

Análisis Discursivo e Interpretación Ideológica De Los Textos Promocionales de la Reforma Educativa “Escola Nova 21”

Esperanza Morales-López³
Ana Teberosky

Resumen

En este trabajo combinamos, de manera interdisciplinaria, el análisis crítico del discurso y la interpretación de los resultados a la luz de los estudios psicopedagógicos constructivistas, para analizar los textos principales de la reforma educativa, iniciada en Cataluña en 2016, denominada Escola Nova 21. El análisis de las ausencias discursivas en un contexto sociopolítico concreto, el léxico seleccionado y el rol atribuido a los dos principales agentes educativos, profesorado y alumnado, así como a los centros muestran que la reforma ha sido promovida desde fuera del sistema educativo, sin la participación activa del profesorado. La interpretación a partir de los principales teóricos de la educación, Piaget, Vygotsky y Bruner, muestra también que Escola Nova 21 está muy lejos de los presupuestos socioconstructivistas que defendían estos autores consagrados. La conclusión tras el análisis discursivo e ideológico apunta a que es una reforma que se alinea más con los planteamientos internacionales de la educación neoliberal.

Palabras clave

Análisis crítico del discurso, ideología implícita, reforma educativa, Escola Nova 21, socioconstructivismo, educación neoliberal.

Abstract

In this paper, we combine, in an interdisciplinary way, critical discourse analysis and psychopedagogical studies of socio-constructivism, to analyse the key texts of the educational reform, initiated in Catalonia in 2016, called Escola Nova 21. The analysis of discursive absences in a specific socio-political context, the lexical selection and the role attributed to the two main educational agents, teachers and students, as well as to educative institutions show that the reform has been promoted from outside the educational system, without the teachers' active participation. The interpretation of the results of the discursive analysis from the theoretical perspective of the main theoreticians of education, Piaget, Vygotsky and Bruner, also shows that Escola Nova 21 is very far from the socio-constructivist assumptions defended by these established authors. The conclusion after the discursive and ideological analysis points out that it is a reform more aligned with the international approaches of neoliberal education.

³El trabajo de esta autora es parte del proyecto "La construcción discursiva del conflicto" financiado por MINECO y Fondos Feder Ref. FFI2017-85227-R. 2018-2021 (<http://cei.udc.es>).

Esperanza Morales-López & Ana Teberosky “Análisis Discursivo e Interpretación Ideológica
De Los Textos Promocionales de la Reforma
Educativa ‘Escola Nova 21’”

Keywords: Critical discourse analysis, hidden ideology, educational reform, Escola Nova 21, socio-constructivism, neoliberal education.

Introducción

En 2016, desde instituciones privadas de la sociedad catalana, se promueve una reforma educativa que pasa a denominarse “Escola Nova 21”, con el objetivo de que esté completada en todo el territorio educativo de la región en 2021. El propósito de este artículo es el análisis discursivo de los textos promocionales de dicha reforma con el fin de desvelar su construcción ideológica. En concreto, hemos seleccionado los siguientes textos, ubicados en Internet:

Texto 1 (2018): “Escola Nova 21” <https://www.escolanova21.cat/castellano/> (texto en castellano, la versión en catalán es algo diferente y más ampliada).

Texto 2 (sin fecha): “L’horitzó de canvi” <https://www.escolanova21.cat/horitzo-comu/> (texto en catalán, sin versión en castellano).

A lo largo del análisis, compararemos también algún aspecto de estos textos con otros referidos a esta reforma educativa; daremos razón de su relevancia en cada caso concreto.

Desde los puntos de vista teórico y metodológico, adoptamos una perspectiva interdisciplinaria porque las autoras procedemos de ámbitos de investigación distintos: de la educación y la investigación psicológica (Autora 2, 2018), así como del análisis crítico del discurso (Autora 1, 2019). Por ello, tras el análisis discursivo, procederemos a la interpretación de los resultados a partir de los estudios realizados desde diversas disciplinas sociales sobre el papel de la educación en la realidad actual. Desde una visión “crítica” de dichas ciencias sociales, analizaremos los textos de la reforma Escola Nova 21 en función de su contribución, no solo al desarrollo personal de los individuos, sino además a la igualdad social de los distintos colectivos sociales. Creemos que este segundo objetivo es crucial en la escuela actual, sobre todo en la escuela pública, cada vez más heterogénea social y culturalmente hablando.

Por tanto, planteamos esta investigación también como un diálogo entre diferentes disciplinas de las ciencias sociales, aunque partimos del análisis discursivo con el fin de hacer emerger, en primer lugar, la ideología educativa implícita de esta reforma. Pero, dado que las reformas educativas necesitan ser justificadas tanto en el contexto sociocultural y sociopolítico de un país como en el internacional, y ser evaluadas desde la perspectiva crítica mencionada, justificamos también la necesidad de un diálogo con los teóricos de la educación y de la psicología porque estamos hablando de cambios que afectarán a la infancia y a la adolescencia, dos momentos cruciales en la vida de los individuos.

1. Análisis de los datos

1.1. Objetivos concretos

Escola Nova 21 es una propuesta de renovación de la educación en Cataluña surgida, como hemos anticipado, en 2016. Buscando en Internet datos sobre dicha iniciativa aparecen las *webs* anteriormente citadas (la recogida de los datos se produjo entre enero y febrero de 2019). Por tanto, consideramos que son los textos base que sus actores idearon en ese

momento para ofrecer una información inicial de su propuesta.⁴ Tras la realización del análisis, mostramos los resultados en las siguientes subsecciones.

1.2. ¿Quiénes son los agentes de dicha propuesta?

Al inicio de los dos textos, no se indica explícitamente ningún autor responsable de la iniciativa. Solamente, en el texto 1, a pie de página, se añade que las “Entidades promotoras” son las siguientes: Centre Unesco Catalunya (www.unesco.cat), Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona, UOC y EduCaixa.

Desde el punto de vista discursivo, el término “promotor” es algo ambiguo: ¿el que financia la iniciativa? ¿el que la ha diseñado? Sin embargo, dado que se trata de una propuesta de reforma educativa en Cataluña, lo esperado sería encontrar una institución de la Generalitat (el gobierno autonómico de Cataluña), en concreto el *Departament d’Ensenyament* (ahora *Departament d’Educació*) que tiene las competencias en esta materia, u otra en quien haya delegado. Nada se indica sobre ello. Una nueva búsqueda en Internet conduce a una noticia de 2017, en el siguiente enlace: <https://www.ccma.cat/324/els-30-centres-que-arrencaran-el-projecte-escola-nova-21/noticia/2790430/>. En él se explicita lo siguiente:

“Escola Nova 21, el projecte del Centre Unesco i la Fundació Bofill per transformar el sistema educatiu català, ja ha triat els 30 centres que s’involucraran primer en aquest procés” (‘Escola Nova 21, el Proyecto del Centro Unesco y la Fundació Bofill para transformar el sistema educativo catalán, ya ha elegido los 30 centros que se involucrarán primero en este proceso’).

