



Universidad
de La Laguna

Facultad de Humanidades
Sección de Filología
Departamento de Filología Española

Lengua e ideología en la política educativa española

Francisco Javier García Yanes

La Laguna, junio de 2017

Lengua e ideología en la política educativa española

**Tesis doctoral que presenta Francisco Javier García Yanes
bajo la dirección del Dr. Manuel Almeida Suárez**

Índice

1.	Introducción.....	7
1.1.	Justificación	7
1.2.	Objetivos.....	9
1.3.	Selección de los textos	10
1.4.	Antecedentes	11
1.5.	Organización de la tesis.....	15
2.	Aspectos teóricos.....	19
2.1.	La ideología, entre la sociedad, la cognición y el discurso	19
2.1.1.	Breve historia del concepto de <i>ideología</i>	19
2.1.2.	Sociedad, ideología y discurso.....	21
2.1.3.	Ideología y cognición	24
2.1.4.	Ideología y discurso	27
2.2.	Teoría del lenguaje.....	30
2.2.1.	Necesidad de una teoría del lenguaje	30
2.2.2.	Lenguaje y cognición	31
2.2.3.	El estudio científico del lenguaje: los paradigmas formal y funcional	31
2.2.4.	El realismo corporeizado y la conciliación de lo formal y lo funcional.....	36
2.2.5.	La lingüística cognitiva.....	39
2.2.6.	Los estudios (críticos) del discurso	41
2.3.	Ideología y cognición: un enfoque desde el realismo corporeizado.....	45
2.3.1.	El sistema conceptual: objetos y situaciones	45
2.3.2.	La metáfora conceptual.....	51
2.4.	El discurso, desde el punto de vista de la lingüística cognitiva	53
2.4.1.	El sistema lingüístico.....	55
2.4.2.	La conceptualización.....	62
2.4.2.1.	La cognición en primer plano (frontstage cognition)	63
2.4.2.2.	La cognición en segundo plano (backstage cognition).....	64
2.5.	Modelos e ideología	69
3.	Aspectos metodológicos.....	71
3.1.	Identificación y análisis conceptual de las prácticas sociales representadas	71
3.1.1.	Los participantes o actores sociales	77
3.1.2.	Análisis de los modelos cognitivos de situaciones	82
3.2.	Análisis ideológico	85
3.3.	Mecanismos textuales de ocultación	87
4.	Análisis textual.....	90
4.1.	Identificación y análisis de las prácticas sociales	90
4.1.1.	Identificación y análisis de los participantes o actores sociales.....	91
4.1.1.1.	Identificación de los actores sociales	91
4.1.1.2.	Modelos cognitivos.....	93
4.1.2.	Análisis de las situaciones: causación e intencionalidad.....	114
4.1.2.1.	Intenciones: metas últimas de la educación	114
4.1.2.2.	Función y legitimación del sistema educativo.....	123
4.1.2.3.	Relaciones entre el individuo (discente) y el sistema educativo.....	135
4.1.2.4.	Causas de la reforma	156
4.2.	Análisis ideológico	178
4.3.	Mecanismos de ocultación de los intereses de los grupos sociales.....	189
4.3.1.	Ocultación de la función de los actores sociales	189
4.3.1.1.	Conceptualización de las acciones	190
4.3.1.2.	Conceptualización de los actores	196
4.3.2.	Otros mecanismos de ocultación	204

5. Conclusiones	215
6. Bibliografía	224
7. Anexo: textos analizados.....	236

1. Introducción

1.1. Justificación

La historia de la educación en el estado español, en las últimas décadas, parece ser la del conflicto y la alternancia entre dos corrientes que —según Puelles Benítez— se han venido desarrollando en el país desde los inicios mismos de la actividad legislativa en este campo: una tradición «progresista» que cree necesaria una «educación para todos», universal, uniforme, pública y gratuita, desde «la idea de que la democracia necesita de la educación de todos, de que la democracia puede y debe enseñarse»; y una tradición «conservadora» para la cual «el orden social tiende a confundirse con el orden natural (el que corresponde a la naturaleza de las cosas)», y que no entiende la educación como «base insoslayable de la democracia», sino como medio para la ilustración de las “clases acomodadas”, de «la nueva burguesía que lentamente se abre camino en la sociedad de la época», además de «como instrumento ideológico que trata de justificar la nueva relación de dominio, la que corresponde a la nueva clase triunfante de la burguesía acomodada» (Puelles Benítez 2000 [1980]: 379-381).

Siguiendo esta tendencia alternante, después de la Ley General de Educación (LGE)¹, aprobada en los últimos años de la Dictadura, y del que bien podría considerarse intento frustrado de reforma que supuso la Ley sobre el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE)² por parte del gobierno de la UCD, la llegada del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) al poder en 1982 dio pie a una nueva transformación —profunda, esta vez— del sistema educativo español. Tras una serie de reformas parciales —a las que se opuso siempre el sector conservador del órgano legislativo—, y la puesta en marcha, por primera vez en España, de enseñanzas experimentales, se produjo en 1990 la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)³, una ley producto —según señalan algunos autores— de «un amplio debate público», que ahondaba en los valores de «dignidad humana» y «justicia social», y que concebía «la reforma educativa como un proceso continuo de innovación y cambio» (Bunes Portillo *et al.* 1993: 178; Puelles Benítez 2000 [1980]: 429).

La LOGSE incluía, sin duda, iniciativas de carácter progresista, marcadas por el principio de la atención a la diversidad y la concepción descentralizada del currículo, que —al menos

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

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

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

teóricamente— iban a permitir a las comunidades autónomas e incluso a los propios centros disfrutar de una mayor autonomía y capacidad de adaptación de la enseñanza a los diversos entornos sociales y a los condicionantes individuales (a través del proyecto educativo del centro, los programas de diversificación curricular, los diversos tipos de adaptaciones curriculares de aula e individualizadas, etc.). Con todo, la LOGSE —en lo que podría interpretarse como un eco del auge internacional del neoliberalismo en aquellos años— dedicaba ya todo un título, el cuarto, a la «calidad» de la enseñanza. Por esta razón, la ley ha recibido también las críticas de algunos autores, que la responsabilizan de haber introducido en la legislación del estado español una concepción mercantil y eficientista del sistema educativo (Bunes Portillo *et al.* 1993: 178), en la que luego ahondaría la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD)⁴, ley esta que fue interpretada en su momento como una claudicación, por parte del PSOE, con respecto a los principios que habían inspirado la reforma impulsada por la LOGSE.

La subida al poder en 1996 del Partido Popular (PP), y su labor —concretada, sobre todo, en la aprobación casi unilateral de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)⁵—, supusieron, según la bibliografía crítica, un giro firme de la política educativa nacional hacia la derecha, el neoliberalismo, las ideologías conservadoras y excluyentes, y la mercantilización del sistema educativo (Puelles Benítez 2010 [1980]; Torres 2001; Escudero Muñoz 2002; Teasley 2004), y conllevó, además, la pérdida de gran parte de la autonomía con la que había contado hasta entonces el centro educativo para la configuración del currículo, así como del respaldo gubernamental al profesorado en la búsqueda de nuevas fórmulas educativas. Estos autores coinciden, además, en señalar que la LOCE, aunque se presentaba oficialmente como desarrollo y perfeccionamiento de la LOGSE, escondía en el fondo un ataque a los principios básicos que habían inspirado la ley del PSOE.

El cambio de gobierno producido en el año 2004, sin embargo, frenó la implantación de la LOCE e inició el proceso de discusión y aprobación de una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁶, que tampoco se desmarcaba de la alternancia anteriormente señalada, ya que su objetivo último parecía ser el de poner freno a las medidas de corte más claramente conservador de la ley del PP, así como iniciar una vuelta, aunque algo más tímida y matizada, a los principios de la LOGSE.

⁴ Ley 9/1995, de 20 de noviembre, Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE, 21-XI-1995).

⁵ Ley 10/2002, de 23 de diciembre, Orgánica de Calidad de la Educación (BOE, 24-XII-2002).

⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4-V-2006).

Finalmente, la derrota del PSOE y la mayoría absoluta obtenida por el Partido Popular en las elecciones generales del año 2011 tendría como resultado la aprobación dos años más tarde de una nueva reforma educativa —si bien presentada jurídicamente como reforma parcial de la LOE, centrada en un número amplio de artículos concretos—, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)⁷, que, recibió —y aún hoy sigue recibiendo— numerosas críticas por su carácter profundamente ideológico (*vid.* Fernández-González 2016).

Todos estos movimientos dibujan un panorama realmente complejo, no solo por la alternancia continua y dialéctica de las diversas opciones ideológicas ya señaladas, sino, sobre todo, por el doble discurso de los partidos políticos que las han llevado a cabo: por un lado, el conjunto de creencias ideológicas sobre las que basan sus iniciativas; por otro, el discurso «oficial» que las justifica frente al resto de la sociedad. Ante este panorama, cabe preguntarse si la única posibilidad de acercamiento académico a la realidad educativa en el estado español (y a la de muchos otros) es la de la continuación de este debate y enfrentamiento ideológico, a través de una labor de exégesis y emisión de juicios de valor que amenaza con eternizarse, o si, por el contrario, existe alguna base mínimamente firme sobre la que afianzar un estudio sistemático de las diversas ideologías implicadas en el mundo de la educación y de su manifestación en el discurso.

1.2. Objetivos

Este estudio se propone contribuir, pues, dentro de sus limitaciones, al establecimiento de esa base, de carácter más firme y transparente, para el debate político en este campo, mediante la identificación y estudio comparativo de los componentes ideológicos de las leyes educativas que más claramente han marcado el desarrollo de la actividad educativa no universitaria en el estado español en las últimas tres décadas. Para ello, se pretende identificar, analizar y sistematizar, en primer lugar, aquellos elementos que caracterizan la conceptualización de la realidad educativa llevada a cabo por cada uno de los textos objeto de estudio, así como comprobar si tal análisis confirma la alternancia y afinidades señaladas en la bibliografía especializada. Con este fin, es también objetivo de este trabajo la exploración de una metodología global para el estudio de las ideologías, más allá de la observación cuantitativa de sus manifestaciones superficiales, que permita —al menos parcialmente— la reconstrucción de su contenido y estructura interna. En tercer lugar, y desde un enfoque crítico, se procurará valorar hasta qué punto los recursos

⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, 10-XII-2013).

lingüísticos utilizados en los textos son expresión y consecuencia directa de la ideología utilizada, o si más bien se trata de mecanismos adicionales —susceptibles, como cabría suponer, de ser utilizados por cualquier ideología— cuya finalidad última es la ocultación de aquellas creencias en las que se basa la ideología defendida. Por último, como parte indisociable del marco del análisis crítico del discurso (ACD), dentro del cual se sitúa la presente investigación, aspiro a contribuir con este trabajo al conocimiento de la realidad de la legislación educativa española, a la valoración crítica de sus postulados y líneas de desarrollo, y, en último término, a su transformación, con la vista puesta en la mejora de las condiciones de vida del conjunto de los individuos a los que se dirige la acción del sistema educativo.

1.3. Selección de los textos

Tanto los objetivos anteriormente señalados como la propia naturaleza de los estudios críticos del discurso (ECD) —marco dentro del cual se desarrolla este trabajo— restringen claramente el tipo de textos que pueden ser tomados como objeto de esta investigación.

En concreto, el *corpus* textual que sirve de base para este estudio está constituido por aquellas leyes de la historia reciente del estado español que abordan la reforma global de la educación no universitaria⁸: la LOGSE, la LOCE, la LOE y la LOMCE —dos de ellas, la LOGSE y la LOE, producto de gobiernos del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), y otras dos, la LOCE y la LOMCE, del Partido Popular (PP)—. De tales textos, se estudiarán los preámbulos, por su carácter especialmente ideológico, y por presentar una autoría más clara, en la medida en que su contenido no suele consistir en una reformulación de las ideas incluidas en leyes precedentes o en la propia Constitución española, como ocurre a menudo con el articulado⁹. El objetivo del establecimiento de un vínculo entre el contenido del texto estudiado y la ideología que lo sustenta ha llevado, además, a seleccionar específicamente como objeto de análisis la primera versión de los preámbulos de las leyes educativas, esto es, aquellos textos que acompañaron en su momento a las distintas propuestas de ley, tal cual estas fueron presentadas por el partido correspondiente en las Cortes Generales, y publicadas en el *Boletín Oficial de las Cortes*

⁸ Se descartan, por tanto, la LODE —que regula, sobre todo, los órganos de dirección y participación en los centros educativos—, la LOPEGCD —centrada en la gestión de los centros educativos— y la LOCFP —dedicada exclusivamente a la formación profesional—, así como la LOECE, primera ley educativa de la democracia que fue aprobada, tras muchas dificultades, con considerables amputaciones, incluida la supresión del preámbulo en su totalidad.

⁹ En el caso de las citas textuales, presentes en algunos de los preámbulos estudiados, estas se excluirán del estudio.

Generales (BOCG); por encima de la versión definitiva, posterior a la posible incorporación al texto original de enmiendas propuestas por otros grupos parlamentarios¹⁰.

Se trata, en todo caso, como puede observarse, de textos escritos. Aunque este código no sea considerado actualmente por los estudios del discurso como la forma primordial de comunicación (cfr. Van Dijk 2000: 59), se ha priorizado aquí la relevancia que los textos escogidos presentan para la conformación de la realidad educativa del Estado, en la medida en que están claramente orientados hacia la acción, y representan intentos reales —y obvios, dada su naturaleza prescriptiva— de influir sobre la práctica educativa a nivel estatal. Resultan, por ello, idóneos para los objetivos planteados en esta tesis doctoral: dada su trascendencia, parece altamente probable encontrar en ellos, de manera más intensa que en otro tipo de textos de menor relevancia, tanto las creencias en las que se fundamenta de hecho una determinada ideología como ejemplos de utilización de diversos recursos de ocultación de las creencias no compartidas por otros grupos sociales, documentados a menudo en la bibliografía crítica.

Por otra parte, la naturaleza escrita, diferida y unidireccional de los textos analizados también aporta el beneficio de simplificar el análisis, puesto que permite prescindir de otros elementos —tales como los gestos, silencios, distribución de los turnos de palabra, etc.— que intervienen en la conversación oral.

1.4. Antecedentes

El ámbito social en el que se centra esta investigación —el educativo—, dada su relevancia para la reproducción o transformación de la estructura social, ha sido objeto frecuente de estudios del discurso con carácter crítico. Los estudios críticos del discurso en el ámbito educativo, tradicionalmente centrados en el análisis del discurso del aula o de los libros de texto (*vid.* Soler Castillo 2008) se encuentran, de hecho, actualmente en auge, y comienzan a abarcar un número considerable de áreas de la práctica educativa (Rogers 2011). Con todo, especialmente en el caso del sistema educativo español, son aún pocos los trabajos dedicados al estudio del corpus legislativo que conforma la realidad educativa. Pueden encontrarse, con todo, algunas excepciones.

¹⁰ Pese a que a lo largo del estudio, con el objeto de descargar el texto de información redundante, se omitirá la referencia al proyecto de ley, usando en su lugar las siglas con las que se hace referencia a las leyes producto del correspondiente trámite parlamentario (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE), debe entenderse en todo caso que no se hace referencia aquí al resultado de tal trámite, sino al proyecto presentado inicialmente ante las Cortes Generales.

Soler Castillo (2011) aborda el análisis crítico del discurso de la *Declaración mundial sobre educación para todos*, de 1990, de la UNESCO, junto a otros dos documentos, de ámbito regional (Latinoamérica) y nacional (Colombia). A través de un enfoque que abarca el conjunto del fenómeno discursivo, desde los niveles básicos de análisis lingüístico hasta las superestructuras textuales señaladas por Van Dijk, se busca desvelar los argumentos que «emplean determinados grupos sociales para justificar y legitimar la exclusión, discriminación o explotación de los *otros*» (Soler Castillo 2011: §2). La autora concluye que en los tres textos analizados se parte de apelaciones a «idearios comunes, ampliamente aceptados, con lenguajes y propuestas incluyentes» para, a continuación, pasar a «defender intereses particulares, en general intereses de las clases dominantes y las multinacionales» (Soler Castillo 2011: §6). Además, señala que en todos los casos se observa la aplicación de la estrategia que denomina *saturación positiva*, cuyo fin es el de dificultar el cuestionamiento de determinados conceptos clave, y que consiste en presentar tales conceptos «de manera compleja, relacionándolos con infinidad de aspectos, todos positivos, que lo saturan al adjudicarle una solución a todos los problemas, individuales y sociales» (Soler Castillo 2011: §2.2). En los textos estudiados tal estrategia se aplica, en concreto, a la actividad educativa, desde la concepción neoliberal del «mercado como elemento emancipador» y la asunción de la necesidad de mercantilización de la educación —«en aras de su supuesta modernización»— como «panacea para resolver las problemáticas económicas, culturales y sociales». *Calidad, eficacia, pertinencia, flexibilidad, evaluación y competitividad* figuran, según constata la autora, como ideas centrales de las reformas educativas propuestas (Soler Castillo 2011: §6).

Una de las obras más directamente relacionadas con el objetivo que se propone en la presente tesis doctoral es la de Rull (2004). En ella, el autor lleva a cabo un estudio crítico del discurso legislativo de la educación española, de 1970 a 2002, mediante el análisis comparativo de una selección de fragmentos de la LGE, la LOGSE y la LOCE. Su trabajo, centrado en la noción de postmodernismo, se limita, con todo, debido a su brevedad, a la dimensión léxica del discurso, y, en concreto, al estudio de una decena de conceptos clave y de sus contextos de uso, que completa con el análisis de dos fragmentos significativos. La conclusión fundamental a la que llega Rull es que la LOGSE representa un intento de adaptar la educación a los planteamientos educativos (currículo abierto, pedagogía constructivista, redefinición de los papeles del profesor y el discente, la atención a la diversidad, etc.) y valores de la postmodernidad (la convivencia de culturas, la tolerancia, la pluralidad, el diálogo, la celebración de la diferencia, la recepción reflexiva y crítica de la información, etc.), frente a la LGE y la LOCE, que —según el autor— presentan una concepción más utilitarista y pragmática, enfocada hacia

el desarrollo económico y el ideal de progreso del país, sin concesiones a «otras preocupaciones más humanas», ni los componentes críticos y revisionistas presentes en la ley del PSOE (Rull 2004: 21-22). En comparación con la LOGSE, considera a la LOCE una ley mucho más cerrada y uniforme, anclada en la modernidad, en los cánones eurocéntricos y en el refuerzo de la disciplina, el deber, la cultura del esfuerzo y el cierre del currículo; en suma, un «regreso a los orígenes» (Rull 2004: 22). Con todo, reconoce igualmente las limitaciones de la propuesta del PSOE, que comparte con la ley del Partido Popular «una fe ciega en la capacidad del sujeto de constituirse como individuo autónomo, completo y uniforme, plenamente incorporado a su entorno social. La consecuencia más polémica de la postmodernidad —concluye— deberá esperar para llegar a la escuela» (Rull 2004: 22).

Los trabajos de García Yanes (2004; 2005) están centrados en el estudio del preámbulo de la LOCE, también desde el marco general del ACD. Estos estudios parten del concepto de evento y del modelo de Van Leeuwen (1996) de representación de los actores sociales, para observar su grado de inclusión dentro de las acciones representadas; y terminan con el análisis de una serie de recursos lingüísticos destinados a la ocultación de las creencias ideológicas en el texto analizado, desde un marco teórico que trata de compaginar el enfoque del estructuralismo con el de la gramática funcional sistémica, hegemónico hasta muy recientemente dentro del ámbito de los estudios críticos del discurso. En estos trabajos, García Yanes subraya la dimensión ideológica del texto analizado: por medio de un conjunto de recursos presentes en el texto del preámbulo de la LOCE el gobierno representa la realidad mundial y educativa de acuerdo con los intereses de los grupos dominantes, mostrando sus creencias de forma que sean asumidas como única representación fidedigna posible de tal realidad. Además, se consigue potenciar la imagen positiva y la autoridad moral de los grupos dominantes, complementada con la descalificación de los grupos con los que sus intereses y metas entran en conflicto. El estudio de la representación textual de los eventos en el preámbulo de la LOCE —según se afirma— muestra un tratamiento desigual e interesado de los diferentes actores sociales, consistente en una omisión generalizada del gobierno como responsable de los procesos descritos; la supresión de otros grupos sociales dominantes, como empresarios, banqueros, etc.; la alternancia interesada entre omisión e inclusión de los docentes con valor agentivo, orientada hacia la crítica velada y la atribución a este grupo de los que se consideran deméritos del sistema educativo actual y sus consecuencias, y, por último, un alto nivel de inclusión de los alumnos como responsables de los procesos representados, especialmente en aquellos que resaltan su carácter disruptivo o de obstáculo para el óptimo funcionamiento del sistema educativo. Las omisiones de aquellos actores sociales directamente relacionados con los grupos dominantes —se añade— resultan

encubiertas por medio de estructuras sintácticas que no explicitan la agentividad (nominalizaciones, estructuras pasivas y reflexivas, participios, etc.) o que la adjudican (como causalidad) a entidades de carácter no humano, o bien por medio de unidades léxicas (de sentido colectivo) y morfológicas (plural) que difuminan las diferencias entre grupos sociales. García Yanes concluye, por tanto, que la ley posee un alto grado de sintonía, tanto en los contenidos como en las formas, con la ideología que da sustento al nuevo capitalismo, en la medida en que, por una parte, tiende a la formulación de la realidad social, en sus puntos más relevantes, como un conjunto de esencias y relaciones causales entre ideas abstractas y diversos tipos de eventos, en lugar de como una serie de eventos concretos producidos por la acción e interacción de diversos actores sociales; y, por otra, otorga una relevancia capital a los factores económicos, de modo que el nuevo capitalismo es concebido en general y en lo que respecta al sistema educativo, simultáneamente, como objetivo moralmente deseable —destino ideal y motor de bienestar social— y como dinámica natural e inevitable de la sociedad actual, origen y causa de los fenómenos representados. Se constata la presencia, además, en el texto analizado, de otras estrategias de carácter ideológico: eufemismos, negaciones, afirmaciones axiomáticas, apelaciones a la *razonabilidad* y al *sentido común*, así como a criterios científicistas. Con todo ello —se concluye—, el gobierno construye un texto cerrado, monológico y manipulador.

Pini (2010), por su parte, aborda, desde el marco del ACD, el estudio del discurso —en el sentido de ‘ideología subyacente’— de la política educativa española en relación con lo que la autora denomina «las tendencias a la mercantilización en los Estados Unidos» (Pini 2010: 105) y las recomendaciones de las agencias internacionales, a partir del análisis de diversos textos normativos vigentes entre los años 2005 y 2009, entre los que se incluye la LOE. De su trabajo, Pini extrae la conclusión del carácter contradictorio de las políticas educativas españolas del periodo en cuestión, en las que, «por un lado se enfatizan los objetivos democráticos y de igualdad de la educación pública y por otro se imponen la ideología de mercado y las metodologías instrumentales» (Pini 2010: 121). Igualmente relevante parece su observación acerca de que, en último término, «tanto la argumentación como el vocabulario como el análisis intertextual muestran una hegemonía de la lógica económica» (Pini 2010: 121). Pese al interés de las reflexiones aportadas por la autora, también aquí —como ocurría con el trabajo de Rull (2004)— nos encontramos con el inconveniente de la brevedad del estudio, notoria en este caso, debido a la cantidad de textos que se pretende estudiar dentro de la limitada extensión del artículo.

Fernández-González (2015), por último, también desde el marco general del ACD, analiza la aplicación en la LOMCE y en la política educativa española reciente del discurso neoliberal impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través

del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Tal discurso —concluye la autora—, de carácter hegemónico, tiene como efecto el traslado de responsabilidad a los centros educativos y a los individuos, valiéndose para ello de una conceptualización negativa del presente, la reducción de lo educativo a lo mensurable, la apelación a la autonomía económica («pero no moral») de los centros y la aplicación de diversos mecanismos de evaluación. Destaca también Fernández-González cómo PISA sirve a los poderes políticos para ocultar «la autocreación de su decisión» y difuminar «su responsabilidad como decisor», lo que supone una «clausura del sentido de la política» —en tanto que sus líneas de actuación y decisiones se tornan inapelables— y, en último término, la apuesta por la construcción de sociedades antidemocráticas y alienadas, en las que los individuos están al servicio de las instituciones.

1.5. Organización de la tesis

Esta investigación consta de seis capítulos. En el presente, de carácter introductorio, se describe el panorama social y político en el que se enmarca la presente investigación, se fijan sus objetivos generales, se justifica la selección de los textos que serán objeto de análisis, y se aporta una visión general de aquellos trabajos que han abordado, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, el estudio del ámbito de la legislación educativa española, y que, por tanto, constituyen un claro antecedente y referencia obligada para el presente trabajo.

El segundo capítulo establece el marco teórico desde el que se aborda esta investigación. Así, la sección 2.1 lleva a cabo un breve recorrido por la historia del concepto de *ideología*, para, a continuación, presentar en sus puntos clave la teoría desarrollada por Van Dijk (1999; 2003a) con el objetivo de explicar el fenómeno desde una perspectiva interdisciplinar. El interés particular que aquí se muestra por el trabajo de este autor se debe a que es precisamente sobre la base de esta teoría sobre la que se cimentará el estudio del fenómeno ideológico en el presente trabajo, en la medida en que se considera aquí que su propuesta, dada la relevancia que otorga a la cognición dentro del modelo, permite superar algunas de las dificultades que presentan los estudios de la ideología contruidos dentro del marco de la teoría social.

En la sección 2.2 se argumenta la necesidad de completar la aportación de Van Dijk con una teoría del lenguaje sólida, de naturaleza cognitiva, y se analizan las bases filosóficas de los dos grandes modelos o paradigmas desde los que se ha abordado el estudio científico del lenguaje, el formal y el funcional. Se estudia también la posición que ocupan, dentro del panorama planteado, la lingüística cognitiva —a partir de cuyas aportaciones se ha elaborado el

modelo del lenguaje adoptado en la presente tesis— y los estudios (críticos) del discurso —que constituyen, en último término, dados sus objetivos, el marco en el que se sitúa este trabajo—.

Las secciones 2.3, 2.4 y 2.5 concretan el modelo de la cognición sobre el que se sustenta esta investigación. Así, en el apartado 2.3 se aborda la cuestión de la naturaleza de los conceptos, tal cual se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo, como fundamento de la propuesta que aquí se hace acerca de la estructura de las ideologías. La sección 2.4, en cambio, se dedica a la descripción de los mecanismos de conceptualización que acompañan a la producción y comprensión del discurso, desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, esenciales para entender la naturaleza del vínculo que se establece en este trabajo entre el análisis textual y el estudio de las ideologías. Así, desde el marco integrador que aporta la teoría de conceptos léxicos y modelos cognitivos (teoría CLMC), de Vyvyan Evans (2009), se ofrece una visión general de la naturaleza del sistema lingüístico y del vínculo que une a este con el sistema conceptual, descrito en la sección anterior, así como de los dos mecanismos mentales que, según Evans, están implicados en el proceso de conceptualización: la cognición en primer plano y la cognición entre bastidores o en segundo plano. Por último, en el apartado 2.5 se retoman las propuestas de Van Dijk acerca de la estructura de las ideologías, presentadas en la sección 2.1, y se reformulan a la luz de la teoría expuesta en esta sección.

En el tercer capítulo se señala la metodología seguida en el presente estudio, indicando para ello las fases diseñadas para el análisis de los textos —identificación y análisis de las prácticas sociales (participantes y situaciones), identificación de las ideologías presentes en los textos, y estudio de los mecanismos de ocultación de los intereses de los grupos dominantes—, así como los modelos y autores que se han tomado como referencia para su construcción: Barsalou (1992) y Barsalou *et al.* (1993), para el análisis de los modelos cognitivos con los que se conceptualiza a los distintos actores sociales; Zwaan y Radvansky (1998), para el de los modelos de situación, complementado, en cuanto a los recursos lingüísticos de configuración de las relaciones de causación, por los esquemas de dinámicas de fuerzas de la gramática cognitiva (Langacker 2008) y de la semántica conceptual (Talmy 2000a), así como algunos aspectos de las teorías de los espacios mentales, de Fauconnier (1994 [1985]; 1997), los mundos textuales (Gavins 2007), la metáfora conceptual, de Lakoff y Johnson (1986 [1980]; 1999) y la integración conceptual, de Fauconnier y Turner (2002); Heywood (2003 [1992]), para la sistematización de las creencias y la identificación de las correspondientes ideologías, y, finalmente, Van Leeuwen (2008), Hart (2011d) y Van Dijk (2003a), para el inventario de recursos de ocultación de los intereses de los actores sociales.

En el cuarto capítulo se expone el análisis realizado sobre los preámbulos de las cuatro leyes educativas objeto de estudio —LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE—. En el apartado 4.1, dedicado a la identificación y análisis de las prácticas sociales, se estudian en primer lugar los modelos cognitivos utilizados en la conceptualización de los diversos actores sociales implicados en los procesos descritos. Además de su frecuencia de aparición en los textos legales, se analizan los marcos en referencia a los cuales se definen, así como su estructura interna y subcategorías, tal como se presentan en cada uno de los textos legales analizados. Con todo, el análisis se centra, en esta fase de la investigación, en los modelos cognitivos utilizados para hacer referencia al individuo objeto del sistema educativo, por un lado, y, por otro, al conjunto de la sociedad. Además, se analiza el uso que se hace en el texto de los pronombres personal y posesivo de primera persona del plural, por la relevancia ideológica que este elemento lingüístico presenta para la delimitación de lo colectivo en el discurso. Por último, se analizan los diversos modelos de situación utilizados en los textos de los preámbulos para la conceptualización de las relaciones que se establecen entre el sistema educativo y los diversos actores sociales, especialmente aquellas que implican al discente, y aquellas otras que se plantean en las distintas leyes como justificación de la propia reforma. En este apartado se atiende a las relaciones de causalidad e intencionalidad establecidas en los textos legales, así como a los modelos utilizados para la conceptualización de tales relaciones, incluidos los casos de integración conceptual.

En el apartado 4.2 se lleva a cabo una síntesis y valoración de los elementos ideológicos identificados, en relación con las creencias de las ideologías políticas contemporáneas. Se sigue, para ello, la sistematización ofrecida al respecto por Heywood (2003 [1992]). La síntesis se ofrece en torno a una serie de núcleos temáticos determinados en parte por el propio contenido de las diversas leyes estudiadas, y en parte, por la relación que se ha creído ver, desde una perspectiva hermenéutica, entre las creencias sostenidas en cada caso: el progreso, el individuo (especificidad e igualdad), el capitalismo y la nación.

En el apartado 4.3 se identifican, explican y ejemplifican aquellos recursos lingüísticos que, a lo largo del análisis, se ha considerado que contribuyen a la ocultación de los intereses de los grupos sociales implicados en los procesos descritos en los preámbulos. En primer lugar, me ocupo de aquellos que tienen como objetivo la supresión o la disposición en segundo plano de tales actores: subjetividad y objetividad, construcciones de sentido pasivo, nominalización, adjetivación, deagencialización, asimilación, impersonalización. Cierro este apartado señalando aquellos otros recursos identificados en el análisis que, sin tener como objetivo la supresión de los actores sociales implicados en un proceso concreto, contribuyen igualmente a dificultar el

desvelado y cuestionamiento de las creencias ideológicas presentes en el texto, tales como el eufemismo, la negación, la subordinación y la apelación a la razonabilidad y al sentido común.

En el quinto capítulo, por último, se ofrecen las conclusiones generales del estudio, en relación con los objetivos marcados inicialmente. Tras la bibliografía, se ha añadido un anexo con los textos analizados, con la intención de facilitar su consulta. La numeración que sigue a cada uno de los ejemplos aportados a lo largo del análisis remite a la que se muestra en este anexo.

2. Aspectos teóricos

2.1. La ideología, entre la sociedad, la cognición y el discurso

Para el desarrollo de la presente tesis, tal como ha sido planteada en el capítulo anterior, resulta imprescindible partir de una definición del concepto de ideología que nos permita el estudio de tal dimensión en los textos legales seleccionados. Con este objetivo, se ofrece aquí una visión panorámica de la historia del concepto para, a continuación, proceder a enmarcarlo teóricamente, siguiendo a Van Dijk (1999; 2003a), dentro de un enfoque interdisciplinar que interrelaciona sociedad, cognición y discurso.

2.1.1. Breve historia del concepto de *ideología*

Como ha señalado a menudo la bibliografía, la historia del concepto de *ideología* discurre paralela a la del pensamiento occidental de los últimos siglos. Y, de hecho, se podría afirmar que sus orígenes, ligados a la idea de falseamiento de la realidad, son incluso anteriores al acuñamiento del término, a finales del siglo XVIII, por parte de Antoine Destutt de Tracy: como señala Puelles Benítez (2012: 44-45), ya Francis Bacon, a principios del siglo XVII se refería a una serie de preconcepciones o «fantasmas» —los *idola*—, ideas que seducen al ser humano «ya sea por su encanto, ya por el imperio de la tradición y de la fe que se las presta» y ante las que «se ve obligado a ceder [...], poniéndose de acuerdo con ellas» (cit. en Puelles Benítez 2012: 45). Entre las cualidades de estas ideas, Bacon destacaba, además, su capacidad de resistencia a cualquier intento de refutación por medio de pruebas, lo que, en último término, las convertía en un obstáculo para el conocimiento verdadero. En la misma línea, años más tarde, el filósofo francés Claude-Adrien Helvétius señalará el origen social de tales ideas, así como el apoyo con el que cuentan por parte de los poderes políticos, en la medida en que contribuyen a conservar el orden establecido (Puelles Benítez 2012: 45).

Cuando, en los años del Terror que siguieron a la Revolución francesa, Destutt de Tracy acuña el término *ideología*, lo hace, pues, desde planteamientos similares, y con el objetivo de sentar las bases de una ciencia que consiga separar el conocimiento racional de las representaciones ideológicas —entendidas como falsas— de la realidad (MacKenzie 2003 [1984]: 3; Heywood 2003 [1992]: 6). La actitud de recelo que Napoleón mantendrá hacia esta nueva ciencia de las ideas y sus fundamentos racionalistas, sin embargo, hará que el término

ideología, en lugar de conservar este significado inicial de ‘ciencia de las ideas’, acabe siendo utilizado para designar parte de su objeto de estudio —precisamente esas ideas «falsas» de las que se pretendía distinguir el pensamiento racional—, y se convierta en sinónimo de «conjunto de ideas falsas, e incluso subversivas» (MacKenzie 2003 [1984]: 4; traducción propia), adquiriendo con ello las mismas connotaciones negativas que poseían ya los *idola* de Bacon en el siglo XVII, y que, en parte, sigue conservando el vocablo a día de hoy.

Tampoco el marxismo, responsable en gran medida de la difusión del término, se mantendrá en sus orígenes ajeno a esta consideración de la ideología como falso conocimiento de la realidad, aunque el concepto se enfoque en este caso desde una nueva óptica, como parte de una teoría general del origen de las ideas desde la base de las condiciones materiales y económicas de la sociedad (MacKenzie 2003 [1984]: 5). Así, para Marx, se establece una relación causal entre la estructura económica y las ideologías, entendidas —tal como nos recuerda Bunes Portillo— como «ilusiones», «concepciones filosóficas que el individuo recibe por tradición oral o a través de la educación formal o informal, creyendo así que está en posesión del conocimiento auténtico de la realidad social», y que no son sino la expresión de «los intereses materiales de la clase dominante, [...] que presenta su interés particular como interés común de todos los miembros de la sociedad» (Bunes Portillo 2012: 46). De este modo, Marx entiende que el carácter falso de la ideología se debe a que su contenido se encuentra condicionado por los intereses de clase, en concreto los de la burguesía, en lugar de los de toda la sociedad (MacKenzie 2003 [1984]: 5). Ajenos a la «falsa conciencia» de la ideología permanecen, desde su perspectiva, tanto su propia teoría acerca de la sociedad y la historia —considerada científica—, como la concepción que de la realidad tiene el proletariado, clase social que, en tanto que ajena a la clase dominante —pues carece de control sobre los medios de producción—, defiende los intereses de la sociedad en su conjunto, sin necesidad de crear representaciones ilusorias de la realidad (Heywood 2003 [1992]: 7). Por otra parte, dada la subordinación de la ideología dominante a las condiciones materiales y económicas de la sociedad, la eliminación de tal ideología —según el marxismo— pasa necesariamente por la transformación previa de las condiciones económicas y sociales que la sostienen (MacKenzie 2003 [1984]: 5).

