

Análisis discursivo de los documentos para la reforma del currículum escolar en el marco de la LOMLOE

Esperanza Morales López¹

Universidad de A Coruña. Facultad de Filología. Departamento de Letras. A Coruña, España

e.morales.lopez@udc.es

Ana Teberosky

Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Barcelona, España

ateberosky@ub.edu

Discursive analysis of the reports for the reform of the school curriculum in the framework of the spanish LOMLOE educational law

Fecha de recepción: 16.9.2021 / Fecha de aceptación: 17.12.2021

Tonos Digital, 42, 2022

RESUMEN:

En este artículo se lleva a cabo el análisis discursivo de los dos documentos que marcan el alcance de la reforma del currículum escolar en la educación primaria y secundaria en España (uno europeo de 2006 y otro del Ministerio de Educación de 2020), con el fin de desvelar la construcción ideológica de los actores políticos que la han diseñado. Asimismo, añadimos nuestra propuesta contraargumentativa, a manera de un diálogo entre especialistas con una visión distinta de lo que es la enseñanza del conocimiento científico en estas etapas educativas, a partir de los estudios de la complejidad y de la teorización de la práctica educativa en la que el diálogo profesor-alumno es clave, desde nuestro punto de vista. Nuestras conclusiones muestran que la reforma ha sido planteada de arriba-abajo, sin haber generado una discusión con la

¹ El 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>).

comunidad educativa porque responde a los intereses de instituciones defensoras del modelo neoliberal de la educación.

Palabras clave: discurso educativo; metáforas conceptuales; competencias; educación individual; educación para la vida; diálogo profesor-alumno; desigualdad social.

ABSTRACT:

This article carries out a discursive analysis of the two documents that mark the scope of the reform of the school curriculum in primary and secondary education in Spain (a European one from 2006 and another from the Ministry of Education in 2020), with the aim of revealing the ideological construction of the political actors who have designed it. Then, a counterargumentative proposal is presented, by way of a dialogue between specialists with a different vision of what is the teaching of scientific knowledge in these educational stages, based on complexity studies and the theorization of educational practice in which the teacher-student dialogue is a key point of view. The conclusions show that the reform has been proposed from the top-down, without having generated a discussion with the educational community because it responds to the interests of institutions that defend the neoliberal model of education.

Keywords: Educational discourse; conceptual metaphors; competences; skills; individual education; longterm education; social inequality.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es el análisis discursivo de dos documentos de la reforma educativa sobre el currículum escolar de la Educación Primaria y la Secundaria: el primero, "La reforma del currículum en el marco de la LOMLOE" (2020), del el Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante, "documento base" o DP); el segundo es el documento europeo en el que se fundamenta esta reforma estatal, "Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo" (Figel, 2006; CC en adelante).

Con dicho análisis, nuestro objetivo consistirá en explicitar la construcción ideológica que emerge del análisis de los distintos recursos discursivos utilizados. Para ello, analizaremos los recursos discursivos y argumentativos que la sustentan, así

como las metáforas conceptuales que emergen en los dos discursos analizados. A partir de aquí analizaremos el resultado en relación con nuestros postulados teóricos.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En este trabajo, adoptamos una perspectiva interdisciplinaria porque las autoras procedemos de ámbitos de investigación distintos: de la educación y la investigación psicológica (Teberosky, 2018), y del análisis crítico del discurso (Morales López, 2019). Como hemos señalado también en Morales López y Teberosky (2020), el análisis discursivo nos llevará, de manera paralela, a la interpretación de los resultados: con ello, reflexionaremos sobre el papel de la educación en la actualidad, a partir de los estudios realizados desde diversas disciplinas sociales.

Por tanto, planteamos esta investigación como un diálogo entre diferentes disciplinas, aunque partimos del análisis discursivo con el fin de hacer emerger, como ya se ha anticipado, la ideología educativa implícita de esta reforma, en relación también con el contexto sociocultural y sociopolítico de este país como el del ámbito internacional.

ANÁLISIS DISCURSIVO

Como se ha indicado, en primer lugar, analizaremos el documento base propuesto por el Ministerio, descargable de <https://curriculo.educacion.es>; asimismo tendremos en cuenta algunas de las ideas formuladas por la ministra Isabel Celaá al inicio del foro virtual de discusión sobre dicho currículum, realizado por su Ministerio en 2020 (https://www.youtube.com/watch?v=88gMs4QGIhE&list=PLwwGwqT0YgAzNry5nXYO_o1whL-QUqj-L).

Dicho análisis lo dividiremos en tres apartados: en primer lugar, explicitaremos el porqué de dicho cambio y a continuación dos secciones más: en el segundo, se analizan las construcciones metafóricas conceptuales que se usan para explicar las propuestas y, en el tercero, aludiremos a la alternativa que proponemos, a partir de la perspectiva de la complejidad y de la teoría de la educación que considera aspectos psicológicos y la perspectiva dialógica (semiótica, social y cultural) del aprendizaje.

Razones de una nueva propuesta de currículum

Los siguientes dos hechos justifican el cambio del currículum educativo en el DB y/o en la presentación de la ministra:

1. La escuela necesita afrontar los conocimientos nuevos desarrollados en las últimas décadas:

- (1) “Desfase entre los cambios acelerados de la sociedad, que hemos denominado cambios disruptivos, y las aportaciones que hace la escuela” (ministra Celaá).
- (2) “Quizá el elemento más perturbador del momento en que vivimos es la incertidumbre ante el futuro. Los procesos económicos, sociales, tecnológicos, políticos y culturales derivados de la globalización a escala mundial están produciendo cambios a tal velocidad que resulta imprescindible plantearse, mirando al futuro, qué, para qué y cómo enseñamos y evaluamos” (DB, p. 4).

Por tanto, el espectacular cambio que se ha dado en las últimas décadas con la globalización es la principal razón de la necesidad de actualizar el currículum de la escuela. Léxicamente, se incluyen tres términos que aportan ciertas connotaciones negativas: “cambios disruptivos”, “velocidad” e “incertidumbre”, con lo cual parece presuponerse, como consecuencia, la necesidad de la reforma que se plantea.

2. Además, el nivel de abandono escolar es elevado en España (según los datos oficiales, del 17,3% en 2019 y del 16% en 2020),² por lo que urge atender a la particularidad de los distintos tipos de alumnado:

- (3) “[L]os contextos sociales en los que se desarrolla el sistema educativo español son cada día más complejos y diversos y requieren, por tanto, una atención más particularizada; pero, a la vez, sigue siendo imprescindible establecer unos parámetros que garanticen un aprendizaje común. La respuesta a tal heterogeneidad de contextos y alumnado pasa, necesariamente, por una escuela inclusiva que promueva la igualdad y la no discriminación y elimine estereotipos y obstáculos en el acceso al aprendizaje” (DB, p. 4).