Por tanto, la ambigüedad anterior queda aclarada en esta noticia. Los autores de Escola Nova 21 son dos entidades privadas: Centre Unesco y la Fundació Bofill. Sobre el Centre Unesco, la Wikipedia indica que es una entidad privada para difundir los ideales de la Unesco en Cataluña y la cultura catalana en la Unesco. Y sobre la Fundació Jaume Bofill indica que es una entidad independiente, creada en 1969, cuya misión es desarrollar el pensamiento social crítico. En la *web* de la primera entidad, en el apartado “qui som” (‘quiénes somos’ (<http://unescocat.org/qui-som/>), aparecen como entidades que la financian la Fundació Bofill, el Institut d’Estudis Catalans, la Fundació d’Empresaris de Catalunya y Omnium Cultural de Catalunya. La Fundació Bofill se cruza, pues, en los dos documentos. En la *web* de esta entidad se reitera su independencia ideológica y se explicita que su dedicación, a partir de 2009, es la educación y el contexto social.

Estos datos revelan que Escola Nova 21 fue promovida por instituciones privadas, del ámbito económico y cultural catalán, a pesar de que estamos hablando de la reforma de la escuela en general. En el texto 1, de 2018, aparecen como nuevas entidades la Diputació de Barcelona, UOC y EduCaixa. En ningún caso se hace mención del *Departament d’Educació* ni tampoco

⁴ Los responsables del proyecto leyeron el preprint de este artículo y, mediante correo electrónico a las autoras, formularon la crítica de que la selección de los datos había sido parcial. Como hemos indicado, nuestra búsqueda se centró en los meses de enero y febrero de 2019. Sin embargo, tras esta crítica, realizamos una siguiente búsqueda en junio de 2019 con el fin de comprobar si había diferencias entre los datos recogidos inicialmente (uno de los documentos sugeridos ya lo habíamos recogido y analizado en este artículo) y la segunda actualización de las *webs* de Escola Nova 21 que nos indicaban. Nuestra conclusión tras este segundo análisis de los datos (junio de 2019) es que no vemos novedades significativas para el propósito del presente trabajo, con lo cual confirmamos nuestros resultados.

del *Consorci d'Educació*, una institución con competencias educativas también en el área de Barcelona, compartidas con el gobierno autonómico.

1.3. Objetivos de dicha reforma

En este apartado, considerando como punto de partida que toda reforma educativa se inserta en un contexto sociocultural y sociopolítico concretos, realizaremos un análisis de los recursos discursivos más relevantes con el fin de hacer emerger no solo el significado de los dos textos mencionados, sino también su trasfondo ideológico.

1.3.1. La descripción de Escola Nova 21 a través del léxico utilizado

En nuestra descripción, hemos calificado el proyecto Escola Nova 21 como una propuesta de “reforma”, el término habitual en estos casos; pero en el texto se indica que es una *transformación*, que responde a la “necesidad y urgencia del cambio educativo”. Además, en el logo inicial se añade que lo que se pretende conseguir es un “sistema educatiu avançat” (‘sistema educativo avanzado’), y más abajo se dice que es un “movimiento sin retorno”. Desde que surgió la iniciativa, se informa de que ha logrado en Cataluña un “amplio movimiento”, porque ha conseguido “catalizar la voluntad de cambio educativo”.

Por tanto, el léxico revela que es una idea surgida desde el ámbito privado (como ya hemos indicado), que ha tenido éxito y ha logrado atraer a mucha gente (“un movimiento amplio”), porque dicha idea original conectó con quienes querían realmente el cambio educativo (“catalizar la voluntad de cambio educativo”). Asimismo, es una reforma que pretende, primero, un cambio completo (de ahí el uso de los términos *transformación*, *sistema avanzado*, *movimiento sin retorno*) y, segundo, se presenta como muy urgente (*urgencia*).

31

Desde el punto de vista argumentativo, no obstante, echamos en falta un apartado sobre las causas de tal reforma; es decir, el diagnóstico que pueda hacer explícito al lector la necesidad de dicho cambio tan radical y urgente en la educación catalana. ¿Qué ha pasado en la escuela en las últimas décadas? ¿No se ha hecho ningún estudio que indique los puntos débiles y la dirección de su reforma?

En un documento publicado por *Jesuites educació*, una entidad adherida a Escola Nova 21 (Texto 3, titulado *Horitzó 2020*, que estamos también siguiendo como texto comparativo),⁵ se indica algo al respecto:

“Las metodologías y la organización escolares que fueron exitosas en el siglo XX necesitan una transformación profunda para responder a los cambios sociales y tecnológicos. El entorno socioeducativo de la segunda mitad del siglo XX... [respondía a] un mundo industrial, local, homogéneo, analógico y secuencial. En este entorno el profesorado se centraba en la enseñanza de contenidos básicamente teóricos fragmentados en asignaturas que no interrelacionaban entre ellas” (Horitzó 2020, junio 2013, pág. 11).

Vuelve a aparecer el término de *transformación*, con lo cual se confirma que el objetivo de dicha reforma en el centro educativo de los Jesuitas está en la línea de Escola Nova 21. Además, se añade algo respecto a lo que buscábamos, el diagnóstico de la etapa anterior. La

⁵ Agradecemos a una trabajadora de esta institución sus explicaciones sobre los objetivos docentes de dicha reforma en su centro, así como la donación de algunas de sus publicaciones.

educación del siglo XX ha reproducido la fragmentación de los saberes promovida desde el positivismo, la base de la industrialización, según el ejemplo (2).

Sin embargo, esta descripción no tiene en cuenta que, en las últimas décadas, desde el interior mismo de las disciplinas científicas y desde los estudios de la complejidad ya se han propiciado otras formas de abordar la investigación científica, más integral, así como su enseñanza universitaria; igualmente, en el ámbito educativo de los niveles de primaria y secundaria con el desarrollo de las aproximaciones socioconstructivistas. Por tanto, desde finales de siglo XX y principios del actual, ya se han aportado soluciones para encauzar la investigación científica y se disponen de instrumentos teóricos y metodológicos para abordar también la reforma de la educación en esta dirección, desde dentro mismo de las instituciones educativas. Nos parece una ausencia importante que el texto de Escola Nova 21 no haga ninguna referencia a ello.

Para el análisis del discurso son significativas también estas ausencias, dado que estamos hablando de la envergadura de una reforma educativa. La pregunta que surge entonces es por qué el ámbito privado promueve una reforma de este tipo. Además, si la promueve, suponemos que también aporta su financiación. Estamos ante una reforma de la educación promovida y financiada desde las empresas privadas, lo cual tiene consecuencias muy significativas para la escuela en sí misma: ¿al servicio de quién estará entonces la educación (pública, pero también concertada) en Cataluña?

El filósofo francés Christian Laval, en su libro titulado en *La escuela no es una empresa* (2003), muestra cómo desde Estados Unidos ha surgido una reforma educativa que conecta ampliamente con los intereses de las grandes corporaciones capitalistas; un movimiento que poco a poco se ha ido extendiendo a nivel mundial, también a Europa. Las características que describe Laval coinciden ampliamente con las propuestas de reforma de Escola Nova 21, como mostraremos, aunque de manera breve, más adelante. Aquí, de momento, nos interesa poner en relación este hecho con el punto que veníamos analizando: la ausencia de diagnóstico sobre la necesidad de una nueva reforma educativa en Cataluña. Desde el punto de vista discursivo, interpretamos esta ausencia como una *estrategia de naturalización* de dicha reforma. Tal como indica Thompson (1990: 60; véase también Magalhães, 2003: 24), la naturalización es una reificación de lo dicho, convirtiéndolo en algo natural, que no necesita ser argumentado. También podría considerarse este hecho como un intento de convertirlo en un lugar común, un argumento base, asumido por todos sin discusión, (según Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; o *topoi*, en el sentido aristotélico, *Retórica*). Los promotores de Escola Nova 21 no parecen tener motivos para argumentar el porqué de su propuesta, ni las razones educativas o sociales para su implementación. Desde el punto ideológico, este hecho es muy relevante, como mostraremos más adelante, en nuestro apartado de interpretación.