Las aportaciones señaladas hasta aquí son las que determinarán el sentido que el término sigue presentando a día de hoy en la sociedad, en general, más allá de los círculos académicos, y cuyo contenido —tal como señala Van Dijk— presenta los siguientes puntos clave:

- a) las ideologías son creencias falsas; b) las ideologías esconden las relaciones sociales verdaderas y sirven para engañar a otros; c) las ideologías son creencias que tienen los otros; y d) las ideologías presuponen definiciones de verdad y falsedad cuya naturaleza sirve social y políticamente a sus propios intereses (Van Dijk 1999: 15).

A lo largo del siglo XX, sin embargo, otros pensadores marxistas —Lenin entre ellos— cuestionarán la relación determinista que el marxismo establecía entre las condiciones materiales y las ideologías y plantearán, por una parte, que también las ideologías pueden surgir de manera ajena a la base material, e incluso transformar tal base como resultado de la acción social y política (MacKenzie 2003 [1984]: 6; Heywood 2003 [1992]: 8-11; Van Dijk 1999: 15); y, por otra, que los mecanismos de expansión de la ideología de la clase dominante tienen que ver con la consecución de un determinado grado de *hegemonía*, a través de la persuasión y la construcción del consenso social (Gramsci 1971), valiéndose para ello de los medios institucionales de los que dispone el estado (Althusser 1972; 1974). Estos autores, junto con otros ajenos a la perspectiva marxista (*vid.* MacKenzie 2003 [1984]: 7-11), serán los responsables de la ampliación del concepto en el ámbito académico, que finalmente quedará despojado de las connotaciones negativas que arrastraba desde sus orígenes para, en su lugar, hacer referencia a un conjunto de ideas asociadas a una determinada clase (*vid.* Joyce 1995) o grupo social (*vid.* Van Dijk 1999). Desde esta perspectiva, de carácter mucho más general, el término abarca tanto las ideologías consideradas usualmente «negativas» —propias de sectas religiosas, grupos racistas, etc.— como las «positivas» —o «utopías», como las denominó Mannheim (1987 [1936])—; las ideologías dominantes, asociadas al poder, y también aquellas otras de oposición y resistencia —el feminismo, el antirracismo, etc.— (Van Dijk 2003a: 16). Es desde esta concepción más amplia del término desde la cual Van Dijk (1999; 2003a) elabora su teoría de la ideología.

2.1.2. Sociedad, ideología y discurso

El estudio de la relación entre la sociedad y la ideología ha sido objeto frecuente de reflexión y análisis desde el marco de la teoría social, a menudo desde el enfoque de la teoría de las prácticas sociales. Estos trabajos parten de la idea de que, más allá de la obvia exigencia de unas determinadas condiciones humanas —existencia de un conjunto de individuos— y materiales, los núcleos básicos que constituyen el funcionamiento de toda sociedad son las *prácticas sociales*, en referencia a las formas habituales —dentro de unas coordenadas temporales y espaciales concretas— en las que las personas aplican diversos recursos (materiales o simbólicos) para llevar a cabo acciones conjuntas en un área particular de la vida social (Fairclough 2003: 25; Chouliaraki y Fairclough 2004 [1999]: 21; Van Leeuwen 2008: 6-12).

Desde esta perspectiva, el vínculo entre la sociedad y el discurso se lleva a cabo bien considerando el discurso como práctica social en sí misma (Titscher *et al.* 2000: 26; Van Dijk 2003a); o bien como parte constitutiva de toda práctica social, desde la concepción del uso del

lenguaje no solo como uno de los elementos —junto a las personas, participantes o actores sociales; acciones e interacciones; relaciones sociales, y el mundo material— de los que, en mayor o menor grado, se sirven los individuos o grupos en el ejercicio de tales prácticas sociales, sino también como el instrumento necesario para la «construcción discursiva» de la propia práctica social (Chouliaraki y Fairclough 2004 [1999]: 26).

Es esta una tendencia frecuente dentro de los estudios críticos del discurso (cfr. Van Leeuwen 2008; Fairclough 2003), y no sin motivo. Sin duda, la ideología es un fenómeno de naturaleza social y grupal —como se ha señalado anteriormente—, sometido a una dinámica constante de creación, difusión, negociación y reelaboración, siempre en diálogo continuo —de contraste— con las condiciones de vida de los grupos que las construyen, las manifestaciones y el devenir de la realidad que intentan representar, así como con las conceptualizaciones ideológicas defendidas por otros grupos sociales. Es más, en la realidad de la interacción comunicativa, las personas no elaboramos ni expresamos nuestras representaciones del mundo —o ideologías— de forma abstracta, sino inscritas —como señalan Chouliaraki y Fairclough (2004 [1999]: 41)— en el marco de las relaciones sociales, y con el objetivo de construir nuestras propias identidades sociales. Es en este sentido en el que se suele entender que el discurso desempeña un papel fundamental con respecto a la ideología: el *discurso*, el uso concreto del lenguaje (hablado o escrito), en tanto que práctica social en sí o parte fundamental de ellas, cumpliría con la función de elaboración y difusión ideológica anteriormente señalada.

También para Van Dijk, como para el resto de los estudiosos de las ideologías, estas son «esencialmente sociales», en la medida en que no constituyen constructos subjetivos desarrollados de manera individual, sino, por el contrario, representaciones conjuntas o colectivas, aprendidas a través de la dinámica social. Esta dimensión de la ideología puede, según el autor, observarse en todos los niveles —micro o macro— desde los que se aborda hoy en día el estudio de la sociedad: las ideologías controlan las prácticas sociales, en la medida en que las personas manifiestan ideologías concretas en sus acciones y sus interpretaciones; sirven de base para la configuración de grupos sociales, estructurados en torno a diversos criterios —pertenencia, actividades típicas, objetivos específicos, normas, relaciones y recursos del grupo, etc.—, así como a una serie de funciones, organizaciones e instituciones y sus correspondientes prácticas cotidianas; facilitan la acción conjunta, la interacción y la cooperación de los miembros de dentro y de fuera del grupo, y, por último, sostienen las relaciones de poder y de dominio de unos grupos sociales sobre otros —entendido tal dominio como «el control que un grupo ejerce sobre (las acciones de los miembros de) otro grupo»—, o, por el contrario, constituyen las bases sobre las que ese poder es contestado o desafiado (Van Dijk 2003a: 41-48).

Como puede observarse, Van Dijk vincula estrechamente el concepto de ideología al de grupo social, entendiendo por *grupos sociales* «aquellas colectividades que satisfacen algunos criterios de grupo, tales como condiciones de pertenencia (relativamente continua, permanente y organizada), actividades conjuntas, interacción, objetivos, normas y valores, una posición específica en la sociedad y recursos sociales y, especialmente, representaciones sociales compartidas» (Van Dijk 1999: 394). A partir de esta definición, van Dijk (1999: 193-197) admite la existencia de varios tipos de grupo, con nexos de unión de diferente naturaleza y de carácter más o menos complejo: *clases sociales*, definidas sobre parámetros socioeconómicos, combinados con determinados aspectos culturales (estatus, respeto, uso del lenguaje, conocimiento de las artes, etc.); *grupos profesionales*, «definidos en términos de criterios legales o tradicionales, tales como educación, grados, títulos y pericia» (abogados, periodistas, médicos, profesores, etc.); y *movimientos sociales*, constituidos «sobre la base de sus objetivos sociales, usualmente en relación con sus normas y valores» (feministas, socialistas, ecologistas, activistas de derechos humanos, nacionalistas, racistas, antiabortistas, etc.).

Es necesario, con todo, aclarar que existen afinidades entre las diversas ideologías —como las hay también entre los diferentes grupos— que permiten en ocasiones hablar de ideologías de diversos niveles, o de determinadas ideologías que engloban otras, lo que puede resultar de gran ayuda para la comprensión y el estudio de fenómenos trascendentales como la *globalización* o *mundialización*, así como de la ideología que la sostiene: el *neoliberalismo* (vid. Bourdieu 1998; 2001a; 2001b; Graham 1999; Giddens 2001; Fairclough 2000; 2003; Heywood 2003 [1992]: 54 y ss.). El propio Van Dijk (1999: 185-186) reconoce la existencia de lo que denomina *metaideologías*. No contempla, en cambio, Van Dijk (2003a: 49) la posibilidad de existencia de ideologías que se correspondan con grupos humanos tan amplios como la sociedad, en su conjunto, o incluso culturas enteras¹¹. En tales casos, el autor prefiere hablar de *fundamento común* —«enorme cuerpo de conocimiento que nunca se cuestiona y que aceptan todos los miembros potencialmente competentes de una cultura» (Van Dijk 2003a: 22)— y «normas y valores compartidos» —si bien, en el caso de los valores, aplicados en diversas áreas y de manera diferente por las diversas ideologías de una sociedad (Van Dijk 2003a: 24-25)—. El posible origen ideológico, o incluso el hecho de que tales normas, valores y creencias comunes puedan seguir respondiendo a los intereses de un grupo determinado, solo se evidenciaría —según el autor— desde «un nivel de análisis más elevado, comparativo, universal o histórico», en el caso de que surjan alternativas dentro de la sociedad en cuestión: «otros ejemplos, otras culturas, conflictos

¹¹ No obstante, admite la posibilidad de que surjan ideologías a este nivel en el caso de relaciones entre sociedades, como las que se producen entre dos países, producto de las cuales se originan las ideologías nacionalistas (de estado, habría que puntualizar).

entre culturas, o cuando un grupo específico dentro de una sociedad o cultura desafía las creencias de la base común» (Van Dijk 1999: 74).

En todo caso, el lingüista holandés insiste en el carácter indirecto de esta relación entre la ideología y la sociedad —y, por tanto, entre sociedad y discurso—, incomprendible sin la presencia de un elemento clave que suele omitirse o soslayarse en los estudios desarrollados desde el marco de la teoría social: la cognición. De hecho —afirma—, la limitación principal de los estudios tradicionales de las ideologías reside precisamente en el hecho de que se han centrado en la dimensión social del concepto, desatendiendo sus dimensiones cognitivas y discursivas (Van Dijk 1999: 398) —pese a que, paradójicamente, todas las definiciones del término *ideología* dejan claro su carácter mental, en la medida en que hacen referencia a las ideas o creencias de colectivos (Van Dijk 2003a: 19)—.

2.1.3. Ideología y cognición

Desde esta perspectiva —que, aunque interdisciplinar, sitúa el elemento cognitivo en el centro de las relaciones entre la sociedad y el discurso—, Van Dijk (1999: 72, 107; 2003a) entiende las ideologías como conjuntos de creencias básicas, generales y abstractas, socialmente compartidas, y ubicadas en la *memoria social*¹², que originan el conocimiento y las opiniones que identifican a cada uno de los grupos sociales; siendo *creencia* aquello que puede ser pensado, consciente o inconscientemente, tenga o no relación con la realidad. Las opiniones o creencias evaluativas —que constituyen el denominado «pensamiento normativo»—, en concreto, resultan fundamentales para la comprensión de una ideología, puesto que, en la medida en que suponen juicios acerca de lo bueno y lo malo, lo que debe o no hacerse, constituyen el vínculo entre la cognición y la acción, proporcionando metas para la acción política, tal como señala Heywood:

All ideologies [...] (a) offer an account of the existing order, usually in the form of a “world-view”, (b) advance a model of a desired future, a vision of the “good society”, and (c) explain how political change can and should be brought about — how to get from (a) to (b) (Heywood 2003 [1992]: 12).

¹² Subdivisión de la memoria a largo plazo usualmente conocida, dentro del ámbito de la psicología como *memoria semántica* (vid. Atkinson y Shiffrin 1968; Tulving 1972; Van Dijk 1999: 48-49), en la que se registran los conocimientos de carácter genérico, no relacionados con experiencias concretas, y opuesta a la *memoria episódica*, de carácter individual y autobiográfica, configurada «a partir de las representaciones mentales de los episodios que generan las experiencias diarias, desde que nos levantamos por la mañana hasta que nos vamos a dormir por la noche» (Van Dijk 2003a: 31).

En tanto que base para la acción, y a diferencia de esta, las ideologías, según Van Dijk, no «no se producen localmente en el sentido de que no son configuradas por cada contexto social específico, por un hablante y un enunciado únicos [...]. No varían de un momento a otro, y no están adaptadas estratégicamente a receptores individuales». Por el contrario, presentan un «carácter relativamente *estable y liberado del contexto* para muchos miembros del grupo en muchas situaciones», de modo que los cambios a los que se encuentran sometidas son «habitualmente lentos», vinculados a las transformaciones históricas de la estructura social (1999: 79; el subrayado es del autor).

En cuanto a las características cognitivas específicas de tales ideologías, Van Dijk atribuye a las creencias —de forma provisional, según aclara, a falta de un medio mejor para su representación— un formato proposicional, y propone un modelo basado en la organización de estas en torno a «sistemas» similares a los esquemas —estructuras propias de otras representaciones complejas de la memoria, que incluyen guiones (*scripts*) o marcos (*frames*), entre otros (Van Dijk 1999: 69; cfr. Gureckis y Goldstone 2010)—. Tales esquemas ideológicos contienen, según el autor, una serie de «categorías convencionales que permiten que los actores sociales comprendan, construyan, rechacen o modifiquen rápidamente una ideología», y que no son otra cosa que las propiedades básicas o criterios en torno a los cuales se constituye el propio grupo, apuntados ya en el epígrafe anterior: criterio de pertenencia (¿quién (no) pertenece al grupo?), actividades típicas (¿qué hacemos?), objetivos generales (¿qué queremos?), normas y valores (¿qué es bueno o malo para nosotros?), posición (¿cuáles son nuestras relaciones con los demás?) y recursos (¿quién accede a los recursos de nuestro grupo?) (Van Dijk 2003a: 26-27)¹³.

Desde su ubicación en la memoria social, las ideologías controlan —si bien de forma no determinista (Van Dijk 2003a: 33)— nuestros *modelos mentales*, término que Van Dijk utiliza para referirse a las representaciones y opiniones de situaciones, eventos y acciones concretos y sus participantes que elaboramos a raíz de «los acontecimientos en los que participamos cada día, los que atestiguamos (en la vida real o por televisión) o sobre los que leemos», ubicadas en la memoria episódica, en la medida en que los correspondientes modelos mentales, además de información personal y subjetiva, proporcionan representaciones que pueden entenderse como «“afirmaciones” (especificaciones, ejemplos) de creencias más generales y abstractas» (Van Dijk 2003a: 31-32), es decir, de las creencias que constituyen las ideologías:

A pesar de la diversidad de factores que intervienen en la construcción de los modelos mentales de las experiencias cotidianas, y a pesar de las variaciones contextuales y personales

¹³ En la raíz de la idea que Van Dijk tiene de estas construcciones conceptuales que constituyen las ideologías (*esquemas*) parece encontrarse la concepción amodal que tiene Minsky (1974: 109) de los marcos, como conjuntos de preguntas acerca de una situación hipotética.

que implican, los modelos mentales muestran fragmentos de ideologías compartidas socialmente, lo que explica por qué tenemos la capacidad de categorizar e identificar ideológicamente a los actores o a los interlocutores como progresistas o conservadores, feministas o antifeministas, racistas o antirracistas, etcétera (Van Dijk 2003a: 34-35).

De este modo, las ideologías constituirían la base de nuestras creencias específicas sobre el mundo y guiarían nuestro modo de percibir, entender o interpretar los acontecimientos de la realidad cotidiana (Van Dijk 2003a: 14, 31).

Por último, con respecto a los modelos mentales, el autor propone una estructura interna de carácter esquemático en torno a categorías como el escenario (espacio y tiempo), los participantes (objetos y personas) y el acontecimiento en sí (Van Dijk 2003a: 32).

Con todo, la teoría formulada por Van Dijk acerca de las ideologías se muestra hasta cierto punto lastrada por la asunción —si bien provisional— del formato proposicional de la cognición, asunción que queda claramente reflejada en diversos aspectos clave, como en su propuesta de organización interna de las ideologías, en forma de esquema (2003a: 27), o en su concepción, igualmente proposicional, de los significados no explícitos de los modelos mentales (2003a: 35). Podría concluirse, pues, en sintonía con las declaraciones hechas por George Lakoff a Roberta Pires de Oliveira, que el lingüista holandés, a pesar de entender —según expone en su obra— las ideologías como estructuras sociocognitivas, recoge en su propuesta una concepción algo restrictiva, desde el punto de vista cognitivo, del concepto de *ideología* como «sistema de ideas», frente a la posibilidad de que estas puedan ser consideradas —desde una perspectiva más amplia— como una conceptualización global de la realidad:

Any ideology is a conceptual system of a particular kind, including a moral system. However, ideologies have both conscious and unconscious aspects. If you ask someone with a political ideology what she believes, she will give a list of beliefs and perhaps some generalisations. A cognitive linguist, looking at what she says, will most likely pick out unconscious frames and metaphors lying behind her conscious beliefs. To me, that is the interesting part of ideologies — the hidden, unconscious part. It is there that cognitive linguists have a contribution to make (Pires de Oliveira 2001: 37).

Efectivamente, debido quizás a su interés primordial por el racismo, la propuesta de Van Dijk presenta algunos aspectos en los que necesita ser ampliada o completada. En concreto, la estructura propuesta por el autor para las ideologías, en forma de esquemas de creencias agrupadas en torno a diversas categorías relacionadas con la definición del propio grupo, como antes se señaló, se ha mostrado fructífera para el análisis de las ideologías racistas, pero tal vez no lo sea tanto para otras —algo que el propio Van Dijk (1999: 169-170, 398-399) reconoce—; es el caso de aquellas ideologías que no guardan una correspondencia tan directa con grupos sociales claramente delimitados, sino que engloban otras (*metaideologías*), como el conservadurismo, dentro del cual se podrían incluir el neoliberalismo, el racismo, el sexismo, etc. No queda

tampoco demasiado claro —dada la estructura propuesta, tan ligada a la definición positiva del propio grupo— cómo pueden explicarse, dentro del modelo de Van Dijk, los fenómenos tantas veces señalados de hegemonía y alienación, esto es, de extensión de una ideología y asimilación por parte de otros grupos sociales excluidos de tal definición.

Por todo ello, en el presente trabajo se asume una concepción de la ideología más amplia que la propuesta por Van Dijk: afín a la idea del fenómeno como sistema de estructuras conceptuales (Lakoff 1996: 37), o —tomando la definición que del fenómeno ofrecen Dirven et al.— como «a system of beliefs and values based on a set of cognitive models, i.e. mental representations — partly linguistic, partly non linguistic — of recurrent phenomena and their interpretations in culture and society» (2003: 1-2), vinculado a los intereses de determinados grupos sociales, pero no necesariamente limitado a los criterios de definición del grupo en cuestión (*vid.* también Dirven et al. 2007: 1223-1224).

2.1.4. Ideología y discurso

Una vez aclarada la naturaleza cognitiva de las ideologías, la relación entre estas y el discurso queda desvelada, en la medida en que este no es sino un producto de la cognición humana. De ahí que, para explicar la relación entre ideología y discurso, Van Dijk recurra una vez más a la noción de *modelo mental*. Así, entiende que el uso del lenguaje —tanto en la producción como en la comprensión— requiere la construcción o reconstrucción (actualización o modificación) de modelos mentales, en la medida en que estos son necesarios para concebir cualquier situación o acontecimiento (Van Dijk 2003a: 31-35). Puesto que tales modelos, como hemos visto anteriormente, están condicionados por las ideologías, he aquí el primer nexo —el más importante, según Van Dijk (2003a: 35)— entre discurso e ideología.

A este habría que añadir un segundo nexo, dado por el hecho de que la comunicación implica —según la concepción de Van Dijk— la utilización simultánea de dos tipos de modelos mentales: por un lado, los de carácter general, anteriormente señalados, aplicados a la realidad que se pretende representar mediante el discurso; y, por otro, los modelos contextuales (o contextos), «modelos como los de cualquier otro acontecimiento que hemos explicado anteriormente, con la diferencia de que representan el acto comunicativo actual en el que nos encontramos y del cual participamos» (Van Dijk 2003a: 37). Tales modelos contextuales se corresponderían, pues, con aquellas construcciones mentales, de naturaleza cognitiva, y de carácter subjetivo, que aportan —de manera dinámica, a medida que progresa el discurso— la información que se considera relevante para la comprensión e interpretación de la situación

social real en la que se produce el acto comunicativo (Van Dijk 2003a: 37-38). Como modelos mentales que son, también los contextos pueden estar condicionados por las ideologías, en la medida en que estas no solo controlan el contenido de lo que decimos, sino también la manera en que lo hacemos, en función de las creencias y opiniones que tengamos sobre la situación comunicativa en la que nos hallamos, incluida nuestra valoración del resto de los participantes (Van Dijk 2003a: 39).

Es importante destacar igualmente el hecho de que la relación que se establece entre ideología y discurso presenta un carácter bidireccional, en la medida en que no solo la ideología puede condicionar el discurso, a través de los modelos mentales —tanto de la realidad representada en el discurso como del contexto—, sino que, en contrapartida, también el discurso tiene el poder de transmitir y modificar el contenido de una determinada ideología. De hecho, como también señala Van Dijk (1999: 395), la capacidad para formular de manera explícita las creencias que constituyen una determinada ideología le pertenece al discurso de manera predominante, casi exclusiva, de ahí que la mayoría de las creencias ideológicas las asimilemos por esta vía, en diversidad de contextos —desde el familiar al de los medios de comunicación, pasando por los amigos, la escuela o el ámbito laboral—; e incluso se da el caso de que algunos «géneros del discurso, como los catecismos, los mítines, el adoctrinamiento y la propaganda política, tienen el objetivo explícito de “enseñar” las ideologías a los miembros del grupo y a los nuevos adeptos» (Van Dijk 2003a: 17).

Ciertamente, una de las ventajas del enfoque adoptado por Van Dijk es que aporta la base teórica necesaria para cerrar el circuito que se establece entre la sociedad, la ideología y el discurso, en la medida en que no solo permite explicar la influencia —indirecta, con la cognición como enlace— que ejerce la sociedad sobre la ideología y el discurso, sino también, en el sentido contrario, el poder del discurso —de nuevo con la cognición como vínculo entre ambas dimensiones— para modificar el contenido de una ideología, y, en último término, también la propia realidad, algo que, desde la perspectiva de la teoría social, resulta más difícil de justificar (*vid.* Chilton 2005).

Como se acaba de señalar, las creencias ideológicas, como representaciones mentales accesibles que son, pueden ser expresadas explícitamente en el discurso, tanto de forma genérica como particularizadas en situaciones específicas (Van Dijk 1999: 300-303). Aun así, a menudo en la bibliografía especializada se advierte al analista contra la pretensión de atribuir el conjunto del contenido de un discurso a la ideología específica objeto de estudio (Van Dijk 1999: 265, 303; Koller 2014: 244): no hay que olvidar la posibilidad que tiene el conceptualizador, guiado por su modelo de contexto —en función de su interlocutor, intenciones, objetivos,

circunstancias, etc.—, de modificar y ocultar sus creencias, e incluso de expresar creencias que en realidad no comparte (Van Dijk 1999: 303). La inclusión de los modelos de contexto en el análisis (Van Dijk 199: 303) y la observación de relaciones sistemáticas en el texto (*vid.* Koller 2014: 244), unidas al poco o ningún control consciente que posee el conceptualizador sobre algunas de las estructuras del discurso aquí estudiadas, hacen viable, con todas las precauciones indicadas, el estudio de la ideología a partir del texto.

2.2. Teoría del lenguaje

2.2.1. Necesidad de una teoría del lenguaje

Como se ha señalado anteriormente, en esta investigación se aborda el estudio de diversas ideologías a partir del análisis de sus manifestaciones discursivas. Si bien parece lógico pensar que un estudio de tal naturaleza precisa, necesariamente, de una teoría del lenguaje, esta no ha sido una condición a la que se hayan supeditado siempre los distintos trabajos desarrollados dentro del marco de los estudios críticos del discurso, como señalaba recientemente —no sin preocupación— Christopher Hart:

Indeed, it appears to me as though CDA, since its divergence from Critical Linguistics, has lost its way as a field of applied linguistics. Some critical discourse analyses seem simply to involve repeating back stretches of text and pointing out, against some loose theoretical background, instances of ideology or argumentation which any ordinary language user would be capable of spotting. In this sense, I am in agreement with Fowler [...], who states that “nowadays it seems that anything can count as discourse analysis” [...]. As Halliday [...] makes clear, however, any discourse analysis that is not based on a theory of language is not, in fact, a discourse analysis at all, but simply “a running commentary of the text” (Hart 2010: 5).

En el caso concreto de Van Dijk, el autor, llegado al punto de la concreción específica de los mecanismos lingüísticos en los que se manifiesta la ideología en el discurso, aboga por la utilización de un conjunto de instrumentos teóricos de carácter ecléctico, sin proporcionar ninguna teoría del lenguaje específica, ni decantarse por ninguna corriente en concreto. Y es que, como señala Núñez Perucha (2011: 100-101), si bien los esfuerzos de Van Dijk se han dirigido a intentar llenar las lagunas relacionadas con el estudio de las ideologías desde un punto de vista social, cognitivo y lingüístico, también es verdad que el lingüista holandés deja sin resolver una cuestión fundamental: el desvelado de los procesos específicos de conceptualización que yacen tras las ideologías.

En contraste con esta postura, en la presente investigación, se defiende que el estudio científico de los mecanismos ideológicos del discurso requiere del establecimiento previo de un marco teórico sólido que abarque todos los niveles de estudio del hecho lingüístico. Sin duda, entre las cualidades deseables para toda investigación se incluye el uso de una terminología que no oscurezca innecesariamente los resultados obtenidos; más aún en el caso de aquellas que se desarrollan dentro del marco de los estudios críticos del discurso, en la medida en que, con ellas, se pretende por lo general —desde una concepción de la labor científica como actividad no

disociada del activismo social y político— su difusión más allá de las fronteras del mundo académico. Aun así, considero que ni lo ambicioso del objetivo pretendido ni el deseo de claridad deben estar reñidos con el rigor teórico, que parece requerir que los diversos instrumentos teóricos resulten, al menos, compatibles entre sí, y que, además, tengan en cuenta los desarrollos recientes de las distintas disciplinas implicadas.

2.2.2. Lenguaje y cognición

Dados los planteamientos expuestos hasta aquí, parece claro que un modelo del lenguaje que aspire a desvelar los mecanismos lingüísticos específicos responsables de una determinada conceptualización de la realidad —un modelo mental, en primera instancia, y una determinada ideología, en última— debería resultar compatible con la concepción cognitiva del fenómeno ideológico defendida en el presente trabajo. Es por ello por lo que la lingüística cognitiva se muestra, al menos en principio, como el candidato idóneo para cumplir con la función requerida, como señalan Dirven *et al.* (2001: 2) o Hart (2015).

Por otra parte, el análisis del discurso dentro del marco social en que se produce, con especial atención a su dimensión ideológica y su relación con el poder, tal como aquí se plantea, caracteriza a otra corriente concreta del estudio del lenguaje, tradicionalmente conocida como análisis crítico del discurso (ACD).

Parece necesario, por tanto, antes de la exposición del modelo del lenguaje utilizado en este estudio, llevar a cabo una breve exposición de los fundamentos teóricos de ambas corrientes —pertenecientes las dos, de hecho, al conocido como paradigma funcional de los estudios del lenguaje— que nos permita concretar su nivel de compatibilidad, así como el encaje concreto que se propone en el presente trabajo.

2.2.3. El estudio científico del lenguaje: los paradigmas formal y funcional

Es de sobra sabido que el interés por el fenómeno lingüístico, en general, y por el significado, en particular, se remonta hasta la Edad Antigua. Sin embargo, es a Ferdinand de Saussure (1991 [1916]) a quien, a consecuencia de la publicación de su doctrina por parte de sus discípulos en el *Curso de lingüística general*, se le reconoce el mérito de haber establecido las bases para el desarrollo de la lingüística como disciplina científica (Robins 1984: 198-200). En efecto, tras la publicación del *Curso*, el estructuralismo sustituiría como paradigma hegemónico, dentro del

ámbito de los estudios lingüísticos, a la visión historicista y asistemática que había constituido la norma en el siglo XIX, desde una perspectiva que —como señalan al respecto Cabré y Lorente— plateaba el estudio de las lenguas particulares desde una metodología basada «en los modelos de las ciencias naturales y de la física mecánica (atomización de los datos, metodología de base empírica e inducciones de generalización hacia unidades de tratamiento abstractas)» (Cabré y Lorente 2004: 2).

El primer desafío a la hegemonía del estructuralismo iba a venir de la mano de Noam Chomsky (1957). Cabré y Lorente (2004) parten de la concepción relativista del conocimiento de Thomas Kuhn y de la formalización del conocimiento científico que, a partir de tal concepción, llevan a cabo Eckberg y Hill, en tres niveles epistemológicos¹⁴, para concluir que la ruptura del generativismo con respecto a la corriente estructuralista constituyó una auténtica revolución científica, producida en la raíz misma de la disciplina, al suponer «fundamentalmente un cambio de objeto científico, que pasaba de las lenguas particulares a la capacidad del lenguaje, de naturaleza psicológica y, por lo tanto, universal» (2004: 2). Esta nueva perspectiva llevó aparejado, además, un cambio metodológico, «con la asunción del método hipotético-deductivo y de mecanismos formales [...] inspirados en la lógica matemática» (2004: 2-3). Según estas autoras, el cambio de paradigma protagonizado por los movimientos surgidos en los años siguientes sería menos sustancial que el llevado a cabo por el generativismo, ya que el nacimiento de las nuevas orientaciones no implicó en ninguno de los casos una redefinición del objeto de estudio: todas «tienen por objetivo principal explicar el fenómeno del lenguaje», y no una lengua en particular, si bien se diferenciarían entre sí tanto en «la vertiente del lenguaje que centra su atención (la psicológica o la social)», como en «los principios básicos que postulan y [...] la metodología utilizada» (2004: 2).

Frente a las valoraciones de Cabré y Lorente, otros autores han propuesto clasificaciones que ponen el acento en los vínculos que unen al generativismo con el estructuralismo, y, por el contrario, los separan de las nuevas corrientes de corte funcional —en el sentido más general de la expresión— surgidas entre los años sesenta y ochenta. Es el caso de Esther Figueroa (1994), que parte de la obra de Ivana Marková *Paradigms, thought and language*, para proponer una división de las distintas corrientes lingüísticas modernas según su afinidad con los modelos filosóficos cartesiano y hegeliano, dos visiones del mundo que, según la autora, resultan

¹⁴ «El primero, el de la *teoría del lenguaje*, en el que se postulan principios generales sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje humano; el segundo, el de los *modelos lingüísticos*, en el que, a partir de las hipótesis principales de la teoría lingüística del primer nivel, se establece una modelización del lenguaje, un simulacro sobre su composicionalidad, estructura y procesamiento; y, finalmente, un tercer nivel epistemológico, el de los *mecanismos*, en el que intervienen aspectos de formalización y de representación de los datos lingüísticos particulares y de los datos generales derivados por generalización» (Cabré y Lorente 2003: 1-2).

irreconciliables. De este modo, el marco cartesiano es dualista (mente/cuerpo; mundo interior / realidad exterior), y mantiene una teoría del conocimiento que tiene como objetivo la búsqueda de lo cierto, de la verdad —a la que se accede a través de la intuición, que percibe la verdad de manera inmediata, o a través de un proceso deductivo, en forma de algoritmo—. Desde este marco, se asume una visión ahistórica de los fenómenos estudiados, que se consideran determinados por estructuras y funciones innatas; en consecuencia, el interés del investigador se vuelca en el establecimiento de invariantes y universales esenciales, abstractos, discretos, objetivos y eternos, ajenos a la acción del ser humano. En cuanto a las leyes del conocimiento, estas son entendidas desde la perspectiva de la lógica, por lo que se basan, fundamentalmente, en los principios de identidad, de no contradicción y del tercero excluido. El marco hegeliano, en cambio, asume una concepción histórica de la mente y el cuerpo, el mundo interior y el medio, como realidades que dependen de la interacción mutua para su misma existencia, desarrollo y transformación. Así, se reconoce la base innata que presenta el ser humano para el desarrollo de estructuras y funciones, pero únicamente como potencial, incapaz de emerger y desarrollarse sin la interacción con un contexto particular. Desde esta perspectiva, el conocimiento no puede ser adquirido a través de algoritmos, sino por medio de un proceso circular en el que la consciencia resulta alterada con cada nueva experiencia. Las leyes clásicas del pensamiento lógico, puramente formales y ajenas a la realidad, son sustituidas por la naturaleza dialéctica del ser, sometida a un cambio continuo gracias a la existencia de contradicciones internas. El marco hegeliano, por ello, no se interesa por el establecimiento de invariantes y universales, sino por el estudio, en situaciones e individuos concretos, de las manifestaciones particulares —no discretas, variables, relativas, temporales y dependientes de las acciones humanas— de rasgos comunes o universales (Figuroa 1994: 20-21).

Desde esta perspectiva, el estructuralismo y el generativismo compartirían, entre otras, las características que Almeida (2003: 16-20) —basándose en la propuesta de Figuroa— expone como propias de la conocida como *postura formalista* —o *paradigma formal*—. En primer lugar, ambas corrientes defenderían una concepción de lo lingüístico en sentido estrecho, dejando fuera del objeto de estudio la dimensión psicosocial del lenguaje. A continuación —y como consecuencia del principio anterior, podríamos añadir—, tanto estructuralismo como generativismo llevan a cabo una nueva criba dentro de lo establecido como propiamente lingüístico, distinguiendo entre *lengua (langue)* o *competencia (competence)*, por un lado —entendidas ambas como el ámbito de lo regular, y, por tanto, objeto natural del estudio lingüístico propiamente dicho—, y *habla (parole)* o *actuación (performance)*, por otro —territorio de lo individual y lo imprevisible—. Para llevar a cabo tal nivel de abstracción de lo lingüístico a partir del uso, se plantea la necesidad, en ambos

casos, de crear la idea de absoluta homogeneidad dentro del objeto de estudio: así, mientras que Saussure afirma que «la lengua existe en la colectividad en la forma de una suma de acuñaciones depositadas en cada cerebro, más o menos como un diccionario cuyos ejemplares, *idénticos*, fueran repartidos entre los individuos» (1991 [1916]: 35; el subrayado es mío), Chomsky «plantea que la principal tarea de la teoría lingüística es la descripción de la competencia de un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística totalmente homogénea, que conoce su lengua a la perfección y que no se ve afectado por ningún tipo de limitación (falta de memoria, distracciones) que pueda influir en el plano gramatical del lenguaje» (Almeida 2003a: 17). La idea defendida al respecto por el paradigma formal es, en suma —como señala Guillermo Soto—, que «el lenguaje es concebible como un sistema autónomo que puede analizarse productivamente sin considerar la dimensión social y comunicativa. [...] Los formalistas reconocen que en el uso real del lenguaje inciden factores como la cognición general, las relaciones sociales y las metas comunicativas de los hablantes; sin embargo, para ellos existe un núcleo duro del lenguaje en cuyo estudio puede prescindirse de todos esos aspectos» (Soto 2001: 2).

El modelo hegeliano, por su parte, estaría representado por la conocida como *corriente funcional* —o *paradigma funcional*—, surgida en gran parte en los años setenta y ochenta como oposición al paradigma formal liderado por la lingüística generativa dominante, y en la que se incluirían perspectivas del estudio del lenguaje como la lingüística funcional, la sociolingüística, el análisis (crítico) del discurso o la lingüística cognitiva, entre otras. Estas corrientes pretenden, al contrario que las formalistas, explicar el uso real del lenguaje —entendido como fenómeno social y psicológico— en toda su diversidad, en relación con las funciones que desempeña dentro de comunidades heterogéneas y complejas, y en función de las cuales ha ido evolucionando; estableciendo conexiones entre la estructura del lenguaje con las necesidades, los propósitos, los medios y las circunstancias de la comunicación humana, como elementos esenciales que motivan, definen o restringen el uso del lenguaje; e incorporando, en consecuencia, aquellas dimensiones y manifestaciones consideradas por el modelo cartesiano como *extralingüísticas* o carentes de regularidad —y, en consecuencia, eliminadas de su objeto de estudio— (Soto 2001: 17-19; Cabré y Lorente 2004: 2, 10). Tal concepción explica —según Soto— la preferencia funcionalista por el estudio de datos reales, «privilegiando la inducción por sobre la deducción y la explicación en el marco de la situación comunicativa por sobre la construcción de modelos formales. [...] La consideración de datos estadísticos, el análisis de corpus extensos, el privilegio de las funciones semánticas y pragmáticas, la atención preferente al proceso comunicativo y sus contextos, y el establecimiento de categorías no discretas son

características recurrentes, en mayor o menor grado, en las diversas formas de funcionalismo» (Soto 2001: 19).