2

https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/29012_1-abandono.aspx

Según los datos oficiales, España es uno de los países europeos con mayor tasa de abandono y, a pesar de que la escolarización universal ha conseguido disminuir nuestra brecha educativa respecto a los países más avanzados, quedan aún retos evidentes. El DB propone para ello la atención educativa “personalizada” según los diversos tipos de alumnado, un término léxico clave, que solo anticipamos aquí pero que desarrollaremos más adelante.

Objetivo 1 de la reforma: un currículum basado en competencias

La novedad más evidente del DB es que el cambio del currículum se defiende en favor de lo que denominan “competencias”, tal como se indica en el fragmento siguiente:

- (4) “Una de las pocas certezas compartidas por todos es que, para el mundo que viene, ya no es suficiente un aprendizaje memorístico y acumulativo de base enciclopedista. Más que nunca, es necesario profundizar en una propuesta curricular que, de manera coherente y progresiva, y en línea con los principales referentes internacionales, ayude a nuestros estudiantes a adquirir las competencias que les permitirán desenvolverse con garantías en la sociedad de las próximas décadas” (DB, p. 4).

“Se trata de formar estudiantes que sepan aplicar el conocimiento a las circunstancias desconocidas y cambiantes con las que se van a enfrentar. Para ello, necesitarán un amplio rango de destrezas que deben estar integradas en el currículum, según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente [...]

La mayoría de los alumnos y alumnas que hoy en día cursan enseñanzas primarias o secundarias trabajarán en empleos que actualmente no están creados, y que en muchas ocasiones no podemos imaginar siquiera. Ofrecerles una educación competencial garantiza que van a disponer de las capacidades necesarias para adaptarse a los requisitos propios de esos nuevos puestos de trabajo” (DB, p. 5).

Esta reforma se erige en oposición del anterior modelo educativo que se califica como “aprendizaje memorístico y acumulativo de base enciclopedista”. Por el léxico utilizado, parece más bien retrotraernos a la escuela de siglos anteriores y no a la de

varias décadas anteriores, el objetivo más concreto de la nueva ley educativa recientemente aprobada. Frente a ese método, propone la educación citada por competencias, tal como es recomendada por el Consejo de Europa (véase el análisis del informe de este organismo en la sección siguiente) y de la OCDE; por tanto, alude a ellos como argumento de autoridad evidente.

En cuanto a la definición de qué son las competencias, se indica que es “aplicar el conocimiento” y “un amplio rango de destrezas”. La finalidad, pues, no es la enseñanza del conocimiento en sí mismo (el objetivo tradicional de la escuela), sino su posibilidad de aplicación para que los alumnos consigan todas las destrezas necesarias en su periodo formativo. Además, estas competencias son también básicas para conseguir otro objetivo de la educación que proponen: cubrir los puestos de trabajo nuevos que habrá en el futuro. Por tanto, este objetivo funciona a manera de argumento pragmático, que Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958, Cap. II, Parte Tercera) incluyen en los enlaces de sucesión y que definen como un argumento que sigue a una acción o evento y que debe ser apreciado por sus consecuencias positivas o negativas. En este caso, la empleabilidad se presenta como una de las consecuencias positivas de este nuevo enfoque educativo: prepara al alumnado para los retos laborales futuros, calificados en el ejemplo (2) como inciertos.

Más adelante en el DB, vuelve a referirse a las instituciones a las que ha aludido como argumento de autoridad:

(5) “... Los organismos internacionales que más fuertemente han respaldado el enfoque basado en la enseñanza por competencias y que han definido diferentes marcos competenciales son la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)” (DB, p. 17).

Así pues, se apela nuevamente a instituciones internacionales que apoyan este enfoque y que el texto califica como “solventes”. Entre ellas destaca la última, la OCDE, un organismo privado que se define como el garante del diseño de políticas públicas para una vida mejor (<https://www.oecd.org/acerca/>). Para el propósito de este trabajo, lo que destacamos también es la ausencia en el DB de referencias educativas y científicas que lo hayan promovido o que lo respalden. Como indican van Eemeren y Grootendorst (2004, p. 95ss.), el análisis de los argumentos ausentes es importante también desde la perspectiva pragmatológica. Sí que se añade otro

argumento por medio de ejemplos, aludiendo a varios países europeos que ya lo han implementado (DB, p. 15); en la nota 8, se cita explícitamente a Portugal, entre otros.

Finalmente, a pesar de que el DB prioriza la enseñanza por competencias, se alude también a su relación con el conocimiento:

- (6) “La enseñanza competencial pretende que las competencias sean la base de todos los demás elementos curriculares, si bien los contenidos disciplinares seguirán siendo importantes por ser la base de la construcción de nuevos aprendizajes: conocimientos, destrezas y actitudes. [...] Se centra en el bienestar tanto a nivel individual como social y proporciona una visión holística de aprendizaje. Además, refleja qué destrezas, actitudes y valores necesitarán los estudiantes en el futuro y permite su integración en los planes de estudio existentes sin necesidad de crear nuevas áreas temáticas” (DB, p. 13).

Plantear una reforma del currículo no lineal sino global o sistémica, enmarcada en una política educativa más amplia, que vincule la reforma del currículo (perfil del alumnado que queremos) con la reforma de la profesión docente (perfil competencial de los docentes, directivos y orientadores que necesitamos para ello)” (DB, p. 8).

“[A]umentar la **autonomía de los centros, para favorecer la contextualización de los aprendizajes**” (DB, p. 15).

En este nuevo fragmento, se desdican de la prioridad dada en páginas anteriores a las competencias y aluden también al objetivo tradicional de la educación, la enseñanza de los conocimientos de las disciplinas: “contenidos disciplinares”, sin necesidad de crear “nuevas áreas temáticas, a los que califican como “la base de la construcción de nuevos aprendizajes”. Aquí parece haber una contradicción argumentativa: son la base del aprendizaje evolutivo, pero quedan jerarquizados a las competencias.