1.3.2. El rol asignado al profesorado y a los centros educativos

Si, como acabamos de ver, la iniciativa no ha sido promovida desde dentro de las instituciones educativas, sino desde fuera, desde el ámbito privado, otra pregunta que surge es cuál es el rol asignado a dos papeles fundamentales en la educación, el profesorado y sus centros. Veamos a continuación este punto.

En el ejemplo (1) ya se aporta un dato en esta dirección. Escola Nova 21 ha escogido a 30 centros para iniciar la reforma. Por tanto, las entidades privadas han realizado un proceso de

selección de unos centros concretos. Es, pues, una reforma que no abarca, desde el inicio, a todo el sistema educativo, sino una muestra representativa. Es lo que se indica también en el Texto 1 (ej. 3):

[Escola Nova 21] Suma esfuerzos y conocimientos para generar procedimientos que permitan una actualización sistemática de los centros educativos, con la Muestra representativa de 30 centros.

Las preguntas que surgen tras ello podrían ser las siguientes: cuáles son los criterios que han conducido a dicha selección, por qué se ha realizado dicho proceso de esa forma. Se trata de unos centros que recibirán financiación privada, en detrimento de muchos otros públicos; por tanto, se introduce una diferenciación económica en el sistema educativo. Asimismo, el hecho de haber realizado una elección por parte de Escola Nova 21 supone que el proceso no se ha realizado desde la participación activa del profesorado, ni desde su diagnóstico. Explícitamente, en el ejemplo 1 se utiliza el verbo *triar* ‘elegir’; también en el texto 1 (página inicial), la forma verbal es *identificar*: “[Escola Nova 21] identifica escuelas con prácticas educativas de referencia...”. En ambos casos, las dos formas verbales muestran que la iniciativa proviene desde las instituciones promotoras (en cuanto agentes de la acción). Se confirma nuevamente que es una reforma desde fuera de la comunidad educativa (reiteramos, desde el ámbito privado); ni siquiera desde arriba (desde las instituciones educativas). El profesorado y los centros se tienen que adherir a la reforma; no son el origen ni el punto de partida de la misma.

En el Texto 1 (segunda página) se hace alusión a ciertas críticas que este proceso ha suscitado, tras dos años de su implementación (en 2018):

El camino ya no se percibe como una “moda” o un capricho, sino como una necesidad para un aprendizaje que dé respuesta al mundo de hoy.

Escola Nova 21 fue calificada por tales críticos como moda o capricho de unas entidades privadas. Sin embargo, esta crítica es utilizada como contraargumento a su favor, puesto que ofrecen datos externos de numerosas adhesiones que han recibido: nuevas instituciones como la Diputación de Barcelona, municipios diversos, el Consorcio de Educación de Barcelona, más de un millar de escuelas ya en el proceso de reforma y más de 18.000 docentes, y, finalmente, hasta el *Departament d’Educació* ha aceptado la reforma como suya (aportando lo que denominan “la Rúbrica del cambio”). Todos estos datos construyen un argumento basado en pruebas externas (en el sentido de Perelman y Olbrecht-Tyteca, 1958), con el que ratifican el éxito del camino iniciado por Escola Nova 21, a pesar de las críticas primeras. El objetivo final es que Escola Nova 21 se convierta en “política pública” (Texto 1, pág. 1). Es decir, que la institución pública de la enseñanza asuma los objetivos promovidos que fueron pensados desde la actividad privada, desde unas élites concretas.

Otro aspecto que nos parece destacado de la actuación de Escola Nova 21 es la conexión en redes (pág. inicial del Texto 1):

Promueve la actualización de la educación desde un trabajo cooperativo en red vinculado al entorno local, con el medio millar de centros que voluntariamente se han sumado a la iniciativa y que forman parte de más de 60 redes de toda Catalunya.

La metáfora lexicalizada de la red es utilizada como metodología de trabajo (explícitamente se indica que hay más de 60 en marcha), para expandir y consolidar la nueva reforma. Es, por tanto, una reforma que tiene en cuenta el trabajo cooperativo de los docentes que se van

incorporando a Escola Nova 21, pero es un trabajo mediatizado por la tecnología. Por ello entendemos también mejor la implicación del mundo externo al ámbito educativo: el capital privado de las multinacionales a través de la tecnología.

Más adelante, en el texto 1, se dedica un apartado a la explicación del proceso de transformación de los 30 centros de la muestra representativa en los tres cursos desde su implementación en 2016. Los títulos de cada uno de los cursos académicos son los siguientes:

2016-2017: Crisis y oportunidad. Generar la necesidad de transformar.

2017-2018: Capacitación. Aprender y remover obstáculos.

2018-2019: Transformación. Implementar y escalar.

La información se completa con el apoyo recibido por el profesorado y los centros:

Facilitación: El 100% de los equipos directivos e impulsores de los 30 centros de la muestra han recibido acompañamiento y soporte.

Recursos: Kits y orientaciones para cada fase del proceso de cambio.

Formación en residencia: 146 docentes han realizado estancias de jornada completa en modalidades de 1 semana, 15 días o 1 mes en centros impulsores.

Los ejemplos (6) y (7) muestran la planificación concreta de dicha reforma, al estilo empresarial, en donde se decide desde los órganos de dirección y se va implementando poco a poco con la formación a las bases: primero hay que convencer de la reforma (“generar la necesidad de transformar”); con lo cual, el texto muestra que el profesorado se construye discursivamente como alguien pasivo, al que parece faltarle iniciativa personal, y que tiene que cambiar su mentalidad por medio de la capacitación. El término de *capacitación*, en lugar del tradicional de “formación del profesorado”, lleva asociada una connotación también de tipo empresarial, algo más mecánico y cerrado. Además, el profesorado recibe *kits* y *orientaciones* en cada fase del proyecto, una selección léxica típica de la capacitación obrera transferida a un colectivo que se supone está mucho más preparado para dirigir su propia autoformación y para el pensamiento crítico.

Finalmente, la formación se completa con lo que denominan “formación en residencia”, *in situ*, en centros que ya han iniciado la reforma y de los que se puede aprender. Todas las grandes empresas tienen sus propios centros de formación, esta misma idea parece trasladarse al sistema de enseñanza: centros de élite, elegidos para iniciar la reforma, y que a su vez capacitan a otros. Este procedimiento concluirá con el objetivo final de la *transformación*.

1.3.3. Objetivos y metodología de la reforma educativa

Si la reforma que promueve Escola Nova 21 ha sido calificada como un cambio tan radical, una transformación, veamos a continuación cuáles son los objetivos concretos y la metodología diferente que aporta, respecto al modelo educativo vigente (cuando quede completada en el sistema educativo catalán en 2021):

[L]a finalidad de su tarea educativa [la de los centros] se enfoca a la formación integral de cada uno de los/as niños/as... La transformación de los centros [de referencia] con el objetivo de que una educación de calidad llegue a todos y cada uno de los/as niños/as debe convertirse en política pública que vincule administración educativa, administraciones locales, centros educativos, comunidad educativa y sociedad civil” (texto 1, pag. 2).

