad de la ultraderecha por sus ideas conciliadoras y convergentes con una cultura y lengua común catalana, conocida despectivamente como desde los sectores conservadores nacionales como *pancatalanismo* (Millas, 1978; EL PAÍS, 1981). Como respuesta, además, al sentimiento valencianista, surge el *blaverismo*, todavía existente aunque debilitado, asentado sobre proposiciones acientíficas, no apoyadas por las principales instituciones del ámbito histórico-lingüístico académico, como la *Acadèmia Valenciana de la Llengua*, el Institut d'Estudis Catalans o la Universidad. Este movimiento huye de cualquier asociación de los símbolos valencianos con los catalanes; niega la historia compartida de estos pueblos, los símbolos como la lengua común, y reivindica una cultura propia valenciana que, en cualquier caso, se aviene a la nacional española (Alberola, 2007). Tampoco estos hechos aparecen en los libros de texto de Historia valencianos, como tampoco la figura de Guillem Agulló, última víctima mortal del terrorismo anticatalanista en 1991, asesinado por pertenecer a una organización sociopolítica en defensa de la idea de la unificación de los Países Catalanes (Peiró, 2009).

#### **b. Análisis del discurso: desde la macroestructura a los referentes históricos**

En este estudio nos centramos en el tratamiento histórico las figuras y acontecimientos del período de transición democrática en España que faciliten una respuesta a nuestras preguntas de investigación: la figura del monarca Juan Carlos I, la descripción de los principales pasos hacia un proceso constituyente democrático, incluyendo la figura de Adolfo Suárez, y la definición de un nuevo Estado de derecho democrático y la división de poderes dentro de éste.

## 1. Representación de Juan Carlos de Borbón

Observamos, en primer lugar, los títulos de los temas y las divisiones en subtemas de los diferentes manuales en el tratamiento de la sucesión de Franco y la restauración de la monarquía a través de Juan Carlos de Borbón:

(1)

Título 1: 1. Los primeros gobiernos de la monarquía; 1.1. Carlos Arias Navarro; 1.2. Adolfo Suárez (TDAY: 364-6).

Título 2: 1. Tres anys que van canviar Espanya (1975-1977); 1.1 El primer govern de la monarquia: la continuïtat de la dictadura franquista sense Franco (novembre 1975 – juliol 1976) (TDBA: 300).

Título 3: El desmantellament del franquisme; El primer govern de la monarquia (TRTE: 298).

Considerando estos títulos en (1) como macroestructuras semánticas, que anticipan el significado global del texto (van Dijk, 1991; 1999), se puede vislumbrar en qué manuales se va a ofrecer una visión más crítica de la figura del monarca. Entre los títulos 1 y 2 apenas existen diferencias, al menos en el propósito expuesto, ya que en el caso de TDAN, la división, como veremos a continuación, otorga de manera muy breve un papel conciliador al monarca para posteriormente pasar a centrarse con más detalle en las figuras que presidieron esos primeros gobiernos a los que se refiere (*i.e.* Carlos Arias Navarro, Adolfo Suárez). En el caso de TRTE, los roles de estos primeros jefes de Estado posfranquista no están contempladas en subapartados, sino dentro del mismo título. Sin embargo, llama la atención que los títulos de Baranova asocien de manera explícita la continuidad del franquismo al hecho de que, tácitamente, el monarca designase un primer gobierno formado y liderado por afines y fieles al régimen franquista. De esta manera, la cláusula «*la continuïtat de la dictadura sense Franco*» hace referencia a un inmovilismo político, que resulta ser consecuencia del agente, que implícitamente se da a entender es el monarca. Seguidamente, examinamos de qué distintas maneras se describe a Juan Carlos I y su papel tras la muerte de Franco y su proclamación como rey de España:

(2) [...] Juan Carlos fue proclamado rey. Tanto su discurso como el del cardenal Vicente Enrique y Tarancón, oficiante de la ceremonia, incluían palabras de apertura y de reconciliación, que presagiaban voluntad de profundos cambios políticos (TDAY: 364)



- (3) [...] **Juan Carles I** fou proclamat rei d'Espanya [...] comptà inicialment amb el suport de les democràcies occidentals, que pensaven que [...] podia impulsar el desmantellament de les institucions franquistes i la conversió d'Espanya en una monarquia constitucional i democràtica. Això no obstant, la monarquia era vista amb prevenció per la major part de l'oposició antifrancista, que eren partidaris d'una forma de govern republicana i que, a més, desconfiaven del rei perquè el consideraven l'hereu del franquisme [...] Joan Carles confirmà com a president del govern **Carlos Arias Navarro**, un home gens disposat a permetre l'establiment d'un règim democràtic [...] (TRTE: 298)<sup>5</sup>
- (4) Rei d'Espanya des del 1975 [...] Per un acord del seu pare amb el general Franco, el 1948 es traslladà a Espanya, i fou educat sota la tutela del govern franquista [...] Franco li concedí el títol de Príncep d'Espanya i el designà successor seu com a cap de l'Estat. A la mort del dictador fou coronat rei, i decidí iniciar un procés perquè l'Estat espanyol esdevingués una democràcia parlamentària. (TDBA: 321)