En los dos párrafos siguientes, se añaden datos nuevos: la reforma que se pretende es “global o sistémica”, aludiendo con ello no a su significado habitual desde la teoría de la ciencia, una alusión por lo demás esperada en el contexto de enseñanza del conocimiento; por ejemplo, tal como se entienden los términos desde los estudios de la complejidad, a los que aludiremos más adelante. Su significado en el DB es algo distinto: dicha reforma es global y sistémica porque abarca también a la de la profesión docente y al diseño de los centros educativos, alineados ahora con el “perfil

competencial". Y, por último, se hace hincapié en el objetivo de que los centros tendrán autonomía para conseguir, a su vez, otra finalidad: "la contextualización de los aprendizajes" (DB, p. 15), aunque no se explicita en qué consiste.

Objetivo 2 de la reforma: un currículum flexible

En cuanto al porcentaje elevado de abandono escolar citado, el DB propone como solución la flexibilización del currículum:

- (7) "[U]n currículum flexible que pueda adaptarse a las necesidades educativas de cada alumno o alumna y a las propias del contexto en el que se produce el aprendizaje" (DB, p. 4).

"En función de ello, parece sensato apostar por una nueva **propuesta curricular competencial de aprendizaje por disciplinas** que abra la puerta a una posible agrupación en ámbitos, para favorecer los enfoques multidisciplinares, y diseñada siempre con la vista puesta en el perfil de alumnado establecido para el final de cada etapa.

Para sentar las bases de esta nueva propuesta curricular –menos prescriptiva y más orientativa, que propiciará, además, una mayor racionalización del trabajo del profesorado y un aprendizaje más efectivo de todo el alumnado– deben definirse aquellos **aprendizajes esenciales** (conocimientos, habilidades y actitudes) que

Permitan configurar un currículum inclusivo, ajustado al concepto de «diseño universal de aprendizaje (DUA)», comprensivo y flexible, que responda a las necesidades de todo el alumnado, ayudando así a reducir la repetición, el absentismo, el fracaso y, en definitiva, el abandono temprano.

... El modelo de **enseñanza competencial** se ajusta en gran medida a esta sociedad cambiante, pues las competencias comprenden no solo los conocimientos que debe alcanzar el alumnado, sino también las habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarias para completar el perfil del alumnado al terminar cada una de las etapas educativas, para formar una ciudadanía activa y comprometida con la sociedad en la que va a vivir" (DB, p. 10).

El objetivo de un currículum más flexible se propone con el fin de conseguir los siguientes objetivos: "reducir la repetición, el absentismo, el fracaso y, en definitiva,

el abandono temprano". La enumeración léxica pone sobre la mesa importantes problemas a los que se enfrenta nuestro sistema educativo; sin embargo, en el texto no se hace alusión a las causas de todo ello, es decir, al diagnóstico que podría conducir a entender mejor la búsqueda de soluciones para los distintos grupos de alumnados implicados.

En su lugar, el texto expone como solución una educación individualizada básica que denominan con el término técnico de "diseño universal de aprendizaje (DUA)" para incluir los "aprendizajes esenciales". Estos los agrupan por enfoques multidisciplinares, agrupados en ámbitos, pero no se aporta tampoco ninguna justificación desde la teoría de las ciencias de las bases de dichos ámbitos. Por tanto, se echa en falta de nuevo una referencia al marco epistemológico, si lo que se quiere es desarrollar un currículum riguroso con la tradición analítica de un objeto concreto en las distintas disciplinas y de su combinación según la tendencia actual de la teoría de las ciencias actuales hacia la multidisciplinariedad.

Análisis del documento "Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo"

Se corresponde con el documento del Parlamento Europeo (Figel, 2006, CC en adelante), en el que se plantea la necesidad de cambios en el área de la educación requeridos por la situación actual del mundo. En él se identifica y define el aprendizaje como un proceso de adquisición de competencias que los ciudadanos necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. No es la primera vez que las instituciones oficiales encaran cambios en educación y lo exponen en decretos y leyes; pero sí es nuevo que lo hagan el Consejo y el Parlamento Europeo bajo la forma de un marco de referencia común para todos los estados miembros. Con anterioridad, el organismo internacional responsable de la educación era la UNESCO, que perdió protagonismo en favor del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Gimeno Sacristán, 2011, p. 15).

En el citado documento CC, se justifican los cambios educativos por su falta adecuación en las crisis económicas, y por la tradición memorística y enciclopédica (los argumentos que se repiten en el documento español); cambios debidos también a las exigencias del mundo actual que necesita de innovación, de transformación y de educación permanente. Se trata de un reclamo de cambio general y estructural, en la

visión de la educación y en su papel en las circunstancias actuales del mundo globalizado.

Propuestas y hechos del CC

En las declaraciones hay unanimidad al presentar el aprendizaje como algo permanente, que se desarrolla como una competencia que abarca a todos los niveles, desde Educación Infantil hasta Universidad, y en todos los sistemas educativos. Esta unanimidad no surge de acuerdos profesionales, sino que se establece por las autoridades e instituciones internacionales. Así, se sostiene en la introducción que:

- (8) "el aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos... [N]ecesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de toda nuestra vida, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución" (CC, 2006, p. 1).

El proceso de aprendizaje implica el desarrollo de competencias, en todos los niveles y disciplinas e incluye tanto a los alumnos cuanto a los profesores. Bajo el manto de las competencias se invoca también una tendencia a la innovación pedagógica respecto al currículum y a las metodologías de enseñanza. De la defensa y difusión de esta propuesta de cambio se encargan los discursos políticos y los medios de comunicación. En cambio, participan muy escasamente los profesores y maestros responsables de su aplicación que, sin embargo, están aceptando mayoritariamente este dogma: son muy pocas las manifestaciones contrarias a esta perspectiva.

En el documento mencionado se usa el término en plural, "competencias", algunas de ellas son clave para todas las personas, como hemos comentado, tanto en lo personal, como en lo social y en el empleo (CC, p.1).

Los argumentos presentados como hechos están en relación a la afirmación de que el aprendizaje escolar se desarrolla a "lo largo de la vida", es permanente y, en la actualidad, es una necesidad para todos los ciudadanos (CC, p.1). Se argumenta también que hay una relación entre el mundo en constante cambio y la necesidad de que los individuos se adapten a esos cambios, estableciendo así una relación entre medios y fines (también presente en el documento español). Puesto que el mundo está en "constante cambio y evolución", el fin de la educación tendría que ser que las

personas se adapten a ello y los medios, o factores fundamentales, la innovación, la productividad y la competitividad. El citado documento sostiene lo siguiente:

- (8) “la internacionalización creciente, el rápido ritmo del cambio y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías implican que los europeos no solo deben mantener actualizadas *las aptitudes específicas relacionadas con su trabajo*, sino que deben disponer de *competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio*” (CC, p.1).