Es una reforma que persigue la “formación integral” del alumnado, explícitamente habla de que los beneficiarios son los niños y las niñas, más adelante (pág. 5) se utiliza el término *personas*: “formación integral de la persona”. En los textos de referencia que hemos analizado de *Jesuites Educació* (en cuanto a socio adherido a Escola Nova 21), en lugar del término *niños y niñas*, también se hace referencia al de *personas*, así como al de *alumnos*.

El texto 2 “L’horitzó de canvi” aporta más datos sobre la definición de formación integral. Nos centramos en el apartado que titulan “Pràctiques d’aprenentatge”, y seleccionamos lo siguiente, que nos parece relevante para la definición que buscamos:

L’alumnat és el centre de l’aprenentatge, i cal estimular la seva implicació i participació activa, ajudant a que compreguin la seva propia activitat en tant que persones que aprenen (‘El alumnado es el centro del aprendizaje, y hay que estimular su implicación y participación activa, ayudando a que comprendan su propia actividad en tanto que personas que aprenden’).

Els aprenentatges no es limiten al desenvolupament cognitiu, sinó que inclouen el desenvolupament físic, social i emocional (‘Los aprendizajes no se limitan al desarrollo cognitivo, sino que incluyen el desarrollo físico, social y emocional’).

Les emocions i la motivació són part integral de l’aprenentatge, pel que cal generar sintonia amb les motivacions de l’alumnat i donar importància a les seves emocions (‘Las emociones y la motivación son parte integral del aprendizaje, por ello es necesario general sintonía con las motivaciones del alumnado y dar importancia a sus emociones’).

El procés d’aprenentatge és de naturalesa social, pel que cal fomentar l’aprenentatge col·laboratiu (‘El proceso de aprendizaje es de naturaleza social, por lo cual hay que fomentar el aprendizaje colaborativo’).

En cuanto a lo que se entiende por integral, los adjetivos modificadores que se acompañan a dicho desarrollo (*físico, social y emocional*) parece que explicitan bien el significado de este término *integral*. La novedad la encontramos en que tal reforma sitúa en el centro al alumno y el aprendizaje colaborativo (nos parece entender que esto segundo se refiere a la relación con sus compañeros, pero el significado queda un poco ambiguo). ¿Cuál es el papel asignado al profesorado en este nuevo marco? No se indica explícitamente, pero sí se dice que “cal estimular [al alumno]”, “ajudar...” (‘hay que estimular al alumno’, ‘ayudar’). El léxico muestra que el papel del profesor queda reservado al de animador y facilitador de la tarea de aprendizaje, que el alumno tendrá que realizar este objetivo tanto personalmente como en colaboración con otros compañeros. Debido a este cambio, el texto 2 señala que “l’escola ha de ser versàtil i reflexiva” (‘la escuela tiene que ser flexible y reflexiva’). Por tanto, cada profesor ha de asumir también estas características: ser flexible y reflexivo sobre su propia práctica docente.

Este cambio de perspectiva docente implica que, del rol tradicional de docente de clases magistrales a un grupo de alumnos (más o menos numeroso), se pasa en esta nueva reforma a uno totalmente opuesto dado que el alumno es ahora el principal protagonista. Hemos denominado a este nuevo rol “animador” o “facilitador” de los objetivos educativos. Desde el punto de vista comunicativo, es un papel totalmente nuevo en la práctica educativa basada hasta el momento en la relación diferente de los roles profesor-alumno. Si el profesor es un facilitador, desaparece entonces la relación jerárquica, pero también la relación dialógica asignada tradicionalmente a la práctica docente.

Analizando el resto del texto, no vemos que se aporten razones pedagógicas o psicosociales de por qué este cambio tan drástico de la visión docente. Y, dado que la reforma se ha gestionado desde entidades privadas, ajenas a las instituciones educativas, en la propuesta de un cambio tan radical nuevamente echamos en falta haber tenido en cuenta la opinión y el debate de la comunidad educativa. En caso contrario, sería una imposición desde el exterior, lo cual parece algo inadmisibile.

En el texto 3 comparativo de *Jesuïtes Educació*, observamos que este objetivo de situar al alumnado en el centro es también resaltado y aceptado por ellos. Indican que los profesores tienen que ser “creativos e innovadores” y que “trabajan conjuntamente, evalúan y acompañan a los alumnos”; asimismo, sobre las familias, se dice que “están dispuestas a participar de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y a colaborar con la escuela”. Por tanto, son objetivos compartidos por todos los componentes de Escola Nova 21; el texto 2 señalaba también al respecto lo siguiente:

L’aprenentatge es basa en construir connexions horitzontals entre àrees de coneixement i activitats, que s’han de promoure tant dins l’escola com en connexió amb la resta de la comunitat educativa i la societat (‘El aprendizaje se basa en construir conexiones horizontales entre áreas de conocimiento y actividades, que se tienen que promover tanto en la escuela como en conexión con el resto de la comunidad educativa y la sociedad’).

En este ejemplo, no se singulariza en las familias en concreto, pero sí se hace mención a todo el entorno social. El aprendizaje en la escuela no se basa ahora en la relación dialógica profesorado-alumnado, sino es una relación con conexiones sociales más amplias, que califica como “horizontales”.

Respecto a la novedad de la reforma en el papel del profesorado, en el documento de *Jesuïtes Educació* no encontramos nada explícito sobre ello, pero el siguiente comentario sí que nos parece relevante:

Tenemos las condiciones, no podemos dar un paso atrás... En caso de duda hay que actuar. Es mejor equivocarse que no hacer nada porque entonces sí que nos habremos equivocado.

Esta afirmación proviene, como es bien conocido, de una red escolar con alumnado de familias de clase media y media alta, por lo tanto, equivocarse no implica tanto riesgo para su alumnado; siempre estará la respuesta económica de las familias ante posibles lagunas educativas. Sin embargo, no tiene las mismas consecuencias en una reforma que se dirige al conjunto de la población, por tanto, a gran parte de las clases trabajadoras y desfavorecidas socialmente, además en el contexto de la crisis económica que arrastramos desde 2008. Que en los textos analizados no se haga mención alguna a ello creemos que es nuevamente una ausencia significativa.

Desde el punto de vista discursivo, el cambio en el rol del profesorado nos parece muy relevante también. Desde una perspectiva sociocultural, la asignación de roles diversos en las distintas actividades comunicativas es un hecho crucial en los grupos sociales. En el caso del profesor o profesora, esta figura ha sido siempre la depositaria del saber, un saber que tenía que transmitirse a los alumnos por medio del diálogo (en distintos grados, desde la tradicional lección magistral hasta soluciones más interactivas en pequeños grupos), respetando siempre

la relación diferenciada de dichos roles. Por ejemplo, desde los inicios de la práctica sofística y luego también en la etapa romana, el diálogo fue clave en la enseñanza de la oratoria para preparar al discípulo para el ejercicio de la vida pública (en la política, en los juicios y en las arengas militares). En los siglos medievales y luego durante la etapa racionalista, esta importancia de la práctica dialógica fue perdiendo peso, pero ha vuelto a recuperarse en la segunda mitad del siglo XX, con los nuevos requerimientos de las sociedades democráticas; también por la necesidad de aprender a entender la diversidad de opiniones de nuestras sociedades actuales, de valorarlas éticamente (es lo que denominamos la perspectiva “crítica”, en análisis del discurso; van Dijk, 2003) y de aprender a resolver los conflictos por medio del consenso (más información al respecto en Pujante, 2003, 2016, 2017; van Eemeren et al., 2004, 2007, 2014; van Eemeren, 2018; Meyer, 2008/2013; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958, y en la reflexión crítica de este legado en el centenario del nacimiento del primer autor: Frydman y Meyer (2012), y Doury y Damette (2013)).