En estos tres ejemplos, la representación del monarca Juan Carlos I es muy dispar. En (2) destaca, por un lado, lo poco documentado que se muestra en torno a la figura del rey, ya que apenas se presentan aspectos relevantes sobre su biografía y su papel como nuevo jefe de Estado. Tampoco se introduce esta información, cabe aclarar, en las unidades anteriores de este manual, donde sí se relata brevemente su designación como príncipe de España por parte de Franco (TDAY: 338), aunque sin mayor detalle sobre sus orígenes. Es relevante incidir, de igual manera, en la importancia que se le otorga al discurso del cardenal Enrique y Tarancón, al que prácticamente se equipara en relevancia discursiva al rey. Esta persona ni siquiera es mencionada en los otros dos manuales. Llama la atención, especialmente, porque un amplio sector de la iglesia católica fue aliada del franquismo, definido ideológicamente como nacionalcatolicismo<sup>6</sup>, durante todo el período de la dictadura, incluso participando significativamente de la represión y persecución de opositores y detractores. Aquí, sin embargo, pareciera que se le atribuye al religioso un papel muy conciliador, algo ciertamente alejado de una realidad totalmente opuesta como era la de ilegalizada oposición (*i.e.* comunistas, nacionalistas y socialistas). Por otro lado, es destacable también cómo se denomina al rey como «Juan Carlos», sin más. Pareciera que esta selección léxica genera una imagen cercana y afable del

---

<sup>5</sup> El texto en negrita procede del original, tanto en este ejemplo como en el resto, si no se indica lo contrario.

<sup>6</sup> El propio diccionario de la Real Academia de la Lengua Española recoge la definición de esta identidad como «Durante el régimen franquista, situación caracterizada por la estrecha relación entre el Estado y la Iglesia católica» (*cf.* Pérez-Agote, 2003).

monarca, que en gran medida, y con bastante frecuencia, se ha querido tradicionalmente promulgar desde la *opinión pública* española, reforzando la idea de Weber (1921) y la autoridad, la legitimidad, en este caso podríamos decir tradicional –por dinastía, herencia– y carismática – la «bondad» de devolver a la ciudadanía la democracia.

Con todo, (2) y (3) sí presentan de manera más elaborada aspectos biográficos del monarca y su actuación tras la muerte del dictador, aunque con evidentes diferencias el orden de los acontecimientos presentado. Por un lado, en (2) se aprecia una polarización implícita en torno a la figura del rey, dividida en un *exogrupo*, que podríamos considerar otras democracias europeas no especificadas («democràcies occidentals»), y un *endogrupo*, en el cual se encuentra la oposición al régimen y, en última instancia, en la que podríamos incluir a la propia voz del discurso, como seguidamente hallamos («l'oposició antifranquista [...] partidaris d'una forma de govern republicana»). Así pues, mientras que apreciamos un *ellos*, otros países democráticos de la periferia, confiaban en una decisión del monarca de abogar por la instauración de una monarquía parlamentaria, se da un contraste con un *nosotros*, la oposición republicana y prodemocrática en contraste al régimen, que mostraban recelo y desconfianza y que, se concluye semánticamente con la 'confirmación' («confirmà»), estaban en lo cierto en tanto que el rey prolongó el franquismo mediante la asignación de sus afines para formar el primer gobierno poscaudillo. A través de esta selección léxica («confirmà») y el orden en el que se presentan los acontecimientos, se genera un posicionamiento en el discurso, aparentemente impersonal, que no obstante se sitúa dentro del mismo al hacer implícita tal evaluación. Por otro lado, observamos que en (3) la estructura semántica que se propugna es contraria a la del anterior. En éste, primeramente se presenta al rey como protegido y heredero del dictador que, habiendo sido amparado por el franquismo, debería haber garantizado su continuidad; sin embargo, la última cláusula marca el carácter conciliador y el aire renovador del monarca al abogar, pareciera que desinteresadamente y sin ningún tipo de influencia, por instaurar una democracia. Al describirlo de esta manera y atribuirle el pleno poder en su decisión («decidí iniciar»), se representa al monarca positivamente como figura clave y meritoria de la Transición y la llegada de la democracia. En resumen, no se cuestiona su legitimidad en calidad de heredero de Franco, sino que se naturaliza, como si hubiese llevado a cabo un acto ecuaníme y facilitador principal de la democracia; tampoco se pone de relieve la confrontación en

torno al hecho de que su figura no fuera fruto del consenso ni de un proceso democrático, sino más bien de una imposición.