Para esta relación entre medios y fines es necesario que los individuos desarrollen varias habilidades que se encadenan; unas dan lugar a las otras como sigue:

Las **capacidades individuales** → ligadas a la **motivación**, la **atención** y al **esfuerzo** → da lugar a la **satisfacción** → al acceso a la **información** → a la necesidad de nuevas **tecnologías** → a nuevas **habilidades** → a la calidad del trabajo.

Algunas afirmaciones se presentan como evidencias encadenadas, datos visibles a partir de las cadenas de relaciones, como las siguientes:

“las **capacidades** de que disponen las personas **umentan también su motivación** y satisfacción laboral e inciden, por tanto, en la calidad del trabajo. Los medios que nos permiten acceder a la información y a los servicios evolucionan continuamente. **Necesitamos disponer** (los individuos) de **nuevas capacidades** que nos permitan estar a la altura de todo un nuevo **mundo digital**, no solo por medio de la adquisición de nuevas habilidades técnicas, sino a través de una mejor comprensión de las oportunidades, los desafíos e, incluso, de las cuestiones éticas que plantean las nuevas tecnologías” (CC, p.1).

Estas evidencias también se encadenan en una relación argumentativa causal:

Hecho: → “**clima de rápida evolución y de globalización**”,

Consecuencia → **inquietud por la cohesión social, riesgo de ser marginados por la globalización y la revolución digital,**

Respuesta → **necesidad** de que las **personas estén informadas**, → que **cambien los conocimientos, las capacidades y las aptitudes.**

Asimismo, por primera vez, se identifican y definen a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan en nuestra sociedad basada en el

conocimiento. En este caso, la relación medio/fin del documento es la de un contexto **“de rápida evolución”** → (que necesita de) las **competencias clave** (como una herramienta útil), → **para la realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad”**.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo individual e institucional, puede haber el peligro de grupos de personas que queden al margen, que necesitan más esfuerzo de adaptación (CC, 2006, p. 1). Así como en documento anteriormente analizado, tampoco en este caso se mencionan las causas de la complejidad, ni del fracaso escolar de alumnado.

¿Qué se quiere cambiar?

Se quiere cambiar el aprendizaje de memoria de tipo enciclopédico que, según el documento, caracteriza la educación. El término “memoria” se utiliza con desvalorización, como un procedimiento de repetición sin comprensión. Si bien es cierto que no siempre hay comprensión en el aprendizaje de memoria, esta observación es incompleta (Lieury, 2002, p. 43). También puede haber comprensión sin aprendizaje, es decir sin memoria semántica (conceptual) o sin memoria léxica (es decir sin vocabulario o sin algunas de sus diversas características fonéticas, morfológicas, ortográficas). No se puede reducir el concepto de memoria a la memorización repetitiva.

Por tanto, no se puede confinar la memoria al aprendizaje memorístico, ni oponer memoria a la comprensión, o reducirla a una experiencia personal. La memoria es dialógica y surge no sólo de la experiencia directa, sino del intercambio de muchas mentes.

¿Qué competencias se deben conseguir?

El documento describe las competencias, en qué consisten y cómo alcanzarlas; son ocho “competencias clave”: 1. Comunicación en la lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 4. Competencia digital. 5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión cultural. Estas ocho se definen como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto (CC, p. 3).

Metáforas

Tras el análisis discursivo de los documentos base, nos detenemos en el análisis de las principales construcciones metafóricas (en el sentido de Lakoff y Johnson, 1980), con el fin de desvelar también el marco ideológico implícito de dicha reforma:

La metáfora de las competencias

El término de competencias proviene de dos ámbitos conceptuales diferentes: uno está en relación con conceptos académicos, propios en la psicología y de la lingüística, el otro proviene más de la tradición comercial y de la de gestión de recursos humanos. Se presentan, por tanto, dos concepciones de este término. En la primera se tiene relación con conocimientos, capacidades, habilidades o actitudes; mientras que en la segunda se está en relación con la movilización de recursos y habilidades en la realización de una tarea o actividad. Es decir, en un caso se trata de elementos no observables y, en el otro, de los resultados de un "hacer" o de una acción observable y evaluable (Incháustegui, 2019). Pero entre estas dos tradiciones, el concepto de competencias que se usa actualmente en educación proviene analógicamente del mundo empresarial, como sostienen Crahay y Forget (2006). Su vía de difusión sería la siguiente: emergencia del concepto en el mundo empresarial, retomado por la OCDE que lo difunde entre los responsables de la toma de decisiones de los sistemas educativos; en un inicio, en el sector de la formación profesional, luego en el de la educación general, y, finalmente, se hace cargo del concepto la mayoría de perspectivas de las ciencias de la educación.

La metáfora de la "movilización"

El concepto de competencias es una metáfora, que conlleva a otra: según Perrenoud (2002), implica la metáfora de la movilización de recursos, sustituyendo y renovando la difícil cuestión de la transferencia. Para Perrenoud, esta metáfora es mejor que la de transferencia en relación a la cuestión de la utilización y aplicación de los aprendizajes escolares.

Beckers (2002a, p. 57) define la competencia como la capacidad de un sujeto para movilizar, de manera integrada, recursos internos (conocimientos, saber hacer y actitudes) y recursos externos para afrontar eficazmente una familia de tareas complejas". Y en otro libro, Beckers (2002b, p. 8) sostiene que "para movilizar en el

alumno una actividad que es del orden de la competencia, la tarea no puede estar a nivel de restitución (saber repetir, incluso algo difícil ...), ni de ejecución (saber rehacer, incluso algo difícil, etc.); sino que sería algo único".

La metáfora de la flexibilidad

La situación de cambio rápido puede provocar que algunas personas no sean capaces de la adaptación necesaria, con un riesgo de marginación y de quedar fuera de la globalización. Proponen como solución la necesidad de que las personas sean flexibles: "... los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de todas las personas deben evolucionar" (CC, p. 3).

El dogma de la flexibilidad (o del cambio continuo) aleja la quietud de la pedagogía tradicional de épocas anteriores al incorporar el marco conceptual del movimiento y de la adaptación constantes (Garcés, 2020). Esta necesidad de cambio se explica porque todo es incierto, complejo, demasiado rápido ... y en lugar de buscar instrumentos para poder leer lo que pasa, para descifrar la realidad, nos proponen un entrenamiento para el objetivo de cambio, sostiene Garcés (2016, p. 88) (que) deriva en una educación meramente adaptativa, en una "servidumbre adaptativa".