1.3.4. Enseñanza/aprendizaje

En este apartado, nos preguntamos por los contenidos educativos que se persiguen en los textos que analizamos. Seleccionamos el siguiente fragmento al respecto:

Qué aprendemos.

La finalidad de la educación ha de ser la formación integral de la persona, lo que comporta el desarrollo de competencias para la vida, incluyendo los 4 pilares de aprendizaje (UNESCO): Aprender a ser / Aprender a conocer / Aprender a hacer / Aprender a convivir.

La selección del verbo *aprender*, en lugar del tradicional de *enseñar* o del binomio *enseñar/aprender*, parece lo más destacado de este fragmento. Si la reforma pone en el centro al alumno y no la relación dialógica profesor-alumno, la repetición del verbo *aprender* es coherente con el marco activado: en esta escuela el alumno es el que ejerce el papel activo para desarrollar *competencias*. El término de competencias parece sustituir a los tradicionales de *conocimientos* o *contenidos del currículum*. Según el diccionario de la RAE, la competencia es la pericia o aptitud para hacer algo; es decir, capacidad para operar en una determinada actividad. Por tanto, es una enseñanza orientada a conseguir el dominio del alumnado sobre determinadas acciones, en los siguientes ámbitos: *ser*, *conocer*, *hacer* y *convivir* (se aporta una definición de cada uno de estos ámbitos en el segundo documento titulado “L’horitzó del canvi”). Para las implicaciones ideológicas y psicoeducativas de este cambio, remitimos a la sección siguiente.

Asimismo, es un aprendizaje “para la vida”, no para el periodo de su etapa educativa. Este objetivo se justifica teniendo en cuenta dos grandes factores: 1) “un món globalitzat, definit per la seva complexitat i interdependència” (‘un mundo globalizado, definido por su complejidad e interdependencia’); y 2) “el canvi tecnològic exponencial...” (‘el cambio tecnológico exponencial...’) (L’horitzó del canvi, p. 2). En el discurso de esta reforma no se hace una diferencia entre la vida de estudiante y la vida profesional posterior, sino que la primera es ya el inicio del aprendizaje de acciones que necesita para vivir y actuar en el mundo globalizado y tecnologizado. Con la integración de estas dos etapas, parece implicarse el hecho de que el paso de una a otra será algo automático, sin la problemática negativa asociada a la globalización del desempleo y la exclusión laboral.

Sin embargo, tenemos serias dudas de que esto sea así realmente. Desde una perspectiva crítica, creemos que todo profesor o profesora (sobre todo en los niveles superiores de la

enseñanza) tendrá que aludir también, en los contenidos y en el *currículum* escolar de la temática concreta, a los hechos sociales e históricos que han impedido, o al menos dificultado, esta visión tan optimista que se infiere desde Escola Nova 21.

Concluimos aquí la primera parte de nuestro artículo, el análisis discursivo propiamente dicho. Pasamos, a continuación, a la interpretación de este análisis desde las aportaciones de diversos pensadores del ámbito de las ciencias sociales. Este diálogo entre posiciones diversas nos parece crucial para entender mejor las implicaciones ideológicas de los puntos que consideramos más críticos de la reforma Escola Nova 21.

2. Interpretación ideológica: los supuestos teóricos que se invocan

Tal como hemos anticipado en la introducción, nuestro segundo objetivo en este trabajo es considerar los términos, conceptos y teorías de la psicología de la educación que se invocan para legitimar el cambio propuesto en los discursos de la reforma analizada desde la perspectiva de la “Educación por competencias”, dando por supuesto una convergencia entre ellos, según el texto 3 (*Jesuïtes Educació*). En realidad, no hay convergencia, sino que hay incompatibilidad; lo que da lugar a una divergencia desconcertante y generadora de malos entendidos (Hirtt, 2009). Por ejemplo, se invoca la teoría constructivista de Piaget, la socioconstructivista de Vygotsky o la cognitiva de Bruner. Sin embargo, cuando se analiza la construcción del cambio de la innovación por competencias, se puede inferir que se trata de una nueva representación sobre el papel que juega el discurso, y no de un cambio teórico o práctico de contenido (Fairclough, 2000). Vamos a intentar demostrar que esta perspectiva se apoya más en una línea conductista, con algunos aditamentos cognitivistas, que en otra constructivista.

Presentaremos algunos lemas o eslóganes del discurso que acompaña la “Educación por competencias”, que hemos analizado discursivamente también en la sección anterior. Estos lemas tienen dos caras: en una aparecen con formulaciones en coincidencia con algunos aspectos teóricos, pero más bien representan lo contrario. Zarifian (2004) propone la metáfora de la moneda de cara y cruz para explicar una divergencia. Las dos caras son simétricas, pero están en tensión porque no son idénticas, no se orientan en la misma dirección, no responden a la misma perspectiva. Entre ellos hemos seleccionado los siguientes lemas:

1. “Aprender a aprender”. Este lema implica un aprender sin contenidos, y por tanto es impreciso. Es semejante a aprender a jugar sin especificar de qué juego se trata: no es lo mismo aprender a jugar al hockey que aprender a jugar al ajedrez, sostiene Baillargeon (2006). *Aprender* es un verbo transitivo, lo que significa que la acción del verbo necesita un objeto, por tanto, el significado global de la construcción varía según sea dicho objeto.

2. “Aprender a emprender”. La proximidad de estas dos palabras forma una paranomasia, el sonido las acerca ya que ambas derivan del latín y comparten la raíz de *-prender*, pero *emprender* implica acción o ejecución de un proyecto, mientras que *aprender* no tiene esa connotación.

3. “Aprendizajes aplicados en situaciones de la vida cotidiana”. La referencia del aprendizaje que se espera está en relación con la vida cotidiana y la solución de problemas de lo cotidiano. Pero muchos conocimientos (físicos, históricos, lingüísticos, artísticos, etc.) no se aplican a

situaciones de la vida cotidiana; sobre todo teniendo en cuenta que lo cotidiano es diferente según las clases sociales y culturales de los grupos humanos.

4. “Aprendizaje experiencial” (o *Learning by doing*). Es una expresión que se ha vuelto aforismo de la pedagogía por competencias: implica una orientación hacia la *performance*, hacia el “saber-hacer” y los resultados; los conocimientos no serían productivos si no se comprometen con la acción (Zarifian, 2004). El modelo es el comportamiento de los deportistas, es decir “ejecutar, no dirigir” una acción (Hirtt, 2009). Hay modalidades del conocimiento que no derivan del hacer sino del inferir, o saber acerca del otro y no solo acerca de los objetos. Por ejemplo, diferenciar entre suponer, tantear o adivinar y saber, o entre simular o mentir y saber la verdad, o entre dudar y estar convencido.

5. “Educación en/por competencias”. Aunque las competencias no están siempre bien definidas (como hemos señalado anteriormente, pueden sustituir a los términos tradicionales de *conocimientos* o *contenidos*, haciendo referencia a habilidades, conocimientos o comportamientos), lo más general es que se trate de recursos que el alumno debe poseer para aplicar en determinadas tareas. Dentro de este esquema están las “competencias básicas” que son las mínimas, lo que implica un empobrecimiento, una reducción de los contenidos de la enseñanza cuando se afirma menos conocimientos y más competencias (Hirtt, 2009). Al mismo tiempo, el rol asignado al profesor es el de facilitador, orientador, como hemos comentado. Estos términos aparecen como eufemismos de “gestor”, atenuando el papel del profesor.