## **2. Los principales pasos hacia un proceso constituyente democrático**

En segundo lugar, examinamos cómo se relatan los acontecimientos que precedieron a la culminación democrática, entre los que prevalecen la presidencia de Adolfo Suárez y las primeras elecciones de 1977 con el retorno de la oposición y su legitimidad para participar en éstas. Así pues, nos fijamos en los siguientes ejemplos:

- (5) El **Gobierno de Suárez** toleró la celebración de un Congreso del PSOE en diciembre de 1976 y **legalizó** de hecho a los sindicatos **UGT** y **CCOO**. Sólo quedaba un obstáculo para que la oposición democrática, representada por la «Platajunta», aceptara el proceso de reforma política: la legalización del Partido Comunista de España (PCE), liderado por Santiago Carrillo, quien había entrado clandestinamente en España y había sido detenido tras haberse presentado a la prensa [...] Adolfo Suárez tomó la decisión personal de declarar legal el PCE. Los comunistas, por su parte, moderaron sus posiciones y aceptaron la reforma aprobada en el referéndum e incluso la institución monárquica y la bandera bicolor, renunciando a la enseña histórica republicana. (TDAY: 368)
- (6) [...] Suárez formà un govern amb persones relativament joves, que procedien majoritàriament dels quadres secundaris del règim franquista [...] Inicialment, el nomenament de Suárez despertà desconfiança tant en l'oposició com entre els franquistes [...] Només quedava un escull perquè l'oposició democràtica, representada en la Platajunta, acceptés el procés de reforma política: la **legalització del Partido Comunista** de España (PCE) [...] Finalment, malgrat les fortes pressions militars en contra, durant les vacances de Setmana Santa de 1977 Adolfo Suárez va prendre la decisió personal de declarar legal el PCE. Els comunistes, per la seva banda, van moderar les seves posicions i van acceptar la reforma aprovada en referéndum i la mateixa institució monárquica. (TDBA: 314-15)
- (7) L'oposició i el govern s'havien posat d'acord sobre quin sistema electoral havia de regir les properes eleccions generals, però el problema era que alguns partits encara no estaven legalitzats. Les dificultats es plantejaven sobretot amb el Partit Comunista –i el PSUC, a Catalunya–, perquè molts sectors procedents del franquisme i la major part dels oficials de l'exèrcit eren contraris a permetre'n la legalització. Finalment, després

d'algunes converses entre Suárez i Carrillo, Suárez legalitzà el Partit Comunista el 9 d'abril de 1977, enmig de la sorpresa general i sense consultar els militars. Aquest fet provocà una greu crisi de govern. En contrapartida, el Partit Comunista, ja legalitzat, acceptà la institució monàrquica com a forma de govern. (TRTE: 298-99)

En (4) y (5) observamos que hay una evidente similitud entre los discursos que se presentan, incluso en la redacción de parte contenido – cabe aclarar, pues, que coincide uno de los autores en ambas ediciones. En consecuencia, en ambos se aprecia una representación muy positiva de la figura de Adolfo Suárez, al que indirectamente se describe como *reformista moderado*. Tanto en el texto de TDAY como en el de TDBA, llama potencialmente la atención la focalización que se hace del proceso de legalización democrática de la oposición en la figura de Suárez, quien *tolera* un congreso socialista y *legaliza* («de hecho») a los sindicatos. De igual modo, destaca el uso del adverbio «clandestinamente» en la edición de TDAY, en referencia al retorno del líder comunista Santiago Carrillo, porque dentro del relato, en el que se plantea la legalización de su partido como un «obstáculo» –sin mencionar exactamente para qué o quién– en términos de reforma política, se le atribuyen, por medio de la selección de un campo semántico determinado (el de la ilegalidad), unas connotaciones negativas respecto a la formación y al dirigente, a quienes presenta como un impedimento para 'el cambio'. Una alternativa pudiera haber sido, por ejemplo, presentar el retorno de Carrillo sorteando a las fuerzas de seguridad franquistas. Sin embargo, esta negatividad se ve reforzada dentro del orden de los acontecimientos con la sucesiva *moderación y aceptación* de la reforma y los símbolos e instituciones nacionales monárquicas por parte del Partido Comunista. Concluyentemente, se desprende que la ideología comunista es radical y de este modo se naturaliza y legitima el entonces nuevo y actual *statu quo* monárquico, idea que de hecho se hace literalmente manifiesta más adelante, como veremos. Por su parte, el discurso de TRTE explicita la ilegalización del PCE como un escollo para los sectores afines al régimen franquista y a su vez reconoce que la legalización consecuente del partido sería fruto de una negociación entre Suárez y Carrillo, restando así protagonismo a Suárez, a diferencia de los otros manuales, que sobrepresentan su figura y omiten el diálogo ideológico que en realidad tuvo lugar.

A continuación, observamos dos ejemplos en relación a las elecciones generales de 1977, las primeras democráticas desde 1936, y de qué manera se exponen, sobre todo,

sus resultados. Esta vez no incluimos un extracto de TDBA por tratarse de esencialmente del mismo discurso que el mostrado en TDAY, ya que el único cambio es, a fin de cuentas, la lengua utilizada:

(8) En junio de **1977** [...] se celebraron en España las **primeras elecciones libres** desde 1936. A tal fin se habían constituido dos coaliciones políticas importantes: Suárez había creado la **UCD** (Unión de Centro Democrática), una coalición que incluía a democristianos, socialdemócratas y evolucionistas del franquismo, y Manuel Fraga Iribarne, antiguo ministro de Franco, había fundado **AP** (Alianza Popular), que incorporaba personalidades procedentes del franquismo. Ante esas dos coaliciones, se situaban los **partidos históricos**: el **PSOE** [...] que había experimentado un aumento vertiginoso de los militantes a partir de 1975, y el **PCE** [...] principal organización de lucha antifranquista en el década de 1960 [...] Las **elecciones de 1977** dieron el triunfo a los partidos que utilizaron un lenguaje moderado y que no se mostraron radicales. La **UCD**, que se configuro como coalición de centro-derecha, ganó con más de seis millones de votos, seguida del PSOE, con más de cinco millones de votos. (TDAY: 369-70).