La metáfora de "Aprender a aprender"

Esta expresión ha venido a reemplazar al par "enseñar y aprender" (o "enseñanza-aprendizaje"), haciendo desaparecer "enseñanza" y enfatizando en su lugar la repetición de "aprender". Se repite la palabra "aprender" pero no es una redundancia, tiene significados diferentes: algunos autores titulan este contenido como "aprende a aprender" o "aprendiendo a aprender". Resulta así un mandato que activa un marco en el que se pone el foco en la responsabilidad individual, porque son los alumnos los que deben organizar su "autoaprendizaje".

Por tanto, la fórmula no es una redundancia sino un dogma basado en tres motivos: (1) La capacidad de adaptación a los cambios, con lo que el sistema educativo debe facilitar las herramientas al alumno para alcanzar las competencias para ello. (2) Contribuir a "la producción de capital humano" para el uso industrial que asegure el avance científico y tecnológico de las corporaciones; proponen para ello la creación de una "renta cultural mínima", a base de un aprendizaje más práctico

(Cancela 2020). (3) Conseguir que el alumnado se autoorganice y gestione por sí mismo su aprendizaje, así como que aprenda a trabajar en equipo (CC, 2006, p. 8).

La metáfora de "saber hacer"

En este nuevo contexto, las competencias se relacionan con el "saber hacer" más que con el "saber" y requieren de un proceso metacognitivo para delinear sus exigencias. Según Bronckart (2008), el concepto viene de dos movimientos de orientación opuesta: uno va de las capacidades del sujeto para adaptarse al medio y el otro de las exigencias del medio. Se trata de una noción que refleja claramente un *blending* cognitivo (en el sentido de la Lingüística cognitiva) entre el conocimiento y la aplicación práctica; por tanto, es una perspectiva utilitarista, muy apreciada en el mundo anglosajón: la cognición está subordinada a la acción, a un problema por resolver.

Pero, ¿qué relación tiene el "saber hacer" con el saber, en particular con el comprender? ¿Hacer algo es equivalente a entender, incluso cuando se hace con éxito? Piaget (1974) indica que el "saber hacer" no equivale a concebir, entre ambos hay procesos intermedios: por ejemplo, la conceptualización implica un proceso semiótico, el uso del lenguaje y una representación de lo que se hace en el plano conceptual.

La metáfora de la formación y del maestro como *coach*

En el citado documento hay un desplazamiento del concepto de educación hacia el de formación (Laval *et al.*, 2011). También hay otros desplazamientos, como el del maestro o profesor al que se refieren más como orientador, consejero, guía; es más, hay un movimiento que identifica el maestro con el de "coach" y de "influencers"³. Los docentes tendrían que entrenar y tener influencia, porque son los que enseñan en la era del #Hashtag. Por ejemplo, CaixaForum en Madrid celebró un encuentro con el título de "Realinfluencer: Enseñar en la era del #Hashtag". Claro que no era cualquier docente, sino el que sabe usar la tecnología digital.

La devaluación del término maestro y su sustitución por el de *coach* no debe sorprendernos porque tiene una historia con muchos antecedentes. Según Garcés (2020, p. 56): "la mejor manera de atacar la escuela es atacar a los maestros y

³ <https://www.realinfluencers.es/el-movimiento-realinfluencers/>

maestras... en la cultura occidental, la saga de nuestros perseguidos empieza con la condena de Sócrates". En la actualidad, como entre los griegos, los maestros son sospechosos de adoctrinamiento (ejemplo el "pin parental"). Más tarde las condiciones laborales no fueron muy prometedoras y la situación de maestros y profesores era, y sigue siendo, precaria, luego se comenzó a alimentar la sospecha de la capacidad de los maestros para desempeñar su trabajo; finalmente, del "maestro ignorante" se pasa a la "maestra ignorada" del documento que estamos comentando.

¿Cómo se aprende sin maestros? Si bien no somos la única especie que aprende, sí somos la única especie que enseña, sostienen Premack y Premack (1996, p. 313) y se preguntan por qué es más efectivo un aprendizaje con pedagogía. El aprendizaje escolar es un aprendizaje con pedagogía porque ofrece respuestas, reacciones, correcciones.

Por otra parte, la actividad mental humana no se conduce en solitario ni sin asistencia, incluso cuando sucede "dentro de la cabeza". Al hacer desaparecer la enseñanza del modelo educativo, se ha quitado la especificidad no sólo humana, también de muchos seres vivos: "El pequeño pájaro no canta hasta que oye a los mayores", decía un antiguo proverbio africano. Entre los animales es la imitación, entre los humanos es la enseñanza.

Pero no se trata sólo de omisión en el discurso del documento que comentamos, sino también de una omisión en la función de la enseñanza. La voz de la maestra es la indicación deóntica del "deber hacer" y la representación de la cultura (Tomasello, 2016). Es la que habla a la segunda persona (de un "yo" a un "tú"), con voz autorizada cuando indica "cómo debes hacer" las cosas o cuando pregunta "¿qué quieres decir?", pero también habla en tercera persona, con la voz genérica del "se", del mundo objetivo sobre "cómo se debe hacer" algo o cuando pregunta "¿qué quiere decir eso?". La maestra interacciona con la segunda persona y enseña el mundo objetivo, el mundo de la cultura de la tercera persona (Olson, 1991).

La metáfora del "efecto Google"

Obsolescencia de los antiguos modelos de aprendizaje, necesidad de olvido que dé lugar a la innovación digital; para ello se necesitará también memoria, conocimientos, disposiciones, pero diferentes. La actual tecnología digital también nos está cambiando: por ejemplo, la memoria, relajamos el esfuerzo de aprender los datos para recordar cómo buscarlos en Google. Nuestra memoria se identifica ahora

con Google: "viene a ser una agenda de direcciones donde buscar información sin rastro de la información misma" (Vallejo, 2020, p. 125). Está claro que Google ha pasado a ser nuestra "memoria externa", pero ¿qué ocurre con la memoria interna? ¿con qué "andamio cognitivo" se hace el esfuerzo de aprender?

Por estas reflexiones, vemos que el tipo de educación que se postula con este enfoque es nuevo: el modelo educativo europeo estaba inspirado en los lineamientos clásicos de griegos y latinos que duró muchos siglos, era el del humanismo, el de la cultura general. Durante la escolaridad, no se estaba obsesionado por el empleo, ni por los oficios; ese era un problema posterior a la formación elemental (Vallejo, 2020, p. 197).