6. “¿Enseñar competencias?” Como es imposible enseñar o transmitir competencias (que resulta en una hipérbola), lo que se puede hacer es guiar o gestionar la resolución de problemas y de tareas y denominar “competencias” a los resultados (Hirtt, 2009). Si no se pueden enseñar las competencias, se le impone al profesor el papel de aplicar, inventar y gestionar tareas para ser propuestas a los alumnos.

7. “Poner al alumno en el centro de la educación”. Esta expresión es otro aforismo y, junto con el de “personalizar la educación”, implican que el individuo es el foco del proceso de aprendizaje. Al poner al alumno en el centro, el aprendizaje se vuelve individual y no colectivo. Sin embargo, es el aspecto colectivo el que da lugar a las interrelaciones laterales y sucesivas que se integran en una empresa en común, en las interacciones fundadas en el diálogo. En el aprendizaje individual no hay diálogo, ni formación de opiniones compartidas o intercambios discursivos de la conversación, de los debates, las controversias o los envites.

8. “Sociedad del conocimiento”. Constituye una construcción ambigua que se aplica a la difusión y uso de la información en una sociedad con recursos digitales. Al substituir “conocimiento” por “información” se sugiere una cierta equivalencia entre ambos, sin especificar que la información es un instrumento a la que se debe agregar interpretación para que se convierta en conocimiento.

En estos lemas se hace referencia a la concepción del aprendizaje, del contenido de la educación, de la enseñanza y del papel del profesor(a), al papel del alumno y a las relaciones de gestión entre los centros educativos. Veamos qué han aportado sobre estos temas autores como Piaget, Vygotsky y Bruner que, junto con autores conductistas, son invocados para justificar la educación por competencias (en el documento 3 de *Jesuites Educació*).

2.1. Respecto a las competencias

Para comenzar, el tema de las competencias. Este planteo choca con las ideas piagetianas, porque Jean Piaget se interesó por el conocimiento, más específicamente por la construcción del proceso de conocer. Desde el comienzo, Piaget (1967) se planteó el problema del conocimiento como un proceso complejo (integrado por aspectos biológicos, psicológicos y sociales). Para este autor, el conocimiento comienza con las acciones sensoriomotrices, que no consisten en lo que el sujeto hace, sino en la estructura que subyace a la actuación del sujeto. Se trata de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio que da lugar a aprendizajes en un sentido amplio, sentido que en la teoría constructivista se asimila a la construcción de estructuras de conocimiento porque no hay una simple lectura de la experiencia (García, 1999).

Al igual que Piaget, Vygotsky (1934) se interesó por el desarrollo, específicamente por los procesos por los que se produce el desarrollo psicológico. Para explicar este desarrollo postuló que había que diferenciar entre las funciones elementales, denominadas naturales, y las funciones superiores, de gran influencia cultural. Lo que se desarrolla es el pensamiento superior debido a la influencia de las condiciones externas a la mente.

Respecto a Bruner, que se ocupó más del aprendizaje, tampoco encontramos convergencia con la pedagogía por competencias. En coincidencia con los otros dos autores, Bruner sostiene que los seres humanos comienzan el proceso de conocimiento por la acción, es el saber hacer. Luego, el conocimiento pasa por la imagen, estas son las representaciones icónicas. La tercera forma de conocimiento pasa por los símbolos; es decir por codificaciones simbólicas, como el lenguaje o las matemáticas. Estos son los tres modos de conocimiento que los humanos tienen para aprender y que, luego de un momento inicial, se dan simultáneamente (Barth, 2002; Bruner, 1997).

2.2. Respecto al papel de la experiencia

Piaget sostenía que el punto de partida del proceso de conocimiento no podía venir de las percepciones del mundo, ni de la experiencia solamente. Tampoco podía consistir en intuiciones o ideas platónicas; tenía que explicarse por una continuidad entre las formas iniciales y las formas superiores del conocimiento. La continuidad entre las formas de conocer debía ser funcional, aunque en el desarrollo se viera la aparición de diferentes estructuras. Continuidad funcional se refiere a que los mecanismos formadores de acciones, ideas, nociones y teorías son semejantes; por diferencia estructural, entendía los distintos contenidos y las diferentes formas de organización en las interacciones entre el sujeto y el mundo.

La teoría vygotskiana tampoco coincide, desde nuestro punto de vista, con la apelación a la experiencia de las propuestas de innovación. Las funciones superiores que se desarrollan sufren una gran influencia cultural. Es más, los procesos superiores tienen un origen social, es lo Vygotsky denominó “funcionamiento interpsicológico” y que se expresa en la “ley genética general del desarrollo cultural” que dice así, en interpretación de Wertsch, uno de sus estudiosos:

“[C]ualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar, aparece en el plano social, luego en el plano psicológico... aparece entre las personas y como una categoría

interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición...” (Wertsch, 1988: 77).

Este proceso se desarrolla por medio de la internalización de las relaciones sociales y culturales; internalización que se realiza principalmente a través del lenguaje y de la mediación del pensamiento (Vygotsky, 1978; Frawley, 1999).

Bruner estudió las relaciones de interacción entre los adultos y los niños pequeños. Más que por la experiencia, explicaba esa interacción como una función de ayuda adulta que consiste en hacer las veces de “andamio” (*scaffolding*). Por ejemplo, analizó cómo las madres ponen en marcha actividades para favorecer los contactos lingüísticos de sus hijos. Bruner se refirió a estas actividades como “escenarios” o “formatos” en los que se puede identificar una estructura de interacción entre un adulto y un niño, que se repite como un ritual y pasa a ser familiar para el infante. Mostró cómo esta interacción familiar y rutinaria permitía tanto al niño como al adulto participar en una acción común, cada uno con su papel, con su “turno”, en la participación (Houdé, 2014).

2.3. En relación al lema “Learning by doing”

Como hemos señalado, Piaget formuló la noción de acción como parte de una totalidad biológicamente estructurada, de un sistema abierto cuya supervivencia depende de sus interacciones con el medio (García, 2000). La interacción con el medio consiste en acciones, en un comienzo acciones materiales (mirar, tocar, chupar, etc.) y luego interiorizadas. Las acciones no son conductas fisiológicas, movimientos aleatorios o conductas aisladas; para Piaget, forman parte de un sistema con propiedades comunes. De allí la repetición: se repite una misma acción sobre objetos diferentes o diferentes acciones sobre el mismo objeto. Esta repetición da lugar a la regularización y finalmente a la coordinación e integración en esquemas. Los esquemas incluyen componentes motores, sensoriales, perceptivos, afectivos y volitivos dentro de una totalidad organizada (García, 2000). Pero, puesto que se trata de un organismo abierto, desde el comienzo las acciones no son actuaciones sobre los objetos del medio, sino interacciones con el medio, tanto materiales como mentales (Varela, 1988).