Serrano (2996: 6-7), por su parte, a partir de las obras de Leech, Dik y Figueroa, nos ofrece la siguiente síntesis de las características de estos dos paradigmas:

a) Paradigma formal:

- El lenguaje es un conjunto de oraciones.
- La función principal es la expresión de pensamientos.
- Se estudia la competencia para producir e interpretar secuencias.
- El estudio de la competencia tiene prioridad sobre la actuación.
- El estudio de las sentencias debe hacerse con independencia del contexto y de la situación en que son usadas.
- La adquisición del lenguaje es innata.
- Los universales lingüísticos son propiedades innatas de los humanos.
- La sintaxis es autónoma con respecto a la semántica y con respecto a la pragmática.

b) Paradigma funcional:

- El lenguaje es un instrumento de interacción social.
- La principal función del lenguaje es la de comunicar.
- Se estudia la actuación.
- El estudio del sistema lingüístico tiene lugar dentro de su contexto de uso.
- La descripción de los elementos lingüísticos debe procurar información sobre su aplicación de uso.
- La adquisición de las lenguas está condicionada por factores externos.
- Los universales lingüísticos están condicionados por los propósitos comunicativos, las características personales de los usuarios y el contexto donde se usan.
- La sintaxis está en conjunción con la pragmática y el discurso.

Ninguno de los dos modelos está, desde luego, exento de dificultades. Así, mientras que el paradigma formal ha sido objeto frecuente de críticas por su visión reducida del fenómeno lingüístico, así como por el carácter limitado y poco práctico de los resultados obtenidos, tampoco el funcionalismo extremo —en el cual se identifican de forma absoluta las nociones de estructura y función— ha escapado a las críticas de quienes, desde fuera o incluso dentro del propio movimiento, dudan que este sea capaz dar cuenta de la complejidad del lenguaje (*vid.* Soto 2001: 22-28, 30-31).

Aunque la posibilidad de superar la dicotomía entre los modelos filosóficos cartesiano y hegeliano que —según Figueroa— subyacen a los paradigmas lingüísticos formal y funcional, tal cual han sido formulados en el presente epígrafe, se muestra en principio como una tarea sumamente compleja, dada la naturaleza opuesta de las creencias defendidas por cada uno de ellos, la historia de la filosofía no carece de ejemplos de autores que han planteado posiciones epistemológicas cuyo objetivo es precisamente el de mediar entre tales perspectivas antagónicas, y trascender las oposiciones planteadas (*vid.* Hessen 1970 [1926]). De hecho, algunos autores (*vid.* Lakoff y Johnson 1999) han defendido recientemente que, a la vista de las evidencias que tenemos hoy en día sobre los mecanismos cognitivos del ser humano y sobre

cómo se construyen los conocimientos en nuestra mente, ambas posturas epistemológicas extremas, representadas por el realismo cartesiano y el idealismo hegeliano, resultan insostenibles, y, en su lugar, proponen la adopción de una serie de presupuestos filosóficos basados en la importancia del cuerpo —el gran ausente de la historia del pensamiento occidental— como punto de enlace y mediador entre el pensamiento y la realidad.

2.2.4. El realismo corporeizado y la conciliación de lo formal y lo funcional

El *realismo experiencial*, *experiencialismo* (Lakoff 1987) o *realismo corporeizado* (*embodied*) (Lakoff y Johnson, 1999), como modalidad de realismo que es, se opone claramente al idealismo —y, en consecuencia, coincide con el paradigma formal— en lo que respecta a su postura acerca de la cuestión de la esencia del conocimiento (cfr. Hessen 1970 [1926]: 36-49), al afirmar la existencia de un mundo real, independiente del pensamiento. De este modo, realidad y mente no se confunden: el mundo real no es una mera función del pensamiento humano.

Sin embargo, esta posición filosófica se distancia igualmente del realismo clásico de la lingüística formal a la hora de plantear sus postulados acerca del origen del conocimiento, decantándose por el intelectualismo, frente al claro racionalismo del modelo formal (cfr. Hessen 1970 [1926]: 26-35). Así, para el paradigma formal, la mente y el mundo se encuentran infinita e irremediablemente separados, como entidades de naturaleza absolutamente diversa. En este contexto, la razón se entiende como la capacidad del pensamiento humano —ajena a las limitaciones del organismo que la posee— de elaborar una representación de la realidad externa por medio de colecciones de símbolos, cuya correspondencia con los elementos que componen esa realidad externa es totalmente arbitraria, puesto que —dada la separación radical entre la mente y el mundo— no puede haber correlación ni similitud alguna entre ambos planos (*vid.* Lakoff y Johnson 1999: 95).

El realismo experiencial o corporeizado, en cambio, niega la separación entre el yo y el mundo, entre la mente y el cuerpo: el mundo real no resulta inaccesible a la mente humana; por el contrario, estamos conectados a él por medio de nuestros sentidos, cuya función no es otra que la de permitirnos el acceso al mundo exterior, y de cuya efectividad depende nuestra propia supervivencia (Evans y Green 2006: 48). Ahora bien, tal afirmación no implica necesariamente que nuestros sentidos nos transmitan con total fidelidad las «esencias» de un mundo exterior objetivamente construido y organizado —no estamos ante un modo de realismo ingenuo—; en su lugar, esta postura filosófica plantea la conocida como subtesis de la *experiencia corporeizada*,

según la cual la realidad externa es una función del cuerpo humano, en la medida en que este presenta unas características determinadas, tanto específicas de nuestra especie —la naturaleza de nuestros sentidos— como incluso individuales, que condicionan la información que captamos de la realidad (Evans 2014: 285-286): existe el mundo real, pero el acceso que tenemos a él se produce a través de una selección de la información que este contiene, directamente relacionada con los medios de que dispone el cuerpo humano para captar información de esa realidad.

Un segundo obstáculo a la correspondencia entre el mundo real y nuestro pensamiento lo constituyen los propios mecanismos cognitivos de nuestro cerebro: el realismo experiencial no entiende tampoco que la mente humana sea una *tabula rasa*, carente de estructuras que condicionen el procesamiento de la información procedente de los sentidos y de las percepciones de nuestro propio cuerpo —no estamos tampoco ante una modalidad de empirismo¹⁵—, sino que, por el contrario, afirma —por medio de la que se conoce como subtesis de la *cognición corporeizada*— que la propia cognición humana, en lo que se refiere a los propios conceptos y mecanismos mentales con los que opera, está condicionada e incluso conformada por nuestra experiencia corporal de la realidad (Wilson 2002; Barsalou 2008; 2010; Evans 2009: 29; 2014: 285). Para el realismo corporeizado, el pensamiento es, pues, la capacidad, propia del ser humano, como organismo que interactúa con el mundo real, de dar sentido a su experiencia —tal como esta es percibida por sus sentidos— haciendo uso de una serie de categorías básicas construidas a partir de (y condicionadas también por) su modo particular de acceso a la realidad (corporal, a través de sus sentidos), lo cual incluye el recurso continuo a mecanismos imaginativos (metáfora, metonimia e imagería mental), igualmente nacidos de nuestra experiencia de la realidad.

He aquí la clave de la postura ecléctica que supone el realismo experiencial con respecto a la dicotomía planteada por los marcos cartesiano y hegeliano. Por un lado, esta postura filosófica defiende que, en último término, todo el pensamiento —tanto la información con la que trabaja como las propias herramientas con las que manipula dicha información— surge a raíz del contacto del ser humano con la realidad externa, a la que accede a través de los

¹⁵ Hessen nos explica la diferencia entre el empirismo y el intelectualismo, más cercano a lo defendido por el realismo corporeizado: «Mientras que el racionalismo consideraba [...] los conceptos como un patrimonio a priori de nuestra razón, el intelectualismo los deriva de la experiencia. Como dice, su nombre (*intelligere*, de *intus legere* = leer en el interior), la conciencia cognoscente lee, según él, en la experiencia, saca sus conceptos de la experiencia. Su axioma fundamental es la frase [...] *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*. Es cierto que también el empirismo ha invocado repetidamente este axioma. Mas para él significa algo completamente distinto. El empirismo quiere decir con él que en el intelecto, en el pensamiento, no hay contenido nada distinto de los datos de la experiencia, nada nuevo. Pero el intelectualismo afirma justamente lo contrario. Además de las representaciones intuitivas sensibles hay, según él, los conceptos. Estos, en cuanto contenidos de conciencia no intuitivos, son esencialmente distintos de aquellas, pero están en una relación genética con ellas, supuesto que se obtienen de los contenidos de la experiencia. De este modo, la experiencia y el pensamiento forman juntamente la base del conocimiento humano» (Hessen 1970 [1926]: 32).

sentidos. Dados los condicionantes que esto implica —todos los seres humanos tenemos cuerpos sustancialmente similares—, el realismo experiencial deja abierta la puerta a la posibilidad de la existencia en el pensamiento —en la línea de lo defendido por el marco cartesiano y el paradigma formal— de ciertos mecanismos cognitivos de carácter universal, ligados a nuestra propia base genética o incluso —por qué no— a las características objetivas de esa realidad externa cuyos estímulos captan parcialmente nuestros sentidos. Por otro lado, esta postura filosófica entiende que esa realidad externa resulta inaccesible a nuestra mente, en su esencia y conjunto, en la medida en que nuestro acceso a ella se produce siempre de forma mediada por las características de nuestros sentidos y mecanismos cognitivos, que incluyen el recurso continuo a mecanismos imaginativos. En consecuencia, el realismo experiencial se muestra igualmente capaz de incorporar en sus planteamientos los aspectos dinámicos, no discretos, relativos, temporales de la realidad, dependientes de la cognición y de las acciones humanas, que Figueroa atribuye al marco hegeliano y el paradigma funcional.

Valor epistemológico del realismo corporeizado

El realismo corporeizado, al defender la existencia de una realidad externa, ordenada independientemente de la conceptualización humana, escapa del relativismo absoluto. Esa realidad —se afirma— no solo existe, sino que, además, contamos con una ventana desde la que podemos contemplarla: nuestra capacidad cognitiva. Sin embargo, el realismo corporeizado deja claro también que esta capacidad humana está condicionada por la naturaleza de nuestro cuerpo, lo cual es a la vez una ventaja y un inconveniente. La ventaja reside en el hecho de que, en la medida en que nuestro pensamiento se conforma a través de la interacción con la realidad externa, con moldes derivados de la propia realidad, útiles para nuestra supervivencia e interacción con el mundo, parece razonable pensar que nuestro conocimiento debe guardar cierta consonancia con ese mundo. El inconveniente que tal idea implica consiste en que, en tanto que el conocimiento humano está limitado por las propias formas particulares de acceso a la realidad que nos aporta la naturaleza de nuestro cuerpo, habrá que concluir que tal conocimiento de la realidad siempre será parcial y de carácter sesgado, condicionado por la particular perspectiva que nuestra especie tiene de esa realidad, de entre las múltiples alternativas posibles (Evans y Green 2006: 48).

Esto, unido al hecho de que gran parte del pensamiento sea inconsciente —esto es, inaccesible a nuestra conciencia, debido a que opera con tal cantidad de información y a tal velocidad que resulta imposible centrar nuestra atención en sus mecanismos—, implica —se

defiende desde esta corriente filosófica— la insuficiencia de la introspección para la obtención del conocimiento, y, por tanto, la necesidad de utilizar para ello métodos de carácter empírico para el estudio detallado de la realidad y la validación de sus resultados, a través del examen de datos reales, y buscando la convergencia de resultados entre distintas disciplinas.

2.2.5. La lingüística cognitiva

De forma paralela a la labor llevada a cabo por el *realismo experiencial* o *corporeizado* en el ámbito de la filosofía, parece igualmente deseable, en lo que respecta al ámbito concreto de la lingüística, adoptar una perspectiva que trate de reconciliar las posturas de ambos paradigmas, y que, de esta manera, pueda beneficiarse de los aportes que tanto uno como otro han realizado indudablemente al estudio del fenómeno lingüístico¹⁶. Para Soto, es un enfoque concreto del estudio del lenguaje el que puede suponer el punto de encuentro entre los dos paradigmas históricos de la disciplina: la lingüística cognitiva. Como forma no radical de funcionalismo en la que la semántica desempeña un papel primordial, esta corriente aporta la ventaja de «conciliar la visión del lenguaje como forma de conocimiento con la incorporación del uso en los modelos lingüísticos», así como la de recoger «hallazgos y tendencias provenientes de los dos enfoques anteriores, si bien abandona la formalización estricta del primero de estos y el reduccionismo comunicativo del funcionalismo extremo» (2001: 30-31).

La lingüística cognitiva sustenta, además, su modelo del lenguaje sobre los fundamentos filosóficos del *realismo experiencial* o *corporeizado*. Por esta razón, compagina el énfasis del paradigma funcional en el uso del lenguaje con el reconocimiento de la naturaleza mental de su objeto de estudio; y defiende, en consecuencia, que el lenguaje presenta —de forma simultánea— dos funciones que desde la perspectiva de los paradigmas tradicionales podrían interpretarse como expresión de modelos teóricos excluyentes: la función simbólica —como instrumento para la *codificación* de ideas— y la interactiva —como instrumento para la comunicación— (cfr. Langacker 2008: 8, 28-29).

La lingüística cognitiva, como a menudo se señala (Geeraerts 2006: 2; Langacker 2008: 7; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2016 [2012]: 23-24, entre otros), más que una teoría —puesto que carece aún a día de hoy del carácter unitario y de la cohesión necesaria para ser considerada como tal— o un método de análisis, es un movimiento dentro del marco general de los estudios del lenguaje que abarca una serie de teorías que, pese a su diversidad, comparten un conjunto

¹⁶ Inquietudes similares han sido expresadas por diversos investigadores dentro del ámbito de la sociolingüística, como señalan Hernández Campoy y Almeida (2005: 7-10).

de supuestos fundamentales y compromisos metodológicos (*vid.* Evans 2014; Fauconnier 2006). Hoy en día, las principales teorías que incluye el movimiento son la gramática cognitiva, de Ronald W. Langacker; la gramática de construcciones, con diversas versiones actualmente en desarrollo; la teoría de la metáfora y metonimia conceptual, de George Lakoff y Mark Johnson; la semántica de marcos, de Charles J. Fillmore, y la teoría de los espacios mentales e integración conceptual, de Gilles Fauconnier y Mark Turner.

Este movimiento surge a mediados de los años setenta, en gran parte como reacción contra la concepción formalista, anticognitiva, innatista y modular desarrollada por el generativismo¹⁷, de la mano de una serie de investigadores que, con el objetivo de establecer un nuevo enfoque de la disciplina, recurrieron a la psicología cognitiva para extraer de ella los principios teóricos necesarios para el desarrollo de un estudio sistemático y científico del lenguaje (Evans 2014: 283). Se suele considerar la obra *Metaphors we live by*, de George Lakoff y Mark Johnson (1986 [1980]), como la publicación pionera de esta corriente, mientras que los años 1987 —fecha de publicación de *Foundations of cognitive grammar*, de Ronald W. Langacker, y *Women, fire, and dangerous things*, de George Lakoff—, 1989 —celebración del primer congreso internacional, en Duisburgo (Alemania)— y 1990 —publicación del primer número de la revista de la International Cognitive Linguistics Association, recién fundada— sientan definitivamente sus bases (*vid.* Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2016 [2012]).

De la vinculación de esta corriente con la psicología cognitiva derivan algunos de sus principios básicos, como la concepción unitaria que la lingüística cognitiva tiene de la mente, que justifica su negativa a establecer una separación tajante entre el lenguaje y el resto de facultades humanas. Así, esta corriente considera el lenguaje no como un sistema autónomo, abstracto, independiente de sus usuarios, o como un módulo aislado y de carácter idiosincrático, dentro del cerebro —tal como plantean escuelas más formalistas, como la lingüística generativa tradicional, la semántica fregeana o la semántica de modelos teóricos de Montague—, sino como un mecanismo del pensamiento cuya naturaleza debe ser entendida como parte del funcionamiento del cerebro humano; una capacidad integrada en la cognición general, resultado de la aplicación de habilidades cognitivas generales como la memoria, el razonamiento, la categorización o la atención, y que, por tanto, debe ser explicada partiendo de (y en sintonía con) los progresos logrados en el estudio del funcionamiento general de la mente, aportados por la psicología cognitiva (Taylor 2003: 14; Ibarretxe-Antuñano 2013: 248; Evans y Green 2006). Es este el conocido como *compromiso cognitivo* (*cognitive commitment*) (Lakoff 1990: 40), según el

¹⁷ No hay que olvidar, sin embargo, como señala Ibarretxe-Antuñano (2013: 245-246), que el movimiento también se desarrolló desde sus inicios en Europa, entre lingüistas como René Dirven, que, a diferencia de George Lakoff, Leonard Talmy o Ronald W. Langacker, no provenían del generativismo chomskiano, sino del funcionalismo.

cual los modelos teóricos y metodológicos de la lingüística deben ser coherentes con los avances de la ciencia cognitiva, en general: como señalan Evans y Green (2006: 5), dentro de la lingüística cognitiva, «an important for judging a model of language is whether the model is psychologically plausible». De esta manera, la lingüística cognitiva pretende dotar al estudio del lenguaje de una serie de mecanismos adicionales de verificación científica de sus propuestas, ajenos al ámbito específico de la lingüística (Evans 2014: 284).

Además, la lingüística cognitiva defiende el *compromiso de generalización* (*generalization commitment*) (Lakoff 1990: 40), según el cual se plantea la necesidad de desarrollar modelos teóricos que, a partir de una serie de habilidades cognitivas básicas, sean capaces de explicar el fenómeno del lenguaje, en su conjunto. Desde esa perspectiva, se rechaza, pues, la idea de que el lenguaje está configurado en torno a distintos módulos, independientes y organizados de manera diversa (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, etc.): tal división, que puede resultar útil en ocasiones, no solo impide la formulación de generalizaciones, sino que, además, oscurece las interrelaciones que se producen entre los diversos elementos que conforman el lenguaje (Evans 2014: 285).

2.2.6. Los estudios (críticos) del discurso

Tanto el presente trabajo como la teoría general acerca de la ideología de la que parte se enmarcan dentro del análisis crítico del discurso (ACD) —o estudios críticos del discurso (ECD), haciendo uso de la denominación propuesta por Van Dijk—, ramificación reciente de la corriente conocida como análisis del discurso (AD).

Los estudios del discurso surgen en la década de 1960, cuando —como se ha señalado anteriormente— se plantea la necesidad de dar una explicación al fenómeno lingüístico como hecho de *comunicación*, lo que implicaba trascender los postulados inmanentistas representados por el modelo cartesiano, y explorar, en su lugar, nuevos enfoques teóricos de corte funcional que permitieran incorporar el estudio del discurso «no solo como un nivel más de análisis, sino como el espacio en que se manifiesta efectivamente el lenguaje en relación con el cual se estudian otros niveles» (Soto 2001: 30).

Desde entonces, debido, por una parte, a la complejidad del fenómeno discursivo y a su relevancia para los distintos espacios en que se desarrolla la actividad humana, y, por otra, a la propia concepción funcional del lenguaje con la que nace esta corriente, se ha producido una creciente interrelación entre la investigación lingüística y otras disciplinas, que, en consecuencia, han aportado sus correspondientes instrumentos teóricos al estudio del discurso. De ahí que

Van Dijk (2000: 62) habla del análisis del discurso hoy en día como una «ciencia transdisciplinaria» que se caracterizaría por discriminar varios niveles, unidades o construcciones dentro de las tres dimensiones que, según este autor, definen el discurso —el uso del lenguaje, la cognición y la interacción en sus contextos socioculturales—, y por explicar la relación que se establece entre tales niveles y dimensiones.

En las últimas décadas, en particular, han proliferado los trabajos centrados en el análisis social del discurso, que Van Dijk (2000: 48) entiende como «el punto culminante de los estudios del discurso», puesto que asumen como suya la tarea de analizar en profundidad, no solo el texto, sino también la sociedad y la cultura en la que este se produce. Dadas las características del presente estudio, nuestro interés se centrará —como se ha indicado previamente— en la ramificación del análisis social del discurso que aborda el estudio del lenguaje en relación con los problemas sociales, las ideologías y el poder, conocido como análisis crítico del discurso (ACD).

El análisis crítico del discurso

El ACD —actualmente en auge— hunde sus raíces en el trabajo de filósofos sociales como Antonio Gramsci (1971 [1948-1951]), Michel Foucault (1988 [1970]; 1987 [1971]; 1999 [1975]), Louis Althusser (1972; 1974) y Jürgen Habermas, o del lingüista Valentin Voloshinov (1976 [1930])¹⁸, y nace, en concreto, a partir de la corriente denominada *lingüística crítica*, que, ya desde finales de la década de los años 70 del siglo pasado, vinculaba el discurso a la sociedad y a la ideología (Kress y Hodge 1979; Fowler *et al.* 1979). Efectivamente, en un contexto en el que los estudios lingüísticos realizados bajo el paraguas del generativismo, hegemónico por aquel entonces, se centraban en el análisis formal del lenguaje, independientemente del contexto social e incluso de la propia dimensión semántica del lenguaje, y en el que, además, como señala Wodak (2003 [2001]: 23), «gran parte de la investigación sociolingüística [...] se dirigía a describir y explicar las variaciones del lenguaje, así como los cambios del lenguaje y de las estructuras de la interacción comunicativa, prestando una atención limitada a las cuestiones relacionadas con la jerarquía y el poder social», la lingüística crítica es la primera en proponer que «las características gramaticales de un texto [suponen] elecciones significativas dentro del conjunto de posibilidades disponibles en los sistemas gramaticales» y de que, a partir de tal posibilidad de elección, «la gramática funciona ideológicamente en la medida en que las representaciones implícitas en tales elecciones gramaticales significativas contribuyen a la reproducción de relaciones de domi-

¹⁸ Véanse Fairclough y Wodak (2000 [1997]) o Chilton (2005) para el análisis de la influencia de estos autores sobre las distintas ramificaciones del ACD.

nación» (Fairclough y Wodak 2000: 374). Algunas de los supuestos básicos de esta lingüística crítica, surgida a finales de los años setenta, según Gunther Kress, eran los siguientes:

- El lenguaje es un fenómeno social.
- No solo los individuos, sino también las instituciones y los grupos sociales poseen significados y valores específicos que se expresan de forma sistemática por medio del lenguaje.
- Los textos son las unidades relevantes del lenguaje en la comunicación.
- Los lectores o los oyentes no son receptores pasivos en su relación con los textos.
- Existen semejanzas entre el lenguaje de la ciencia y el lenguaje de las instituciones (Wodak 2003 [2001]: 24).

El ACD surge como tal a finales de los años ochenta, tras la redefinición teórica del enfoque de la lingüística crítica. Obras clave, en este sentido, serán Van Dijk (1985), Fairclough (1985; 1989) y Wodak (1989). En comparación con la lingüística crítica, el ACD irá más allá que su predecesora en su vinculación con la realidad social y adoptará una postura comprometida con respecto al tema objeto de estudio, centrándose en el análisis de «las relaciones de dominación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje» (Wodak 2003 [2001]: 19). A finales de los noventa, Fairclough y Wodak (2000 [1997]: 387-400) expondrían en diez puntos los principios básicos que debería tener en cuenta cualquier programa de desarrollo del ACD, y que, tal como se encuentran sintetizados en Titscher *et al.* (2000: 146; traducción propia), serían los siguientes:

- El ACD se ocupa de problemas sociales. No se ocupa del lenguaje o del uso del lenguaje *per se*, sino del carácter lingüístico de los procesos y estructuras sociales y culturales. Consecuentemente, el ACD es esencialmente interdisciplinario.
- Las relaciones de poder tienen que ver con el discurso, y el ACD estudia tanto las manifestaciones del poder en el discurso como la influencia del poder sobre el discurso.
- La sociedad y la cultura se relacionan dialécticamente con el discurso: la sociedad y la cultura crean el discurso, y, al mismo tiempo, son conformados por él. Cualquier elemento del lenguaje reproduce o transforma la sociedad y la cultura, incluidas las relaciones de poder.
- El uso lingüístico puede ser ideológico. Para constatar este hecho, es necesario analizar los textos con el objetivo de investigar su interpretación, recepción y efectos en la sociedad.
- Los discursos son históricos, y solo pueden entenderse en relación con su contexto social. Al nivel metateórico, esta afirmación se corresponde con el enfoque de Wittgenstein, según el cual el significado de un enunciado reside en el uso que de él se hace en una situación concreta. Los discursos no solo se enmarcan dentro de una cultura, ideología o historia particular, sino que también se relacionan intertextualmente con otros discursos.
- La conexión entre el texto y la sociedad no es directa, sino que se manifiesta a través de algún dispositivo intermedio, como el sociocognitivo [...].

- El análisis del discurso es interpretativo y explicativo. El análisis crítico implica una metodología sistemática y una relación entre el texto y sus condiciones sociales, ideologías y relaciones de poder. Las interpretaciones tienen siempre un carácter dinámico y están abiertas a nuevos contextos y nueva información.
- El discurso es una forma de comportamiento social. El ACD se entiende como una disciplina científica social que explicita sus intereses y prefiere aplicar sus descubrimientos a casos prácticos.

Pese a compartir estos principios básicos, los estudios desarrollados bajo el paraguas del ACD destacan por la diversidad de enfoques adoptados. Así, por ejemplo, algunos autores, como Theo van Leeuwen (2008), han profundizado en la representación de las prácticas sociales en el discurso, con la lingüística funcional sistémica como telón de fondo. De hecho —como señala Chilton (2005)—, durante años la gran mayoría de los estudios desarrollados dentro del análisis crítico del discurso han utilizado la gramática de M. A. K. Halliday como instrumento de trabajo, con Norman Fairclough (2003) como miembro especialmente destacado dentro de esta tendencia¹⁹. Otros, por el contrario, han adoptado un enfoque de carácter sociocognitivo, como Teun van Dijk (1999; 2003a; 2003b [2001]), defendiendo —como se ha señalado ya— el uso ecléctico de diversos instrumentos, según las características de la realidad estudiada (Van Dijk 2003b [2001]: 147-149), y centrando su interés en aquellos niveles de análisis textual de carácter más global, relacionados con los instrumentos de trabajo de disciplinas como la lingüística del texto, la retórica y la pragmática, por considerarlos más transparentes a lo ideológico (Van Dijk 2003a: 55-56).

El cambio de rumbo experimentado recientemente por un sector de los ECD pretende precisamente reforzar la vinculación entre las ideologías y el discurso por la vía del ámbito cognitivo —sin abandonar lo social (Hart 2010; 2011a)—, mediante la identificación de patrones ideológicos de conceptualización (Hart 2011b: 245), después de que algunos trabajos criticaran la pobreza de los estudios críticos en este sentido (O'Halloran 2003; Chilton 2005: 23). Con este fin, autores como Christopher Hart (2007; 2011a; 2011b; 2011d) o Begoña Núñez Perucha (2011) abogan —al tiempo que abren camino con los diversos estudios publicados— por la utilización dentro del marco de los ECD no solo de la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1986 [1980]), de temprana aplicación en este ámbito, sino también de los instrumentos de análisis aportados por otros desarrollos de la lingüística cognitiva, como la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual, de Gilles Fauconnier y Mark Turner (Fauconnier 1985; 1997; Fauconnier y Turner 2002), diseñados precisamente para explicar determinados

¹⁹ Pese a su éxito dentro del marco de los estudios críticos del discurso, la idoneidad de la gramática funcional sistémica para tal labor ha sido recientemente cuestionada, debido a lo limitado de su teoría del lenguaje, su focalización en la sintaxis de la oración y su descuido del discurso, su antimentalismo y falta de interés por la cognición, el uso excesivo de vocabulario «esotérico», y la defensa de una teoría del concepto inadecuada, unida a su falta de una teoría de los actos de habla y de los significados implícitos o una perspectiva limitada del fenómeno de la metáfora, así como su poco dinamismo teórico, desarrollo y autocrítica (*vid.* Chilton 2011: 769-770; Van Dijk 2012: cap. 2).

aspectos de la construcción del discurso; la categoría semántica de la «dinámica de fuerzas», propuesta por Leonard Talmy; o la gramática cognitiva de Langacker.

2.3. Ideología y cognición: un enfoque desde el realismo corporeizado

Se ha señalado anteriormente que las ideologías son estructuras conceptuales que se ubican en la memoria a largo plazo. Si, como se ha indicado, a la vista de los últimos desarrollos de la psicología cognitiva, la atribución de un formato proposicional a tales estructuras resulta insatisfactoria, se hace necesario un acercamiento alternativo al sistema conceptual que resulte compatible con los principios del realismo corporeizado.

2.3.1. El sistema conceptual: objetos y situaciones

El modelo mayoritariamente utilizado dentro de la lingüística cognitiva, desde sus orígenes, para la explicación de los conceptos y de la capacidad de categorización ha sido la teoría del prototipo, que en la *versión estándar*²⁰ —tal como la denomina Kleiber (1995 [1990])— define las categorías por la presencia de un prototipo, entendido como el *mejor ejemplar* —en el sentido de subcategoría— de la categoría en cuestión (*vid.* Rosch 1999 [1978]; Kleiber 1995 [1990]: 50). Hoy en día, sin embargo, la teoría del prototipo, como modelo de explicación de la naturaleza de los conceptos y del acto de categorización, se encuentra fuertemente cuestionada (*cfr.* Fauconnier 1999: 615; Barsalou 1999: 587), debido al carácter estático y la naturaleza amodal del modelo, desvinculado de la percepción, la interocepción (percepciones del propio cuerpo: movimiento, propiocepción o consciencia de la postura corporal, etc.) y la introspección (estados mentales, sentimientos, etc.), frente a lo que aportan los modelos *modales* o *basados (grounded)*. De hecho, como señalan Evans y Green (2006: 249), se puede considerar que la teoría del prototipo ha sido superada por otras más recientes, como la de sistemas de símbolos perceptuales, desarrollada por el psicólogo californiano Lawrence W. Barsalou, basada en los presupuestos filosóficos del realismo corporeizado.

²⁰ Aunque rechazada posteriormente por el propio equipo que la formuló, sigue siendo a día de hoy la más extendida.

La teoría de los sistemas de símbolos perceptuales

En su influyente artículo «Perceptual symbol systems», Barsalou (1999: 577-578, 581-583) formula la *hipótesis de la simulación corporeizada*, según la cual, en el proceso de percepción²¹ de eventos, acontecidos tanto en el entorno como en el propio cuerpo, se generan una serie de estados neuronales dispersos, en los correspondientes sistemas sensoriomotores del cerebro, que registran información multimodal de tipo cualitativa y funcional (como, por ejemplo, la presencia o ausencia de bordes, vértices, colores, relaciones espaciales, movimiento, dolor, calor, etc.). Naturalmente, tales representaciones neuronales no quedan almacenadas en la memoria en su totalidad y de forma holística, como si de fotografías se tratase: deben ser sometidas a un proceso de simplificación e integración en distintos niveles —entidades, eventos y las correspondientes relaciones entre ellos— (vid. Damasio 1989: 28-30) para su posterior almacenamiento. Ahora bien, a diferencia de lo defendido por los enfoques amodales, en los que se entiende que los diversos estados neuronales son traducidos en este punto a un lenguaje mental de carácter amodal y arbitrario, completamente distinto al de las percepciones, Barsalou (1999) defiende que tal proceso no llega a producirse en su totalidad en ningún momento: en su lugar, lo que ocurre es que los estados neuronales producidos en la percepción son sometidos por nuestro sistema cognitivo a un proceso de filtrado, por medio de la aplicación de la atención selectiva a determinados aspectos de la percepción, y el consecuente descarte de la información restante (por ejemplo, la atención puede centrarse en la forma de un objeto, obviando en gran medida otros aspectos como el color, la textura, la posición o los objetos que se encuentran en su entorno). Lo que Barsalou denomina *símbolo perceptual*²² consistiría, por tanto, en el registro, en uno de los sistemas sensoriomotores, de un subconjunto muy pequeño de configuraciones activas de neuronas que representa de forma esquemática un aspecto coherente dentro de un estado neuronal.

Barsalou (1999: 584-586) afirma, además, que estos símbolos perceptuales, de carácter inconsciente, variable y no discreto, no equivalen de por sí a un concepto: es la integración espacial y temporal de un conjunto de símbolos perceptuales —resultado de centrar la atención selectiva en diversos aspectos de numerosas experiencias perceptuales, interoceptivas e introspectivas— lo que constituye y consolida el concepto —que Barsalou denomina

²¹ La ciencia cognitiva distingue entre la sensación, que incluiría toda la información recogida por nuestros órganos perceptores, y la percepción, que alude a «la información que es filtrada por la atención del animal perceptor y que le informa del estado del mundo» (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2016 [2012]: 17).

²² Evans (2009: 176) censura el uso que hace Barsalou del término *símbolo*, en la medida en que este remite a la idea de representación. Ciertamente, el término aparece vinculado en la tradición al ámbito de la semiótica y la comunicación, por lo que su uso en este contexto puede resultar poco apropiado.

simulador— en la memoria a largo plazo²³. Cuanto más frecuente sea la selección de un símbolo perceptual en concreto como elemento constituyente de un determinado concepto, mayor será su grado de consolidación, y, por tanto, también su frecuencia de aparición en las futuras evocaciones del concepto. De este modo, los conceptos tendrían un carácter modal (generalmente multimodal), en la medida en que reproducen información procedente de distintos canales o sistemas sensoriomotores en los mismos sistemas neuronales en los que esta se presenta en la percepción. Y serían, además, de naturaleza analógica, puesto que guardan una relación directa con respecto a los estados neuronales de los que proceden —son un mero reflejo filtrado o simplificado de tales estados—. Desde su ubicación en la memoria a largo plazo, estos conceptos pueden ser utilizados posteriormente como representantes de los distintos objetos o referentes de la realidad.

Evans (2009) construye su modelo del sistema conceptual sobre la base de la teoría de los sistemas de símbolos perceptuales, de Barsalou. De este modo, los conceptos *análogos*, propios del sistema conceptual —tal como los concibe Evans— consistirían en entidades mentales *multimodales* reflejo, a modo de huella, de los estados o configuraciones neuronales relacionados con las percepciones, interocepciones e introspecciones²⁴, y, por tanto, portadoras de información similar a la producida por la propia experiencia de «inmersión» (Zwaan 2004) que supone percibir e interactuar con la realidad. Dada la riqueza de la información de carácter multimodal que contienen —que el lenguaje, por sí solo, es incapaz de aportar en toda su riqueza de detalles—, estos conceptos son el ingrediente imprescindible para la construcción de *simulaciones*, esto es, representaciones producidas por nuestro sistema cognitivo en ausencia de la entidad o evento en cuestión, que, aun con todo, poseerán siempre un carácter parcial y esquemático con respecto a nuestras sensaciones (Barsalou 1999: 586; Evans 2015b: 253)²⁵.

²³ Debido a la concepción multimodal que tiene Barsalou (1999) tanto de la percepción como de la concepción, el autor cuestiona las divisiones tajantes efectuadas tradicionalmente dentro del conjunto de la memoria (*vid.* Barsalou 1999: 588; 1999: 604).

²⁴ Barsalou (1999: 585) distingue tres tipos de *introspecciones* o *experiencias introspectivas*: los estados de representación, que aluden no solo a la recreación mental de una entidad o evento en su ausencia, sino también a la conceptualización de una entidad como perteneciente a una determinada categoría; las operaciones cognitivas, que incluyen el ensayo, la elaboración, la búsqueda, la recuperación, la comparación y la transformación; y los estados emocionales, que incluyen las emociones, los estados de ánimo y los sentimientos.

²⁵ Tal concepción difumina hasta cierto punto la división entre la percepción (e *interocepción*) y concepción/cognición, al concebir la segunda como una huella o reactivación de la configuración del cerebro activada por la percepción. Barsalou, con todo, aclara: «Although perception and conception are similar, they are not identical, given that bottom-up mechanisms dominate the activation of sensorymotor systems during perception, whereas top-down mechanisms are more important during conception. Furthermore the representations activated in conception are partial reenactments of sensory-motor states, and may often exhibit bias and reconstructive error» (2003: 521). Evans (2015b: 256-257), por otra parte, argumenta igualmente, sobre la base de los resultados de diversos estudios dentro del campo de la psicología, en contra de la postura extrema que supondría identificar plenamente percepción y concepción, sin distinguir entre estados mentales y las posteriores representaciones de tales estados, lo que supondría la negación de la existencia de realidades simbólicas.