(9) Enmig d'un clima de llibertat, en el qual cada partit va poder defensar el seu programa, es van celebrar les eleccions generals el **15 de juny de 1977**. Amb el 78,7% de participació, la UCD aconseguí 165 diputats. La segona força política va ser el PSOE, que obtingué 118 diputats. Els comunistes (PCE i PSUC) obtingueren 20 diputats, i els franquistes d'AP, 16. Pel que fa als partits nacionalistes, a Catalunya, el PDC aconseguí 11 diputats; UDC, 2, i ERC, 1. Al País Basc, el PNB obtingué 8 diputats i EE, 1. Finalment, els regionalistes canaris assoliren 2 diputats. Adolfo Suárez fou investit president del govern, tot i que, com que no disposava de majoria absoluta, es va veure obligat a dur a terme una política de pactes amb els partits d'oposició, especialment els nacionalistes catalans. (TRTE: 300)

Las elecciones de 1977 fueron, sin duda, un acontecimiento histórico de relevancia indiscutible por la apertura democrática que éstas suponían, como primeros ladrillos para la construcción de un Estado de derecho. En (8) se resaltan las coaliciones formadas por los herederos del franquismo, a los que se cataloga como «evolucionistas», en el caso de UCD y, lo que es más sorprendente, como «personalidades del franquismo» a los militantes de AP. Si bien es cierto que el partido de Suárez, con actitud integradora y reformista, facilitó el cambio político y la celebración de elecciones, sorprende cuanto menos el término asociado a los franquistas («personalidades»), como si estos hubiesen

realizado cosas extraordinariamente de valor que hubiese que poner de relieve. Las otras dos formaciones, PSOE y PCE, son mencionadas, la primera como fuerza en auge y la segunda como libertaria del franquismo, sin más, sin destacar la figura de políticos distinguidos que se encontraban en sus filas. Aunque lo más destacable del relato es la asociación ideológica que se realiza en la narración final del resultado electoral. En ésta se afirma que los que consiguieron los mejores resultados fueron aquellos partidos «moderados» y que huían de una imagen «radical». Seguidamente, se introduce la ideología atribuida a UCD, partido ganador de las elecciones y que se situaba a sí mismo en el *centro-derecha*, que suponemos tras lo dicho y como victorioso de las elecciones, representa esa moderación; sin embargo, al relatar la segunda posición del PSOE no se aclara su ideología, creando así un marco conceptual favorable a la fuerza conservadora. En cualquier caso, volviendo a la idea de las estructuras semánticas y las secuencias narrativas, podríamos decir que se intenta establecer una normalización ideológica con preferencia en el centro-derecha, en detrimento de otras, como la comunista, que no obtuvo tan buenos resultados. Acogiéndonos y situándonos en el período histórico en el que las elecciones tuvieron lugar, seguramente esta *moderación* del lenguaje, ideológica, encuentre sentido, dada la incertidumbre y el temor ante las reformas o la ruptura. No obstante, más de treinta años después esto no puede más que crear confusión en el lector inexperto y afectar a su percepción. En contraste, la narración en (9) se aleja de los decoros a cualquier formación política o figura política y se centra en relatar los resultados, atenuando cualquier preferencia ideológica y dando cabida en un mismo párrafo a los resultados de todas las formaciones políticas con mayor representatividad, incluidas las nacionalistas y regionalistas. Además, se destaca que Suárez tuvo que buscar, precisamente, el apoyo de los nacionalistas catalanes para ser investido presidente porque no contaba con mayoría absoluta, dato que es sin duda relevante para la construcción del contexto y consecuente significado, y que es omitido en las ediciones de TDAY y TDBA.

### **3. Definición de un nuevo Estado democrático**

En tercer lugar, examinamos cómo se define el proceso constituyente y el nuevo Estado resultante de la elaboración de la Constitución de 1978, ratificada a su vez por la ciudadanía en referéndum. De nuevo, los ejemplos provistos de TDAY y TDBA vuelven a

ser prácticamente iguales, pero esta vez sí traemos a colación ambos por escasas diferencias que no obstante vale la pena comparar:

- (10) En la redacción de la Constitución, que tenía que establecer las reglas del juego en el nuevo sistema democrático, intervinieron representantes de los principales grupos del Congreso de los Diputados, con tres diputados centristas, uno socialista, uno comunista, uno nacionalista y otro conservador [...] el 6 de diciembre de 1978, se aprobó en referéndum con casi el 88% de votos afirmativos y solo un 8% negativos [...] España pasaba a ser una monarquía parlamentaria con un sistema plenamente democrático. (TDAY: 371)
- (11) La redacció de la Constitució, que havia d'establir les regles de joc del nou sistema democràtic, va estar a càrrec d'una ponència en la qual hi havia representats els principals grups del Congrés dels diputats, amb tres diputats centristes, un de socialista, un de comunista, un de nacionalista i un d'Alianza Popular [...] el 6 de desembre de 1978, s'aprovà en referéndum amb gairebé el 88% de vots afirmatius i només un 8% de negatius. [...] Espanya passava a ser una monarquia parlamentària amb un sistema plenament democràtic. (TDBA: 318)
- (12) Les Corts elegides no tenien inicialment un caràcter constituent, però tothom era conscient que la seva funció fonamental havia de ser la redacció d'una constitució. Així, tan bon punt es constituïren les Corts, s'elegí una **ponència de 7 membres** que seria l'encarregada de redactar-ne l'avantprojecte. Formaven la ponència 3 representants d'UCD, 1 del PSOE, 1 del PCE-PSUC, 1 d'AP i 1 de CDC [...] Per primera vegada en la història d'Espanya, un grup de polítics de diferents ideologies s'asseien en una mateixa taula per intentar trobar un text que fos acceptable per a tots i d'aquesta manera evitar futurs enfrontaments [...] el text de la Constitució fou sotmès a referéndum el 6 de desembre de 1978. Amb una participació del 67,11%, els vots a favor del sí van representar el 87,87%. De tota manera, al País Basc els votants foren menys de la meitat del cens. (TRTE: 300)

Siguiendo a van Dijk (2008: 211), consideramos que dentro de las categorías discursivas «las normas y los valores normalmente definen los grupos políticos y religiosos, como liberales y conservadores, católicos y protestantes». Para esta estrategia de alocución que a continuación vamos a analizar, utilizaremos el concepto de *etiqueta discursiva* (López-Samaniego, 2013), que podríamos renombrar para el estudio que nos incumbe como etiquetas ideológicas o de posicionamiento. Estos mecanismos, al igual que los modelos o esquemas mentales, activan o recuperan unas nociones previas al

discurso al que se está accediendo, de manera que determinan su significado e interpretación. Esto es lo que ocurre cuando en los textos de TDAY y TDBA se enumera al grupo de representantes redactores de la Constitución asociándolos con diferentes ideologías y no a partidos políticos (*i.e.* centristas, socialistas, comunistas, etc.). De esta manera, se están enfatizando sus valores ideológicos por encima de sus capacidades. De nuevo, el denominado *centrismo* se representa numéricamente de modo positivo sobre el resto, que son minoritarios en proporción. Asimismo, en la versión catalana del discurso, en el ejemplo 10, se evita catalogar ideológicamente a Alianza Popular, el partido de afines al régimen franquista, de conservadores, como sí se hace en la versión en castellano de TDAY. Eventualidad o no, este matiz consigue atenuar la percepción ideológica del grupo en cuestión, aunque a la vez desentona entre el resto de las etiquetas de posicionamiento para el resto de formaciones que sí se proporcionan. A diferencia de este mecanismo discursivo, en Teide, por su parte, se opta por menguar la carga ideológica y simplemente se enumeran las siglas de las formaciones y el número de representantes que cada una ostentaba en el equipo redactor del documento constituyente, lo cual deja más espacio para la reflexión crítica y las conclusiones del propio lector atendiendo a su propio bagaje.

Por último, observamos un último elemento que cabe cuestionarse, como es la propia concepción de democracia que se promulga en estos fragmentos. En el relato de (10) y (11) se aventura a afirmar que, tras la ratificación en referéndum de la Constitución, España se convertía *ipso facto* en «un sistema plenamente democrático». Tal afirmación es, cuanto menos, discutible, sobre todo desde el propio discurso, desprovisto de pluralidad y la omisión de hechos. Atendiendo a la secuencia narrativa, dicho argumento comienza a construirse en el hecho de que en el plebiscito el favor a la ley magna consiguió una holgada mayoría, cifras que son proporcionadas como aproximaciones y no como datos exactos. Por el contrario, las cifras reales sí se dan en el discurso de (12), donde además se proporciona el porcentaje de participación, que no llegó al 70% y, en territorios como el País Vasco, ni siquiera al 50%, datos que sin duda son de relevancia. Las cifras, pues, se presentan en (10) y (11) como verdades irrefutables, empíricas, para reforzar la idea de que la amplia mayoría, sin matices, era favorable a la Constitución. No obstante, se omite el dato de participación, que es significativo y, por tanto, la irrefutabilidad del argumento queda desmontada en su propia inverosimilitud. De igual modo, en este mismo discurso se resta valor a los que votaron en contra al usar el



adverbio *solo*, que implica que eran una minoría poco significativa, casi sin merecer consideración. Así pues, es muy cuestionable el concepto de democracia que se propugna en el discurso de (10) y (11), ya que la democracia instaurada en España, precisamente caracterizada por ser representativa y promulgar la igualdad y la pluralidad, las minorías también deben ser tenidas en cuenta. La *plenitud* democrática aquí defendida es inconsistente en tanto que todavía hay un largo camino por recorrer, por ejemplo, en el desarrollo de mecanismos de participación ciudadana directa para resolver cuestiones políticas trascendentes. Aquí es destacable, por ejemplo, la carencia de mecanismos que permitan organizar referéndums sobre cuestiones políticas relevantes o las pocas modificaciones llevadas a cabo en la Constitución, que además no han estado libres de controversia<sup>7</sup>.