Vygotsky concebía la internalización como un proceso de frontera donde ciertos aspectos de la actividad, realizados en el plano externo, pasan a ejecutarse en el plano interno. La relación entre lo externo y lo interno se da por el lenguaje, pero el lenguaje no es un simple vehículo de transporte o de comunicación (como para el conductismo de Watson, que equipara el pensamiento con el habla interna; Frawley, 1999; Ramírez, 1993), sino que se trata del diálogo como una herramienta para el pensamiento. Vygotsky utiliza la metáfora de la “herramienta” por la importante función de mediación semiótica que tiene el diálogo.

Bruner, por su parte, postula el saber hacer, pero acompañado de lo icónico y lo simbólico, siendo el lenguaje el aspecto simbólico que desde el comienzo está presente en el diálogo con el adulto. Bruner comparte con Vygotsky la metáfora de la “herramienta intelectual” del lenguaje: aunque el infante esté dotado con estas herramientas, para aprender a usarlas bien, debe ser asistido por un adulto más experimentado.

2.4. En relación al alumno como foco del aprendizaje y el papel del profesor(a)

Como hemos analizado, en la perspectiva de la “Educación por competencias” está ausente la interacción: tanto la interacción con el medio como la interacción con los otros seres humanos

(iguales o adultos). Invocar a Piaget en relación a este lema es desconocer el papel de la interacción en el conocimiento. Para Piaget, el conocimiento requiere interacción con observables del medio, es decir con aspectos del mundo que están cargados de interpretación del sujeto sobre la base de sus inferencias y atribuciones a los objetos del mundo (García, 1999). Para Piaget, la interacción entre las acciones y el medio da lugar a reiteraciones, algo así como

“[H]e empujado esta pelota y se ha movido” que lleva a inferencia: “si la empujo, se mueve”. Es decir, la relación entre las acciones y el medio implica procesos de construcción del conocimiento de forma dialéctica (García, 2000: 76).

Estas interacciones dan lugar a la experiencia, que no es copia de la realidad, porque siempre hay factores de asimilación, organización y reorganización de las estructuras de conocimiento del sujeto, así como de regulación y de generalización de dichas estructuras. Las explicaciones no están en los hechos, ni en los observables, sino en las inferencias e interpretaciones del sujeto. Los esquemas y las operaciones van más allá de los hechos, y se caracterizan por las inferencias implícitas o explícitas (Vuyk, 1981: 191).

Según Vygotsky, las condiciones bajo las cuales se da este proceso de internalización se explican en las relaciones de actividad que mantiene el individuo con el ambiente y con los otros. En la actividad se puede observar el funcionamiento inter e intrapsicológico, que se explica según Vygotsky, por la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto es definido de la siguiente manera por Wertsch:

“[L]a distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Wertsch, 1985: 84).

Este último principio de funcionamiento psicológico ha interesado a muchos investigadores preocupados por el aprendizaje, la evaluación y la enseñanza. Si no se tiene en cuenta la susceptibilidad a la influencia de los adultos, es difícil tener información sobre el desarrollo cognitivo (Wertsch, 1985). Vygotsky argumenta que hay relación entre los procesos de desarrollo y los de aprendizaje e instrucción. Esta ley de desarrollo cultural explica dicha relación, continúa Wertsch:

“[L]a instrucción crea una zona de desarrollo próximo... el niño puede hacer más cosas cuando colabora con un adulto... la instrucción crea una zona de desarrollo que aviva la actividad del niño... la instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo” (Wertsch, 1985: 87).

Siguiendo la perspectiva de Vygotsky, que ha influido mucho en la psicología cognitiva, Bruner postula la mediación que, desde este punto de vista, es indispensable para el desarrollo intelectual del niño. Al guiarlo en el proceso de aprendizaje, al mostrarle concretamente por qué camino uno llega a la abstracción, pensando “en voz alta” con él, el adulto llega a concretar el pensamiento abstracto que necesita el niño. De este modo, el maestro empuja al niño a ir más allá de lo que pudo hacer solo en un momento dado, por la elección de los materiales didácticos y de las actividades que le propone, por su función de “mediador”. Si es importante tener una actitud positiva hacia la educabilidad del estudiante, también es

necesario tener un conocimiento sólido de los procesos de aprendizaje y las condiciones que los favorecen (Barth, 2002).

2.5. En relación a la enseñanza

Llegadas a este punto, debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿es más efectivo un aprendizaje con pedagogía que otro sin asistencia? Esto es lo que se preguntan Premack y Premack (1996: 313) y se responden “sí, es más efectivo”, por las siguientes razones.

En primer lugar, los que enseñan ofrecen respuestas, reacciones, correcciones (*feedback*). En este sentido se distingue de la imitación, mera copia de un modelo, donde no hay retorno de la observación. Si bien en ambos casos hay un modelo y un novicio que observa el modelo, este no tiene un retorno sobre lo observado. En la pedagogía, la observación va en ambas direcciones: del novicio al modelo y también del modelo al novicio que juzga y corrige lo imitado. La pedagogía, sostienen Premack y Premack (1996: 304), consiste en la combinación de observación, juicio e intervención.

En segundo lugar, los que enseñan animan a mejorar a los aprendices, y alientan sus esfuerzos. Además, en tercer lugar, los enseñantes pueden explicar a los alumnos el propósito de una actividad o el sentido de un artefacto, y así los aprendices llegan a un aprendizaje no ciego. En este sentido, el lenguaje que acompaña a la pedagogía va más allá de la mostración ostensiva hacia la explicación. Finalmente, la pedagogía no solo enseña lo que no puede aprenderse sin ayuda, sino que también puede reducir el error. Esta capacidad pedagógica, confinada a los seres humanos, es la razón de la evolución histórica, cultural y social de nuestras comunidades actuales.

2.6. En resumen

En coincidencia con otros autores (Hirtt, 2009), creemos que hay diferencias radicales entre el planteamiento por competencias y la pedagogía (socio)constructivista. Esas diferencias radican en que, para una pedagogía constructivista, el alumno puede trabajar solo, pero sobre todo trabaja en interacción y diálogo con el medio, con sus pares y con el profesor. La interacción es lo que le ayuda a formular hipótesis, hacer definiciones o abstraer propiedades, que lo conducen a descubrir o a intuir una ley, a reconstruir sus ideas preconcebidas para alcanzar un conocimiento.

En cambio, en el planteo por competencias, se hace justo lo contrario: el hacer la tarea es el objetivo final y el criterio de éxito. El conocimiento no interviene más que como un accesorio, como hemos visto en el explicitación del objetivo de “formación integral” (desarrollo físico, social y emocional). Pareciera que no importa si se posee o no el conocimiento, o que se lo encuentre en un libro o en Internet, no importa que se comprenda o que solo se sepa utilizar, no importa que solo se dominen los aspectos útiles en el contexto de la tarea prescrita; siempre y cuando se lleve a cabo la tarea.

2.7. ¿Hacer o comprender?

Por lo tanto, hay una inversión de fines y medios entre ambas posiciones. Es decir, no es lo mismo construir conocimientos que hacer algo para resolver la tarea. Hacer algo no es construir, porque en el planteo por competencias el uso que se hace del conocimiento tiene más importancia que el propio conocimiento.

La pedagogía basada en el constructivismo y el planteo por competencias tienen una relación totalmente diferente con la actividad de los alumnos en el aula. Para los constructivistas, la actividad del alumno en “situaciones-problemas” es una de las maneras de dar sentido y hacer participar al alumno en la construcción de conocimientos, pero en absoluto es la única. Por otra parte, la perspectiva constructivista no afirma que todos los conocimientos puedan construirse por o con el alumno. No excluye en absoluto la transmisión directa de los conocimientos y el método “frontal” cuando se hace necesario. Estamos de acuerdo con Hirtt (2009) cuando afirma que no es compatible la pedagogía de competencias con el constructivismo.