La teoría de los marcos

A esta caracterización básica habrá que añadir la cuestión —trascendental desde esta perspectiva— de que tales conceptos análogos, más que meros conjuntos componenciales de símbolos perceptuales, constituyen en realidad *modelos cognitivos*, noción que Evans (2009: cap. 10; 2015b: 275 y ss.) construye a partir de la noción de *simuladores* de Barsalou (1999: 586, 642; 2003). Los modelos cognitivos consistirían, pues, en complejos sistemas de conocimiento, altamente contextualizados, que se utilizan a modo de molde para generar reconstrucciones o simulaciones específicas de una entidad o evento en su ausencia (Barsalou 1999: 642; 2003: 521-522, 546).

Cada simulador o modelo cognitivo se estructura en torno a un determinado *marco* (*frame*). Esta noción, tomada de Minsky (1974; 1988 [1985, 1986]), es considerada hoy en día por numerosos autores no un mero formato de representación de los conceptos, sino un elemento estructural fundamental de la cognición humana (*vid.* Gamerschlag *et al.* 2014; Löbner 2014). Barsalou, en concreto, define el concepto de *marco* como «an integrated system of perceptual symbols that is used to construct specific simulations of a category» (1999: 590). De este modo, cada simulador estaría compuesto por dos niveles: por una parte, el marco con respecto al cual se integran los distintos símbolos perceptuales que conforman el concepto o la categoría en cuestión; por otra, el conjunto potencialmente infinito de simulaciones que pueden ser construidas a partir de tal marco (Barsalou 1999: 586).

Evans (2009: 194 y ss.) se basa igualmente en el trabajo del psicólogo californiano y su equipo (Barsalou *et al.* 1993) para distinguir entre dos tipos de marcos: objetos y situaciones. Los objetos, a su vez, pueden tener un carácter genérico o específico. Así, los *individuos* serían aquellos marcos que hacen referencia a entidades animadas o inanimadas específicas a las que se atribuye una continuidad temporal, y, por tanto, incluyen información procedente de experiencias varias sobre cada una de las entidades en cuestión, conceptualizada como estable o como episódica, según su frecuencia (Barsalou *et al.* 1993: 10). Los *tipos* o *modelos*²⁶, en contraste con los *individuos*, serían aquellos marcos que integran información proveniente a su vez de distintos marcos de objetos individuales, adoptando las regularidades y organizando la variación. En consecuencia, las entidades a las que hacen referencia los tipos o modelos, a diferencia de lo que ocurre con los individuos, son concebidas como carentes de continuidad existencial, más allá de lo puramente mental: un tipo permite identificar ejemplares

²⁶ Barsalou *et al.* (1993) utilizan el término *modelo* para los marcos correspondientes a objetos genéricos, que aquí sustituyo por el de *tipo*, propuesto por Evans (2009), con el fin de evitar añadir uno más a los diversos sentidos ya atribuidos en el presente trabajo al término *modelo*.

representativos del modelo cognitivo en cuestión, pero no un individuo identificable como tal tipo, en sí mismo (Barsalou *et al.* 1993: 11-12).

Según esta concepción (*vid.* Barsalou *et al.* 1993: 11), los marcos de objeto son de naturaleza *situada*: cada objeto está asociado en la memoria a largo plazo con diversas situaciones en las que puede aparecer (Barsalou *et al.* 1993: 16-17). A su vez, estas *situaciones* constituyen —según Barsalou *et al.* (1993: 17-20)— un nuevo tipo de simulador, compuesto por los correspondientes niveles: el marco en el que se integran los distintos símbolos perceptuales que conforman la situación en cuestión, y el conjunto de simulaciones que pueden ser construidas a partir de ese marco.

Aunque las situaciones pueden mostrar también, como ocurría en el caso de los objetos, un carácter genérico o episódico, no debemos caer en la tentación de establecer un paralelismo entre ambos fenómenos. La diferencia, de hecho, no puede ser mayor, en lo que respecta a las consecuencias que tales fenómenos tienen con respecto a la estructuración del sistema conceptual. Así, en el caso de los objetos, tanto los individuos (objetos específicos) como los tipos (objetos genéricos) constituyen simuladores, en la medida en que ambos se corresponden con estructuras de la memoria a largo plazo capaces de generar un número indeterminado de simulaciones concretas. En el caso de los individuos, tales simulaciones se corresponden con los distintos estados de un mismo individuo a lo largo del tiempo; en el de los tipos, con los distintos objetos específicos que pueden ser considerados como ejemplares de tal tipo. En el caso de las situaciones, en cambio, solo las de carácter genérico pueden ser consideradas simuladores: las situaciones específicas —sucedidas realmente o solo hipotéticas— no son otra cosa que las distintas simulaciones concretas, ligadas por definición a un determinado espacio y a una referencia temporal única, que pueden ser generadas en la memoria de trabajo para representar una situación individual, a partir de los objetos y situaciones genéricas de la memoria a largo plazo.

El conjunto de situaciones e individuos y tipos, tal cual se encuentran organizados en la mente de un individuo, de forma espacial y temporal, constituyen lo que Barsalou *et al.* (1993: 9) denominan un *modelo del mundo* (*world model*). Este modelo del mundo resulta actualizado de forma continua por el individuo, en función de su experiencia; y, además de una representación sobre el estado actual del mundo, puede disponer tanto de representaciones de estados anteriores como de estados hipotéticos en el futuro (Barsalou *et al.* 1993: 9).

Barsalou *et al.* (1993: 14-16) señalan, además, que los individuos y los tipos pueden *trascender* en diverso grado, esto es, pasar a estar vinculados a más de un lugar, o incluso dejar de estar vinculados a espacio concreto alguno de forma significativa. En este caso, pasarían a organizarse en forma de taxonomías trascendentes, basadas en similitudes y regularidades entre

modelos cognitivos, cuya función sería la de representar las creencias generales del individuo acerca del mundo, que pueden luego ser utilizadas para llevar a cabo inferencias o completar los marcos de nueva creación, reduciendo, en consecuencia, el esfuerzo cognitivo necesario para la conceptualización de la realidad.

Con respecto a la composición interna de los conceptos, es también Barsalou (1991; 1992) quien elabora la que —según Löbner (2015: 30)— es, a día de hoy, la teoría más explícita, detallada y precisa acerca de la estructura de los marcos. Según el modelo descrito por Barsalou²⁷, estos se encuentran fuertemente estructurados en función —fundamentalmente— de un conjunto de *atributos*, con sus correspondientes *valores*.

En cuanto al primero de estos elementos, Barsalou (1992: 22-26) y Barsalou y Hale (1993) demuestran que los individuos, más que representar un concepto por medio de listas de rasgos correspondientes a diversos ejemplares —presentes tanto en la versión estándar de la teoría del prototipo como en las redes dinámicas de los modelos conexionistas o la semántica estructuralista de los campos semánticos—, lo hacen a través de atributos de carácter más abstracto, cuyos posibles valores se corresponden con los rasgos en cuestión, observados en distintos ejemplares. De este modo, los *atributos* se corresponden con todos aquellos elementos del marco que describen aspectos, propiedades o dimensiones presentes en al menos algunos miembros de la categoría en cuestión —material o parte física de un objeto; miembro de una colección; acción, objeto o ubicación de una actividad; evaluaciones; cantidad; coste; beneficios, etc.—; mientras que los *valores* hacen referencia a las diferentes especializaciones o concreciones de los atributos²⁸. A diferencia de lo que ocurría con las teorías anteriores, Barsalou (1992) defiende que los marcos no constituyen estructuras fijas de atributos: muy al contrario, son concebidos como estructuras dinámicas, cuya estructura varía según el contexto, si bien cada marco presenta a menudo una serie de atributos centrales (*core attributes*), que conforman, debido a su alta frecuencia de activación conjunta, una estructura estable en la memoria —constituyendo así el núcleo del correspondiente modelo cognitivo—.

Finalmente, habría que señalar que cada uno de los aspectos que constituyen el marco de un simulador o modelo cognitivo concreto —tanto los atributos como los valores— pueden

²⁷ Aunque el autor no utiliza el término *modelo cognitivo*, sino el de *simulador*, como se ha señalado anteriormente, se mantendrá aquí en gran parte la terminología empleada por Evans, con el fin de no hacer aún más compleja la exposición teórica.

²⁸ Los valores, en tanto que elementos subordinados a un determinado atributo, heredan información de este y añaden especificaciones, que son precisamente las responsables de que los distintos valores de un mismo atributo puedan diferenciarse entre sí. Los valores, además, en tanto que especificaciones de los atributos de una determinada categoría, constituyen también aspectos de la categoría en cuestión. Por otra parte, los valores pueden ser también considerados atributos con respecto a sus propias especificaciones o concreciones, en el caso de que las tengan (Barsalou 1992: 32).

en ocasiones, en la medida en que sean objeto de la atención selectiva, ir más allá del mero símbolo perceptual, de carácter esquemático, y pasar a funcionar como conceptos, esto es, como verdaderos simuladores o modelos cognitivos, activando, a su vez, sus propios atributos e invariantes estructurales (Barsalou 1992: 33, 36, 40; 1999: 591; Barsalou y Hale 1993). De hecho, relaciones como «tipo», «parte», «causa» no son primitivos conceptuales, sino conceptos con sus propios atributos (Winston *et al.* 1987; Chaffin 1991). La conclusión que se extrae de este hecho es que —según postula Barsalou (1992: 40; ver también Barsalou y Hale 1993)— todo el sistema conceptual está compuesto, de manera universal, por este tipo de relaciones del tipo atributo/valor organizadas en referencia a un marco²⁹.

Por último, es necesario hacer notar que, en el modelo de Barsalou, tal como hemos visto ya, los simuladores son de carácter multimodal, es decir, incluyen información perceptual, interoceptiva e introspectiva. Tal característica es compartida por los modelos cognitivos de Evans (2009: 181-182). No obstante, a diferencia de los simuladores propuestos por Barsalou (1999) en su teoría de sistemas de símbolos perceptuales, el concepto de modelo cognitivo, tal como lo concibe Evans (2009: 193-194), alude exclusivamente a aquellas estructuras conceptuales o *simuladores* asociados a las unidades lingüísticas. Como tales —defiende Evans—, los modelos cognitivos pueden incluir también información proposicional, obtenida a través del aprendizaje cultural o el uso del lenguaje en el contexto de la comunicación (relatos, noticias, rumores, etc.), a modo de complemento de la información modal que contienen:

[...] as language interfaces with the conceptual system via access sites, cultural knowledge mediated by language can come to form part of the representations associated with cognitive models. In short, LCCM theory holds that analog (body-based) content is supplemented by propositional information derived from linguistically mediated content, thus fleshing out the representations in the conceptual system (Evans 2015b: 278-279).

2.3.2. La metáfora conceptual

Como se ha indicado anteriormente, uno de los recursos más importantes con los que cuenta la cognición humana para la estructuración de su sistema conceptual —tanto de los

²⁹ No es esta la única vía por la que los diversos modelos cognitivos mantienen conexiones entre sí: a su interrelación contribuyen igualmente factores como la presencia de símbolos perceptuales similares en múltiples modelos cognitivos; la vinculación de los diversos marcos con respecto a una determinada ubicación en el modelo del mundo; las relaciones que se establecen entre los respectivos marcos episódicos y genéricos (individuos y tipos, por una parte; situaciones episódicas y genéricas, por otra), en la medida en que los marcos de carácter genérico surgen —obviamente— de la generalización del contenido de los episódicos, que, a su vez, incluyen información de tipo genérica en su constitución; o la posibilidad que los marcos presentan —antes señalada— de dejar de estar vinculados a una ubicación espacial concreta y, en su lugar, pasar a organizarse en forma de taxonomías trascendentes, basadas en la observación de similitudes y regularidades entre modelos cognitivos (Evans 2009: 203-204).

objetos como de las situaciones de que este consta— es la aplicación de mecanismos metafóricos, estudiados en profundidad, dentro del marco de la lingüística cognitiva, por la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1986 [1980]; 1999).

Según estos autores, dado el carácter corporeizado de la cognición humana, la comprensión de los conceptos abstractos es posible debido a que, en estos casos, se produce el fenómeno de la cognición conocido como *metáfora conceptual*, mediante el cual un dominio abstracto (*dominio meta* o *destino*) es estructurado haciendo uso —parcial— de recursos conceptuales de más fácil comprensión, importados desde dominios de carácter concreto (*dominio fuente*) —esto es, vinculados a conceptos de carácter modal— (Bergen 2012: 209). De este modo, la comprensión de un concepto abstracto (como *coger* en *coger un chiste*) implicaría llevar a cabo una simulación en la que resultarían activados, aunque de forma más vaga —pero no menos relacionada con nuestras percepciones, interocepciones e introspecciones—, los mismos símbolos perceptuales centrales que son necesarios para la comprensión del correspondiente concepto concreto (como en *coger un bolígrafo*) —hipótesis que Bergen denomina de la *simulación metafórica*— (Bergen 2012: 195-209).

Con todo, es necesario distinguir claramente entre la metáfora conceptual —independiente del lenguaje, aunque influya en algunas de sus manifestaciones—, por un lado, y, por otro, las que Evans (2013b: 75) —siguiendo la terminología propuesta por Zinken (2007)— denomina *metáforas discursivas*, esto es, aquellas expresiones metafóricas que, aunque puedan poseer una base conceptual, surgen como resultado del uso concreto del lenguaje en el discurso. De hecho, lo que la teoría de la metáfora conceptual defiende es que, más allá del carácter metafórico que pueda presentar una determinada expresión en el discurso, muchos de nuestros conceptos más elementales se encuentran organizados en la memoria a largo plazo del individuo por medio del recurso de la metáfora, tal como se manifiesta no solo en el lenguaje, sino también a través de los gestos, el comportamiento, la pintura, la música o el diseño de los objetos de nuestro entorno (*vid. Soriano 2016 [2012]*). Es esta una hipótesis que parecen corroborar no solo las diversas expresiones atestiguadas en el lenguaje cotidiano que apuntan hacia una misma conceptualización subyacente³⁰, sino también —al menos parcialmente— diversos experimentos llevados a cabo al respecto en los últimos años (*vid. Soriano 2016 [2012]*: 113-116; Bergen 2012: 211-216).

La diversa naturaleza de estos dos tipos de metáfora se evidencia en el hecho de que unas, las metáforas discursivas, presentan un carácter inestable, de modo que, a medida que se

³⁰ Tal es el caso, por ejemplo, de las expresiones *ganar tiempo*, *malgastar el tiempo*, *ahorrar tiempo*, *hipotecar tiempo* o *invertir tiempo en algo*, como evidencia de la existencia, en la memoria a largo plazo, de una metáfora conceptual que estructura el dominio abstracto TIEMPO haciendo un uso parcial de la lógica interna del dominio DINERO, y que suele expresarse convencionalmente mediante la fórmula lingüística —pese a su carácter prelingüístico— EL TIEMPO ES DINERO. Véanse otros muchos ejemplos en Lakoff y Johnson (1986 [1980]).

incrementa su uso y, en consecuencia, su grado de consolidación, estas tienden a difuminar la conexión con la asociación conceptual de la que surgieron, y, por tanto, a perder, en último término, su naturaleza metafórica (*vid.* Bergen 2012: 206); mientras que, por el contrario, las asociaciones establecidas por las metáforas conceptuales se mantienen vigentes con independencia del uso lingüístico (Evans 2013b: 75-76).

La metáfora conceptual no consiste en el establecimiento de una ecuación entre dos conceptos, sino en la importación inconsciente, automática y unidireccional³¹ a un dominio meta de un estatus ontológico (por ej., LAS EMOCIONES SON SUSTANCIAS) o una estructura conceptual compleja (por ej., COMPRENDER ES VER) procedente del dominio origen. Tal proceso no solo permite, por lo general, establecer múltiples correspondencias conceptuales entre ambos dominios —con todo, siempre parciales y selectivas—, sino también entender expresiones novedosas o creativas, o incluso realizar inferencias a partir de la lógica de la estructura importada (Soriano 2016 [2012]: 98). Las metáforas conceptuales, además, forman a menudo parte de jerarquías en las que una determinada metáfora aporta la base necesaria para la construcción de otra, a modo de concreción o proyección de aquella (Soriano 2016 [2012]: 103). Por otra parte, puede ocurrir tanto que un mismo dominio sirva de fuente para varios dominios meta, como que un mismo dominio meta sea estructurado por varios dominios fuente (Soriano 2016 [2012]: 105)³².

2.4. El discurso, desde el punto de vista de la lingüística cognitiva

Para la lingüística cognitiva, obviamente, resulta inconcebible una aproximación al fenómeno del lenguaje que no atienda el estudio del significado (*vid.* Langacker 1987: 5, 12; Bergen 2012: 250, entre otros) como realidad mental, distinta —desde la óptica del realismo experiencial— del estado de cosas de la realidad (*vid.* Taylor 1999: 31; Valenzuela *et al.* 2016 [2012]: 42-43). Con ello, esta corriente se distancia tanto de la corriente antimentalista que

³¹ No obstante, se han aducido algunas objeciones y contraejemplos tanto con respecto al carácter automático —que parece afectar únicamente a las metáforas conceptuales de base experiencial— como al principio de unidireccionalidad de las metáforas conceptuales (*vid.* Soriano 2016 [2012]: 106-107).

³² Con todo, Barsalou y Wiemer-Hastings (2005) consideran que las explicaciones de los conceptos abstractos como entidades construidas exclusivamente sobre la base de estructuras importadas de conceptos concretos resulta insatisfactoria, en la medida en que la proyección conceptual de la estructura del concepto concreto sobre el abstracto precisa de la existencia previa de tal concepto, con su propia estructura, o, de lo contrario, la metáfora se encontraría sin dominio meta alguno sobre el que proyectarse. Esta estructura propia —defienden Barsalou y Wiemer-Hastings—, de hecho, existe, y está basada en la experiencia introspectiva de los conceptos abstractos, tanto en lo que respecta a la conciencia de los propios estados internos como a los sentimientos asociados a tales conceptos, así como en las situaciones en las que se producen tal experiencia. La función de las metáforas, en este caso, sería, por tanto —según Barsalou y Wiemer-Hastings (2005: 133)—, no la de aportar a los conceptos abstractos su estructura básica, sino la de interpretar su experiencia introspectiva, desatacando determinados aspectos de su estructura conceptual y añadiendo otros.

caracterizó durante gran parte del siglo pasado a la investigación lingüística desarrollada al otro lado del Atlántico (*vid.* García Padrón 1997: 42-44) como de otras perspectivas del estudio del lenguaje, tales como la semántica formal (o lógica de las condiciones de verdad) o la semántica generativista, en las que el significado es concebido desde un enfoque plenamente referencial, esto es, como correspondencia con el estado de cosas que se dan en el mundo (o mundos posibles) (*vid.* Taylor 2002: 187-190).

Como desarrollo particular del paradigma funcional, además, esta corriente parte de una concepción dinámica y social del lenguaje, según la cual el significado de un texto es entendido como *conceptualización*, esto es, como representación conceptual elaborada de manera interactiva entre los participantes en un acto comunicativo concreto con el lenguaje como intermediario, y cuyo fin último es el de aportar a los usuarios del lenguaje una aproximación a la intención comunicativa del hablante (Dirven et al. 2003: 3; Evans y Green 2006: 9; Evans 2016: 5). Al mismo tiempo, sin embargo, esta corriente reconoce la necesidad, para la elaboración de tales conceptualizaciones, de la existencia de núcleos semánticos con cierto grado de fijación o convencionalización, registrados en la mente de los individuos, como punto de partida de la negociación que implica todo acto comunicativo (Langacker 2008: 30). De hecho, parece esta una tendencia que va acentuándose en los últimos años dentro de la lingüística cognitiva: recientemente, algunos autores (*vid.* Harder 2009; Evans 2009) han puesto el acento en la necesidad, en el análisis textual, de concebir los elementos lingüísticos como claro punto de partida y anclaje de los procesos textuales de construcción del significado, con el fin de evitar el riesgo de «deslizamiento» del marco teórico de la lingüística cognitiva hacia la postura funcional extrema de hacer depender la dimensión semántica de un texto, en su conjunto, del contexto.

Esta concepción del significado como realidad mental, defendida por la lingüística cognitiva, supone la disociación entre la dimensión semántica de un texto y la realidad externa, y, por tanto, la posibilidad de que una misma situación objetiva pueda ser representada desde concepciones sustancialmente distintas por medio de diversos textos o discursos. Es esta, de hecho, una posibilidad en la que se insiste a menudo dentro de esta corriente. Así, por ejemplo, Langacker (2008; *vid.* también Langacker 1987: 5; cap. 3) se refiere a las unidades del lenguaje como «plantillas» que modelan la construcción e interpretación de un texto. Este reconocimiento de la capacidad conceptualizadora del lenguaje resulta sin duda adecuado para el estudio que aquí se propone: como señala Hart (2011d: 173), la defensa de la capacidad del lenguaje para conformar la realidad siempre ha sido —como mecanismo que desempeña una labor fundamental en el desarrollo y transmisión de las ideologías— uno de los principios centrales del ACD.

2.4.1. El sistema lingüístico

El límite entre el sistema lingüístico y el conceptual

Desde el ámbito de la psicología cognitiva, algunos autores niegan la existencia de un significado propiamente lingüístico, más allá de la remisión al correspondiente contenido conceptual, tal cual este ha sido descrito en el apartado 2.3.1 del presente trabajo (*vid.* Glenberg y Robertson 1999; Barsalou 1999: 580; Barsalou *et al.* 2008). No es esta, sin embargo, la postura que sostiene la lingüística cognitiva al respecto.

Ciertamente, desde esta corriente se afirma que todas las entidades semánticas —en el sentido amplio del término— observables en el uso del lenguaje, independientemente de su grado de esquematización y convencionalización, son *conceptos*, incluidos los significados lingüísticos. Sin embargo, pese a lo que podría pensarse en un principio, la definición del significado lingüístico como concepto, tal como la cuestión es planteada por la lingüística cognitiva, no implica necesariamente la total identificación o coincidencia de ambas realidades mentales. De hecho, esta corriente ha insistido desde su mismo nacimiento (*vid.* Langacker 1987) en la idea de que el fenómeno de la conceptualización es más amplio que el lingüístico, lo que justificaría no solo la sensación cotidiana de no encontrar las palabras adecuadas para expresar una idea, sino también la existencia de conceptos, que, aunque establecidos en una determinada cultura, sin embargo, no tienen expresión convencional dentro de la correspondiente lengua (Langacker 1987: 60). Aun así, hay que admitir que la opinión mayoritariamente aceptada dentro de esta corriente mantiene que los conceptos y los significados lingüísticos forman en realidad un continuo, en el que resulta imposible, además de innecesaria, una separación estricta de lo lingüístico, por un lado, con respecto a lo no lingüístico, de carácter meramente conceptual o enciclopédico, por otro.

Efectivamente, la *tesis de la naturaleza enciclopédica del significado* es una de las nociones fundamentales postuladas por la lingüística cognitiva, según la cual el lenguaje está indisociablemente vinculado al conocimiento: cada signo lingüístico se enmarca dentro de una enorme red de conocimiento estructurado, sin la cual no puede ser comprendido. Desde este planteamiento general, la lingüística cognitiva ha desarrollado diversos instrumentos teóricos para dar cuenta de la naturaleza y variación del contenido conceptual asociado a las unidades de la lengua, entre los que destaca la distinción entre perfil (*profile*) y base (*base*), así como el concepto de dominio (*domain*) (*vid.* Langacker 1987; Taylor 2002: 186-204).

Con todo, como se ha señalado con anterioridad, la lingüística cognitiva no es una teoría homogénea, sino un marco general que incluye teorías de carácter diverso e incluso contradictorio. Por ello, dentro de esta corriente, junto a autores que entienden lo lingüístico como realidad meramente conceptual —como es el caso de Ronald W. Langacker (1987)—, encontramos también propuestas de carácter heterodoxo, como la defendida por Vyvyan Evans (2009; 2015b), quien, en claro desacuerdo con la corriente mayoritaria —como el propio autor reconoce (*vid.* Evans 2014: 286)—, argumenta a favor de la necesidad de una distinción cualitativa clara entre los dos sistemas, el conceptual y el lingüístico (Evans 2015b: 265-169; 2016: 2-3). De hecho, la novedad y el valor de la aportación de su teoría de conceptos léxicos y modelos cognitivos (teoría CLMC) al marco de la lingüística cognitiva reside precisamente —según su propio creador— en el hecho de que esta proporciona tanto una descripción de la naturaleza de las unidades de ambos sistemas como una explicación detallada de la manera en que estos interactúan para elaborar representaciones conceptuales en el proceso de producción y comprensión textual (Evans 2013a: 21-25).

Esta distinción entre el sistema lingüístico y el conceptual va acompañada, en su teoría, de la correspondiente diferenciación entre los dos tipos de entidades mentales presentes en cada uno de tales sistemas: por un lado, los que denomina *conceptos paramétricos*, constitutivos del sistema lingüístico, y, por otro, los *conceptos análogos*, propios del sistema conceptual, que Evans construye —tal como se ha señalado con anterioridad en el presente trabajo— a partir de la teoría de los sistemas de símbolos perceptuales, de Lawrence W. Barsalou³³.

En la medida en que los conceptos análogos —o huellas de las experiencias reales de percepción, interocepción o introspección— pueden ser activados en la mente del individuo por medio del uso del lenguaje, Evans (2015b: 264) entiende que, efectivamente, como afirma la lingüística cognitiva, los conceptos paramétricos deben poseer también, de algún modo, naturaleza conceptual. Sin embargo, la función del lenguaje —opina el autor— en ningún modo se reduce a la mera activación de los conceptos análogos (Evans 2015b: 265-266). Muy al contrario, este autor defiende que el lenguaje aporta sus propios significados, consistentes en una serie de distinciones, cualitativamente distintas y hasta cierto punto independientes del sistema conceptual, codificadas directamente en la lengua (Evans 2015b; 2016: 5-7). La función de estos significados lingüísticos, según el autor sería la de señalar, a modo de instrucciones, pautas o pistas (*prompts*) rudimentarias, la manera en que deben ser activados —o *parcelados*,

³³ Pese a la distinción, Evans (2016: 2-3) insiste en uno de los principios básicos de la lingüística cognitiva: el hecho de que el lenguaje no constituye un módulo aislado dentro del cerebro, sino que funciona según los mecanismos generales de la cognición humana. De este modo, el sistema lingüístico y el conceptual mantendrían, según el autor, una relación de «ensamblaje simbiótico», producto de un proceso de adaptación mutua y evolución conjunta al servicio de la construcción de representaciones complejas en el contexto de la comunicación humana.

según la terminología del autor— los conceptos análogos del sistema conceptual para la construcción de *conceptualizaciones*, esto es, representaciones o *simulaciones* mediadas por el sistema lingüístico, mucho más ricas y complejas que los significados mínimos presentes en las unidades del lenguaje (Evans 2015b: 272)³⁴.

Así, los conceptos paramétricos o significados lingüísticos —defiende el autor— se construyen a partir de las configuraciones cerebrales relacionadas con la experiencia perceptiva, interoceptiva e introspectiva, al igual que los análogos. Sin embargo, el nivel de filtrado al que los significados lingüísticos someten a tales experiencias es tal que el resultado es una imagen de contenido altamente esquemático o abstracto, incapaz ya de por sí de generar directamente simulaciones como las producidas por los conceptos análogos del sistema conceptual (Evans 2015b: 252-260; 2014: 286; 2016: 4). A cambio, tales entidades mentales habrían ganado la capacidad de establecer determinadas constantes básicas, y de ofrecerlas al hablante como pilares del edificio de la comunicación humana, sobre las cuales es posible controlar las representaciones conceptuales de otros individuos y coordinar su construcción conjunta (*vid.* Tomasello 2013).

Por otro lado, el sistema lingüístico y el conceptual, tal como los concibe la teoría CLMC, se encuentran enlazados e interactúan. Esta concepción se sustenta sobre la distinción que hace Evans entre dos tipos de conceptos paramétricos o significados lingüísticos: los pertenecientes al subsistema léxico y los del subsistema gramatical. Efectivamente, la postura mayoritaria dentro de la lingüística cognitiva entiende que lo gramatical y lo léxico representan los dos polos de un mismo continuo, diferenciados solo por su grado de concreción —mayor en el caso de las unidades léxicas prototípicas— (cfr. Langacker 1987). Evans (2009; 2016), por el contrario, en sintonía con el padre de la semántica conceptual, Leonard Talmy (2000b: 21), defiende que el subsistema gramatical y el léxico desempeñan funciones semánticas diversas, al tiempo que indispensables y complementarias para evocar en el receptor una determinada presentación cognitiva o simulación: mientras que la función de los conceptos paramétricos del subsistema léxico es la de servir de enlace entre el sistema lingüístico y el conceptual, facilitando el acceso a las diversas huellas de experiencias almacenadas en este, en forma de conceptos análogos, la función de las unidades gramaticales se limita a remitir a otros símbolos, señalando, a través de referencias de carácter sumamente esquemático o abstracto, a modo de andamiaje —según la metáfora de Talmy—, la manera en que tales símbolos deben procesarse para construir una simulación (Evans 2016: 5).

³⁴ Ronald W. Langacker (1987: 116 y ss.) alude a este fenómeno bajo la denominación de *ajustes de enfoque*.

Este enlace entre las unidades lingüísticas del subsistema léxico y los modelos cognitivos del sistema conceptual se produce como consecuencia de la repetición de determinados patrones de uso: en la medida en que determinados modelos cognitivos coocurren y son sancionados de forma frecuente por un determinado significado lingüístico, este tenderá —en mayor o menor medida, según el grado de continuidad con el que se produce la coocurrencia en cuestión— a asociarse con ellos, bien de forma global o bien con respecto a alguno de los atributos que lo conforman —*áreas de asociación*—. El total de áreas de asociación que establece un mismo significado léxico es denominado el *sitio de acceso (access site)* de esa unidad —exclusivo de cada unidad léxica—; el conjunto de modelos cognitivos a los que tal significado léxico facilita acceso, tanto directo —*modelos cognitivos primarios*— como indirecto, a través de los modelos primarios —*modelos cognitivos secundarios*—, se considera su *perfil de modelos cognitivos (cognitive model profile)*; y la extensa red de conocimiento estructurado a la que cada significado léxico proporciona acceso, en su conjunto, su *potencial semántico* (Evans 2016: 5).

Naturaleza del significado lingüístico

Los conceptos paramétricos o significados lingüísticos consistirían —según Evans (2015a: 103)— en haces de *parámetros*, entendidos estos como unidades discretas de conocimiento lingüístico, resultado de la abstracción, en grado extremo, de diversos aspectos de la experiencia análoga —perceptual, interoceptiva e introspectiva—³⁵, y responsables del *valor semántico* del conjunto de los significados lingüísticos de los que dispone un idioma (Evans 2015a: 105, 120).

Evans (2015b: 271) señala, además, que los conceptos paramétricos presentan una naturaleza afín a los *esquemas de imagen* (*vid.* Lakoff y Johnson 1986 [1980]; Johnson 1987), término hoy en día aceptado y utilizado de forma general para referirse a uno de los principales tipos de modelos cognitivos idealizados planteados por la lingüística cognitiva (*vid.* Lakoff 1987). Tales *esquemas de imagen* consisten —según Langacker— en un conjunto de «schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force. Image schemas are seen as basic, “preconceptual” structures that give rise to more elaborate and more abstract conceptions (or at least provide their skeletal organization) through combination and metaphorical projection» (Langacker 2008: 32). Con ello, Evans no hace sino reforzar la tendencia general de la lingüística cognitiva, que se decanta por

³⁵ Así, por ejemplo, los parámetros ENTIDAD (*THING*) y PROPIEDAD (*PROPERTY*), propuestos por Langacker (1991a; 2008) como esquemas para las categorías de sustantivo y adjetivo, respectivamente, no serían otra cosa que abstracciones obtenidas a partir de la experiencia corporeizada y sometidas a un proceso de convencionalización.

una concepción del significado no de carácter proposicional, sino construido sobre tales «imágenes» (Langacker 2008: 32).

Entre los investigadores dedicados al estudio de estos constructos cognitivos, se acepta generalmente el supuesto de que existen esquemas de imagen de distintos niveles, algunos de los cuales dependen o se construyen sobre la base de otros. Así, por ejemplo, Langacker (2008: 32-34) distingue entre, por un lado, una serie de conceptos mínimos independientes de todo dominio de la experiencia, de carácter altamente esquemático (contraste, límite, cambio, continuidad, contacto, inclusión, separación, proximidad, multiplicidad, grupo, punto/extensión); por otro, un conjunto de conceptos mínimos pertenecientes a determinados dominios de la experiencia (línea, ángulo y curva, en el dominio espacial; brillo y color, en el de la visión; precedencia, en el dominio temporal; o sensación de esfuerzo muscular); y, por último, los denominados *arquetipos conceptuales*, conceptos surgidos a partir de la experiencia, fundamentales en la vida cotidiana por su frecuencia de uso, que, pese a su complejidad, son también percibidos como *gestalts* conceptuales, coherentes y de carácter básico (un objeto físico, un objeto en una ubicación, un objeto en movimiento a través de un espacio, el cuerpo humano, el rostro humano, el todo y las partes, un contenedor y su contenido, o los actos de ver algo, de sostener algo, de dar algo a alguien, de ejercer una fuerza para conseguir un determinado cambio, o de mantener un encuentro social cara a cara). Peña Cervel, por su parte, propone una clasificación en torno a tres esquemas básicos: REGIÓN DELIMITADA, CAMINO y PARTE-TODO:

El esquema REGIÓN DELIMITADA es el nodo dominante del cual dependen RECIPIENTE y SUPERFICIE. Asimismo, RECIPIENTE presta su estructura y material conceptual a LLENO-VACÍO. EXCESO, finalmente, se describe como subsidiario de LLENO-VACÍO. El esquema de CAMINO se ha considerado como otro patrón básico con respecto al cual otros constructos experienciales desempeñan un papel subsidiario: este es el caso de FUERZA, PROCESO, DELANTE-DETRÁS, CERCA-LEJOS, VERTICALIDAD y CICLO/ESPIRAL. El esquema de imagen FUERZA incluye COMPULSIÓN (y sus esquemas dependientes ATRACCIÓN y REPULSIÓN), BLOQUEO y CONTRAFUERZA (y su patrón subsidiario DESVIACIÓN) y ELIMINACIÓN DE BARRERAS (junto con su esquema dependiente POSIBILITACIÓN). Finalmente, PARTE-TODO está relacionado con las nociones subsidiarias de EMPAREJAMIENTO, FUSIÓN, COLECCIÓN, CENTRO-PERIFERIA y ESCISIÓN (Peña Cervel 2016 [2012]: 86-88).

Estructura fonológica y significado

La *tesis simbólica* de la lingüística cognitiva sostiene que las lenguas están conformadas en su totalidad por el tipo de entidades conocido como *ensamblado simbólico* (*symbolic assembly*) —según la terminología utilizada por Langacker— o *construcción* —en las distintas modalidades de la gramática de construcciones—, resultado del establecimiento de una relación simbólica entre una *estructura fonológica* o *forma* y una unidad semántica (*vid.* Langacker 1987: 11; Lakoff 1987: 539, 577; Evans 2014: 286-287). Tal afirmación no resulta, con todo, incompati-

ble con la concepción que presenta esta corriente del signo lingüístico como entidad proteica, vinculada a la aceptación explícita y generalizada del fenómeno conocido tradicionalmente como *polisemia* (vid. Langacker 1991a: 4). De hecho, Taylor (1990) asegura que esta concepción del signo lingüístico como entidad intrínsecamente variable no supone la ruptura del principio saussureano de la unidad del signo, en la medida en que, aun desaparecidos los vínculos aportados por un posible significado esquemático general, se postula la existencia de otros fenómenos semánticos que garantizan la relación entre los diversos sentidos de una misma unidad lingüística³⁶. Por ello, cuando la propuesta de un único significado esquemático que abarque todos los usos de una unidad, del tipo de los propuestos por Langacker (1987; 2008) con respecto a algunas unidades gramaticales, no parece viable —e incluso en aquellos otros en los que sí lo es, como complemento a la información aportada por el esquema—, lo que se postula desde esta corriente en la mayoría de los casos es una categoría radial o prototípica. Estas categorías estarían constituidas por la agrupación, en torno a una misma estructura fonológica o forma, de conceptos diversos, entre los cuales se establecen relaciones motivadas (Lakoff 1987). Para la lingüística cognitiva, tales relaciones no se reducen, en ningún caso, a un mero efecto superficial, consecuencia de la influencia del contexto, como se había postulado tradicionalmente, sino que se deben al grado de entidad que presentan los diversos sentidos de una unidad, almacenados como tales en la mente del hablante (cfr. Evans y Green 2006; 2015a: 121).