## **5. Discusión de resultados**

En nuestro estudio también se ha hecho manifiesto (Martin, 2002; Atienza 2006, 2007; Atienza et al., 2010), como Oteiza (2009) concluye en su estudio sobre manuales chilenos de Historia en etapas infantiles, que «estos textos particulares tienen en mente a un estudiante acrítico, con pocas o ningunas informaciones alternativas con las cuales establecer comparaciones». Si bien no es el parecer de este estudio, por diferencias situacionales y de contexto, aseverar que haya intentos de manipulación o adoctrinamiento en los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que en Bachillerato frecuentemente se promulga más la criticidad, sí es importante recalcar el riesgo que supone la falta de diversas fuentes documentales y distintos puntos de vista para la calidad educativa. Menguar la capacidad democratizadora que se le presupone a la educación disminuye también las posibilidades de tener ciudadanas y ciudadanos más capaces de apostar por valores democráticos como la justicia social, la igualdad y el respeto a la pluralidad, impulsados de igual forma desde el primer artículo de la propia Constitución española.

---

<sup>7</sup> La Constitución española ha sido reformada, desde su entrada en vigencia en 1978, dos veces. La primera, en 1992, para ajustar el derecho de los residentes extranjeros en el país a la regulación europea, por la cual se permite a estos participar de comicios a nivel municipal. La segunda, en 2011, modificaba el artículo 135 para asegurar que los presupuestos del país se ajustasen a las exigencias de los aparatos económicos europeos. Ninguna de ellas fue ratificada en referéndum por la ciudadanía.

Hay que precisar que este estudio es un análisis parcial sobre el periodo de la Transición en los libros de texto de Historia de segundo de Bachillerato. El espectro, en una futura exploración que supere las limitaciones de acceso a este tipo de libros, debería ser ampliado y ahondar en cuestiones tales como de qué manera se construyen discursivamente la articulación propia del Estado, las nociones sobre el Estado de derecho y la división de poderes radicadas en la Constitución de 1978, hoy en día cuestionada. Igualmente interesante resultaría, por otra parte, examinar la alternancia de gobiernos posterior a esta etapa entre dos fuerzas políticas hegemónicas, PSOE y PP, durante más de tres décadas después la Transición (1981-presente). Asimismo, sería significativo realizar un análisis multimodal en el que se tuvieran en cuenta las diversas fotografías, esquemas, la tipología textual (negrita, subrayado, etc.) y los documentos adjuntos que conforman los libros de texto de Historia, que son muy abundantes y no han sido considerados para este estudio.

Por último, al explorar cómo se construye discursivamente este período en los libros de texto de Historia y el propio concepto de democracia, hemos podido ratificar que en ocasiones se presupone erráticamente al Estado español como un modelo democrático óptimo. Una cuestión, sin duda, rebatible. La falta de cuestionamiento de los actores implicados así como del sistema resultante ha sido, no obstante, común en todos los manuales. Para algunos historiados, como Aróstegui (2007), esto no responde más que a la confirmación de un «pacto de silencio» de las clases dominantes, por diversas razones, que explica de la siguiente manera:

El llamado pacto de silencio entre las élites políticas españolas de la época de la transición no es sino poco más que una expresión metafórica. El pacto de silencio refleja más bien el convencimiento que ha tenido mucha gente de que efectiva mente en la época de la transición no se quisieron ajustar cuentas con el pasado. Y de eso no cabe ninguna duda. Es cierto. Eran dos las cuestiones sobre las que no se quiso detener la negociación política. La primera fue la de las responsabilidades de la tragedia española de la cual entonces vivían aún muchos protagonistas. Hoy nos quedan ya muy pocos. [...] El otro gran pacto, del que se suele hablar menos, pero que hasta incluso tiene no menor importancia fue el de la no discusión del régimen político, la forma de Estado, que habría de suceder al de Franco. Es decir, la Monarquía en este país se presentó como hecho no discutible. Son estos los dos grandes “pactos”, digamos así, pactos nunca escritos, por supuesto. Pactos que fueron algo así como presupuestos fundamentales en la política de

la transición, para que el final del régimen anterior no significara la apertura de un proceso conflictivo. (Aróstegui, 2007: 20)

## **6. Conclusiones**

*One believes things because one has been conditioned to believe them.*

(Aldous Huxley, *Brave New World*, 1932)

En primer lugar, podemos extraer diversas conclusiones sobre el caso que se hace inesperadamente manifiesto en la exploración de contenidos específicos que libros de texto de Historia valencianos deberían incluir y omiten. Revisando las diversas leyes educativas que regulan el currículo académico, motivados por el hallazgo, se evidencia, primeramente, que dichos manuales vulneran el derecho a conocer el Estatuto de autonomía de la Comunidad Valenciana, tal como establece la LODE de 1985. Además, se ignoran los principios generales y los objetivos establecidos en la LOE de 2006 respecto a los objetivos del Bachillerato, ya que mediante la ocultación del contenido específico se impide la fomentación de la lectura crítica y el desarrollo personal y toma de consciencia sobre las realidades históricas en ella se recogen. Y, ulteriormente, no se toman en cuenta tampoco las propias disposiciones autonómicas, ni acerca de dar cuenta de los eventos significativos de la Transición en este territorio, ni sobre promulgar una «visión conciliadora e integradora» de los diferentes pueblos que forman parte de España, ni consecuentemente promover la construcción identitaria, en este caso, la valenciana.