Interpretaciones finales y Conclusión

Llegamos al apartado final en el que conectaremos las dos metodologías utilizadas en el análisis ideológico de los discursos de Escola Nova 21. En primer lugar, el análisis discursivo ha mostrado quiénes son los agentes iniciadores de dicha reforma: empresas e instituciones privadas de la sociedad catalana, las cuales han propuesto dicha reforma sin diagnóstico previo sobre las razones sociales y educativas tan urgentes de la misma. Interpretamos este hecho como una estrategia de naturalización, al considerar estos actores que sus acciones no necesitan ningún tipo de argumentación explícita. En un tema tan relevante como el de la reforma de todo un sistema educativo, nos parece un hecho bastante grave.

En segundo lugar, el análisis discursivo ha mostrado el uso destacado de los siguientes términos léxicos: *transformación*, *movimiento sin retorno*, *capacitación* del profesorado, el rol *flexible* del profesorado como *facilitador*, el *aprendizaje de competencias* en lugar de contenidos, entre otros. Todos ellos activan un marco de interpretación en el que la escuela es la continuidad del contexto empresarial que encontrará el alumnado cuando acabe su etapa educativa; por ello, la escuela tiene que parecerse cada vez más a una empresa y el rol tradicional del profesor tiene también que cambiar. Sin embargo, con ello también se oculta que la realidad laboral no es hoy un espacio en el que cabrá todo el mundo, porque cada vez es más evidente la exclusión que está provocando el mercado de trabajo del capitalismo neoliberal.

Este análisis discursivo muestra entonces que Escola Nova 21 no es una propuesta ideológica al margen del capitalismo, sino más bien una continuación de sus objetivos programáticos (véanse en Laval, 2003, una revisión crítica de los mismos). Por ello, entendemos que haya sido promovida desde la iniciativa privada y que el profesor/a ya no tenga un papel tan activo en la misma. Asimismo, hemos mostrado que sus objetivos educativos distan mucho de los presupuestos constructivistas de los grandes teóricos de la educación, aún hoy vigentes en la comunidad científica, así como de la visión dialógica que ha estado en la base de la tradición retóricoargumentativa de la sociedad occidental. También, en Escola Nova 21 vemos la ausencia de una visión crítica del contexto social de la escuela que tiene que formar ciudadanos con conocimientos (obviamente también destrezas), pero que, sobre todo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje del diálogo profesor-alumno, tiene que saber transmitir el conocimiento acumulado en el pasado, así como evidenciar los grandes retos actuales de nuestras sociedades; entre los más urgentes, el de la desigualdad. Es, pues, una reforma al margen del rol constructivista y crítico de la escuela, cualquiera que sea su nivel, con lo cual esperamos, como bien dice Laval (2003), que el profesorado sea consciente de ello y reaccione adoptando un papel activo en dicho proceso.

Referencias

- Aristóteles. (1990) *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Baillargeon, N. (2006) *Le petit cours d'autodéfense intellectuelle*. Quebec: Lux.
- Barth, B. M. (2002) *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Bruner, J. S. (1997) *La educación, entrada en la cultura*. Madrid: Visor.
- Doury, M. y Damette, E. (2013) "Benoît Frydman and Michel Meyer (eds): Chaïm Perelman (1912–2012)—De la Nouvelle Rhétorique à la Logique Juridique". *Argumentation* 27, 445-451. <https://doi.org/10.1007/s10503-012-9289-0>
- Fairclough, N. (2000) "Representaciones del cambio en el discurso neoliberal". *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 16, 13-35.
- Frawley, W. (1999) *Vygotski y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Frydman, B. y Michel Meyer, M. eds. (2012) *Chaïm Perelman (1912–2012)—De la Nouvelle Rhétorique à la Logique Juridique*. París: Presses Universitaires de France.
- García, R. (1999) "A Systemic Interpretation of Piaget's Theory of Knowledge". En: Scholnick, E., Nelson, N., Gelman, S. y Miller, P. eds. *Conceptual Development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers. Pp. 165-184.
- García, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Hirtt, N. (2009) "L'approche par compétences: une mystification pédagogique". *L'école Démocratique*, 39 (<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article3028>).
- Hirtt, N. (2010) "La educación en la era de las competencias". *REIFOP*, 13(2), 108-114. (<http://www.aufop.com>).
- Houdé, O. (2014) "Enseigner - Apprendre avec Britt-Mari Barth". www.cafepedagogique.net/Documents/19062014Article635387595496180425.htm
- Laval, C. (2003) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Magalhães, I. (2003) "Análisis crítico del discurso e ideología de género en la Constitución brasileña". En: Belardi, L. ed. *Análisis crítico del discurso. Perspectivas latinoamericanas*. Santiago de Chile: Frasis Editores. Pp.15-41.
- Meyer, M. (2008/2013) *Principia rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Madrid/Buenos Aires: Amorrortu.
- Morales-López, E. (2019) "Discourse analysis: Constructivist perspective and transdisciplinarity". En: Bastardas-Boada, A., Massip-Bonet, A. y Bel-Enguix, G. eds. *Applications of complexity theory in language and communication sciences*. Berlin: Springer. Pp. 187-205.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958/1989) *Tratado de la argumentación: La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.
- Piaget, J. (1967/1983). *La psicología de la inteligencia*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Premack, D. y Premack, A. J. (1996) "Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others". En: Olson, D. R. y Torrance, N. eds. *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers. Pp. 302-323.
- Pujante, D. (2003) *Manual de Retórica*. Madrid: Castalia.
- Pujante, D. (2016) "Constructivist Rhetoric within the tradition of rhetorical studies in Spain". *Res Rhetorica*, 1/2016, 30.49.
- Pujante, D. (2017) "The discursive construction of reality in the context of Rhetoric. Constructivist Rhetoric". En: Morales-López, E. y Floyd, A. eds. *Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 42-65.
- Ramírez, J. D. (1993) "Prólogo a la edición en lengua castellana". En: Vygotsky, L. *Obras escogidas*, tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Teberosky, A. (2018). La adquisición de la lectura. En: Torrens, V. coord. *La adquisición del lenguaje*. Madrid: Pearson. Pp. 185-211.
- Thompson, J. B. (1990) *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press.
- Varela, F. (1988/1990) *Conocer, Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2003) *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004) *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H., Houtlosser, P. y Snoeck Henkemans, A. F. (2007) *Argumentative indicators in discourse*. Nueva York: Springer.
- van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, F. A., Verheij, B. y Wagemans, J. H. M. (2014) *Handbook of Argumentation Theory*. Nueva York: Springer.

Esperanza Morales-López & Ana Teberosky “Análisis Discursivo e Interpretación Ideológica
De Los Textos Promocionales de la Reforma
Educativa ‘Escola Nova 21’”

- van Eemeren, F. H. (2018) *Argumentation Theory: A pragma-dialectical perspective*. Nueva York: Springer.
- Vuyk, R. (1981/1984) *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980*. Volumen I y II. Madrid: Alianza Universidad.
- Vygotsky, L. (1934/1986) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vygotsky, L. (1978/1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wertsch, J. V. (1985/1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zarifian, P. (2004) “Contrôle des engagements et productivité sociale”. *Multitudes*, 3(17), 57-67