En cuanto a la naturaleza específica de la motivación que une a los distintos sentidos de una unidad lingüística, es esta, sin duda, una cuestión compleja, relacionada con las diversas modalidades de relativismo lingüístico señaladas por Elffers (2012: 23-24): el *patrón etimológico*, según el cual se entiende que el significado original de una unidad lingüística está presente, a modo de trasfondo, en el significado de la unidad actual; y del *patrón del foco* (*focal pattern*), por la cual se atribuye el mismo poder a los sentidos centrales o prototípicos de las unidades, sobre los de carácter más periférico³⁷. De hecho, se trata de una cuestión polémica dentro de la lingüística cognitiva, sobre la que pueden documentarse posturas absolutamente dispares. Un ejemplo claro de aplicación del patrón del foco lo aporta Lakoff (1987; vid. también Lakoff y Johnson 1980), quien construye su teoría del significado sobre la idea de que las acepciones de

³⁶ Así, desde esta perspectiva, el estudio de la polisemia es entendido —aunque pueda parecer paradójico— como un medio para sustentar o reforzar la concepción unitaria del signo (Taylor 1990: 523), desde el planteamiento de que la explicación sistemática de los principios que regulan el fenómeno de la polisemia pueden desvelar las relaciones de sentido que contribuyen a mantener la conciencia de unidad en la mente de los hablantes, más allá de la mera coincidencia formal en el polo fonológico o plano de la expresión (*homonimia*).

³⁷ La dificultad en la determinación del significado central o prototípico de una unidad (cfr. Gries 2006) conlleva en ocasiones la dificultad, señalada igualmente por Elffers (2012: 24), para separar los dos tipos de patrón, en aquellos casos en los que se considere que el sentido prototípico coincide con el significado original etimológico, y los sentidos periféricos, con los derivados de ese significado.

carácter metafórico implican la conceptualización del nuevo dominio adquirido por la unidad lingüística (dominio meta) según la lógica del sentido central o prototípico (dominio fuente). Otros autores, plantean esta misma relación entre los distintos sentidos de una unidad lingüística, pero desde el punto de vista diacrónico, apelando, por tanto, al patrón etimológico, e incluso a factores culturales históricos, en lugar de al patrón del foco³⁸. Langacker, por su parte, en la medida en que propone que los distintos sentidos de una misma unidad se relacionan sincrónicamente a través de un significado común de carácter más esquemático, rechaza tanto una perspectiva como la otra (*vid.* Elffers 2012: 33). En todo caso, lo que sí parece claro es que todas las teorías desarrolladas al respecto dentro de la lingüística cognitiva comparten la inquietud de ir más allá de lo que podríamos denominar el nivel de conceptualización del diccionario, el de las acepciones, las denotaciones del estructuralismo o los conceptos análogos de la propia lingüística cognitiva.

Con respecto a esta cuestión, la teoría CLMC defiende que los diversos sentidos asociados a un determinado *vehículo* —estructura fonológica o forma, en la terminología general de la lingüística cognitiva— se vincularían entre sí por los parámetros compartidos, no al modo de las categorías de condiciones necesarias y suficientes —uno o más parámetros comunes a todos los sentidos de la unidad—, sino según el concepto de «aire de familia» (*vid.* Wittgenstein (2010 [1958]: 87 y ss.), mediante relaciones semánticas de carácter sincrónico, que tienen su origen en la existencia de vínculos diacrónicos, de derivación de unos sentidos a partir de otros. De hecho, en realidad —según señala Evans (2015a: 122)—, los parámetros no son otra cosa que la abstracción convencionalizada de los contextos de uso y las escenas relevantes —desde la perspectiva de la experiencia corporeizada del ser humano— con los que se relaciona el vehículo en cuestión. Para Evans, además, los distintos sentidos asociados a una determinada estructura fonológica no deben entenderse como registros fijos de sentidos de un término, al estilo de las acepciones recogidas en un diccionario, sino como entidades de naturaleza hasta cierto punto flexible, que permiten la distinta combinación de

³⁸ Elffers (2012: 37) se muestra prudente con respecto a todos los tipos de relativismo lingüístico, especialmente en el caso concreto de la aplicación del *patrón etimológico*, que considera una vuelta a la confusión entre origen y esencia propia de los planteamientos del historicismo decimonónico, y plantea la necesidad de someter tales propuestas a su demostración empírica. De hecho, es esta una de las líneas en las que se ha venido trabajando en los últimos años dentro de la lingüística cognitiva. No obstante, las evidencias neuropsicológicas al respecto no son de momento demasiado claras. Como ya se indicó, los experimentos (*vid.* Bergen 2012: 195-206) parecen corroborar la idea de que los vínculos establecidos por los diversos sentidos de las unidades lingüísticas tienen su consecuencia sobre las relaciones que se establecen entre los correspondientes conceptos, tal como estos se encuentran almacenados en el sistema conceptual. Este vínculo es, al parecer, especialmente evidente en el caso de las metáforas conceptuales *primarias o correlacionales*, construidas sobre una base experiencial, cuya vitalidad parece mantenerse intacta a lo largo del tiempo. No ocurre lo mismo, sin embargo, con el resto de las acepciones metafóricas: en este caso, las experiencias de laboratorio llevadas a cabo en este ámbito parecen atestiguar que el efecto en cuestión tiende a diluirse a medida que tales sentidos metafóricos se van consolidando en el uso (*vid.* Bergen 2012: 206).

los distintos parámetros que lo componen, dentro del espacio semántico que el autor denomina su *espectro de significado (meaning spectrum)* (Evans 2015a: 114). Así, según propone Evans, cada significado lingüístico estaría constituido por un parámetro o subconjunto de parámetros con un carácter más destacado, así como un conjunto variable de parámetros de carácter secundario, surgidos a partir de inferencias funcionales (*invited inferences*), desde el punto de vista de la interacción humana, debidas al uso recurrente del concepto paramétrico en cuestión en contextos de uso específicos (Traugott y Dasher 2002). La flexibilidad aportada por este modelo permitiría —según sostiene Evans— dar cuenta de la variación del sentido dependiente del contexto, entendida como el resultado de la mayor o menor relevancia que presenten los parámetros secundarios en los diversos usos del concepto paramétrico. E, igualmente, serviría para explicar el fenómeno de extensión semántica o creación de nuevos sentidos convencionales, a través de la pérdida de relevancia de los parámetros centrales y su sustitución por algún parámetro o grupo de parámetros anteriormente secundarios, como resultado de inferencias inducidas a partir de su uso en determinados contextos —*contextos puente (bridging context)* (vid. Evans y Wilkins 2000)—.

No se dispone en el presente trabajo del espacio necesario para profundizar en el complejo problema que supone la delimitación de los diversos sentidos de estas unidades polisémicas, labor para la cual Evans (2015a) sugiere la aplicación de un criterio distribucional, no muy distinto de los planteados con este mismo objetivo dentro del marco del estructuralismo (cfr. Apresjan 1978; Trujillo 1976: 61-62). No obstante, habrá que señalar igualmente que su propuesta convive, dentro del marco de la lingüística cognitiva, con quienes defienden el carácter no discreto de los límites que separan los distintos sentidos de un signo polisémico (cfr. Geeraerts 1991; Tuggy 1993; Taylor 2003: 167; Allwood 2003). Sin negar la trascendencia que esta cuestión presenta para la lingüística cognitiva (cfr. Harder 2009), y, en particular, para la teoría CLMC, en este trabajo se pondrá el acento en la vinculación entre las unidades léxicas y los correspondientes modelos cognitivos, obviando hasta cierto punto la cuestión de los límites concretos que separan los sentidos identificados en el texto de otros sentidos posibles.

2.4.2. La conceptualización

En el proceso de conceptualización que —según la lingüística cognitiva— implican tanto la producción como la comprensión del discurso, entran en juego dos tipos de mecanismos mentales: los implicados en lo que Fauconnier (1994 [1985]) denomina la *cognición detrás del*

escenario, entre bastidores (backstage cognition) o en segundo plano; y los que intervienen en aquel otro tipo de cognición a la que Evans (2009) se refiere —continuando la metáfora del investigador francés— con el término de *cognición en primer plano (frontstage cognition)*.

2.4.2.1. La cognición en primer plano (frontstage cognition)

Para la concreción del sentido de las unidades lingüísticas implicadas en un determinado enunciado, que, desde el punto de vista de la comprensión, implica —según defiende Evans (2009)— la cognición en primer plano, la lingüística cognitiva ha recurrido tradicionalmente a la tesis de la naturaleza enciclopédica del significado, ya aludida anteriormente. Según esta tesis, la enorme red de conocimiento estructurado en la que se enmarca cada signo lingüístico es la responsable de la variación atribuida a este en cada uno de sus usos, en la medida en que los distintos elementos que conforman esa red de contenido enciclopédico no siempre resultan evocados o muestran la misma relevancia con respecto a la comprensión del signo en cuestión. En opinión de Cruse (1986), es el contexto el encargado de esta función de *modulación* del conocimiento enciclopédico, señalando qué elementos de la red de conocimiento que enmarca una determinada unidad lingüística resulta implicada en cada uno de sus usos. En esta misma línea se pronuncia Evans (2009), si bien este autor ofrece una descripción detallada de los mecanismos de interrelación y composición que —según propone— son los responsables de la activación de unos sentidos u otros de las unidades lingüísticas presentes en el texto, así como del tipo de vinculación que estos establecen con respecto al repositorio de conceptos análogos almacenados en el sistema conceptual.

La metáfora y la metonimia discursivas

Como ya se apuntó, Evans (2013b) propone llevar a cabo una clara distinción entre el concepto de *metáfora conceptual* —anteriormente expuesto— y el de *metáfora discursiva*, sobre la base de su diverso origen y comportamiento. Así, según el autor, mientras que las metáforas conceptuales se corresponden con relaciones estables, almacenadas en el sistema conceptual y activadas de forma sistemática, tanto en el uso del lenguaje como en su ausencia; las metáforas discursivas son ejemplos concretos de asociaciones surgidas en el uso figurativo del lenguaje como respuesta a necesidades y finalidades comunicativas particulares (*vid.* Zinken 2007), cuya trayectoria vital (*vid.* Bowdle y Gentner 2005) permanece igualmente ligada al uso lingüístico y a los contextos en las que tales metáforas se presentan, de modo que estas pueden

tanto perder con el tiempo toda vigencia y dejar de ser utilizadas, como, por el contrario, consolidarse, normalmente a modo de abstracción o generalización de los sentidos originales, perdiéndose en el proceso el vínculo conceptual que motivó su nacimiento (Evans 2013b: 84)³⁹.

Las metáforas discursivas tampoco parecen justificarse por la necesidad de aportar estructura experiencial a un dominio de carácter abstracto, como se postula en el caso de las metáforas conceptuales, de modo que lo único que se observa es la proyección de una serie de relaciones de un dominio a otro, independientemente del grado de concreción o abstracción de ambos dominios.

En cuanto a la distinción entre la metáfora y la metonimia, Barcelona (2016 [2012]: 126-129) intenta precisarla mediante una fórmula que —adaptada a la terminología del presente trabajo— podríamos expresar de la siguiente manera: la metonimia es la proyección asimétrica de un concepto *fuentes* sobre un concepto *meta*, situados ambos dentro del mismo modelo cognitivo⁴⁰ —no taxonómico—, y conectados por una función pragmática —o conexión *privilegiada* entre los *roles* de la fuente y de la meta dentro del correspondiente modelo cognitivo (causa y efecto, autor y obra, agente y acción, condición y resultado, instrumento y agente, entidad física y su imagen, etc.)—, de modo que la fuente se muestra como el punto de referencia conceptual (*reference point*) (*vid.* Langacker 2000) y la perspectiva desde la que es vista la meta. De forma paralela, se podría afirmar que la metáfora es una proyección conceptual producida entre dos modelos cognitivos no incluidos en un modelo cognitivo común.

2.4.2.2. La cognición en segundo plano (*backstage cognition*)

Tanto la elaboración como la interpretación del discurso precisa de la intervención de una serie de procesos conceptuales de naturaleza no lingüística —no descritos en la teoría CLMC, pero compatibles con ella— que constituyen la cognición entre bastidores (*backstage cognition*) o en segundo plano, y cuya labor consiste en la elaboración de un *modelo mental* (Johnson-Laird 1983) de las situaciones, episodios o estados de cosas descritos en el texto —también conocido como *modelo de situación* (Van Dijk y Kintsch 1983) o *del discurso* (Evans 2009: 175)—.

Hasta los años ochenta se entendió mayoritariamente —como señalan Zwaan y Radvansky (1998: 162)— que la comprensión del discurso consistía en el análisis sintáctico y

³⁹ A favor de esta teoría, Evans (2013b: 84) señala los resultados obtenidos en el laboratorio, que evidencian que las metáforas con mayor grado de convencionalidad requieren de menos tiempo para su comprensión que las novedosas.

⁴⁰ No debe olvidarse que todo concepto puede ser considerado, a su vez, un modelo cognitivo en la medida en que evidencie su estructura interna. Por ello, también podría decirse que la metonimia vincula dos modelos cognitivos que funcionan como constituyentes de un mismo modelo cognitivo superior.

semántico del texto, y el posterior almacenamiento de la información obtenida, vinculada a las unidades específicas del lenguaje utilizadas en dicho texto. Los modelos de comprensión del discurso más extendidos a día de hoy (*vid.* Zwaan y Rapp 2006: 737 y ss.), por el contrario, defienden la existencia de tres niveles o tipos de representaciones mentales: la estructura superficial, réplica del contenido verbal del texto, que incluiría cada una de las unidades lingüísticas que lo conforman, y cuya presencia en la memoria, por lo general, decae rápidamente; la representación proposicional o base textual (*textbase*), que contendría las ideas fundamentales explicitadas en el texto, al margen de su formulación lingüística específica, así como algunas inferencias puente —ideas implícitas, pero necesarias para reconstruir la coherencia entre dos enunciados sucesivos del texto (Zwaan y Rapp 2006: 735)—; y, en el nivel superior de representación, el modelo de situación, en el que pueden resultar activadas distintas parcelas del conocimiento del hablante acerca de la situación descrita, más allá de lo precisado por el texto en cuestión.

Desde la perspectiva de la cognición corporeizada, se defiende que este modelo de situación no implica la elaboración, por parte de los participantes en un acto comunicativo concreto, de una estructura de carácter proposicional —como asumen, en la práctica, las propuestas de Johnson-Laird (1983) o Van Dijk y Kintsch (1983: 344-445)—, sino de una simulación o representación modal del contenido del discurso, *situada* en su contexto, cuyo fin último es el de aportar a los usuarios del lenguaje una aproximación a la intención comunicativa del hablante. Dentro de esta concepción de la comunicación humana, la labor del lenguaje consistiría en aportar las instrucciones necesarias para la construcción de tales simulaciones (Zwaan y Radvansky 1998; Barsalou 2003; Evans 2009; Bergen 2012).

Por último, tal como señala Van Dijk (2012), para una comprensión del fenómeno del discurso, en su conjunto, resulta necesario añadir, además, a estos modelos mentales de las situaciones, episodios o estados de cosas descritos en el texto, un nuevo constructo cognitivo: un modelo del contexto o de la propia situación comunicativa en la que se produce el discurso en cuestión.

Los modelos de situación

Los modelos de situación, como se ha apuntado anteriormente, son representaciones de situaciones o episodios específicos, elaboradas sobre la marcha y de forma dinámica, en la memoria de trabajo, durante el proceso de lectura o audición de un discurso —así como ante un cuadro, un acontecimiento experimentado personalmente o la proyección de una película— con

el fin de permitir su comprensión, su almacenamiento en la memoria y su posterior evocación (vid. Zwaan y Radvansky 1998). La relación entre los modelos de situación y los simuladores o modelos cognitivos situacionales anteriormente explicados es clara; en palabras de Barsalou:

Mental models [i. e., modelos de situación] are [...] related to simulators although they are not identical [...]. Whereas a simulator includes two levels of structure, mental models are roughly equivalent to only the surface level, namely, simulations of specific entities and events. Mental models tend not to address underlying generative mechanisms that produce a family of related simulations (Barsalou 1999: 856).

Parece claro, pues, que los modelos de situación no son otra cosa que representaciones de situaciones específicas generadas en la comprensión de un texto concreto a partir de la información aportada por los simuladores (situaciones genéricas, individuos y tipos) presentes en la memoria a largo plazo. En consecuencia, podríamos concluir que los fenómenos estudiados por las teorías de los modelos mentales (Johnson-Laird 1983) o de los modelos de situación (Van Dijk y Kintsch 1983) son susceptibles de ser abordados desde la base aportada por el marco teórico aquí desarrollado: la teoría de los sistemas de símbolos perceptuales (SSP), de Barsalou (1999; 2003), compatible con los principios y teorías centrales de la lingüística cognitiva, y la teoría CLMC, de Evans (2009).

Estas situaciones específicas que configuran el modelo de situación de un texto, en su conjunto, establecen relaciones entre sí de distinto tipo, sustentadas en la labor de dos mecanismos de integración conceptual, de naturaleza fundamentalmente no lingüística: los *espacios mentales* (Fauconnier 1994 [1985]; 1997) y las *amalgamas conceptuales* (Fauconnier y Turner 2002), estrechamente relacionados.

Los espacios mentales y las amalgamas conceptuales

Los *espacios mentales* (Fauconnier 1994 [1985]; 1997; 2007) son pequeñas estructuras de realidades posibles⁴¹ de naturaleza únicamente conceptual y de carácter sumamente parcial, construidas de forma dinámica en la memoria de trabajo mientras se piensa, se habla, se escribe, se conversa, se lee un texto o se escucha un discurso, con el fin de conceptualizar las situaciones y eventos objeto de tales pensamientos, textos, conversaciones o discursos.

⁴¹ Aunque el concepto haya surgido, en principio, para tomar distancia con respecto a la semántica formal, puede entenderse que, una vez superada tal concepción, carece de sentido hablar de los espacios mentales como realidades conceptuales distintas del «mundo real», como hacen algunos autores: desde el punto de vista cognitivo, ese posible «mundo real» no puede ser sino uno más de los espacios mentales creados por el discurso, que diferiría del resto de espacios únicamente en el estatus ontológico que le atribuyen los participantes en la realidad concreta del acto comunicativo (vid. Pascual 2016 [2012]: 150).

Estos espacios mentales, o representaciones cognitivas de carácter transitorio, pueden ser concebidos con diferentes grados de distancia temporal o epistémica con respecto al espacio base —espacio mental de referencia o de partida— u otros espacios del texto (Fauconnier 2007: 365-371): pueden remitir a la realidad inmediata o situaciones pasadas o futuras —siempre, entiéndase, tal cual las conciben los conceptualizadores⁴²—, a realidades representadas en obras de arte (cuadros, novelas, películas, etc.), a situaciones ficticias, hipotéticas o contrafácticas, o a dominios abstractos de naturaleza conceptual (por ejemplo, disciplinas como la economía, la política, la física, etc.) (Fauconnier 1994 [1985]; Lakoff 1987: 281); y son introducidos o retomados en el discurso a través de indicadores lingüísticos, conocidos como *constructores de espacios* (*space-builders*), que pueden consistir en sintagmas preposicionales (*en 1966, en la tienda, desde su punto de vista, etc.*), adverbios (*realmente, probablemente, posiblemente, etc.*), conjunciones (*si... entonces..., o bien... o bien..., etc.*), adjetivos (*antiguo presidente, supuesto noviazgo, historia ficticia, etc.*) o determinados esquemas oracionales (*Alguien cree que... / espera que... / afirma que..., etc.*) (vid. Evans y Green 2006: 371; Evans 2007: 202; Pascual 2016 [2012]: 149).

En cuanto a su configuración interna, estos espacios mentales incluyen, fundamentalmente, tres tipos de componentes: por un lado, una o más *entidades*, así como, en su caso, las *propiedades* atribuidas a tales entidades; y, por otro, las *relaciones* —explícitas o implícitas— que dichas entidades establecen entre sí dentro de cada uno de los espacios mentales creados (Evans y Green 2006: 371-374).

Con todo, la configuración de los distintos espacios mentales en el discurso depende también, en gran parte, de las diversas estructuras de la memoria a largo plazo relacionadas con la construcción de simulaciones: los simuladores —Barsalou (1999)—, modelos cognitivos —en la concepción de Evans (2009)— o los modelos cognitivos idealizados —según Lakoff (1987)—, en la medida en que los marcos de los correspondientes modelos cognitivos aportan información relevante para entender las relaciones que se establecen entre las entidades incluidas en un determinado espacio mental. El proceso por el cual estos instrumentos cognitivos son añadidos a los espacios mentales se conoce como *introducción de esquemas* (*schema induction*), y los responsables de tal inclusión son los propios constructores de espacios, así como las entidades, propiedades y relaciones que forman parte de cada uno de los espacios mentales, puesto que los modelos cognitivos, como hemos visto, constituyen un ingrediente imprescindible para la conceptualización de cada uno de estos elementos.

⁴² La lingüística cognitiva utiliza el término *conceptualizador* (vid. Langacker 1991a: 128) con el fin de subrayar el papel activo de los participantes en cualquier acto de comunicación con respecto al proceso de conceptualización que implica tanto la producción como la comprensión del discurso.

Por otra parte, los espacios mentales son utilizados a menudo en el discurso como punto de partida (*input spaces*) para la creación, a través de la combinación original de los elementos que los constituyen, así como del uso de diversas metáforas y metonimias conceptuales almacenadas en la memoria a largo plazo, de nuevas realidades mentales, espacios híbridos denominados *espacios amalgamados* (*blended spaces*) o *amalgamas* (*blend*) por Fauconnier y Turner (2002).

Un instrumento teórico similar al de los espacios mentales lo aporta la teoría de los mundos textuales, desarrollada especialmente por Gavins (2007), a partir del diseño inicial, obra de Paul Werth. Aunque a menudo ambos enfoques teóricos puedan resultar intercambiables, especialmente en lo que atañe al estudio de la modalidad de los distintos espacios mentales creados en la composición del discurso, la teoría de los mundos textuales presenta para su aplicación íntegra en el presente trabajo varios inconvenientes: por un lado, su menor solidez teórica, desde el punto de vista filosófico, en lo que respecta al estatus ontológico de los mundos textuales propuestos; y, por otro, el hecho de que el análisis textual que se lleva a cabo dentro de este enfoque —al menos tal como se muestra en la obra de Gavins— está basado en la gramática funcional sistémica de Halliday, en lugar de en los enfoques cognitivos aquí planteados. En consecuencia, tomaré para el presente análisis las aportaciones que la teoría ha hecho al estudio de la modalidad de los distintos mundos creados en el proceso de conceptualización del texto —perfectamente compatibles con la teoría de los espacios mentales—, dejando a un lado aquellos otros aspectos que no se ajustan tanto al marco teórico aquí expuesto.

Los modelos de contexto

Al comienzo de este trabajo, se señaló, siguiendo a Van Dijk (1999; 2003a), que la relación entre la sociedad y el discurso es de naturaleza mediada, con la cognición como el puente necesario que conecta ambas dimensiones. Esto implica que la influencia de los distintos aspectos sociales presentes en el contexto sobre el discurso debe ser igualmente mediada (Van Dijk 2011c: 20). Una teoría que pretenda explicar la influencia del contexto sobre el discurso, por tanto, debe conceptualizar tales contextos no como realidades objetivas, independientes de la cognición, sino, al contrario, como el producto de la definición subjetiva que hacen de tal contexto los participantes en la situación comunicativa (Van Dijk 2012: 13): «un contexto es lo que los propios participantes de una situación social definen como relevante» (Van Dijk 2011c: 20). Por ello, Van Dijk propone los modelos de contexto

como la «interfaz intermediaria esencial entre la situación, por una parte, y la producción e interpretación del discurso, por otra» (2011c: 21).

En cuanto a la naturaleza específica de tales modelos de contexto, Van Dijk (2012: 115 y ss.) entiende que estos no son sino un subtipo de modelos de situación, con la única característica distintiva de que representan una parte específica de la experiencia cotidiana: los eventos comunicativos y las interacciones discursivas que forman parte de la comunicación o interacción verbal. En lo que respecta al presente trabajo, esta conceptualización de los modelos de contexto como subtipo de los modelos de situación implica, obviamente, que ambos presentan las mismas características, expuestas en el epígrafe anterior, incluida la naturaleza no proposicional que la lingüística cognitiva tiene de los conceptos y modelos de situación en general. Con todo, cabe advertir desde ahora que, dado el carácter diferido y unidireccional de los textos objeto de análisis, no será este un aspecto en el que aquí se profundice.

2.5. Modelos e ideología

Estamos ahora en condiciones de retomar la relación entre cognición e ideología que se planteó, en líneas muy generales, en el apartado 2.1.3 del presente trabajo, en la medida en que la aplicación del modelo de Barsalou (1992; Barsalou *et al.* 1993) sobre los simuladores, o del de Evans (2009) sobre modelos cognitivos, incluido el concepto de *modelo del mundo* —entendido como el conjunto de creencias de una persona acerca del estado actual del mundo—, nos permite ampliar y completar la concepción que Van Dijk tiene de las ideologías, adaptándola al marco general de la lingüística cognitiva. Con ello, pretendo contribuir a llenar el hueco que, como señala Koller (2014), sigue habiendo a día de hoy entre la lingüística cognitiva y el estudio de la estructura de las ideologías.

Afirmaba el lingüista holandés que la cognición ocupa un lugar central con respecto a las ideologías, en la medida en que estas se componen de creencias acerca de la realidad, almacenadas en la memoria social. Señalaba, además, el control que las ideologías ejercen sobre nuestros modelos mentales, propios de la memoria episódica. Para su adaptación al marco de la lingüística cognitiva, se hace necesario puntualizar que el concepto que Van Dijk tiene de la noción de *modelo mental* no coincide con el expuesto en los epígrafes anteriores, acerca de los modelos de situación. Ciertamente, en su explicación de la relación entre la ideología y el discurso, Van Dijk pone el acento en la distinción entre lo social —la ideología— y lo individual —los modelos mentales—. En cambio, desatiende consciente y explícitamente la distinción entre, por un lado, las construcciones conceptuales elaboradas en la memoria de trabajo durante el proceso de

producción o comprensión del discurso —modelos de situación o del discurso, según la lingüística cognitiva y la teoría CLMC—, y, por otro, aquellas otras estructuras cognitivas, almacenadas en la memoria a largo plazo, que sirven de base para la elaboración de los modelos mentales o del discurso, y que resultan modificadas a raíz de su interacción con tales construcciones de carácter provisional —los simuladores o modelos cognitivos—.

Aclarado este punto, podríamos concluir que las ideologías, tal cual las define Van Dijk, encontrarían su ámbito de acción dentro de los modelos cognitivos de carácter genérico de Barsalou (1993) —tipos y situaciones genéricas, en diverso grado de trascendencia—, ubicados en la memoria a largo plazo. Los modelos mentales de la teoría del lingüista holandés, por su parte, abarcarían tanto los modelos cognitivos de naturaleza episódica —individuos y situaciones episódicas— de Barsalou (1993), igualmente almacenados en la memoria a largo plazo, como los modelos de situación, elaborados en la memoria de trabajo durante el proceso de producción o comprensión del discurso (Barsalou 1993, 1999; Evans 2009).

Por otro lado, con respecto a su composición interna, los modelos cognitivos propuestos por Evans (2009: cap. 10) presentan una estructura más compleja que lo señalado por Van Dijk, y más acorde con los postulados de la lingüística cognitiva, no solo porque van mucho más allá del conjunto extremadamente reducido de categorías recogidas por los esquemas de definición de grupo que señala el lingüista holandés, sino también porque admiten la inclusión de información de carácter modal, y no solo proposicional.

En cuanto al poder del discurso como elemento conformador de la ideología, el propio Evans (2009: 210) reconoce la posibilidad —a la que alude mediante el término *modificación proposicional*— de que los modelos de situación pueden interactuar con los modelos cognitivos existentes en la mente del individuo y transformarlos.

3. Aspectos metodológicos

La presente investigación se llevará a cabo siguiendo las fases que se señalan a continuación:

1. Identificación de las prácticas sociales representadas en los preámbulos de las leyes educativas y análisis conceptual de sus elementos constitutivos.
2. Análisis de las creencias que sustentan tales representaciones, e identificación de las ideologías presentes en cada uno de los textos analizados.
3. Estudio de los mecanismos de ocultación de los intereses de los actores sociales en los textos analizados.

3.1. Identificación y análisis conceptual de las prácticas sociales representadas

El supuesto general del que parten los estudios críticos del discurso, como ya se señaló, es el que ya la lingüística crítica había formulado a finales de la década de los setenta: la posibilidad de que una misma realidad pueda ser representada de manera diversa, sobre la base de diferencias ideológicas. En tales circunstancias, parece evidente que la primera labor que debe afrontar el analista crítico del discurso es la de identificar los ámbitos de la realidad a los que se alude en los diversos textos estudiados, en tanto que estos constituirían el elemento común y el punto de referencia en función del cual es posible la comparación de las diversas representaciones consideradas y contrastadas —bien de manera efectiva, en el caso de que se analicen diversos textos referidos a una misma realidad social, o bien hipotética, si, como suele ser el caso, dentro del análisis de un solo texto se consideran las posibles representaciones alternativas a la que se presenta—.

Sin duda, tal planteamiento suscita ya de por sí cuestiones filosóficas de difícil solución: por un lado, la identificación de esa realidad común a diversos textos puede resultar cuestionable desde cualquier punto de vista que vaya más allá del realismo ingenuo; por otro, el nivel de realismo necesario para evitar tal cuestionamiento, además de insostenible desde el punto de vista epistemológico, negaría, por definición, la posibilidad misma del perspectivismo ideológico propuesto por el ACD. Por ello, no parece haber otra alternativa, si se quiere seguir adelante con la empresa planteada, que asumir una perspectiva menos estricta, desde el punto de vista filosófico, más pragmática, y de mayor fundamento cognitivo. Tal perspectiva podría partir no de una pretendida coincidencia ontológica de la realidad descrita en diversos textos, concebida como entidad externa al margen de la cognición humana, sino, muy al contrario, de la

constatación de que los textos objeto de estudio sean concebidos y aceptados dentro de una comunidad determinada como representativos de una misma realidad.

En la práctica, el problema aquí planteado acerca de la identidad de la realidad descrita no suele suponer, de hecho, un serio obstáculo para los estudios desarrollados en el marco del ACD, en la medida en que, a menudo, las investigaciones llevadas a cabo dentro de esta corriente toman como objeto de estudio textos procedentes del ámbito periodístico, con la intención de analizar las distintas versiones que, acerca de un mismo suceso —acontecido en un tiempo y espacio determinados—, ofrecen diversos profesionales y medios (*vid.* Hart 2013; 2015, a modo de ejemplo), con lo que la cuestión de la coincidencia referencial no suele suscitar gran controversia. No es este, sin embargo, el caso de este estudio, puesto que difícilmente se puede dar tal tipo de coincidencia entre distintos textos legales, que, por su propia naturaleza, aluden mayoritariamente a realidades sociales de carácter genérico, y que, además, han sido redactados y presentados ante las Cortes Generales en momentos históricos distintos, separados entre sí por periodos temporales que oscilan entre los cuatro y los doce años.

Con el objetivo de salvar este escollo, se propone aquí recurrir, dentro del planteamiento pragmático y cognitivo anteriormente señalado, al concepto sociológico de las *prácticas sociales* —ya explicado— y asumir que, dentro de una determinada comunidad cultural —a lo largo, incluso, de extensos periodos temporales—, pueden distinguirse una serie de eventos que son conceptualizados por los miembros de esa comunidad como pertenecientes a una determinada práctica social. El anclaje aquí propuesto para el estudio de la representación de la realidad construida en cada uno de los textos analizados, por tanto, no se encuentra realmente fuera de la cognición humana, en la realidad externa, sino en otro nivel de la misma capacidad: el de la cognición social (*vid.* Van Dijk 1999; 2011). Desde esta perspectiva, se puede afirmar ya desde ahora que los textos legales analizados en este trabajo tienen la intención de definir y describir, en líneas generales, al menos una práctica social concreta, aquella cuyo ejercicio se pretende regular —la educación—, apoyados en la evidencia de que la aprobación, en su momento, de cada una de estas leyes supuso al mismo tiempo la derogación o modificación sustancial del texto anterior.

Identificación de las prácticas sociales

Como se acaba de señalar, lo que identifica a una práctica social es precisamente aquella construcción cognitiva que permite a una determinada comunidad cultural la identificación de diversas situaciones como ejemplares o elementos constitutivos de dicha práctica. Resulta, pues,

obvio que tales prácticas no pueden ser otra cosa que un conjunto convencional de simuladores o modelos cognitivos de situaciones genéricas, susceptibles de ser utilizados como tales en la construcción de modelos de situaciones específicas. Así pues, tanto para la identificación como para el análisis de las prácticas sociales representadas, en toda su amplitud y complejidad, se precisa del estudio en profundidad de los modelos cognitivos correspondientes, a partir de sus evidencias textuales.

Estudio de las prácticas sociales: los modelos de situación

Al principio de este trabajo se definieron las ideologías como modelos cognitivos residentes en la memoria social. Si esto es así, al estudiar los modelos cognitivos genéricos que los conceptualizadores han utilizado para representar las prácticas sociales aludidas en el texto, no se está haciendo otra cosa que analizar precisamente el área cognitiva en la que se construyen y fundamentan las ideologías.

El método que aquí se propone para tal estudio, no obstante, no es sencillo, debido a que el vínculo que une el texto con los modelos cognitivos de la memoria a largo plazo no es, ni mucho menos, directo. Efectivamente, como se ha señalado anteriormente, la psicología cognitiva ha demostrado que la comprensión de un texto no consiste en el procesamiento y almacenamiento exacto de sus estructuras lingüísticas, sino más bien en la elaboración, a partir de ellas, de un modelo específico de la situación descrita, hasta cierto punto independiente de lo aportado por la base textual. Van Dijk y Kintsch (1983: 12) entienden que este modelo de situación construido en la memoria de trabajo constituye lo que, dentro del ámbito de la filosofía y la lingüística, se ha denominado tradicionalmente *extensión* o *referencia*, responsable de la asignación de los valores de verdad a las proposiciones del discurso. El modelo de situación constituye, en suma, el elemento de referencia que lleva a un hablante a considerar dos o más expresiones lingüísticas equivalentes o no, es decir, a decidir si son o no «lo mismo».

El estudio del contenido ideológico de un texto y de los correspondientes modelos cognitivos supone, pues, necesariamente la consideración de un doble enlace. Por un lado, la reconstrucción de las distintas fases que comprende la comprensión del discurso: del nivel más superficial —el de las unidades lingüísticas— a la base textual —o conjunto de proposiciones que pueden ser reconstruidas directamente a partir del material lingüístico aportado, más las inferencias puente necesarias—, y de ahí a los modelos de situación. Y, por otro, el que une estos modelos de situación, generados en la memoria de trabajo de los conceptualizadores para la representación de una situación específica, con los modelos cognitivos —presentes en la

memoria a largo plazo—, desde donde se toma la información necesaria para su construcción, y donde queda almacenado el resultado final.

El análisis de estos modelos de situación, en tanto que recreaciones mentales llevadas a cabo por los individuos, se presenta, sin embargo, como una empresa de dificultad elevada, debido a que su construcción parte, sin duda, de las pautas aportadas por el lenguaje, pero se sostiene, en gran medida, sobre la base de la información almacenada en los sistemas conceptuales de los propios hablantes (Van Dijk 2011a: 30). Lo que podemos extraer directa y objetivamente del texto no es, pues, la descripción precisa de los modelos de situación creados por sus autores, sino, como afirma Evans (2009), solo una serie de «pistas» para la identificación de un conjunto de conceptos y esquemas de imagen, así como de su distribución en diversos espacios mentales, de ubicación y modalidad variable, que, en conjunto, y con la ayuda de nuestro conocimiento acumulado en la memoria a largo plazo, conforman un modelo de situación⁴³.

Para el estudio aquí planteado se precisa, por tanto, de un método de naturaleza claramente indirecta y de carácter ciertamente hermenéutico o interpretativo —enfoque este mayoritario dentro del ACD (*vid.* Meyer 2003 [2001]: 38)—, que implique la recreación, por parte del investigador, de los modelos de situación inducidos por el texto. No obstante, en el presente trabajo, con el fin reducir al máximo posible el nivel de subjetividad que irremediablemente implica toda interpretación textual, se procurará extremar en todo momento el rigor en el análisis, tanto en lo que respecta al estudio —contrastado con la bibliografía— de las unidades lingüísticas y conceptuales presentes en el texto como al examen detenido de la coherencia textual y de los mecanismos de cohesión utilizados.