La metáfora de la educación como preceptos

El documento Competencias clave (CC) no solo expresa instrucciones o explicaciones para el desarrollo del modelo, también establece preceptos sobre las actitudes de los alumnos y, en general, de los profesionales de la educación (el uso de la modalidad deóntica con el verbo "deber" es una prueba de ello). Se habla de *actitudes, necesidad, obligación, posibilidad, certeza, compromiso*. Son muy frecuentes las formas de verbos modales (como se acaba de mostrar) y formas no personales (en infinitivo, gerundio o participio); por ejemplo: "ser capaz, ser positivo, superar, tener actitud orientada ...", etc.

Se sostiene que "la actitud debe ser positiva, debe basarse en la motivación y la confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. La capacidad de las personas de aprender, de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas" (CC, 10). Este tipo de precepto refiere a la actitud individual de los participantes, a su realización; pero también se invoca la preservación de la cultura ideológica que apoya dichas realizaciones. Como sostiene Bruner (1997, p. 112), de esta forma el modelo educativo establece una antinomia entre la apelación a la realización individual y la reproducción y el mantenimiento cultural (cuando no, el mantenimiento de las condiciones sociales).

Además, en este documento se han perdido, sustituido o agregado varios términos. Entre las pérdidas lamentamos la del término "maestra/o" porque al dejarlo o reemplazarlo se echa en falta el uso de esta unidad léxica de larga historia en nuestra lengua y de gran influencia en otros ámbitos y no solo en la docencia. Así, el

término *maestro* se usa no sólo en la enseñanza, sino también en ámbitos como el jurídico, militar, religioso, artístico, de corridas de toros, en la vida cotidiana, etc. Su significado hace referencia a pericia, habilidad, arte, experiencia, destreza de enseñar.

También se pierde al maestro en la evaluación del aprendizaje que se desliza hacia una autoevaluación de actitudes, tales como autonomía, sociabilidad, iniciativa, espíritu crítico, etc. (Laval *et al.*, 2011). Además, no se habla de competencia en singular, sino en plural, y no se menciona el desempeño, aunque está implícito el concepto de actuación en los saberes que se invocan.

ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Tras el análisis discursivo, exponemos a continuación nuestra contraargumentación, en la línea de lo indicado en la introducción: por un lado, planteamos este artículo como un trabajo académico de análisis discursivo, porque nos interesa desvelar la construcción ideológica de los actores políticos que la han diseñado; y, por otro, presentarlo como un diálogo entre especialistas con una visión distinta de lo que es la enseñanza del conocimiento científico en Primaria y Secundaria, y de lo que es la práctica educativa en la que el diálogo profesor-alumno es clave.

Desde los estudios de la complejidad

Desde la perspectiva argumentativa, en los dos documentos analizados echamos en falta varias premisas que formulamos en forma de las siguientes preguntas: ¿qué teorías epistemológicas fundamentan el paso de la enseñanza del conocimiento memorístico y enciclopédico a la enseñanza por competencias, además de las instituciones mencionadas? ¿No es posible otro conocimiento que no sea el memorístico y enciclopédico (tan denostado en esta reforma), y que complemente o complete este tipo de conocimiento?

A lo largo ya del siglo XX, los estudios de la complejidad han abordado ampliamente estas cuestiones porque están en la base de la construcción de las diferentes disciplinas científicas en la etapa postpositivista. Muchos autores así lo han evidenciado (véase al respecto Morales López, 2019; otros serán mencionados más abajo), pero aquí nos referiremos principalmente al francés Edgar Morin, porque además ha escrito reiteradamente sobre la reforma educativa desde una visión

compleja de las ciencias en general. En primer lugar, Morin define el conocimiento de la siguiente forma:

"El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error al interior de la subjetividad del cognoscente, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento. De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales. La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error" (1999b, p. 5).

Para este autor, el conocimiento no es solo información, algo que en la ciencia clásica se encontraba en los libros (el prototipo, la enciclopedia) y en la memoria de los sujetos. Además de información, conocer implica interpretar el mundo, lo cual supone un proceso parecido al de la traducción, es decir, el paso de un estadio a otro con la mediación de un sistema científico, el que corresponda a cada disciplina tradicional o al de las nuevas transdisciplinas (ecología, ciencias de la tierra, etc.) que nos adentran en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Morin, 1999b, p. 12-13; Morin, 1990; Capra, 1996; González, 2002; Nicolescu, 2007; Mockyi, 2019). Pero, sobre todo, aceptando que esta interpretación no conduce a la verdad absoluta; puede haber errores e ilusiones que podemos sortear con la crítica, la autocrítica y la apertura a la complejidad de los fenómenos.

Morin (1999b, p. 16) prosigue con la idea de que las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas. En consecuencia, abordar esta multidimensionalidad no es solo tarea de los científicos sino también de la misma educación:

"La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se

trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla... El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos)" (op. cit.).

La educación de la infancia y de la adolescencia debe promover la inteligencia general, apta para referirse a lo complejo y al contexto en una concepción global. Por tanto, no es un saber puro, como indica también Morin (1999a, p. 5; versión anterior del libro 1999b), sino una cultura científica que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir y pensar de manera abierta y libre. Además, unas páginas más arriba (Morin, 1999b, p. 11), ya había precisado que una teoría no debería ser simplemente instrumentalizada, ni imponer sus veredictos de manera autoritaria. Cualquier teoría debe relativizarse para ayudar y orientar las estrategias cognitivas de los sujetos humanos, también las de las mentes más jóvenes, tanto de manera global como con la contextualización de los saberes en problemas locales concretos. El conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en el que dicha información se inscribe. Igualmente, a partir de una teoría global, el investigador y la práctica docente que surge del diálogo profesor-alumno pueden desarrollar su capacidad de crítica, autocrítica y solidaridad. Sobre todo, esta teoría global es particularmente necesaria cuando tenemos presente la gran paradoja del siglo XX: grandes progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico y de la técnica; al mismo tiempo, que se ha producido una nueva ceguera hacia los problemas globales, fundamentales y complejos, lo que ha conducido a innumerables errores. Todo ello porque se desconocen los principios mayores del conocimiento pertinente y esencial. En esta dirección, prosigue,

"... el siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (homo sapiens), la técnica (homo faber), las actividades utilitarias (homo economicus), las necesidades obligatorias (homo prosaicus). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos" (Morin, 1999b, p. 28).