En segundo lugar, a través del análisis de estos manuales de historia de España hemos podido comprobar que, como bien apuntan otros estudios revisados, los discursos de los libros de texto no escapan a la transmisión de ideologías. Aun de forma no intencionada, se entrevén posicionamientos distintos en cuestión de los acontecimientos históricos que se tratan. Así pues, hemos podido comprobar que hay figuras, como las del monarca Juan Carlos de Borbón o Adolfo Suárez, que están sobrerrepresentadas de manera positiva en algunos discursos, llegando incluso a soslayar la intervención de otros actores relevantes en la historia. De igual modo, se ofrecen argumentos y actitudes como verdades categóricas y naturalizaciones de una realidad que, por supuesto, no es única. Por el contrario, en uno de los manuales (TRTE) se muestra un discurso más atenuado, en el cual los datos son provistos evitando etiquetas discursivas y la normalización de los

hechos, por lo que se incentiva más a la reflexión, a la injerencia de otros puntos de vista y, por tanto, a una lectura crítica.

En definitiva, reivindicamos la necesidad de llevar a cabo investigaciones como esta, no tanto en calidad propuestas de cambio o mejora de los manuales, sino que para poner de manifiesto la reproducción de ideologías en los libros de texto. Del mismo modo, consideramos necesaria la implementación de la literacidad crítica como un posible preventivo a la acriticidad y al inmovilismo social, el cuestionamiento de los manuales, para impulsar, desde la educación, una democratización activa y progresiva de la sociedad, el empoderamiento de la ciudadanía ante sus instituciones. Por ello, también sería interesante confeccionar estudios de caso sobre literacidad crítica y la recepción de los contenidos de los libros de texto de Historia en la sociedad, tal como se hiciera con prensa escrita (Cassany et al., 2008); sería oportuno y útil esbozar qué concepción existe sobre la democracia española por parte de las ciudadanas y ciudadanos, si es considerado un modelo óptimo o, por el contrario, mejorable y/o a reformar.

## 7. Referencias bibliográficas

- Achugar, M. (2011). «Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa». En *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, Oteiza T. y Pinto, D. (eds.), pp. 43-88. Santiago: Cuarto Propio.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013) “Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria”, *Ocnos*, 10, pp. 27-53.
- Apple, M. W. (1993). «El libro de texto y la política cultural». *Revista de Educación*, 301, pp. 109-126.
- Arendt, H. (1958/2009). *La condición humana*. (trad.) Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós.
- Aróstegui, J. (2004). «Retos de la memoria y trabajos de la historia». *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea. La memoria del pasado*, 3, pp. 5-51.
- Aróstegui, J. (2007). «Los imprevistos e irrepetibles caminos de la Memoria». *Bidebarrieta*, 8.
- Atienza, E. (2006). «Ideología y discurso en los contextos educativos: una manifestación del currículo oculto». En Villayandre, M. (ed). *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. León: Universidad de León.
- (2007). «Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales». *Discurso & Sociedad*, 1(4), pp. 543-574.
- Atienza, E. y López-Ferrero, C. (2009). «El discurso de la mirada crítica». En *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Cassany, D. (ed.). Barcelona: Paidós.
- Atienza, E., y van Dijk, T.A. (2010). «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales». *Revista de Educación*, 353, pp. 67-106.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línees: sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

- (2008). «Llegir críticament al llarg del currículum». *Temps d'Educació*, 34, pp. 7-10.
- Cassany, D., y Castellà, J.M. (2010) «Aproximación a la literacidad crítica». En *Perspectiva*. Florianópolis 28(2), pp. 353-374.
- Cassany, D., Cortiñas, S., Hernández, C., y Sala, J. (2008). «Llegir ideologia: la realitat i el disseny». *Temps d'Educació*, 34, pp. 11-28.
- Cassany, D., y Sala, J. (2009). «¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?». En *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Cassany, D. (ed.). Barcelona: Paidós.
- Dahl, R. (2004). «La democracia». En *Encyclopaedia Britannica* (eds.), (trad.) Silvina Floria, *Postdata*, 10, pp. 11-55.
- Fairclough, N. (2003). «'Political Correctness': the Politics of Culture and Language». *Discourse & Society*, 14(1), pp. 17-28.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). «Critical discourse analysis». En T. A. van Dijk (ed.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*, 2. *Discourse as Social Interaction*, pp. 258-84. Londres: Sage.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1978*. (eds. Gordon). Nueva York: Pantheon Books.
- Habermas, Jürgen. (1962/1981). *Historia y Crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (1991). «Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. Conferencia pronunciada en el Departament de Filosofia de la Universitat de València el 16 de octubre de 1991. Recuperado en <https://polis.revues.org/7473> <20-04-2016>
- (1994/1999). «Tres modelos normativos de democracia». En Jürgen Habermas. *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