Componentes de los modelos de situación

La cuestión acerca de los elementos que constituyen los modelos de situación no está del todo cerrada dentro del ámbito de la psicología cognitiva: ni hay consenso acerca de la naturaleza modal o amodal de tales representaciones, ni tampoco se cuenta con una relación clara de los elementos que las constituyen, aunque sí que se observa cierta afinidad a propósito de este segundo aspecto entre los diferentes enfoques que han abordado su estudio. Así, si desde la teoría de los espacios mentales, de Gilles Fauconnier (1994 [1985]; 1997), se entiende que estos modelos de situación se apoyan en la construcción de diversos espacios, constituidos por *entidades, propiedades y relaciones*, Zwaan y Radvansky (1998), por su parte, desde una

⁴³ De hecho, el análisis de los modelos de situación resulta aún más complejo, y más alejado de la base textual correspondiente, si se acepta la tesis defendida por la cognición corporeizada a propósito del carácter multimodal —no proposicional— de tal recreación mental.

concepción amodal de los modelos de situación, defienden que estos se construyen en torno a cinco elementos o dimensiones básicas: espacio, tiempo, entidades (protagonistas y objetos), intencionalidad y causación.

Pese a que, como señalan Zwaan y Rapp (2006: 738), la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo a propósito de la naturaleza de los modelos de situación se ha centrado en la comprensión de textos narrativos, parece razonable asumir, dada la naturaleza conceptual básica de los elementos o dimensiones que se proponen como constituyentes de tales modelos, que estos puedan presentar igual o similar protagonismo en el caso de otros tipos de textos, tales como los de naturaleza expositivo-argumentativa, que aquí nos ocupan.

De los modelos de situación a las prácticas sociales

Si, como se ha dicho anteriormente, los modelos de situación no son sino el producto de los modelos cognitivos o simuladores presentes en la memoria a largo plazo, y las prácticas sociales, tal cual se presentan en nuestra mente, como realidades de carácter estable, no pueden ser otra cosa que modelos cognitivos o simuladores, es de esperar que los mismos elementos que constituyen los modelos de situación sean los que componen nuestro concepto de tales prácticas sociales. Por ello, no debería sorprender a estas alturas que, desde el ámbito de la sociología, se sugieran como constituyentes de toda práctica social elementos como los participantes o actores sociales, el mundo material y las acciones e interacciones que se producen entre ellos —además del propio uso del lenguaje—, inventario este que tanto recuerda a los ofrecidos por Fauconnier o Zwaan y Radvansky, antes señalados.

Del texto al modelo de situación

Fauconnier (1995; 1997; 2007) defiende que, efectivamente, la organización de la estructura interna de cada uno de los espacios mentales creados en la memoria de trabajo en el proceso de producción y comprensión puede rastrearse a partir de las construcciones lingüísticas específicas utilizadas. Así, los sintagmas nominales (nombres y descripciones) pueden servir para introducir o recuperar entidades, o bien para atribuir propiedades a las entidades representadas; el tiempo y modo verbal desempeñan un papel relevante con respecto al tipo de espacio que se encuentra focalizado en cada caso, su conexión con el espacio de referencia o base, su nivel de accesibilidad o la localización de contrapartes de las entidades incluidas en el espacio mental;

ciertas construcciones gramaticales introducen elementos entendidos como presupuestos, por lo que establecen vínculos con respecto a otros espacios mentales, etc.

Con todo, es necesario reconocer que la relación entre estas dimensiones y las estructuras lingüísticas responsables de su inclusión en el discurso no posee un carácter biunívoco: ni una misma unidad lingüística conlleva necesariamente la referencia a una de estas dimensiones en concreto, ni, por supuesto, existe una única forma lingüística de expresar relaciones conceptuales como las de causación o intencionalidad. La misma falta de correspondencia —como señala Van Leeuwen (2008: 23)— es la que encontramos al tratar de distinguir en un texto entre aquellos elementos que señalan a las entidades o actores implicados en las prácticas sociales representadas y aquellos otros mediante los cuales se alude a las relaciones que se establecen entre ellos, en la medida en que tanto unos como otros pueden ser incluidos en el texto por medio de unidades lingüísticas de categoría sustantiva (*alumnos/ educación*).

Y es que, como señalan Zwaan y Rapp (2006: 743), además de los indicadores lingüísticos correspondientes, los conceptualizadores recurren una vez más a su conocimiento previo para el seguimiento, en el proceso de comprensión del discurso, de estas dimensiones esenciales de todo modelo de situación (tiempo, espacio, entidades, causación e intencionalidad), así como a la interacción que se produce en el texto entre ellas. De ahí que, aunque en la presente investigación sea necesario partir de la realidad lingüística del texto, se haga preciso, como se ha señalado anteriormente, distanciarse hasta cierto punto del análisis lingüístico estricto, y recurrir a métodos de carácter interpretativo, con la intención de reproducir los mecanismos de comprensión textual del lector.

Una vez establecida, siguiendo esta metodología, la relación de elementos que constituyen los modelos de situación que pueden inducirse del texto, la extrapolación del análisis al nivel de los modelos cognitivos —y, por tanto, de las ideologías— es sencillo, en la medida en que la utilización de un determinado concepto en cualquier modelo de situación necesariamente presupone —como mínimo— la existencia del correspondiente modelo cognitivo o simulador en la memoria a largo plazo del conceptualizador autor del texto, así como la presencia en él de los atributos y valores que exhibe en el texto en cuestión. En este sentido, el carácter genérico de la gran mayoría de los objetos y de las situaciones incluidos en el texto facilita la realización de esta fase de la investigación.

Es verdad que, como señalan Barsalou y Hale (1993: 136), los individuos nunca activan un marco, en su conjunto, en un determinado contexto, sino solo aquellos aspectos que resultan relevantes en cada ocasión. En consecuencia, difícilmente el análisis de un modelo de situación nos puede aportar una descripción exhaustiva de los modelos cognitivos a los que remite un

texto, tal cual se almacenan en la memoria a largo plazo del correspondiente conceptualizador. Con todo, no por ello debemos despreciar su aportación: los modelos de situación podrán no facilitarnos toda la información necesaria para la descripción exhaustiva de los modelos cognitivos implicados en la producción y comprensión de un texto concreto, tal cual se presentan estos en la memoria a largo plazo del autor del texto en cuestión, pero al menos pueden garantizarnos la presencia en ellos de los elementos que sí han sido activados. Así pues, la postulación de la existencia de una relación entre los modelos de situación y los simuladores o modelos cognitivos presentes en el sistema conceptual, tal como se acaba de defender, implica la posibilidad del estudio de la información contenida en tal sistema conceptual —al menos de forma parcial— a partir de la reconstrucción de los modelos de situación inducidos por el texto.

3.1.1. Los participantes o actores sociales

El estudio de los participantes o actores que constituyen las prácticas sociales representadas en un texto constituye un ingrediente esencial de todo análisis que se lleve a cabo desde una perspectiva crítica, tal como señala Van Dijk (2003a: 65-66).

Identificación de los participantes o actores sociales

En esta fase inicial de la investigación, con el fin de no ir demasiado lejos en la reconstrucción de los modelos cognitivos presentes en el sistema conceptual de los autores de los textos aquí analizados, me limitaré a la identificación y clasificación de aquellos actores sociales mencionados de manera explícita y transparente en el texto. Para ello, siguiendo a Fauconnier (1995; 1997; 2007), se seleccionarán aquellos sintagmas nominales que permitan el reconocimiento directo de tales actores sociales por parte del lector, quedando de momento descartados todos aquellos otros que, de alguna manera, puede entenderse que oscurecen u obstaculizan tal reconocimiento, en la medida en que se alejan del prototipo de representación de entidades animadas: sintagmas que remiten a entidades de valor sumamente abstracto, como ocurre con aquellos cuyo núcleo lo constituyen términos como *entorno*, *dimensión*, *contexto*, *espacio*, *ámbito*, *escenario*, *etc.*; o sintagmas que aluden a los actores sociales estudiados a través de desplazamientos metonímicos, como ocurre en el caso de la inclusión, frecuente en todos los textos analizados, del término *ley* como elemento activo de procesos atribuibles al correspondiente gobierno.

La identificación y clasificación de los actores sociales presentes en las leyes educativas analizadas se llevará a cabo, en todo caso, no en función de una teoría social previamente asumida, sino, por el contrario, atendiendo a la conceptualización derivada de los propios textos, configurada por las categorías y las correspondientes relaciones de correferencia que en cada uno de ellos se establecen (*vid.* Van Dijk 1999: 134; Sanders y Spooren 2007: 920-924). A este respecto, se hace necesario aclarar que el presente estudio parte de una concepción de la correferencia como fenómeno no discreto (*vid.* Recasens *et al.* 2011) que permite incluir dentro cada uno de los actores sociales considerados no solo elementos entre los cuales se dan correferencias absolutas, sino también los casos de correferencia parcial, sustancialmente diversos de aquellos otros, situados en el extremo opuesto del continuo, en los que se observa de forma clara la no identidad de los referentes.

Una vez finalizada esta labor inicial de identificación y clasificación de los actores sociales, se procederá a la valoración cuantitativa del peso relativo de los diversos actores sociales en los textos estudiados, apuntando posibles explicaciones, en su caso, para las regularidades que se observen entre tal peso y la ideología del partido político que sustenta el texto en cuestión. Con el objetivo de que este primer acercamiento cuantitativo a los textos analizados refleje con fidelidad la relevancia atribuida en cada caso a los diversos actores sociales aludidos, no solo se tendrán en cuenta las menciones explícitas de dichos actores, sino también aquellos otros casos en que la referencia se lleva a cabo de manera fórica, a través del uso de posesivos, pronombres personales, demostrativos e indefinidos, o de la persona gramatical presente en el verbo.

Ciertamente, el hecho de que en un determinado texto se haga referencia a un actor social en concreto en mayor o menor proporción, se suprima o se sitúe en un segundo plano (*backgrounding*) puede estar estrechamente relacionado con la ideología que subyace al texto analizado (*vid.* Van Leeuwen 2008: 23-54). No obstante, resulta igualmente evidente que lo esencial a la hora de valorar la conceptualización que de un determinado actor social se presenta en un texto, desde la perspectiva de una determinada ideología, no es tanto el número de menciones y omisiones de tal actor social, sino, en último término —como reconoce el propio Van Leeuwen (2008: 32)—, la manera concreta en que estos actores son representados; o, lo que es lo mismo —desde la perspectiva del marco teórico del presente trabajo—, los modelos cognitivos que son utilizados para la conceptualización tanto del actor social en sí como de las relaciones que se establecen entre este y otras entidades.

Análisis de modelos cognitivos de entidades

Como señala Hart (2011d: 179-180), el fenómeno de la categorización, tal como lo conciben la psicología y la lingüística cognitiva, resulta fundamental para el análisis ideológico de cualquier texto. Los conceptos o modelos cognitivos de los que depende esta categorización de la realidad, como hemos visto, se definen tanto por su estructura interna —en función de los distintos atributos y valores que incluyen— como externas —con respecto a aquellos otros modelos cognitivos, más abarcadores, de los que el modelo en cuestión forma parte, como atributo—.

Análisis de los modelos cognitivos que representan a los actores sociales

En el presente estudio, el análisis de los modelos cognitivos de objetos que subyacen a los textos analizados se llevará a cabo a partir del modelo de Barsalou, ya explicado anteriormente, tanto en lo que respecta a la distinción entre marcos de objetos genéricos (tipos o modelos) o específicos (individuos) (Barsalou *et al.* 1993), como a la composición de su estructura interna (Barsalou 1992). De esta manera, se procederá al estudio de los atributos que constituyen los modelos cognitivos asociados en el texto a los distintos actores sociales previamente identificados, así como los diversos valores asignados a algunos de esos atributos en la caracterización de los distintos ejemplares o subcategorías considerados, labor esta para la cual el propio texto aporta a menudo abundante información. En cuanto al análisis de los marcos (*vid.* Minsky 1974; 1988 [1985, 1986]) en los que estos objetos se ubican y completan su conceptualización de la realidad, su estudio se fundamentará en la información aportada por las obras lexicográficas actuales, auxiliado por el inevitable recurso a la configuración del sistema cognitivo, la interpretación e intuición del propio investigador.

Análisis interno de los objetos: atributos

El modelo aportado por Barsalou, pese a la enorme influencia que ha tenido en el campo de la psicología cognitiva e incluso en el de la inteligencia artificial, tiene —como señalan Gamerschlag *et al.* (2014: 7)— un carácter más bien informal, y admite algunas precisiones. Una de ellas es la necesidad de una distinción entre la naturaleza de los atributos y valores que constituyen los modelos cognitivos de entidades y los que pueden conformar los modelos cognitivos correspondientes a situaciones. Autores como Woods (1975) ya habían realizado observaciones en este sentido, señalando el diverso estatus ontológico de algunos de los diversos elementos que ya en los años setenta estaban siendo incluidos por los investigadores como valores de un

mismo atributo o aspecto de un concepto. De este modo, se suele subrayar la diferencia entre los atributos que constituyen los modelos de situaciones —en tanto que papeles semánticos o temáticos, susceptibles de acoger un amplio número de elementos como valores—, frente a aquellos otros que forman parte de los modelos de entidades, determinados por la propia naturaleza del concepto, en tanto que partes o propiedades más o menos estables de la entidad descrita (Guarino 1992)⁴⁴.

Además, en el presente análisis, a diferencia de la notación utilizada por Barsalou (1992), se hará una distinción entre los valores de los distintos atributos o aspectos que definen un determinado concepto, y las distintas subcategorías de tal concepto (tipos). Es verdad que ambas relaciones admiten su formulación mediante la expresión “es un/-a” (*isa relations*); pese a ello, la distinción se hace necesaria en la medida en que, como señala Löbner (2015), las relaciones que se establecen entre un determinado aspecto y su valor, tal como las propone Barsalou, son de carácter funcional (cada atributo de un determinado ejemplar admite un solo valor en cada caso), a diferencia de lo que ocurre entre una determinada categoría y los conceptos o subcategorías que pueden incluirse dentro de aquella en una determinada jerarquía taxonómica. La aplicación de un determinado valor a un atributo permite, además, realizar a menudo inferencias acerca de otros posibles valores que se atribuyen de manera implícita al concepto en cuestión en relación a situaciones diversas de aquellas a las que se hace mención explícita en el texto (espacios mentales pasados, hipotéticos, contrafactuales, etc.), y que, en muchos casos, resultan fundamentales para comprender la relevancia de los valores explicitados. En el caso de las subcategorías, por el contrario, tales inferencias no resultan por lo general evidentes.

En cuanto a los recursos lingüísticos específicos de los que nos podemos servir para la identificación de los distintos atributos que constituyen un modelo cognitivo, Woods (1975: 53), en su artículo clásico, proponía el uso de la siguiente prueba: Y es un valor del atributo A de X si

⁴⁴ Efectivamente, dentro de los modelos cognitivos de entidades, el ejemplo aportado por Barsalou (1992) para el concepto *coche* no resulta del todo adecuado: no parece corresponderse con la intuición del hablante el considerar *conductor* como uno más de los atributos o aspectos del concepto *coche*, del mismo modo que lo son *motor*, *combustible* o *ruedas*. La diferencia en el caso concreto de *conductor* se evidencia no solo en la distinta intuición que se tiene de la relación que se establece entre este y *coche*, en comparación con la que se establece entre el concepto central y el resto de los elementos que lo constituyen, sino también en la distinta naturaleza de los respectivos valores que pueden mostrar tales atributos: así, si la inclusión de *gasolina*, por ejemplo, como valor del atributo *combustible* viene condicionada directa y estrechamente por el propio concepto de *combustible*, no parece que este grado de restricción se dé en el caso del posible atributo *conductor*, que puede mostrar como valores infinitos modelos cognitivos individuales y numerosos modelos cognitivos de modelos o tipos, dentro de unas restricciones de carácter más bien amplio (en este caso, el que sea una entidad animada). Parecería, pues, más apropiado considerar que la relación que se establece entre *conductor* y *coche* no se produce dentro del modelo cognitivo de la entidad *coche*, ni de entidad alguna, sino que más bien se trata en este caso de dos modelos cognitivos de entidades diversas que se relacionan dentro del modelo cognitivo de una situación genérica, la de *conducir*, como atributos funcionales (agente y tema, respectivamente) de esta.

podemos decir que Y es el A de X. Como se observa en la fórmula sugerida por este autor, la preposición *de* (*of*, en el original inglés) parece servir para señalar la relación de subordinación del atributo con respecto al concepto central (en expresiones como *los distintos sectores de la comunidad educativa*, o *el objetivo de la educación*). Con todo, hay que tener en cuenta que la misma preposición puede también servir para señalar relaciones de sentido inverso como ocurre en *jóvenes de uno y otro sexo*, en el caso de los modelos cognitivos de entidades; o en *una concepción de la realidad*⁴⁵, en el de las situaciones. En este sentido, el verbo *tener* parece ayudar a distinguir unas expresiones de otras, en la medida en que aquellas en las que el primer elemento señala un atributo de la entidad regida por la preposición admiten ser expresadas mediante el uso de este verbo, invirtiendo el orden de los elementos señalados —*la comunidad educativa tiene distintos sectores, la educación tiene un objetivo*—, mientras que no ocurre así en el caso de las otras —**uno y otro sexo tienen jóvenes* o **la realidad tiene una concepción*— (cfr. Langacker 1991b: 338-339).

Por otra parte, Guarino (1992: 14), aunque desde el ámbito de la inteligencia artificial, y con objetivos distintos de los que aquí nos ocupan, añade algunos criterios al señalado por Woods (1975) para distinguir los elementos que constituyen atributos de una entidad —incluidos los relacionales— de aquellos que no. Según su propuesta, la fórmula de Woods serviría para comprobar que A es un concepto, y que puede estar realmente relacionado con X. A continuación, habría que preguntarse si A tiene existencia independiente de X. Si no es así, y A depende de otro concepto para su existencia (esto es, es un concepto *fundado*), cabría concluir que, efectivamente, A constituye un *atributo relacional* de X. En el caso de que A sí tenga existencia independiente (es decir, sea un concepto no fundado), corresponde averiguar si A es el nombre de una parte de X, y, por tanto, un ejemplo de *atributo no relacional*. De no cumplirse esta última condición, habría que concluir que el elemento en cuestión no es un atributo del concepto X.

Además de los atributos que resultan de la aplicación de las pautas anteriores, se incluirán también en el análisis de modelos cognitivos una clase particular de atributos: los señalados por términos como *necesidades, capacidades, potencialidades*, etc. Se trata, en todos los casos, de sustantivos deverbales que parecen tener la capacidad de conceptualizar como cualidad inherente de un objeto lo que en realidad constituye una situación. Precisamente por este motivo, estos términos suelen presentarse a menudo en plural, dado el elevado número de situaciones que pueden atribuirse a una entidad por esta vía. El carácter particular de este tipo de atributos hace que, en estos casos, el sustantivo deverbal (*X tiene la potencialidad de...*)

⁴⁵ Obsérvese que en este caso, a diferencia de lo que ocurría con *el objetivo de la educación*, el elemento regido por la preposición no designa el proceso central, sino el valor de uno de los papeles temáticos implicados en él (el tema o paciente, en el ejemplo).

pueda ser sustituido fácilmente por una estructura oracional (*X puede...*), en la que el modelo cognitivo situacional queda descrito de forma transparente.

La combinación de los fenómenos de correferencia total o parcial, unidos a las relaciones de herencia de estructura que se producen entre un determinado concepto y sus subtipos, nos permitirán, además, valorar con cierta amplitud el modo en que los diversos actores sociales son concebidos en los diversos textos analizados: así, por ejemplo, si el mero análisis del modelo cognitivo ‘estudiante’ puede resultar especialmente pobre en un texto en concreto, en el que el término es poco utilizado, el hecho de que en dicho texto este modelo cognitivo se conceptualice como subtipo del modelo genérico de ‘individuo’ hará posible atribuir a aquél la estructura interna que presente este.

3.1.2. Análisis de los modelos cognitivos de situaciones

En lo que respecta a los modelos cognitivos de situaciones, el presente trabajo se centrará en el estudio de la causación y la intencionalidad, dimensiones estas que, como se ha afirmado anteriormente, parecen tener una importancia fundamental tanto en la construcción del discurso como en su comprensión (Zwaan y Radvansky 1998).

Dentro de la lingüística cognitiva, como señalan Gamerschlag *et al.* (2014: 4), el modelo ofrecido por la semántica de marcos, de Richard Fillmore (1985), constituye el ejemplo prototípico de modelo cognitivo de situación y, de hecho, es la base de los ejemplos ofrecidos por Barsalou (1992). Sin embargo, este modelo presenta el inconveniente del elevado nivel de concreción de los papeles temáticos propuestos, estrechamente ligados a los procesos implicados en cada caso —‘comprador’, ‘vendedor’, etc. en el caso del proceso ‘comprar’, por ejemplo—, lo que dificulta enormemente el estudio de la causación, desde una perspectiva más general.

En este sentido, el concepto de causación, tal como lo plantean Zwaan y Radvansky (1998), parece guardar una relación mucho más estrecha con la idea que del concepto tiene Talmy (2000a: 421-430), o con el esquema de imagen de ACCIÓN O REACCIÓN EN CADENA, propuesto por Langacker (2008: 355-356), según el cual, el conceptualizador, a la hora de construir una escena, establece una combinación de interacciones asimétricas entre las entidades representadas, que dibuja, en su conjunto, un flujo de energía de un participante a otro, desde su origen —representado por la entidad que no recibe energía alguna, sino que se concibe como la fuente primera de ella— hasta su destino —constituido por aquella otra entidad cuya reacción no implica transmisión alguna de la energía recibida—. Sin duda, tanto este modelo de la

gramática cognitiva de Langacker como el del sistema de dinámica de fuerzas, de Talmy (2000a), nos aportan instrumentos de carácter más general, que pueden ayudarnos a entender y a estudiar las relaciones de causación que se establecen entre las distintas entidades, dentro de un determinado modelo de situación.

La adopción de tales modelos para el estudio de la causalidad supone, en lo que respecta a las unidades lingüísticas específicas que, dentro del texto, sirven para su conceptualización, la asunción del concepto de causalidad en sentido amplio, según el cual fenómenos gramaticales como la agentividad, la transitividad —en aquellos verbos que implican la transmisión de energía desde una fuente hacia un objeto meta (cfr. RAE 2009: 2592-2593)— o la modalidad⁴⁶ son entendidos también como el resultado del establecimiento de relaciones de tipo causal (*vid.* Schank y Abelson 1987 [1977]), en tanto que todos ellos se conceptualizan mediante la aplicación del modelo de dinámica de fuerzas (*vid.* Talmy 2000a). Con todo, no quiero dejar de insistir una vez más en el hecho de que tales relaciones de causación, como parte constituyente de los modelos de situación, no siempre son señaladas de manera explícita por las unidades lingüísticas que conforman el texto (Schank y Abelson 1987 [1977]: 41): en ocasiones, si la configuración de los correspondientes modelos cognitivos, tal y como se encuentran almacenados en el sistema conceptual, es la que se precisa, basta para su conceptualización la coordinación, la yuxtaposición o la mera presencia de las entidades afectadas (Zwaan y Radvansky 1998: 171; Sanders y Spooren 2007: 924-931). De hecho, en el caso concreto de la modalidad —entendida como ubicación de una situación en un espacio de carácter no factual (cfr. Narrog 2012: 6)—, esta es concebida aquí, en coherencia con el modelo general del lenguaje expuesto en el marco teórico de este trabajo, como fenómeno no estrictamente lingüístico, sino conceptual y discursivo, susceptible por tanto de ser indicado en el texto mediante el uso de unidades lingüísticas de diverso tipo, tanto gramaticales como léxicas (*vid.* Talmy 2000a: 444 y ss.; Narrog 2016: 90; Nuyts 2016b: 4-5).

Desde la perspectiva de los estudios críticos del discurso, es Hart (2011b; 2011d: 175) quien señala la relevancia que esta concepción de la causación puede tener para el estudio de la base ideológica del discurso. Efectivamente, si las situaciones representadas en los textos se construyen en función del establecimiento de distintas dinámicas de fuerzas entre los actores incluidos, parece razonable pensar que tanto la naturaleza como la dirección de tales fuerzas puedan estar vinculadas a las relaciones de poder que se establecen entre los actores sociales en

⁴⁶ Dentro del fenómeno de la modalidad, se suele hacer una distinción entre dos grandes tipos: la modalidad epistémica, impersonal o proposicional, relativa a la necesidad, posibilidad o probabilidad de realización del estado de cosas descrito, generalmente a juicio del conceptualizador; y la efectiva —también conocida como radical, personal o del evento—, independiente de la apreciación del hablante (*vid.* Langacker 2010; RAE 2009: 2140 y ss.).

cuestión, tal como estas son concebidas o proyectadas por los respectivos autores de los textos. También con respecto a la identificación de la modalidad del espacio mental en el que se sitúa cada una de las situaciones representadas es posible encontrar en la bibliografía del ACD valoraciones acerca de la trascendencia que este aspecto presenta para el estudio ideológico del discurso (*vid.* Winter y Gärdenfors 1995; Hart 2007: 119 y ss.; Koller 2014: 243).

En cuanto al concepto de intencionalidad (*vid.* Zwaan y Radvansky 1998: 172-173), construido sobre la base de la atribución de planes u objetivos (Schank y Abelson 1987 [1977]: caps. 4 y 5) a las entidades incluidas en el discurso —o a los propios conceptualizadores, desde fuera del *alcance de la predicación* (*vid.* Langacker 1991c; 2008: 77-78)—, Talmy (2000c: 511-513) lo entiende como un subtipo particular de causación, de carácter no físico, e independiente de la consecución del efecto causal de la cadena de eventos iniciada por el correspondiente acto de voluntad. Desde la perspectiva de la teoría de los espacios mentales, la intención parece, por tanto, estar estrechamente relacionada con la construcción de espacios mentales futuros, de modalidad deóntica y bulomaica⁴⁷.

Análisis de las situaciones en las que están implicados los actores sociales

Dentro del marco que se acaba de describir, esta fase de la investigación, centrada en el análisis de los modelos cognitivos de situaciones, se llevará a cabo a través del estudio de las relaciones conceptuales que se establecen en el texto entre los actores sociales identificados y categorizados previamente. Para ello, en este caso, no solo se tendrán en cuenta las menciones explícitas y fóricas de los actores sociales, anteriormente señaladas, sino también aquellos otros casos en los que se alude a tales actores por medio de sustantivos de carácter abstracto o desplazamientos metonímicos, así como a través de adjetivos (*social*) e incluso adverbios (*constitucionalmente*).

Para el estudio de la causación e intencionalidad en el texto, en todo caso, resulta imprescindible el análisis de la modalidad que presentan los distintos espacios mentales creados,

⁴⁷ A menudo la modalidad del evento es desglosada en los subtipos de modalidad deóntica, aquí aludida, relativa a la necesidad o posibilidad de realización de una situación dentro del marco de un sistema de reglas sociales en particular; y la dinámica, relacionada con la disposición inherente de un objeto —habilidad o la necesidad física— (Palmer 2001: cap. 3; Narróg 2012; 2016: 90; cfr. Nuyts 2016a). La modalidad bulomaica (o actitud) —generalmente obviada en la bibliografía especializada, tal como señalan algunos autores (Narróg 2012: 9; Nuyts 2016: 39)— alude a la necesidad o posibilidad de realización de un determinado estado de cosas de acuerdo con la voluntad o las preferencias de uno o varios individuos. Desde un enfoque más cercano al adoptado en la presente investigación, Gavins (2007: 94-102) expone el tratamiento de las modalidades deóntica y bulomaica dentro del marco de la teoría de los mundos textuales. Chilton (2010), por último, ofrece un modelo teórico para el estudio de la modalidad deóntica dentro del marco de su teoría del espacio deíctico, construida sobre la base de la teoría de los espacios mentales de Fauconnier (1985; 1997), aquí asumida.

así como las relaciones causales que, en las distintas leyes, se establecen entre tales espacios. Así, por ejemplo, en el caso de la reforma educativa, se pondrá especial interés en aquellas situaciones ubicadas en espacios mentales entendidos como reales que se presentan en las diversas leyes como responsables del carácter de necesidad deóntica del espacio en el que se ubica la reforma.

Este análisis de la modalidad de los espacios mentales, y de las relaciones que se establecen entre los distintos espacios configurados en el discurso, se llevará a cabo sobre la base de la teoría de los espacios mentales (Fauconnier 1994 [1985]; 1997). En la medida en que los estudios desarrollados hasta la fecha desde esta perspectiva acerca de la modalidad, pese al potencial de esta teoría presenta para tal labor, no son muy numerosos (*vid.* Boogaart y Fortuin 2016: 520), el enfoque será completado con el modelo propuesto al respecto por la gramática cognitiva (Langacker 1991a: 240-281; 1991c; 2009; 2010) y la semántica conceptual (Talmy 2000a), así como con las aportaciones de la teoría de los mundos textuales (Gavins 2007), hasta cierto punto compatible con la teoría de los espacios mentales, como ya se ha afirmado anteriormente.

En cuanto a los instrumentos específicos mediante los cuales se indica en el texto la modalidad de estos espacios mentales, Marín Arrese (2011), partiendo de la distinción planteada por Langacker (2009; 2010) entre las relaciones *efectivas* (*effective*) establecidas entre eventos y las *epistémicas*, aporta un detallado inventario de las unidades que pueden señalar en el texto juicios relacionados con el grado de posibilidad, necesidad o conveniencia de que se haga efectivo un determinado proceso, o con la intención del hablante de llevarlo a cabo. Con todo, no quiero dejar de insistir en el hecho de que tampoco la modalidad de los espacios mentales generados en la producción y comprensión de cualquier texto queda limitada a la utilización de unos determinados recursos lingüísticos, sino que, en ocasiones, puede venir dada por la propia interpretación de la situación planteada, a partir de la información almacenada en el sistema conceptual de los participantes en la situación comunicativa.

3.2. Análisis ideológico

Dada la relación que se ha establecido en el presente trabajo entre modelos cognitivos e ideología, se entiende que el contenido ideológico de un discurso está estrechamente relacionado con los diversos actores sociales que pueblan los distintos espacios mentales inducidos por el texto, así como con la naturaleza de las relaciones que se establecen entre ellos. Tal relación debería resultar especialmente clara en el caso de las entidades y relaciones que se sitúan dentro de

espacios mentales de modalidad deóntica o bulomaica (*vid.* Gavins 2007), tanto de signo positivo como negativo, puesto que la función de tales espacios consiste precisamente en plantear cómo deben o no deben ser —o, en el caso de la modalidad bulomaica, cómo se desearía o no que fueran— los distintos actores sociales aludidos y las relaciones entre ellos, elemento este importante para toda ideología, especialmente en el caso de las ideologías políticas, que aquí nos ocupan. Por estas razones, del análisis hasta aquí planteado se debería poder extraer un conjunto de creencias que dibujasen el perfil ideológico de cada una de las leyes.

A partir de este perfil, se procurará la identificación de la ideología predominante en cada preámbulo. Esta posibilidad se sustenta sobre la idea de Van Dijk (1999: 79) de que, si bien las expresiones y usos de las ideologías son variables, estratégicos y sensibles al contexto, las ideologías en sí mismas son entidades de carácter relativamente estable, sometidas en todo caso, en tanto que socialmente compartidas, a cambios lentos. La identificación de las ideologías subyacentes en los textos estudiados se llevará a cabo a través de la constatación en cada caso de la presencia, ausencia o particular tratamiento de sus creencias y valores. Para ello, se recurrirá a las descripciones que de las principales ideologías ofrece la bibliografía especializada, y en particular a la obra de Heywood (2003 [1992])⁴⁸, dado el carácter sistemático y comparativo del trabajo de este autor, centrado en el diverso desarrollo que muestran las distintas ideologías políticas modernas a propósito de determinados conceptos y creencias clave. Bien es cierto que, para Heywood (2003 [1992]: 13-14), las diversas ideologías no constituyen compartimentos estancos, sino que se corresponden más bien con sistemas conceptuales de límites difusos, con frecuentes solapamientos, fórmulas híbridas (conservadurismo liberal, feminismo socialista, nacionalismo conservador, etc.) y tradiciones y perspectivas divergentes e incluso rivales dentro de una misma ideología. Aun con todo, el autor afirma que existen límites para la variación que se produce dentro de una misma ideología, que, en caso de ser superados, supondrían la pérdida de la identidad de la ideología afectada, o su absorción por parte de ideologías rivales. Así, según este autor, cada ideología estaría compuesta por un conjunto de conceptos, unos de carácter central, otros adyacentes y otros periféricos, de modo que, mientras que la presencia, en conjunto, de todos ellos no es indispensable para el reconocimiento de la ideología en cuestión, la ausencia de varios de los conceptos centrales sí supondría la pérdida de su identidad:

Individualism, liberty and human rationality, for example, could be identified as liberalism's nexus of core concepts. The absence of any one of them need not compromise a doctrine's liberal credentials, but the absence of two of them would suggest the emergence of a new ideological configuration (Heywood 2003 [1992]: 14).

⁴⁸ En todo caso, en la presente investigación se atenderá también a las observaciones hechas al respecto por los diversos trabajos que, desde una perspectiva crítica, abordan el estudio de las leyes educativas aquí analizadas.

En último término, podría pensarse que el elemento clave que determina las fronteras entre las diversas ideologías es la identificación del grupo o los grupos sociales cuyos intereses defiende cada una de ellas. De ahí que, a lo largo de este apartado de la presente investigación se trate de establecer, además, una relación entre la ideología predominante en cada uno de los textos estudiados y los intereses de los grupos sociales responsables de dicha ideología.

3.3. Mecanismos textuales de ocultación

Como se ha afirmado al principio de este trabajo, las ideologías sirven de base para la configuración de los grupos sociales, dotándolos de identidad y cohesión. Es, por tanto, de esperar que las ideologías incluyan creencias positivas sobre del propio grupo (el Nosotros), junto a creencias de carácter negativo acerca de aquellos grupos con los que mantiene un conflicto dentro de la estructura social (el Ellos) (Van Dijk 1999; 2003a). En consecuencia, el discurso ideológico girará a menudo en torno a la búsqueda de una presentación positiva del grupo al que se pertenece, en claro contraste con las creencias referidas los grupos a los que se opone (cfr. Van Dijk 1999; 2003: 56-8)⁴⁹.

Pero, además de servir de base para la configuración de grupos sociales, las ideologías son utilizadas para sostener —o desafiar— las relaciones de poder y de dominio de unos grupos sociales sobre otros. En los estados democráticos modernos, asociados al desarrollo del capitalismo (*vid.* Heilbroner 1990), este dominio o sujeción de unos individuos y grupos sociales a otros no se consigue, tal como defienden los neogramscianos, por medio de la imposición, el uso de la fuerza o el conflicto directo con los intereses mostrados por los ciudadanos, sino a través de la búsqueda de legitimidad y la hegemonía ideológica (Van Dijk 1999: 342).

Debido a este segundo objetivo, se puede concluir que constituye un aspecto inherente de aquellos discursos que persiguen la hegemonía su cualidad de textos *cerrados*, cualidad esta de la que dependen numerosos mecanismos lingüísticos implicados en la construcción del texto. Para Barnard (2000: 157), quien toma el término de Umberto Eco, los textos *abiertos* permiten que el lector reflexione sobre ellos de varias formas y desde puntos de vista diferentes, impulsan al lector a valorar un conjunto de interpretaciones y a plantearse varias formas de responder ante el contenido presentado. Por el contrario, los textos cerrados están contruidos de forma que impiden que el lector busque otras interpretaciones, y confirman o refuerzan lo que constituye las

⁴⁹ Van Dijk (2003a: 57) llega más lejos y afirma que «de hecho, las ideologías organizan a la gente y a la sociedad en términos polarizados». Koller (2008), sin embargo, matiza el modelo de Van Dijk, definiendo la posibilidad de que una ideología presente una visión positiva del propio grupo sin que esta vaya acompañada de una concepción negativa de los otros, y viceversa.

formas generalmente aceptadas de ver la realidad; esto es, aquellas representaciones elaboradas y favorecidas por los grupos que ocupan una posición predominante dentro de la sociedad.