A partir de este fragmento, ya podemos comenzar a situar la noción de competencias: se situaría y se podría realizar tras el desarrollo de las aptitudes generales del pensamiento. Cuanto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales. La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente,

estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este pleno empleo necesita del libre ejercicio de la facultad más extendida y más vivaz de la infancia y de la adolescencia: la curiosidad hacia los problemas fundamentales de nuestra propia condición y de nuestro tiempo. Tras este proceso, los sujetos ya estarían preparados para "aplicar los conocimientos", no antes de este proceso, como sugiere la reforma por competencias.

Por tanto, la enseñanza del conocimiento presupone siempre teorías: teorías complejas, interdisciplinarias y transdisciplinarias, no fragmentadas como defendía el positivismo. Solo de esta manera, se pueden abordar los diferentes estudios, desde lo global y desde cada uno de sus contextos (la antinomia unicidad/diversidad), con el fin de que posteriormente puedan utilizarse para resolver problemas sociales, técnicos y humanos concretos. La "aplicación de la teoría" (en donde situamos la "enseñanza por competencias") es otro estadio diferente al del conocimiento. Así se debe explicar también en la educación.

Desde la teoría educativa

Una de las justificaciones que presenta la nueva ley LOMLOE es la necesidad de cambios en la educación. Aunque esta necesidad no resulta novedosa porque los cambios en educación ocurren en todas las épocas, en el caso de los dos documentos analizados, se pretende cambiar hasta los niveles más pedagógicos y no sólo organizativos o institucionales de la educación, es decir se pretende cambiar el currículum e influir para que se adopten nuevos enfoques de instrucción, como el aprendizaje competencial, la metodología basada en proyectos o la integración de la tecnología. Los profesores se ven compelidos a aceptar estos cambios que vienen desde arriba y que en ningún caso han consultado su experiencia docente.

La situación de la LOMLOE en nuestro país (y en general, la situación mundial) crea una gran paradoja: se promueve que la escuela aumente la equidad y excluya toda formas de segregación, prepare a todos los alumnos para el mundo actual, pero se impone el cambio, se evita la consulta y discusión, se niega la experiencia previa de los profesores, y se confía en instituciones financieras, bancos, empresarios antes que en los docentes, profesionales de la educación y profesores. En esta situación, podemos prever que el impacto potencial del cambio será limitado. Para lograr resultados diferentes, no podemos simplemente volver a imaginar las escuelas.

La segunda justificación de la necesidad de cambios en educación es la obsolescencia del aprendizaje memorístico y enciclopédico. Se atribuye esta forma de aprendizaje a una enseñanza acumulativa que da mucha importancia al contenido. La crítica a la acumulación enciclopédica no tiene en cuenta que la evolución cultural de la humanidad ha sido acumulativa, y solamente posible porque todos los individuos de una generación en su mayoría aprenden lo mismo de sus mayores, y por eso pueden innovar sobre la base de lo compartido, sostiene Tomasello (2016). Ello se debe a la memoria en sentido amplio, como acumulación de las experiencias anteriores (como sostenía Piaget, 1969).

La memoria compartida forma parte del aprendizaje de los niños que, cumpliendo con las expectativas normativas adultas, crea lo que Tomasello (1999) denomina un "trinquete cultural", una especie de atadura que mantiene conocimientos y prácticas culturales acumulativas estables en el tiempo, hasta que se produce una nueva innovación. Actualmente, varios son los autores que reflexionan sobre la acumulación cultural (Boyd y Richerson, 1985; Csibra y Gergely, 2009; 2011; Kline, 2015; Tennie *et al.*, 2009; Tomasello, 1999; entre otros).

Además, tal como indican Csibra y Gergely (2009), la relación educativa tiene una dimensión semiótica: los humanos son la única especie que transmite conocimientos generalizables a través de la comunicación. En este proceso dialógico, la enseñanza supone un comportamiento con la intención de facilitar el aprendizaje de otro (Kline, 2015). Este enfoque mentalista explica que son los mecanismos mentales los responsables de la enseñanza. Por ejemplo, Tomasello *et al.* (1993) argumentan que el establecimiento de la atención conjunta y el tener representaciones sobre la mente del otro son requisitos previos necesarios para la enseñanza. De ello se deduce que los profesores necesitan una teoría de la mente para identificar la necesidad de enseñar, para averiguar qué es lo que deberían enseñar, y para adaptar la dificultad de la tarea al nivel de habilidad del alumno (Kruger y Tomasello, 1996).

El aprendizaje humano es también una acción social: se aprende observando las actividades de los otros y a través de los otros en el mundo. Es lo que muestran los estudios de Tomasello (2004); aprendemos *en, de y a través* de las otras personas en términos intencionales. Aprender *a través del otro* implica aprender para qué usan los objetos, así como el significado intencional de las acciones y aprender la finalidad de las mismas. De esta forma, el niño se identifica con los otros, con sus estados intencionales y mentales y adquiere varias perspectivas en ese proceso (Tomasello, 1999, p. 20).

Los documentos analizados apelan al empleo con una promesa de progreso, de desarrollo y de trabajo, pero muchos jóvenes, desde hace tiempo, gritan "No future", nos recuerda Garcés (2016, p. 125) porque saben que lo que les espera no es más que un trabajo precario. En cambio, en los textos se argumenta un nexo causal entre una educación en competencias y el empleo (CC, 2006, p.1). El propósito de conquistar un futuro de empleo por autoinstrucción se parece a un *kit* de publicidad de "hágalo usted mismo".

En cuanto a la propuesta de "Aprender a aprender", como dijimos, es un lema impreciso; para precisarlo hay que saber cómo se da el aprendizaje. Tomasello (2016) da el siguiente ejemplo: el aprendizaje de artefactos y prácticas requiere de símbolos lingüísticos, cuyo uso va más allá de la función para la cual los artefactos han sido diseñados. Para aprender el uso convencional de una herramienta o de una práctica, el individuo debe llegar a entender por qué y para qué el otro individuo lo está usando. Es decir, incluso el aprendizaje imitativo, que es el más elemental, requiere de comprensión de la intención. Los otros tipos de aprendizaje estudiados por Tomasello (op. cit.) son aprendizaje instruccional y aprendizaje colaborativo, y también requieren la comprensión intencional y mental de los otros. Por tanto, no sólo se aprende *en y del* contexto, sino también *a través* de la acción intencional de los otros.