- Martin, J. R. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. En M. J. Schleppegrell y M. C. Colombi, *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*, pp. 87-118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (1997). Critical Literacies and Active Citizenship. En *Constructing Critical Literacies*, Muspratt, S., Allan, L., & Freeboy, P. (eds). Nueva Jersey: Hampton Press Inc.
- López-Samaniego, A. (2013). Las etiquetas discursivas: del mantenimiento a la construcción del referente. *ELUA*, 27, pp. 167-197.
- Oteiza, T. (2009). «Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media». *Discourse & Society*, 3(1), pp. 150-174.
- Reich, J. (2008). «An Interactional Model of Direct Democracy: Lessons from the Swiss Experience». *SSRN Working Paper*.
- Sánchez Bello, A. (2006). «Los libros de texto y la legitimación de la desigualdad». *Padres y maestros*, 298. Universidad de A Coruña.
- Valls, R. (2001). «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 23-36.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós Iberica, Barcelona.
- (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Londres: Sage.
- (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- (2008). «Semántica del discurso». *Discurso & Sociedad*, 2(1), pp. 201-261
- (2012). Ideology and Discourse: A Multidisciplinary Introduction. Recuperado en:  
<http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf>.
- (2015). Ideology. En *The International Encyclopedia of Political Communication*. Londres: Wiley-Blackwell, 2015.

- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wallace, C. (1992). «Critical literacy awareness in the EFL classroom». En Fairclough, N. (ed) *Critical Language Awareness*, pp. 59-92. Nueva York: Longman.
- Weber, M. (1921). «The Three Types of Legitimate Domination». En Roth, G. y Wittich, C. (eds.) (1968) *Economics and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Los Angeles: University of California Press.
- Wodak, R. (1996). *Disorders of Discourse*. Londres: Longman.
- Wodak, R. (2009). «Critical discourse analysis: history, agenda, theory, and methodology». En R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods for Critical Discourse Analysis*. (pp. 1-33). London: Sage (2<sup>o</sup> edición).

## Otras referencias

### Libros de texto

- Alcoberro, A., et al. (2009). *Crónica. Història Batxillerat*. Barcelona: Teide.
- Aróstegui-Sánchez, J., et al. (2007). *Història d'Espanya. Batxillerat*. Comunitat Valenciana. Madrid: Vicens Vives.
- Cercijo-Martínez, C., et al (2009). *Història d'Espanya: 2 Batxillerat*. Valencia: ECIR
- Fernández-Ros, J.M. et al. (2009). *Historia de España: 2 Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Prats, J. et al. (2009c). *Història: Batxillerat 2. C. Valenciana*. Madrid: Anaya.
- Prats, J. et al. (2003a). *Història: Batxillerat 2. Illes Balears*. Madrid: Anaya
- Prats, J. et al. (2003b). *Historia: Bachillerato 2. Galicia*. Madrid: Anaya
- Prats, J. et al. (2009a). *Historia: Bachillerato 2. Andalucía*. Madrid: Anaya



Prats, J. (2009). *Història; material comuna. Batxillerat*. Barcelona: Barcanova.

### **Textos legales**

Decret 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum del batxillerat en la Comunitat Valenciana. [2008/8761]. Recuperado en:

[www.docv.gva.es/datos/2008/07/15/pdf/2008\\_8761.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2008/07/15/pdf/2008_8761.pdf)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 106. Ref.

BOE-A-2006-7899. Recuperado en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación [Disposiciones generales en LOE 2/2006].

### **Textos históricocientíficos y periodísticos**

«Atentado contra el domicilio del escritor Joan Fuster». Publicación impresa *EL PAÍS*: 12 sep 1981. Recuperado en

[http://elpais.com/diario/1981/09/12/espana/369093620\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1981/09/12/espana/369093620_850215.html) <17-03-2016>

Alberola, M. (2007). «La clave de 'la Batalla de Valencia'». Publicación impresa *EL PAÍS*: 19 Feb 2007. Recuperado en:

[http://elpais.com/diario/2007/02/19/cvalenciana/1171916296\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2007/02/19/cvalenciana/1171916296_850215.html) <17-03-2016>

Lewin, R. (1987). «The Unmasking of Mitochondrial Eve». *Science: New Series*, 4823 (238), pp. 24-26.

Millas, J. (1978). «Un paquete con pólvora y metralla contra el lingüista Sanchís Guarnier». Publicación impresa *EL PAÍS*: 6 dic 1978. Recuperado en:

[http://elpais.com/diario/1978/12/06/espana/281746831\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1978/12/06/espana/281746831_850215.html) <17-03-2016>

Peiró, E. (2009). «El mataren per independentista». Entrevista al padre de Guillem Agulló publicada en *El Punt Avui*: 21 jul 2009. Recuperada en:

<http://www.elpuntavui.cat/article/3-politica/17-politica/62989-lel-mataren-per-independentistar.html> <17-03-2016>

Pérez-Agote, A. (2003). «Sociología histórica del nacionalcatolicismo español». *Historia contemporánea* 26, pp. 207-237. Universidad Complutense de Madrid.

Tusell- Gómez, J. (2007). *La Transición democrática en España, 1975-1982*. Barcelona: Espasa Libros.