Pese a que algunos autores (*vid.* Chilton 2005; Hart 2011c) han cuestionado recientemente la indefensión de los individuos —a menudo dada por sentada por los estudios críticos del discurso— ante la manipulación ideológica, parece claro que un determinado texto puede dificultar en mayor o menor grado la asimilación de la realidad descrita como una opinión, esto es, como el producto de la cognición de un determinado actor social, y no como conocimiento (cfr. Van Dijk 1999), y que tal hecho puede tener sus consecuencias en la estructuración del sistema conceptual del lector, tanto más profundas cuanto menos respaldo social encuentre este en la construcción de representaciones alternativas. Desde esta perspectiva, tras la identificación de las ideologías presentes en los textos analizados, se procederá en este trabajo al estudio de aquellos mecanismos textuales que contribuyen a hacer menos visibles para el lector las creencias e intereses identificados en la fase anterior como propios del grupo social responsable de la redacción de la ley; especialmente en el caso de aquellas creencias que cuentan con menor aceptación social, o que entran en conflicto con los intereses de otros grupos.

Para el estudio de tales mecanismos textuales de ocultación se contará con el catálogo de recursos que diversos autores, como Van Dijk (2003a) o Van Leeuwen (2008), han propuesto como instrumentos de ocultación en el discurso de los intereses de los grupos sociales. Sin duda, entre ellos —como señala Van Leeuwen (2008: 28-29)— ocupan un lugar destacado aquellos que permiten modular el grado de inclusión o exclusión de los distintos actores implicados en la práctica social representada. El análisis de estos mecanismos se llevará a cabo en la presente investigación haciendo uso de la extensa y exhaustiva clasificación ofrecida por Van Leeuwen (2008) a propósito de los diversos modos en que pueden presentarse en el discurso las acciones y los distintos participantes o actores sociales implicados en ellas, incluidas las posibilidades de disposición en segundo plano o de supresión de un actor social determinado.

El análisis aquí planteado se completará con la propuesta de Hart (2011d; 2015), quien, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, nos ofrece una guía de los distintos ajustes de enfoque (*vid.* Langacker 1987) que pueden aplicarse en la conceptualización de la realidad en el discurso. Su aportación, de hecho, puede servir a la vez de complemento y de sustento teórico de la clasificación elaborada por Van Leeuwen. Entre los recursos señalados por este autor, nos interesan aquí especialmente los relacionados con la disposición en primer o segundo plano (*backgrounding*) de las entidades implicadas en un determinado proceso.

A todos los recursos extraídos de las fuentes señaladas se añadirán, obviamente, si es el caso, aquellos mecanismos lingüísticos cuya utilidad en este sentido desvele el propio análisis de los textos.

4. Análisis textual

En esta fase central de la presente investigación, se procederá al estudio de los preámbulos de las leyes educativas seleccionadas, dentro del marco teórico desarrollado con anterioridad, y con ayuda de los procedimientos e instrumentos de análisis descritos en el capítulo dedicado a la metodología. Con todo, dadas la vocación de interdisciplinariedad y la búsqueda de interacción con la realidad analizada que caracterizan a los estudios críticos del discurso, y que el presente trabajo comparte, se procurará moderar en todo momento el uso de los tecnicismos propios de la disciplina lingüística, en general, y de la lingüística cognitiva en particular, con el fin de que las aportaciones que este trabajo pudiera hacer a la sociedad no queden oscurecidas por los propios instrumentos de análisis utilizados.

4.1. Identificación y análisis de las prácticas sociales

Como se ha indicado anteriormente, la identificación de las prácticas sociales presentes en los preámbulos aquí estudiados se ve facilitada por el hecho de que tales textos comparten una misma finalidad: la de conformar, en tanto que leyes, la propia práctica social institucional sobre la que pretenden incidir, esto es, la educación. Con todo, ninguno de los textos estudiados se limita a la descripción de la práctica educativa, sino que, en todos los casos, se amplía en mayor o menor medida el campo de visión del discurso a la dinámica general de la sociedad, y a los actores sociales que intervienen en ella, estableciendo, además, relaciones entre ambos ámbitos.

En la presente investigación, con el doble objetivo de, por un lado, reducir la extensión de los textos, y, por otro, priorizar aquellas prácticas que puedan revelar de forma más clara las creencias que constituyen el contenido ideológico del texto, me centraré en el análisis de las relaciones causales que se establecen, dentro del marco general de la sociedad, entre los distintos actores sociales y el sistema educativo en relación con la reforma educativa propuesta. A estas se añadirán, dentro del marco del ámbito escolar, las relaciones que se plantean entre el sistema educativo, en su conjunto, y el discente, no solo por la abundancia de referencias que todos los textos analizados ofrecen en este sentido, sino, sobre todo, por la importancia que tales relaciones presentan para la conceptualización de la práctica social misma de la educación. Se omitirán, por tanto, del análisis todas aquellas realidades específicas incluidas en los diversos preámbulos que no establezcan vínculo alguno directo en el texto con estos dos tipos de situaciones señaladas, tales como las referencias relativas a la propia configuración del sistema (etapas, niveles, materias, pasarelas, configuración del currículo, etc.) o a medidas educativas

específicas establecidas o modificadas por la ley en cuestión; así como todos aquellos detalles relativos al procedimiento de gestación y tramitación de la ley que vayan más allá de la exposición de los motivos que la justifican.

4.1.1. Identificación y análisis de los participantes o actores sociales

Como ya se anunció, en el presente apartado se procederá a la identificación de los diversos actores sociales incluidos en cada uno de los textos legales objeto de análisis, para, a continuación, proceder al estudio de los distintos modelos cognitivos utilizados para su conceptualización.

4.1.1.1. Identificación de los actores sociales

El examen de los textos corrobora lo que ya se avanzó en el capítulo dedicado a la metodología: en la medida en que las cuatro leyes analizadas son el producto de una misma comunidad cultural y política, las prácticas sociales descritas en ellas son concebidas como el resultado de la interacción de un conjunto similar de actores, a cada uno de los cuales corresponde una serie de modelos cognitivos en gran parte coincidentes. En el caso de los modelos centrales, se señalan, además, algunas de las subcategorías e incluso algunos de los ejemplares que incluye, lo que nos permite ahondar en el análisis comparativo de la realidad representada.

En cuanto a los actores sociales concretos mencionados en cada caso, en todas las leyes analizadas se pueden distinguir referencias a los poderes políticos, al conjunto de la sociedad y a un grupo minoritario y heterogéneo de agentes sociales, distribuido de forma muy irregular entre los textos analizados, que incluye, principalmente, a los empresarios, instituciones religiosas y diversos colectivos, organizaciones y asociaciones. Además, encontramos alusiones al sistema educativo, a los centros, a la comunidad educativa y los sectores que la constituyen — profesorado y familia o tutores legales, además del alumnado—, y a los órganos representativos y de gobierno de los centros, así como, en dos de las leyes, a la figura del inspector.

A propósito de esta lista, parecen necesarias algunas aclaraciones. La primera de ellas atañe a la distinción que se hace aquí entre el individuo —incluidas las referencias a conjuntos de individuos, en expresiones como *cada ciudadano*, *los españoles* o incluso *la población española*—, por un lado, y la sociedad, por otro, considerados como actores sociales diversos. De hecho, el propio Van Leeuwen (2008: 37) obvia tal distinción, de modo que entiende los casos de «this nation» (esta nación) y «the community» (la comunidad) como ejemplos de

asimilación de los actores sociales individuales, en pie de igualdad con el uso del plural que podemos encontrar en expresiones como «Australians» (australianos) o «Muslims» (musulmanes). Para llevar a cabo esta asociación, Van Leeuwen parece partir de una concepción específica de la sociedad. Sin duda, expresiones como *la nación española*, *la sociedad española* y *los españoles* pueden considerarse, desde el punto de vista de las prácticas sociales, como referencialmente equivalentes, en la medida en que coinciden en su extensión —pueden aludir, efectivamente, al mismo conjunto de individuos—. Ahora bien, desde la perspectiva que se asume en el presente trabajo, en la que se prioriza la conceptualización de la realidad tal como esta se presenta en el discurso, no parece que esta equivalencia se pueda establecer de forma tan evidente. De hecho, el análisis de los modelos cognitivos presentes en los textos analizados —tanto de las entidades como de las situaciones— lo que evidencia es, muy al contrario, la tensión que se establece entre individuo y sociedad, concebidos como actores sociales hasta cierto punto independientes, e incluso antagónicos, poniendo de relieve, con ello, lo que constituye uno de los componentes clave de toda ideología, y de toda teoría política o, en general, social (*vid.* Heywood 2003 [1992]; 2004 [1994]).

Del mismo modo, Van Leeuwen (2008: 46), partiendo de los presupuestos anteriormente señalados, clasifica determinados usos metonímicos de los topónimos (*Australia*) en los que estos no se limitan a la mera alusión al territorio, sino que aluden más bien a la correspondiente nación, como meras espacializaciones de los actores sociales implicados, entendiendo que, en estos casos, el elemento sustituido no es otro que el plural del correspondiente gentilicio («los australianos»). A la luz del análisis textual llevado a cabo, sin embargo, se considera aquí que los modelos cognitivos a los que remiten topónimos como el de *España* deben agruparse con aquellos otros asociados a términos como *sociedad*, *nación* o *país*, en la medida en que todos ellos atribuyen a la entidad en cuestión una serie de atributos que van más allá de la mera suma de individuos.

La tabla 1 refleja las proporciones en las que cada una de las leyes representa a los correspondientes actores sociales. En ella se muestran los datos relativos al número de menciones de cada uno de los actores sociales señalados, en términos absolutos, además del valor porcentual que, en cada caso, supone la cifra indicada con respecto al total de referencias explícitas a actores sociales que figuran en la ley en cuestión.

Como puede observarse, la cuantificación de las menciones explícitas de los distintos actores sociales en cada uno de los textos no arroja, en general, resultados demasiado significativos. Aun así, se podrían destacar algunos datos y regularidades puntuales, que podrían estar relacionados con el trasfondo ideológico de los textos analizados, a la espera de su

corroboración posterior en el resto del estudio aquí proyectado. Así, por ejemplo, se podría hacer notar el aparente interés del Partido Socialista Obrero Español por las asociaciones, grupos y colectivos sociales, así como por la comunidad educativa y los distintos sectores que la constituyen. Además, se podría entrever la existencia de un vínculo entre la ideología del Partido Popular y la atención prestada a las empresas en el caso concreto de la LOMCE.

Tabla 1. Actores sociales con mención explícita, agrupados por categorías

	LOGSE		LOCE		LOE		LOMCE	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Sociedad	48	21,1	55	19,7	55	12,4	85	24,2
Poderes políticos	25	11,0	34	12,2	44	9,9	37	10,5
Agentes sociales	1	0,4	0	0,0	1	0,2	3	0,9
Empresarios	0	0,0	0	0,0	1	0,2	4	1,1
Colectivos y asociaciones	5	2,2	0	0,0	9	2,0	3	0,9
Instituciones religiosas	2	0,9	1	0,4	0	0,0	0	0,0
Otros agentes sociales	2	0,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Individuos (discentes/ciudadanos)	71	31,1	74	26,5	144	32,4	114	32,5
Sistema educativo	33	14,5	46	16,5	54	12,1	58	16,5
Centros	10	4,4	25	9,0	75	16,9	28	8,0
Comunidad educativa	9	3,9	1	0,4	8	1,8	2	0,6
Sectores de la comunidad educativa	6	2,6	0	0,0	10	2,2	0	0,0
Órganos de participación y gobierno	0	0,0	13	4,7	9	2,0	3	0,9
Profesores	15	6,6	24	8,6	25	5,6	5	1,4
Responsables legales del discente	1	0,4	5	1,8	9	2,0	9	2,6
Inspectores	0	0,0	1	0,4	1	0,2	0	0,0
TOTAL:	228		279		445		351	

En todo caso, como se había previsto, resulta evidente que el análisis cuantitativo de las referencias explícitas a los actores sociales en los textos analizados no aporta por sí solo una base sólida para el estudio ideológico de los textos, y que, por tanto, se hace necesario un análisis más detallado de los diversos modelos cognitivos utilizados para su representación, tanto en el nivel de las entidades como en el de las situaciones.

4.1.1.2. Modelos cognitivos

Marcos

Este apartado se dedicará al estudio de los diversos modelos elegidos en cada una de las leyes para la conceptualización de los distintos actores sociales en relación con los marcos conceptuales en los que tales modelos cognitivos se incluyen y con respecto a los cuales se

definen (Minsky 1974; 1988 [1985, 1986])⁵⁰. Para ello, se tendrá en cuenta no solo la presencia o ausencia de un determinado modelo en cada uno de los preámbulos estudiados, sino también su frecuencia relativa, factores estos de los que se intentarán extraer conclusiones relacionadas con las creencias ideológicas subyacentes.

El individuo como objeto de la acción del sistema educativo: el discente

Los modelos cognitivos utilizados para aludir a los discentes en cada uno de los textos estudiados son los que se señalan en la tabla 2⁵¹. A la luz de los datos ofrecidos, el hecho más destacable es el alto porcentaje de uso que muestran las dos leyes del Partido Popular del modelo cognitivo asociado a los términos *alumno* y *alumna* para conceptualizar al individuo objeto del sistema educativo —48,5 % de las referencias a este actor social, en el caso de la LOCE, y 52,7 %, en el de la LOMCE; frente al 15,6 % de la LOGSE, y el 32,2 % de la LOE—. Si, por otra parte, valoramos en conjunto aquellos modelos cognitivos que se definen dentro del marco de la educación (*alumno/-a, alumnado, estudiante y grupo estudiantil*), volvemos a observar la misma distinción clara entre las leyes presentadas por uno u otro partido político, con una clara preferencia del Partido Popular —especialmente acentuada en el caso de la LOMCE— por conceptualizar al individuo como actor social definido exclusivamente por la función que cumple dentro del sistema educativo —54,4 % de las referencias al individuo, en el caso de la LOCE, y 72,7 % en el de la LOMCE; frente al 17,2 % de la LOGSE, y el 48,6 % de la LOE—. En el polo contrario, se situaría la LOGSE, con un nivel notoriamente inferior a la media de conceptualización del individuo dentro del marco escolar.

Podemos, pues, concluir que el Partido Popular, a la hora de aludir al individuo objeto de la acción del sistema educativo, tiende a conceptualizarlo exclusivamente en función del papel que desempeña dentro del marco académico, prescindiendo del resto de sus características y dimensiones personales. Tal conceptualización del individuo sería claramente mayoritaria en el caso de la LOMCE. De hecho, quizás se podría considerar que el concepto ‘alumno’, el más

⁵⁰ De la cantidad total de referencias contabilizadas en el apartado anterior, se excluyen aquí, por tanto, aquellas que no se encuentran asociadas a modelo cognitivo alguno concreto, como las realizadas a través de personales (*nosotros*) o relativos sin antecedente (*quienes*).

⁵¹ Se incluyen aquí las referencias a la población (junto a los sectores en los que esta puede dividirse), así como a los grupos sociales, y no en el apartado correspondiente a las entidades colectivas, por entender que la atribución de una cualidad o acción a la población o a alguno de los grupos sociales indicados se concibe como equivalente —desde el punto de vista referencial o del modelo de situación— a la suma de atribuciones individuales, hecho que no ocurre con términos como *sociedad* o *comunidad*. Así, se entiende que la conceptualización que podría extraerse de la expresión «sectores con experiencia previa» (LOGSE, 197-198) no difiere en demasía de la que resultaría de la expresión «conjunto de individuos con experiencia previa», mientras que, en cambio, «sociedad con experiencia previa», aplicada al conjunto de ciudadanos de un país, resultaría sumamente inusual, si no totalmente incomprensible.

frecuente con este fin en ambas leyes, constituye, dada su naturaleza funcional, la posibilidad más extrema de conceptualización del individuo como entidad dependiente con respecto al sistema educativo (profesor, maestro, institución, etc.), cuya presencia dentro del modelo cognitivo en cuestión es obligatoria en este caso (a diferencia de lo que ocurre en el modelo cognitivo ‘estudiante’).

Tabla 2. Modelos cognitivos utilizados para la conceptualización del discente

LOGSE			LOE			LOE			LOMCE		
modelo cognitivo	n.º de usos	%	modelo cognitivo	n.º de usos	%	modelo cognitivo	n.º de usos	%	modelo cognitivo	n.º de usos	%
niña	13	20,3	alumno	33	48,5	alumno	35	24,0	alumno	58	52,7
niño	13	20,3	individuo	6	8,8	joven	23	15,8	estudiante	21	19,1
joven	13	20,3	persona	5	7,4	ciudadano	22	15,1	persona	13	11,8
alumno	10	15,6	ciudadano	5	7,4	alumnado	18	12,3	ciudadano	7	6,4
español	4	6,3	adolescente	4	5,9	persona	13	8,9	joven	4	3,6
ciudadano	4	6,3	(sector de) población	4	5,9	alumna	12	8,2	trabajador	2	1,8
(sector de) población	2	3,1	alumnado	3	4,4	grupo	6	4,1	población	1	0,9
individuo	2	3,1	infancia	2	2,9	estudiante	5	3,4	titulado	1	0,9
alumnado	1	1,6	niño	1	1,5	víctima	2	1,4	generación	1	0,9
persona	1	1,6	juventud	1	1,5	hijo	2	1,4	población	1	0,9
juventud	1	1,6	joven	1	1,5	mujer	1	0,7	empresario ⁵²	1	0,9
			grupo social	1	1,5	hombre	1	0,7			
			estudiante	1	1,5	niño	1	0,7			
			adulto	1	1,5	niñez	1	0,7			
						menor de 16 años	1	0,7			
						grupo estudiantil	1	0,7			
						adolescencia	1	0,7			
						sector	1	0,7			
TOTAL:	64			68			146			110	

El PSOE, por el contrario, muestra una clara preferencia —especialmente notoria en el caso de la LOGSE— por modelos cognitivos ajenos al marco de la educación, lo cual no deja de ser significativo, dado el ámbito que pretenden regular los textos analizados. Entre ellos, se decanta mayoritariamente por aquellos que definen al individuo en relación a su edad —62,5 % de los casos, en la LOGSE; 18,6 % en la LOE—, poniendo, además, especial interés en incluir la referencia tanto al sexo masculino como al femenino. Especialmente significativo parece también el porcentaje de uso que presenta en la LOE el modelo cognitivo ‘ciudadano’, definido

⁵² El individuo objeto de la acción del sistema educativo se presenta en todos los textos de forma compleja, desde diversas perspectivas y con alusión a distintos momentos de su trayectoria vital: como alumno, como ciudadano, como español, como futuro trabajador, etc. Es por este motivo por el que se recogen en esta tabla términos como «trabajador» o «empresario», en tanto que se entiende que, en los fragmentos en cuestión, tales términos no se utilizan para aludir al «trabajador» o «empresario» como actor social que desempeña una determinada función dentro de la sociedad, sino solo como posibilidades futuras del actor social objeto de la acción del sistema educativo: el discente, al que realmente afectan los procesos señalados en el texto.

dentro del marco legal del estado: 15,1 % de las referencias al discente que pueden encontrarse en la ley, porcentaje que dobla los mostrados por los otros preámbulos al respecto.

Podría también resultar significativo, por tratarse de un concepto que se define por contraste con lo colectivo, el nivel de uso que muestra la LOCE del modelo cognitivo asociado al término *individuo* —el segundo más frecuente en esta ley, si bien a una distancia considerable con respecto al primero—, que contrasta claramente con la ausencia de uso del término en la LOE y la LOMCE, y la mínima relevancia que muestra en la LOGSE. De naturaleza conceptualmente afín a la de *individuo*, el término *persona* también presenta una frecuencia considerable en las leyes del Partido Popular, mientras que en las leyes del PSOE está lejos de encontrarse entre los modelos más utilizados, especialmente en el caso de la LOGSE.

Por último, no deja de ser llamativo el hecho de que en la LOMCE se conciba en algunas ocasiones al discente como trabajador o incluso empresario en periodo de formación.

La entidad colectiva: sociedad y país

La tabla 3 muestra el inventario de modelos cognitivos utilizados para la conceptualización de lo colectivo en cada uno de los preámbulos de las leyes educativas. En este caso lo que parece observarse, más que una asociación entre la ideología del partido responsable de la redacción del preámbulo y los modelos cognitivos elegidos en cada caso, es el progresivo descenso de la importancia de 'sociedad', hasta su sustitución —en la LOMCE— por 'país', como modelo preferido con este fin. Por esta misma razón, resulta especialmente significativo el altísimo nivel de uso del modelo 'sociedad' que muestra la LOGSE —76,7 %—.

Seco (1999) define *sociedad*, en su primera acepción, como «Agrupación más o menos numerosa de personas o animales que conviven de manera organizada», mientras que la RAE (2014) entiende el término como «Conjunto de personas, pueblos o naciones que conviven bajo normas comunes». En cuanto al término *país*, según la RAE (2014), presentaría los sentidos de «Territorio constituido en estado soberano» y «Conjunto de los habitantes de un país». El *DUE*, por su parte, nos ofrece la siguiente definición: «Territorio que constituye una unidad geográfica o política limitada natural e irregularmente. A diferencia de *territorio*, se emplea en relación con los naturales o habitantes de él y puede comportar un matiz efectivo» (Moliner 1992). A la luz de estas definiciones, cabría, pues, concluir que los datos de uso de estos términos en los preámbulos de las leyes educativas parecen apuntar hacia un cambio de tendencia en la concepción de lo colectivo, que, de manera progresiva, sustituye un modelo definido por la

convivencia de diversos individuos de forma organizada o regulada ('sociedad') por otro en el que lo colectivo se define por su relación con el territorio que ocupa ('país').

Tabla 3. Modelos cognitivos utilizados para la conceptualización de lo colectivo

LOGSE			LOCE			LOE			LOMCE		
modelo cognitivo	n.º de usos	%	modelo cognitivo	n.º de usos	%	modelo cognitivo	n.º de usos	%	modelo cognitivo	n.º de usos	%
sociedad	23	76,7	sociedad	15	39,5	sociedad	16	33,3	país	18	29,0
país	4	13,3	país	11	28,9	país	14	29,2	sociedad	17	27,4
colectividad	1	3,3	España	8	21,1	España	8	16,7	Topónimos de países varios	17	27,4
las Comunidades Europeas	1	3,3	Unión Europea	4	10,5	Unión Europea	6	12,5	España	4	6,5
Europa	1	3,3				estado ⁵³	1	2,1	Unión Europea	3	4,8
						socio	1	2,1	comunidad	2	3,2
						comunidad autónoma	1	2,1	democracia	1	1,6
						Europa	1	2,1			
TOTAL:	30			38			48			62	

No parece que pueda separarse del fenómeno que se acaba de describir el uso que se hace en los diversos textos de uno de los modelos cognitivos de entidad individual incluido dentro del modelo genérico 'país': España. Para Fernández Lagunilla (1999b), *España* es un ejemplo de *palabra-símbolo*, tipo de palabras de uso muy frecuente en el lenguaje de la comunicación política, caracterizado por «la fuerte carga emotiva que poseen» y por «la indeterminación de significado denotativo» (1999b: 22-24). Tales connotaciones, además, como señala Fernando Lázaro Carreter (cit. en Núñez Cabezas y Guerrero Salazar 2002: 39), varían a lo largo de los años, y el término que aquí nos ocupa parece constituir una evidencia especialmente clara de tal afirmación. Tras la Dictadura, la palabra *España* quedó marcada, en palabras de Javier de Santiago Guervós, como «símbolo de la unidad nacional y de la ideología del centralismo franquista» (cit. en Núñez Cabezas y Guerrero Salazar 2002: 52), hecho que tendría como consecuencia el que el término fuera eliminado del léxico de los partidos de izquierda y nacionalistas durante la Transición.

Ciertamente, basta una búsqueda en los preámbulos de todas las leyes educativas españolas aprobadas entre 1980 (LOECE) y 1995 (LOPEGCD) para constatar la total ausencia en ellos de este modelo cognitivo de entidad individual. Indica también Fernández Lagunilla que «se ha producido un cambio en el empleo de esta palabra a partir de la Transición, que ha supuesto su recuperación para el vocabulario político general», hasta el punto de que «es utilizado hoy por nacionalistas, socialistas y comunistas» (1999b: 23). Efectivamente, en los textos estudiados

⁵³ Se consideran aquí los ejemplos de uso del término *estado* para aludir al conjunto del país, y no solo al «conjunto de poderes y órganos de gobierno de un país soberano» (RAE 2014).

constatamos tal recuperación a partir de 2002, año de aprobación de la LOCE, obra del gobierno de José María Aznar —del PP—. Tanto la LOE como la LOMCE continúan usando el término, si bien la LOMCE presenta un claro descenso en la relevancia otorgada a este modelo en el texto del preámbulo de la ley.

Por último, cabría destacar el incremento que se produce también en la LOCE y la LOE de las referencias a la Unión Europea, para luego, finalmente, disminuir en el caso de la LOMCE. Es necesario señalar, no obstante, la diversa naturaleza del fenómeno analizado en este caso, con respecto a lo analizado en el resto de este apartado, en tanto que no se trata de valorar la conceptualización de una misma entidad colectiva por medio del uso de modelos cognitivos diversos —como ocurre en el caso de expresiones como *esta sociedad, este país, España*—, sino de contrastar modelos que señalan a referentes diversos —*España frente Unión Europea*—. Con todo, no parece observarse tampoco en el análisis una relación directa entre la referencia a la Unión Europea y la ideología del partido que suscribe cada una de las leyes.

Otros actores sociales

La alusión al actor social docente, en los preámbulos estudiados, suele realizarse mediante los términos *profesor, profesorado, docente y cuerpo docente* —a excepción, en este último caso, de la LOMCE, que no recoge el término—, con algún uso puntual, con este fin, de los de *funcionario* (PSOE), *maestro* (PP), *profesional* (LOCE), *compañero* (LOE) y *personal* (LOE). Pese a lo bajo de las cifras consideradas en este caso, podría verse una tendencia de las leyes del Partido Popular —paralela a la observada en el caso del discente— a conceptualizar al profesor exclusivamente desde el marco de su función educativa con respecto al alumno, mientras que en las leyes del Partido Socialista se le define también en referencia al lugar que ocupa dentro de la estructura del estado (*funcionario*), o incluso se alude a sus relaciones personales, dentro del ámbito laboral (*compañero*).

En cuanto a los responsables legales del discente, tal vez pueda resultar relevante el hecho de que la LOGSE únicamente haga referencia a los «padres», mientras que el resto de las leyes alternan este modelo en la conceptualización de la realidad educativa con el de la «familia», en proporciones similares, en torno al cincuenta por ciento.

Menor interés parece presentar el estudio de los marcos en relación a los cuales se definen el resto de los actores sociales presentes en los preámbulos de las leyes educativas. Efectivamente, en algunos casos —como ocurre con la comunidad educativa, los órganos de participación y gobierno, los inspectores, el sistema educativo y los centros—, es precisamente

este marco el que define al actor social y permite su identificación, por lo que la variación resulta mínima.

En cuanto a los poderes públicos, pese a figurar este actor con cierta frecuencia en los textos, y observarse un cierto margen de variación con respecto a los modelos utilizados, esta no suele depender del marco escogido para la conceptualización del actor social en cuestión, sino de la posición que este ocupa, dentro del conjunto de la estructura administrativa del Estado. Se trata, por tanto, como ocurría en el caso de la Unión Europea, de una variación ligada al cambio de referente, y no a la diversa conceptualización del actor social al que se alude.

Estructura interna y subcategorías

En este apartado se procederá al estudio de la configuración interna de los modelos cognitivos con los que se designa a los diversos actores sociales en los textos analizados, en función de los atributos que, en cada caso, se seleccionan para la conceptualización de la realidad aludida. Además, se estudiarán las subcategorías incluidas en los diversos modelos cognitivos, así como el conjunto de atributos y valores que las definen. Entre tales categorías, presenta especial interés, por su carácter claramente ideológico, aquella que es concebida en cada caso como ideal del modelo representado.

Por su relevancia para la configuración de las ideologías, así como por la extensa descripción de la que son objeto en los preámbulos, me centraré aquí en el estudio, por un lado, del modelo cognitivo del individuo y del discente —entendida como subcategoría del individuo—, y, por otro, de aquellos otros modelos que remiten a una realidad colectiva que no se limita a la mera suma de individuos, tales como los asociados a los términos de *sociedad* o *país*. Ciertamente, en el caso de estos últimos, cada uno de los modelos a los que remiten los términos señalados presenta una configuración conceptual interna hasta cierto punto diversa, hecho este que evidencia la posibilidad misma que presenta uno ('sociedad') de ser conceptualizado como parte del otro ('país'), como se constata en el análisis. No obstante, la adjudicación rigurosa a cada uno de estos modelos cognitivos de sus correspondientes atributos resulta una labor sumamente ardua, debido tanto a la afinidad conceptual que se da entre ellos como a la frecuencia con la que, en los textos analizados, se muestran usos que pueden entenderse como correferenciales —o, en todo caso, ejemplos de cuasiidentidad, en la línea de los planteamientos de Recasens *et al.* (2011)—. A esto se suma la pobreza usual de indicaciones aportadas por el lenguaje para labores conceptuales de tal precisión —que deben ser suplidas

normalmente por la propia intuición del lector, a partir de los modelos almacenados en su sistema conceptual—. Por ello, se ha optado en el presente trabajo por su estudio conjunto⁵⁴.

Los modelos utilizados para la conceptualización del resto de actores sociales se definen en los textos analizados más por las relaciones que establecen con respecto a otras entidades, dentro de diversos modelos de situación, que por su constitución interna, por lo que serán estudiados más adelante, junto con las situaciones en las que se insertan.

El individuo

Atributos del individuo

Entre los atributos que definen al individuo, de forma genérica, constitutivos de las categorías con respecto a las cuales una determinada cultura suele proceder a su clasificación, la LOGSE incluye los de sexo —a cuya variación (masculino / femenino) se alude de manera constante a lo largo de todo el texto del preámbulo—, raza, religión, edad y «nacimiento»; junto a referencias a su formación, nivel de instrucción (o cualificación) y título; su identidad, personalidad y actitudes; sus saberes, conocimientos, concepción de la realidad y opinión; sus derechos y deberes, y sus hábitos. En el caso concreto del discente, a los atributos generales se añaden intereses, capacidades, aptitudes, necesidades y madurez académica.

La LOCE reduce los atributos genéricos del individuo a las categorías básicas de edad y lugar de residencia, si bien —en el caso concreto de la delimitación de los atributos que caracterizan al conjunto de individuos «procedentes de la inmigración»— tiene también en cuenta los de procedencia, lengua y cultura. El uso que esta ley hace de estos atributos difiere, por otra parte, considerablemente del que presenta la LOGSE. Así, vemos que la ley del PSOE los utiliza no para establecer una clasificación de los individuos en subcategorías, sino en alusión a los posibles motivos de discriminación dentro de la sociedad. También la LOCE hace referencia al lugar de residencia del discente en un sentido similar. Sin embargo, en el caso de los atributos de lengua y cultura, estos son utilizados en el texto de la LOCE para conceptualizar al conjunto de individuos aludidos como el *otro* o el *ellos* (*vid.* Van Dijk 1999; 2003a), estableciendo un contraste entre los valores que con respecto a tales atributos presentan unos alumnos —los que hablan nuestra(s) lengua(s) y comparten nuestra cultura— y los «alumnos procedentes de otros países, que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas», y,

⁵⁴ Salvo indicación en sentido contrario, en aquellos casos puntuales en que la distinción resulte imprescindible.

posteriormente, definirlos como problema, y, en consecuencia, reclamar la correspondiente acción sobre ellos por parte del sistema educativo.

Además de los rasgos señalados, la LOCE incluye en la caracterización general de los individuos referencias a la actitud, la formación (o cualificación) y la experiencia; así como —en el caso concreto de los discentes— su comportamiento, competencias, capacidades, circunstancias personales, ritmos de maduración, necesidades, aptitudes, intereses, expectativas, objetivos de formación, deberes y titulación.

La LOE recoge de nuevo entre los atributos que definen de forma genérica el rasgo de la edad, y retoma el sexo, ausente en la LOCE. Además, incluye referencias a la identidad personal, y la personalidad del individuo, así como a sus derechos —con omisión, por primera vez, de la referencia usual a sus deberes—, necesidades, actitudes, valores, hábitos, comportamientos, competencias, aptitudes, habilidades, capacidades, recursos (riquezas), motivación, formación, conocimientos y experiencia. Para el discente, en particular, se añaden características como el país de origen, las discapacidades, las condiciones socioeconómicas, la situación personal, los intereses personales, las expectativas y el nivel educativo. Especial relevancia presenta la introducción que hace la LOE del «talento» como rasgo definitorio del individuo, en la medida en que tal atributo supone concebir las posibilidades del alumno como una realidad dada de antemano, en estado germinal, y, por tanto, susceptible de ser desarrollada, pero no creada. Igualmente, el concepto implica una valoración y jerarquización comparativa de los comportamientos de los distintos individuos, seguida de una criba que desecha aquellas capacidades de las que se derivan resultados ubicados en las zonas media y baja de la jerarquía, tal como deja claro la definición del término aportada por el DUE: «Capacidad para obtener resultados *notables* con el ejercicio de la inteligencia» (Moliner 1992; el subrayado es mío).

Finalmente, La LOMCE se deshace de nuevo de gran parte de las aportaciones del PSOE, prescindiendo del sexo como atributo significativo del individuo, así como de las referencias a su identidad y personalidad. A cambio, a las características comunes a las leyes anteriores (competencias, capacidades, necesidades, expectativas, conocimientos, etc.), en su mayoría vinculadas al diseño del currículo escolar, la LOMCE añade las habilidades y potencialidades del individuo, sus sueños, ambiciones y metas, su vocación, sus obligaciones y, significativamente, su nivel de «empleabilidad», atributo este que supone una valoración explícita del individuo en función de su grado de adecuación a los intereses del empresariado. Además, añade, en la misma línea, un atributo que parece recoger la idea del valor económico del individuo:

La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas [...] deseosas de [...] crear *valor individual* y colectivo [...] (LOMCE, 100-102).

Por último, en lo que respecta a la caracterización de los discentes, habría que destacar el especial partido que saca esta ley al atributo del talento, introducido por la LOE. El concepto, sin embargo, se muestra en la LOMCE de forma algo confusa, e incluso cabría concluir que contradictoria, de modo que, si bien en las primeras líneas del preámbulo se afirma que «todas las personas jóvenes tienen talento» (LOMCE, 3), unas líneas más abajo se utiliza de nuevo el término no en el sentido de cualidad inherente al individuo, sino como capacidad susceptible de ser adquirida, construida, vertebrada, impulsada y materializada:

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos puedan *adquirir* y expresar sus talentos [...] (LOMCE, 22-24).

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los *vertebran*, las actitudes que los *impulsan*, las competencias que los *materializan* y los conocimientos que los *construyen* (LOMCE, 21-22).

Subcategorías del individuo

La LOGSE concibe el individuo español actual como una entidad con una serie de libertades y derechos fundamentales, entre los cuales se incluye el derecho a la educación, como derecho social básico. Además, le atribuye un conjunto indeterminado de valores, asumidos de manera individual, o compartidos con la colectividad. En comparación con épocas anteriores de la historia del país, destaca, además, las mayores posibilidades del individuo actual para acceder a los tramos no básicos de la educación. A los discentes, en concreto, se limita a reconocerles distintos intereses, aptitudes y necesidades.

En cuanto a la LOCE, resulta significativo el número de subcategorías de individuos aludidas por esta ley: «niños y adolescentes procedentes de la inmigración» (o «alumnos extranjeros»), adultos inmigrantes, «alumnos con necesidades educativas especiales», «alumnos superdotados intelectualmente», «buenos estudiantes», «alumnos que abandonan el sistema», «sectores educados», «población con bajo nivel de instrucción», «grupos sociales menos favorecidos», y un determinado sector de la población («una buena parte de la juventud española») que, según se afirma en el texto del preámbulo, ha incrementado sus niveles de cualificación. En cuanto a la caracterización de los ciudadanos españoles actuales, la primera ley del Partido Popular —al igual que la LOGSE— destaca el disfrute efectivo de derechos fundamentales, como el de la educación, junto a una mejoría sustancial del nivel educativo medio. En cuanto a los discentes, se les representa en el texto legal de forma sumamente vaga, insistiendo únicamente —como ya hacía la ley del PSOE, si bien en relación con un número menor de atributos— en su diversas circunstancias personales, necesidades, intereses, aptitudes

y ritmos de maduración. Por último, se les presupone la posesión de objetivos de formación individuales.

Con todo, la novedad más llamativa con respecto a la LOGSE quizá la constituya la atribución a algunos de los grupos de individuos delimitados en el texto —y no al sistema educativo, como hacía la ley del PSOE— de rasgos que sirven para caracterizarlos negativamente. De este modo, encontramos que a los ciudadanos españoles del pasado reciente, en su conjunto, se les reprocha un nivel insuficiente de cualificación; o que, en la misma línea, se destacan las «graves deficiencias de expresión oral y escrita», la «falta de hábito de lectura», y el bajo nivel de conocimientos relativos a «materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias» de los discentes españoles actuales.