En cuanto al otro lema del "saber hacer" evoca el artesano y el *Homo faber*, una capacidad propia de los seres humanos que durante la historia se ha definido no sólo por "cómo" se hace algo sino también el "qué" y el "por qué" (Sennett, 2009). El "saber hacer" no es solo práctica rutinaria, mecánica y estática; puede ser repetición con habilidad que al repetirse aumenta la calidad de la ejecución, como en el caso de los músicos que al repetir cambian de contenido (sostiene Sennett, 2009). También Larrosa (2020, p. 5) considera la materialidad de los saberes, en su caso del profesor y las formas en que programa el estudio para el aprendizaje, como "efecto del estudio". Este es el concepto de "aprendizaje cultural" que proponen también Tomasello, Kruger y Ratner (1993) y Tomasello (2004, 2016): no se trata solo de aprendizaje social, sino también del aspecto cultural de aprender cosas *por o de otros* individuos.

CONCLUSIÓN

El análisis discursivo ha evidenciado que el espectacular cambio que se ha dado en las últimas décadas con la globalización es la principal razón de la necesidad de actualizar el currículum de la escuela. Además, en el caso español, se plantea esta reforma con el fin de abordar el grave problema del abandono escolar.

La reforma propone un cambio en los objetivos de la educación en favor de lo que denominan "competencias", entendidas como la adquisición de destrezas para aplicar el conocimiento a las circunstancias desconocidas y cambiantes con las que se van a enfrentar a lo largo de la vida, tal como es recomendada por el Consejo de Europa y de la OCDE. Se erige en oposición del anterior modelo educativo de base enciclopedista. Pero lo novedoso es que la finalidad no es la enseñanza del conocimiento en sí mismo (el objetivo tradicional de la escuela), sino su posibilidad de aplicación para que los alumnos consigan todas las destrezas necesarias en su periodo formativo.

Tras el análisis de las construcciones metafóricas utilizadas para justificar la reforma propuesta, se activa una construcción ideológica en la que lo importante es el desarrollo (individual y en equipo) de las destrezas del alumnado para aplicar los conocimientos actuales y los necesarios en el futuro, con el fin de responder a las necesidades del avance científico y tecnológico continuos de las corporaciones. El rol del maestro o maestra (profesor o profesora) cambia al de facilitador u orientador de estos objetivos, con lo cual desaparece la perspectiva dialógica (semiótica, social y cultural) de la escuela tradicional. Igualmente, todo el sistema educativo tiene que reorganizarse, de manera preceptiva, según estos nuevos objetivos, sin haberse iniciado un diálogo ni diagnóstico previo con dicha comunidad educativa. Igualmente, sin haber tenido en cuenta los planteamientos epistemológicos interdisciplinarios y transdisciplinarios de las ciencias actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beckers, J. (2002a). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruselas: Labor.
- Beckers, J. (2002b). La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique: un contexte, un dispositif. En M. Altet, L. Paquay y P. Perrenoud (Eds.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 113-131). Bruselas: De Boeck.
- Boyd, R. & Richerson, P. J. (1985). *Culture and the evolutionary process*. Chicago: University of Chicago.

- Bronckart, J.-P. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades educativas*, 20 (211), 4-9.
- Bruner, J. (1997). *Educación, la puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama
- Csibra, G. & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 148-153.
- Csibra, G. & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366 (1567), 1149-57.
- Crahay, M. & Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique? *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 63-84). Bruselas: Éditions de Boek Université
- Figel, Ján (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2007. Recuperado el 25 de marzo 2021, de <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 8-53). Madrid: Morata.
- González, W. J. (Coord.). (2002). *Diversidad de la explicación científica*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Incháustegui, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23 (74), 57-67.
- Kline, M. A. (2015). How to learn about teaching: An evolutionary framework for the study of teaching behaviour in humans and other animals. *Behavioral and Brain Sciences* 38, 1-71.

- Kruger, A. & Tomasello, M. (1996). Cultural Context of Human Development and Education. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 369-414). Oxford: Blackwell.
- Lakoff, George & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra 2001.
- Laval, C., Clément, P., Deux, G. & Vergne, F. (2011). *La nouvelle école école capitaliste*. París: La Découverte.
- Lieury, A. (2002). *Memoria y éxito escolar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Noviembre 2020. Recuperado el 25 marzo 2021, de <https://curriculo.educacion.es>
- Mockyi, V. (2019). International standard of transdisciplinarity education and transdisciplinarity competence. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 2(2), 73-90. Recuperado el 21 diciembre 2019, de <http://doi.org/10.28945/4480>
- Morales López, E. (2019). Discourse analysis: constructivist perspective and transdisciplinarity. En A. Bastardas-Boada, À. Massip-Bonet y G. Bel-Enguix (Eds.), *Applications of complexity theory in language and communication sciences* (pp. 187-205). Berlin: Springer.
- Morales López, E. & Teberosky, A. (2020) Análisis discursivo e interpretación ideológica de los textos promocionales de la reforma educativa "Escola Nova 21". *Language, Discourse & Society*, 8, 2 (16), 27-45. Recuperado el 10 enero 2021, de <https://www.language-and-society.org/analisis-discursivo-e-interpretacion-ideologica-de-los-textos-promocionales-de-la-reforma-educativa-escola-nova-21/>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999a). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Recuperado el 12 enero 2021, de <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-la-cabeza-bien-puesta.html>
- Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Nicolescu, B. (2007). La transdisciplinarietà, una nueva visión del mundo. Recuperado el 10 marzo 2010, de <http://nicol.club.fr/ciret>

- Olson, D. R. (1991/1995). Cultura escrita y objetividad: El surgimiento de la ciencia moderna. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 203-222). Barcelona: Gedisa.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958/1989). *Tratado de la argumentación: La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos
- Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore a l'autre: transféree ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz y E. Ollagnuier (Eds.), *L'enigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruselas: Éditions De Boeck Université.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1974/1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Premack, D. & Premack, A. J. (1996). Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 302-323). Oxford: Blackwell.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Teberosky, A. (2018). La adquisición de la lectura. En Torrens, V. (Coord.), *La adquisición del lenguaje* (pp. 185-211). Madrid: Pearson.
- Tennie, C., Call J. & Tomasello, M. (2009) Ratcheting up the ratchet: On the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), 2405–15.
- Tomasello, M. (1999/2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Tomasello, M. (2004). Learning through others. *Daedalus*, 133(1), 51-58.
- Tomasello, M. (2016). Cultural Learning Redux. *Child Development*, 87(3), 643–65.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552.
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 2004. *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.