La LOE, además de distinguir entre ciudadanos, por un lado, y alumnos y alumnas de distintas edades, por otro, y atribuirles a estos últimos, de forma vaga, diversos intereses personales, crea, en la línea de lo observado en la LOCE, nuevos subgrupos dentro del conjunto de discentes: «alumnos con altas capacidades intelectuales», «alumnas y alumnos con dificultades especiales de aprendizaje», «estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables», «alumnado extranjero», «víctimas del terrorismo» y víctimas «de violencia de género». No obstante, en el texto del PSOE, tales subcategorías son utilizadas generalmente para señalar a entidades situadas en espacios mentales futuros hipotéticos, y no —como ocurría en la LOCE— a conjuntos de individuos actuales o del pasado inmediato. Es posible, sin embargo, encontrar excepciones al respecto. Una de ellas la constituye el hecho de que la LOE acepte —de alguna manera— el testigo de la LOCE al reconocer la existencia de «niveles insuficientes de rendimiento» en los discentes a comienzos de los noventa, si bien en este caso el PSOE —a diferencia de lo que ocurría en la LOCE— parece exonerar, en última instancia, a los distintos actores sociales implicados en la práctica educativa de toda responsabilidad sobre tales resultados («sin duda explicables»):

La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida (LOE, 78).

De modo similar, la LOE hace referencia, de forma hasta cierto punto velada, a un grupo determinado de individuos («algunas personas o sectores sociales») a los que se entiende que queda limitado, a día de hoy, el beneficio de «una educación y una formación de calidad». Ciertamente, si bien en el texto del preámbulo tal situación se ubica en un espacio mental hipotético contrafactual del ideal perseguido, la interpretación que parece derivarse del texto es la de que la función de la ley, en este caso, no es simplemente la de evitar una posibilidad futura

de carácter más o menos remoto, sino la de bloquear la continuidad de una situación que se da, de hecho, en el presente. Con todo, tampoco en este caso queda del todo clara la conceptualización negativa de los individuos aludidos, en la medida en que no se deposita explícitamente sobre ellos la responsabilidad sobre la situación descrita.

El caso más claro de conceptualización negativa de grupos de individuos actuales en la LOE, en cambio, lo constituye la alusión que se hace a lo que, de forma vaga, se denomina «nuevos grupos estudiantiles»⁵⁵, a los que se conceptualiza como causa del hecho de que «las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas» (LOE, 164-166). Este carácter negativo queda finalmente subrayado por el hecho de que la diversidad que se atribuye a las alumnas y alumnos actuales es concebida, además, como fuente de «retos» y «dificultades».

Por último, cabría destacar la novedad que supone la introducción, en esta ley del PSOE, de un atributo de naturaleza negativa, más allá de las discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales señaladas en el texto legal: las «dificultades especiales de aprendizaje» atribuidas a los discentes a los que van destinados los programas de diversificación curricular. Sin duda, pese al carácter hipotético del grupo aludido, tal atributo aporta la base necesaria para la futura conceptualización, por parte del profesor y del sistema, de los individuos en función de la posesión de dicho atributo negativo.

En cuanto a los distintos grupos de individuos definidos en la LOMCE, observamos que en esta ley desaparece el interés que mostraba la LOCE por la inmigración. En su lugar, se hace referencia a los «alumnos con motivación», los «alumnos cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido», los «alumnos con problemas de rendimiento» y las «personas con discapacidad». También se hace referencia al derecho del ciudadano español a la educación, si bien ya no simplemente a «la educación», de forma genérica, como encontrábamos en las leyes precedentes, sino a una «educación de calidad». Además, se destaca con especial insistencia la diversidad que muestran los alumnos con respecto a sus talentos, habilidades y expectativas vitales, al tiempo que se pone de relieve la manera distinta que tienen las «nuevas generaciones» de aprender, comunicarse, concentrar la atención y abordar una tarea. Como ocurría en la LOCE, vuelven a observarse en el texto legal descripciones negativas de conjuntos

⁵⁵ El «acceso a la educación» de estos «nuevos grupos estudiantiles» aparece en el texto del preámbulo vinculado a la «ampliación de la edad de escolarización obligatoria» por medio de la coordinación copulativa: «Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas». La interpretación que parece más probable para este fragmento es la del establecimiento de una relación de causa y efecto, no explícita en el texto, entre las dos situaciones descritas, según la cual se entendería que la expresión «nuevos grupos estudiantiles» se limita a hacer alusión a los alumnos de entre 14 y 16 años escolarizados en la ESO. Con todo, no queda del todo descartada la posibilidad de que se aluda a dos fenómenos de carácter independiente, en cuyo caso se podría estar incluyendo en tal categoría a otros tipos de alumnos.

de individuos no hipotéticos, que insisten en «el nivel insuficiente» de los discentes españoles «en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE»; o en la realidad de «una parte importante de sus alumnos, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos», o aquellos otros que presentan un nivel formativo «muy por debajo de los estándares de calidad internacionales».

Ideal de individuo

A la hora de dibujar el ideal de individuo que se espera se espera alcanzar por medio de la aplicación de la ley, la LOGSE le atribuye una identidad esencial propia, junto a un nivel máximo («pleno») de desarrollo de la personalidad; una concepción de la realidad que incluya «el conocimiento y la valoración moral y ética»; «el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad»; una serie de valores «que hacen posible la vida en sociedad», como el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales; y la capacidad de ejercer la libertad, la tolerancia y la solidaridad de manera crítica; así como los hábitos de convivencia y respeto mutuo.

La LOCE, por su parte, representa al individuo ideal como poseedor de una formación integral, una actitud abierta, creatividad, capacidad para tomar iniciativas y espíritu emprendedor. El ideal de discente, en particular, suma a estos rasgos el desarrollo en grado máximo de las capacidades individuales, la presencia de las destrezas necesarias para comunicarse en otras lenguas, trabajar en equipo, identificar y resolver problemas y aprovechar las nuevas tecnologías; los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, y los hábitos de lectura, trabajo, convivencia ordenada y respeto hacia los demás.

En el caso de la LOE, el ideal de joven que se presenta es el de un individuo que posee su propia identidad personal, un desarrollo pleno de su personalidad y una «comprensión de la realidad» propia que integre «la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica»; con una educación completa y con las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, el deseo de seguir aprendiendo y espíritu emprendedor, y un desarrollo máximo de sus capacidades, incluida la de aprender por sí mismo. Se espera, además, que exhiba los valores «que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia», o aquellos otros que «sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social», así como la sociedad en su conjunto.

Por último, el ideal planteado por la LOMCE para los individuos es el de personas con un nivel educativo superior a la media actual y un puesto de trabajo de alta cualificación, activas,

con pensamiento propio, autónomas, con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, «deseosas de participar en la sociedad a la pertenecen, de crear valor individual y colectivo», y capaces de «asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa», «de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro»; además de «crecientemente responsables y formales», y también, significativamente, poseedoras de las cualidades de una mayor diversificación y sofisticación —objetivo que se plantea en el texto legal tanto para los ciudadanos como para los trabajadores—. De los discentes se espera su «pleno desarrollo personal y profesional»; la adquisición de «competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar»; el logro de «los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido»; una «visión interdisciplinar», el desarrollo de su talento y de «actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio» y una mejor «empleabilidad»; así como «su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación».

Según puede observarse en las descripciones que se acaban de facilitar, los atributos y valores que caracterizan al ideal de individuo —tanto en el caso de los ciudadanos como de los discentes— en cada uno de los textos estudiados presentan diferencias significativas. Así, vemos cómo las leyes del PSOE insisten, por un lado, en el desarrollo del individuo a través los atributos de la identidad y la personalidad, la libertad, el espíritu crítico o la elaboración de su propia concepción de la realidad, mientras que, por otro, incluyen numerosos valores, capacidades y hábitos de carácter social, relacionados con la convivencia, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. El perfil ideal dibujado por la LOCE, en contraste con el que se acaba de señalar, presenta omisiones significativas con respecto al desarrollo de la identidad, el espíritu crítico y la libertad del individuo, volcándose, en cambio, en los valores académicos (desarrollo de capacidades, destrezas y hábitos) y de la empresa («actitud abierta, creatividad, capacidad para tomar iniciativas y espíritu emprendedor»). La LOE, por su parte, pese a mantener las aportaciones iniciales de la LOGSE, ya señaladas, incorpora igualmente otros rasgos afines —o incluso idénticos— a los destacados por la LOCE, propios de los ámbitos académico y empresarial, tales como el éxito escolar, las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, el deseo de seguir aprendiendo, la capacidad de aprender por sí mismo y, especialmente, el espíritu emprendedor. La LOMCE, por último, pese a que —como se ha dicho anteriormente— excluye de su inventario de cualidades ideales atributos como la identidad o la

personalidad⁵⁶, sí parece recoger otros que apuntan hacia el desarrollo del individuo, tales como el pensamiento propio, o el espíritu crítico. Sin embargo —a diferencia de lo que ocurre con las leyes del PSOE—, la propuesta de desarrollo individual que plantea la LOMCE en este sentido resulta claramente condicionada por los numerosos límites que en el propio texto se establecen a tal desarrollo, y que atribuyen al individuo un carácter más bien instrumental, sometido a los intereses generales de la sociedad y del empresariado: la condición que se le plantea de que sus aspiraciones y ambiciones sean «realizables», el objetivo de creación de valor individual y la exigencia de diversificación y sofisticación individual, así como de una mayor «empleabilidad», apuntan en esta dirección. Muchos de los rasgos planteados por esta ley del Partido Popular, de hecho, encajan perfectamente con los valores de la empresa que ya estaban presentes, si bien de forma algo más discreta, en la LOCE: la curiosidad, la autonomía, la autoconfianza, la aceptación del cambio y, por supuesto, el carácter activo, emprendedor e innovador requerido al individuo. Otros, por el contrario, parecen guardar una relación estrecha con los valores tradicionales de la ideología conservadora, tales como la formalidad, la responsabilidad, la constancia o el esfuerzo.

Lo colectivo

Atributos de la sociedad

En lo que respecta a los rasgos que se atribuyen a la entidad colectiva asociada a términos como *sociedad* o *país*, en la LOGSE se hace referencia, por un lado, al régimen político, las leyes y la estructura institucional —incluidos el sistema educativo y los poderes públicos—, a las instancias y agentes sociales que incluye, y también —en el caso concreto del modelo cognitivo de ‘país’— a su

⁵⁶ La única referencia a la «personalidad humana» presente en el preámbulo se corresponde con una cita textual explícitamente reconocida —a través del entrecomillado— y atribuida a su fuente: la Constitución española. Dado, pues, que los propios autores del preámbulo dejan clara la no autoría del enunciado en cuestión, no parece razonable atribuirles la conceptualización que tal enunciado contiene. Aún es posible encontrar otros dos fragmentos cuya exclusión del análisis parece necesaria, en la medida en que, pese a no encontrarse entrecomillados, se corresponden textualmente con fragmentos de otros textos: uno de ellos, procedente del articulado de la LOE, referido a los principios en los que se inspira el sistema educativo español —«la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación»—; el otro, de la *Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*, del que se calcan igualmente ciertas expresiones —«la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia», con los únicos cambios de la sustitución de *la defensa* por el correspondiente verbo *defender*, la de *constituyen* por *son*, y —significativamente, de ahí que sí se tenga en cuenta en el análisis— el concepto de «estado de derecho», del texto original, por el de «imperio de la ley».

territorio. Por otro, a tales entidades colectivas se les atribuyen conocimientos, experiencia, nivel de desarrollo, potencialidades, necesidades, esperanzas, valores, estereotipos, hábitos y actitudes.

La primera ley educativa del Partido Popular señala, entre los atributos que caracterizan la sociedad, su ordenamiento jurídico, su cultura, conceptos, valores y necesidades, su nivel de bienestar, su grado de cohesión social, sus cotas de progreso social y económico y sus condiciones de desarrollo. Además, se hace referencia a sus poderes públicos, sus organismos e instituciones —incluidos los sistemas de educación y formación—, y su territorio (en el caso de ‘país’).

La LOE, por su parte, hace referencia al régimen o sistema político, a los recursos y fuentes de riqueza de un país, al empleo, a su grado de cohesión social, y de desarrollo y crecimiento económico y social, a sus instituciones —incluidos los sistemas de educación y formación— y a las asociaciones, organizaciones y colectivos que incluye. En el caso concreto de ‘país’, también encontramos referencias a su configuración territorial. Además, entre los rasgos que atribuye a las entidades colectivas se encuentran sus conocimientos, cultura, valores, convicciones, necesidades y objetivos.

La LOMCE, por último, define los modelos cognitivos que apuntan a lo colectivo por su régimen político, su grado de desarrollo, equidad y competitividad —desglosada en «su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro»—, así como a sus patrones de conducta. Además, hace referencia a los poderes públicos y a los distintos organismos, instituciones, actores sociales y formas de manifestación de la sociedad civil que pueden encontrarse en ellos, así como —en el caso específico del país— al grado de cohesión territorial.

A la luz de los datos expuestos, se constata que la mayoría de las leyes estudiadas conceden cierta entidad a la realidad colectiva, dotándola de atributos de naturaleza cognitiva, como conocimientos (conceptos), cultura, valores, convicciones, necesidades, objetivos o esperanzas. Destaca, como excepción, la LOMCE, en la que únicamente se recogen alusiones a la necesidad de «nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía». A cambio, se podría entender que la ley educativa vigente a día de hoy es la que más claramente pone el acento en el desarrollo económico, no solo por la pobreza de atributos en otro sentido, sino también por la inclusión del concepto de competitividad entre las cualidades que definen a un país.

Subcategorías de la sociedad

La sociedad española actual se presenta en el texto de la LOGSE como una sociedad «organizada democráticamente en la Constitución de 1978», de necesidades «crecientes y cambiantes», y ubi-

cada en «el marco de una creciente dimensión europea», que implica un futuro común para las sociedades embarcadas en el proyecto en cuestión. También se incluye en el texto la referencia a dos tipos de sociedad: las «sociedades modernas», entre las que se incluye a la española, y que se caracterizan por «la configuración de [la educación] como derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos», y la «sociedad del saber», categoría a la cual pertenecerá la sociedad española futura. Igualmente, se apela a la experiencia de un grupo concreto de países, conformado, según se conceptualiza en el texto legal, por «los países más avanzados de nuestro entorno».

Los tipos de sociedades que figuran en la LOCE son las «sociedades modernas» —a las que también se alude por medio de la expresión «sociedades del siglo XXI»— y la sociedad española actual. Las primeras —que aparecían ya en la LOGSE—, y a las que se atribuye una serie indeterminada de oportunidades y retos, son conceptualizadas en este caso como realidades complejas «afectadas por un fuerte dinamismo», definidas por la importancia de la «dimensión científico-tecnológica del conocimiento». En cuanto a la sociedad española actual, esta se caracteriza, de forma específica, por su ordenamiento constitucional. Además, la LOCE hace referencia a los «países de nuestro entorno» y a los sistemas de educación y formación de «los países de la Unión Europea», e incluso distingue una entidad colectiva de ámbito europeo, a la que atribuye una tradición cultural, y unos valores humanistas⁵⁷. Como ocurría con el individuo, también en el caso de las entidades de carácter colectivo la LOCE se caracteriza por atribuir rasgos claramente negativos a subcategorías concretas dentro del modelo cognitivo en cuestión. De este modo, se alude en el texto legal a los «países con relativo atraso», entre los cuales se incluye a la España del pasado «reciente».

La LOE, por su parte, hace alusión a la sociedad, concebida de forma genérica, y a «la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan». Además, entre las características de las sociedades democráticas, señala los principios de la convivencia, la prevención de conflictos, y su resolución pacífica, junto a una serie de «valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global». Un referente claro en esta ley lo constituyen tanto el conjunto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como el conformado por «los países más avanzados de su [de España] entorno», a los que, en ambos casos, se caracteriza por su elevado nivel de desarrollo. También se hace referencia a los estados representados en la «47.ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO», a los que se atribuyen «características y niveles de

⁵⁷ En la medida en que tal referencia se incluye en el texto como argumento de tradición para justificar la propuesta del «logro de una educación de calidad para todos» como «objetivo esencial» de la ley que se presenta, queda, además, clara la doble naturaleza de tales atributos de la entidad colectiva, concebidos como rasgos identificativos del pasado y el presente de una entidad, y, al mismo tiempo, como atributos definidores del ideal futuro.

desarrollo muy diversos»; así como a la Unión Europea y sus objetivos. A los diversos ejemplares de sociedades les atribuye determinadas convicciones: a la sociedad española actual, la de que «es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones»; a las «sociedades actuales», la de que de la educación «dependen tanto el bienestar individual como el colectivo». También, con respecto al estado español, encontramos referencias a los principios establecidos en la Constitución española y a las comunidades autónomas, así como a «zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria».

Por último, el preámbulo de la LOMCE hace referencia a las «sociedades democráticas», a las que atribuye como reto el de «crear las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos», y a las sociedades y países desarrollados. También se alude a los «países de nuestro entorno», a sus modelos de educación profesional, y a sus niveles de desempleo juvenil, mucho menores que los de nuestro país. En cuanto a la sociedad española actual, esta es descrita como «más abierta, global y participativa», así como con un grado insatisfactorio de equidad y competitividad, que viene a sumarse, como rasgo negativo, al ya señalado del alto nivel de desempleo juvenil. Se incluyen, además, en esta ley alusiones a la Constitución española. Por último, se hace referencia a la subcategoría de la «sociedad del conocimiento».

En lo que respecta a los subtipos de colectividades señaladas en las distintas leyes, es necesario, pues, destacar la presencia en todas ellas de la idea occidental de progreso, acompañada de la atribución a un grupo determinado de entidades («sociedades modernas», o países y sociedades «desarrollados») de una posición avanzada dentro del eje que marca tal progreso, de modo que tales entidades son respresentadas de manera constante como punto de referencia, modelo y acicate para el desarrollo de la sociedad española. «Se trata —aclara Mónica Pini a este respecto— de una estrategia⁵⁸ que podríamos llamar de “polarización invertida”, orientada a legitimar las políticas que se proponen, en particular vinculadas con la calidad y su evaluación, que aparecen como consecuencia lógica y natural de la grave situación descrita. Es un uso retórico del lenguaje, dado que las políticas no son consecuencia directa del diagnóstico (ninguna política lo es), sino decisiones del Gobierno basadas en los acuerdos con la UE» (Pini 2010: 113). De forma complementaria, esta concepción supone la posibilidad —si bien es únicamente la LOCE la que la aprovecha de manera explícita— de incluir a determinadas entidades colectivas dentro de la categoría de «países con relativo atraso», en alusión a aquellos otros que se sitúan en posiciones anteriores dentro de ese eje de progreso.

⁵⁸ Dentro de los estudios críticos del discurso, se entienden las estrategias como prácticas planificadas (incluidas las prácticas discursivas), de carácter más o menos deliberado o institucional, cuya adopción persigue un efecto social, psicológico o lingüístico (Hart 2011b: 756).

Con respecto a la realidad europea, es la LOCE la ley que concede a este nivel de lo colectivo mayor entidad, dotándola de los atributos de tradición cultural, y valores propios. Por último, en relación con la sociedad española, quizá sea digna de destacar la total ausencia en la LOCE de referencias al régimen político democrático, frecuentes en las otras tres leyes.

Ideal de sociedad

En la LOGSE, encontramos pocas indicaciones relativas al contenido del modelo ideal de sociedad proyectado: simplemente se señalan como rasgos deseables la igualdad de oportunidades y la capacidad para integrar las «dimensiones individual y comunitaria» que, según se afirma, corresponde a una sociedad «madura». A estos habría que añadir la cualidad de «axiológicamente plural», que en el texto de la LOGSE se presenta de forma ambigua, a medio camino entre la constatación presente y el planteamiento de un futuro deseable o sobre cuya realización se tiene certeza:

Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (LOGSE, 7-9).

En cuanto a la sociedad ideal proyectada por la LOCE, esta se define por la efectiva igualdad de oportunidades, la cohesión social, cotas más elevadas de progreso social y económico, la cultura del esfuerzo (que incluye los valores del esfuerzo y la exigencia personal), y la conciliación «del bienestar individual y el bienestar social». A esta caracterización es necesario añadir, además, como se ha señalado más arriba, en el caso concreto de la sociedad española, el mantenimiento de la tradición cultural y los valores humanistas europeos.

La entidad colectiva ideal («avanzada») que proyecta la LOE se concibe como una sociedad dinámica y justa, caracterizada por el «desarrollo económico y social», la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, y una mayor cohesión social. A este ideal se suma la conceptualización que, según el preámbulo de la ley, la Unión Europea ha establecido como objetivo para sí misma: «La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social».

La LOMCE caracterizaría a la entidad colectiva ideal mediante los atributos de la igualdad (de oportunidades) y la justicia social, la equidad y el bienestar, junto a «nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía», y «canales y

hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas». En el caso concreto del país, además, se señala la cohesión territorial.

Así pues, en lo que respecta al ideal de sociedad, se observan, como puede constatarse, pocas diferencias entre los textos analizados, que por lo general insisten en la igualdad de oportunidades, la cohesión social, y el desarrollo económico —con la excepción de la LOGSE, en la que este tercer elemento no aparece expresado como ideal de forma explícita—. Quizá haya que destacar, sin embargo, la presencia en la LOMCE de atributos de esta realidad social ideal de carácter más específico que los presentes en las otras leyes —«hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas» y «patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía»—. Ciertamente, este hecho, junto a la conceptualización de Europa como entidad a la que corresponden una tradición y unos valores, planteados al mismo tiempo como constatación histórica y como ideal, que encontramos en la LOCE —obra también del Partido Popular—, constituyen ejemplos de apelaciones a la unidad que contrastan con la concepción de la sociedad española como realidad «axiológicamente plural» presente en la LOGSE.

Con todo, las leyes del PSOE, pese a que incluyen referencias a atributos de la sociedad similares a los mostrados en las leyes del Partido Popular, se distancian de los planteamientos de estas. Así, en el caso de la LOE se hace referencia a la cultura, el acervo de conocimientos y los valores que sustentan una sociedad, y, sin embargo, al objetivo de «transmitir» se añade, «al mismo tiempo», el de «renovar» esa cultura, esos conocimientos y esos valores. La otra referencia a valores que encontramos en esta ley —«valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global»— tampoco parece coincidir con la perspectiva presente en las leyes del partido conservador, en la medida en que no los refiere a una sociedad en particular, sino a la dinámica democrática y al conjunto de las sociedades. El ejemplo que encontramos en la LOGSE parece ir en la misma línea:

En la educación se transmite y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (LOGSE, 10-13).

El nosotros

Como muestra ampliamente la bibliografía de los estudios críticos del discurso, el análisis de los participantes en la situación comunicativa resulta fundamental para entender la manera en que se plantea la estructuración de la sociedad en el texto analizado. Como unidad lingüística de naturaleza déictica que es, el pronombre personal no se encuentra asociado a modelo cognitivo

alguno en la memoria a largo plazo, y, sin embargo, en la medida en que contribuye a la construcción de los distintos modelos de situación originados por el texto, por medio de la delimitación de entidades colectivas en las que se incluye al propio conceptualizador, su estudio puede aportar información acerca de las características atribuidas a tales entidades.

Así, se constata que en la LOGSE se atribuyen a la entidad señalada por la primera persona del plural, a través del uso del posesivo *nuestro* —con su correspondiente variación de género y número—, un país, una historia y un pasado, una sociedad, unos ciudadanos, un entorno cultural, tecnológico y productivo —que queda sin precisar, pero que se corresponde, aparentemente, con el conjunto de países de la Unión Europea—, un sistema productivo, una constitución, un ordenamiento jurídico y un sistema educativo, dentro del cual podemos también encontrar *nuestros estudios y nuestras titulaciones*. En la LOE, por su parte, mucho más parca en el uso de la primera persona, al *nosotros* le corresponden un país, una vida en común y unos jóvenes. Podemos concluir, por tanto, que en las leyes del PSOE la referencia deíctica al universo del discurso que supone el *nosotros* parece alternar entre la alusión al conjunto de los españoles, ciudadanos del estado español, o, si se quiere, al pueblo español en su conjunto —de ahí que sea posible hablar de *nuestro país*—, y la referencia —en la mayoría de los casos— al propio país, entendido como unidad territorial y política que incluye a sus propios habitantes —y, entonces, tiene sentido hablar de *nuestros ciudadanos*—.

Aunque en gran parte coincidente con lo expuesto en el párrafo anterior, la LOCE introduce algunas variantes novedosas con respecto a lo analizado en los textos del PSOE, de las cuales se podrían extraer algunas conclusiones acerca de las creencias ideológicas defendidas en esta ley: en primer lugar, la LOCE concreta los límites de *nuestro entorno*, que en la LOGSE se presentaban de forma borrosa: «los países *européos* de nuestro entorno». De hecho, la LOCE no se limita a concretar su interés por lo europeo. Otros dos fragmentos del preámbulo de la ley nos dan la clave: si la aparición de la expresión *nuestras sociedades*, debido a su forma plural, extiende la identidad del *nosotros* más allá de las fronteras del estado español; otra expresión —*nuestra tradición cultural europea*— reafirma sus límites, presentando una oposición entre —al menos— dos identidades internacionales (lo europeo frente a lo no europeo), ausente de las leyes del PSOE.

En el caso de la LOMCE, más cercana a las leyes del PSOE en lo que al uso de la primera persona del plural se refiere, se presenta la particularidad de la identificación explícita entre el país y los ciudadanos de ese país (*nosotros = el país*) a través del uso de la primera persona del plural del verbo, así como la conceptualización de los individuos que lo habitan como posesión del país (tal como ocurría en la LOGSE, solo que, en este caso, el modelo cognitivo utilizado para aludir a este actor social es el de *persona*, en lugar de los de *ciudadano*, *juventud* o *joven*):

Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que *tenemos* como país (LOMCE, 3-4).

La impresión que esta conceptualización de la relación entre el individuo y la unidad política del estado pueda causar en el lector quizá sea la de una mayor invasión del ámbito del individuo por parte del estado. Efectivamente, en las expresiones que encontramos en las leyes del PSOE, el propio modelo cognitivo elegido en cada caso sugiere la naturaleza concreta del vínculo que señala el posesivo: en el caso de *ciudadano*, el que aporta la ley incluida en el modelo cognitivo al que remite el sustantivo —«miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes» (RAE 2014)—; y, en el de las expresiones *nuestros jóvenes* y *nuestra juventud*, la relación paternalista que se establece entre unos adultos —aquí los españoles, en general— y los individuos de menor edad de su comunidad. La combinación *nuestras personas*, en cambio, en la medida en que el concepto de *persona* se define solo en relación a la especie, no aporta de por sí motivo alguno por el cual los individuos aludidos deban entenderse como dependientes del conceptualizador, con lo que la conceptualización propuesta resulta, sin duda, inquietante.

4.1.2. Análisis de las situaciones: causación e intencionalidad

Como ya se adelantaba en el capítulo de este trabajo dedicado a la metodología, los recursos de que se dispone para la conceptualización de las relaciones de causación e intencionalidad que se establecen entre los distintos actores sociales son múltiples, e incluyen, entre los elementos que más claramente permiten su expresión, tanto unidades sintácticas —perífrasis modales (*vid.* RAE 2009: 2140 y ss.), construcciones finales, causales (*vid.* RAE 2009: 3449-3513) y consecutivas (*vid.* RAE 2009: 3440-3448)— como léxicas —tales como *comportar*, *exigir*, *requerir*, *demandar*, *necesitar*; *aspiraciones*, *objetivos*, *metas*, *retos*, *desafíos*⁵⁹, etc.—.

En cuanto a la delimitación de las unidades que contribuyen a una u otra de las dimensiones esenciales de todo modelo de situación, esta, en algunos casos, resulta compleja, debido a que en muchos casos las relaciones causales conllevan inferencias de tipo intencional.

4.1.2.1. Intenciones: metas últimas de la educación

⁵⁹ Tanto la categoría morfológica sustantiva como la verbal o la adjetiva pueden asociarse a un modelo cognitivo de situación, aunque, ciertamente, condicionen la manera en que, en cada caso, se conceptualiza el fenómeno aludido (*vid.* Langacker 2008: 103 y ss.).

Situaciones deseables

Todos los preámbulos analizados incluyen una serie de espacios mentales de carácter bulomaico en los que se representan aquellas situaciones deseables que, desde el punto de vista de los poderes políticos, constituyen las metas de la educación (y de la reforma) con respecto al conjunto de la realidad. Entre ellas, evidentemente, se incluyen todas aquellas situaciones que contienen como entidad alguna de las subcategorías de los distintos actores sociales consideradas ideales, señaladas en el apartado anterior de este trabajo, o que contribuyen a su consecución⁶⁰.

En algunos casos, estas situaciones deseables son conceptualizadas en los preámbulos de las leyes educativas de forma sumamente vaga, aludiendo a la ubicación temporal y la modalidad del espacio que las contiene, o incluso a alguno de los actores sociales que incluyen, pero no al contenido específico que las diferencia del espacio mental presente:

[...] lo requieren el futuro de nuestros jóvenes [...] (LOCE, 65-66).

[...] por un futuro mejor (LOMCE, 30)

En otros, los espacios mentales correspondientes, igualmente vacíos de contenido, son presentados como el producto de la conceptualización —el deseo— de alguno de los actores sociales afectados:

[...] lo requieren [...] las aspiraciones de las familias [...] (LOCE, 65-66).

A menudo, sin embargo, encontramos en los textos indicaciones acerca del contenido específico de las situaciones que ocupan tales espacios.

Descripción de la situación

Las situaciones que se presentan en la LOGSE como deseables, dentro del ámbito social, incluyen el disfrute generalizado del derecho a la educación en condiciones de libertad e igualdad (de oportunidades), el desarrollo armónico del individuo, la asunción de sus deberes y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos, la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales y el respeto hacia sus conciudadanos —y sus derechos y libertades fundamentales—. Además, se conciben como bienes apreciados, junto a la propia vida en

⁶⁰ Del mismo modo, se entenderán como situaciones deseables aquellas que consisten en la compensación o supresión de las situaciones conceptualizadas como no deseables, descritas más adelante.

sociedad, el desarrollo armónico y la modernización de la sociedad, el progreso social y la convivencia democrática, valorándose, además, como muestra de madurez de cualquier sociedad su capacidad para integrar «las dimensiones individual y comunitaria».

La LOCE, por su parte, hace referencia a la universalización del derecho a la educación, la efectiva igualdad de oportunidades, la equidad, el progreso o desarrollo (personal y profesional) de los individuos, la realización personal, el acceso con garantías a la vida laboral, «un mejor ejercicio de la libertad individual» y la «integración social y económica» de los adultos inmigrantes, así como el «progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto», el progreso económico, la conciliación del «bienestar individual y el bienestar social», la cohesión social, la convivencia ordenada y la unión entre «el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades».

La LOE plantea como metas últimas de la actividad política el logro, para todos los ciudadanos, de una educación y una formación de calidad, «en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades», y el «éxito escolar» de todos los estudiantes; la plena inclusión e integración; el acceso al empleo y el desempeño cualificado de las diversas profesiones; la participación del individuo en la vida social, cultural y económica; el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica; el progreso, el desarrollo (personal y profesional) y el bienestar individual y colectivo; la extracción de «las máximas posibilidades» de las «fuentes de riqueza» de la sociedad; el desarrollo económico y el equilibrio interterritorial, así como la convivencia democrática, la cohesión social, la no discriminación, la solidaridad (incluida la interterritorial) y el respeto de las diferencias individuales y de los derechos y libertades fundamentales —incluido el derecho a la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres—, con el «objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social». Además, la LOE incluye como situación digna de aprecio «la diversidad cultural y lingüística de las distintas comunidades autónomas» de España.

La LOMCE, por último, señala como situaciones deseables el pleno desarrollo personal y profesional, la realización de las aspiraciones del individuo, el «normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido», el cumplimiento con éxito de sus objetivos, y la participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación; además de la movilidad social, la integración social, la convivencia pacífica, el crecimiento económico, la igualdad de oportunidades, el desarrollo cultural, la mejora de la calidad democrática, la justicia social y el bienestar del país. Por último, entre las situaciones deseables señala la restauración del «equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas».

En las descripciones anteriores, se observan diversos aspectos dignos de ser destacados. Por ejemplo, el hecho de que la LOGSE no incluya entre las situaciones deseables —y, por tanto

no considere a la hora de fijar los objetivos últimos de la educación— el desarrollo económico, a diferencia de lo que encontramos en el caso de la LOCE, en la que sí se hace referencia explícita al «logro de cotas más elevadas de progreso [...] económico» como fin de la educación. En esta misma línea, resulta significativa la modificación que la LOMCE hace de la meta de «la participación del individuo en la vida social, cultural y económica con actitud crítica y responsable», que sustituye por «su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación», convirtiendo de esta manera lo que en la LOE se mostraba como integración del individuo con las correspondientes reservas —«con actitud crítica y responsable»— dentro de una dinámica general indeterminada —«vida»—, en la asunción por parte de este un compromiso de contribución a los resultados («efectiva») con respecto a las «transformaciones» concretas a las que alude esta ley del Partido Popular, estrechamente vinculadas al orden económico y los intereses de las empresas.

Resulta también significativo que la LOMCE incluya el desarrollo del talento entre las metas del sistema educativo, lo que supone situar la valoración y jerarquización comparativa del comportamiento de los discentes en el punto de partida de la actividad educativa. De hecho, se podría considerar esta concepción como antagónica con respecto al desarrollo armónico del individuo que planteaba la LOGSE como meta de la educación.

La misma valoración y jerarquización del individuo por parte del sistema es la que encontramos en el modelo cognitivo asociado al término *éxito*. Este concepto —que no figura en absoluto en la LOGSE, y que en la LOCE únicamente se aplica a la reforma educativa— es utilizado tanto en la LOE como en la LOMCE para la valoración del discente. Con todo, se observa una diferencia clara en el uso que estas dos leyes hacen del término: mientras que la LOE plantea en todo momento como meta del sistema educativo el éxito escolar «de todos los jóvenes» (LOE, 94-95), de «todo el alumnado» (LOE, 137-138) o de «todos los estudiantes» (LOE, 238); la LOMCE únicamente alude a la posibilidad de obtención del éxito, a título individual, condicionado al nivel educativo adquirido:

[...] el nivel educativo de los ciudadanos determina *su capacidad de competir con éxito* en el ámbito del panorama internacional (LOMCE, 26-27).

El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que *capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos* (LOMCE, 32-34).

Por último, en el caso del proceso al que señala el término *convivencia*, presente en todos los textos analizados, resulta interesante el análisis de los rasgos específicos que se le atribuyen a través del uso de la adjetivación. Así, si para las dos leyes del PSOE el tipo de

convivencia que se persigue es la *democrática*, la LOCE plantea el objetivo de alcanzar una convivencia *ordenada*, mientras que la LOMCE se conforma con una *convivencia pacífica*.

Situaciones no deseables

Igualmente, los preámbulos analizados incluyen referencias a aquellas situaciones no deseables que, en último término, se pretende contrarrestar o suprimir con la educación (y la reforma). Además de aquellas que incluyen a las entidades conceptualizadas de forma negativa —que se detallaron en el apartado 4.1.1.2 de este trabajo—, se recogen como situaciones no deseables las que se indican a continuación.

Descripción de la situación

En el caso de la LOGSE, entre las situaciones no deseables se señalan la discriminación, la desigualdad y «los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos». Un ejemplo concreto de discriminación lo constituye el caso de algunos sistemas educativos del pasado, tal como los describe el texto legal, «sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes». La LOCE, dentro de este ámbito general, incluye entre las situaciones no deseables las «diferencias asociadas a los factores de origen social» y el menoscabo del «desarrollo económico, social y cultural» sufrido por España —según se afirma— «en su historia reciente». En cuanto a la LOE, esta ley alude a las desigualdades, los conflictos y la violencia de género como situaciones no deseables. La LOMCE, por último, hace referencia a las barreras económicas y sociales, la exclusión y las situaciones de injusticia y degradación. También incluye esta ley entre las situaciones no deseables la desigualdad, circunscribiéndola, sin embargo, de manera exclusiva al ámbito escolar, y entendiéndola como antónimo de *equidad*, de modo que las situaciones en las que se manifestaría la desigualdad rechazada por esta ley serían aquellas en las que no se recompensa a cada discente según los méritos que se le atribuyen:

No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de *desigualdad*. No hay mayor *falta de equidad* que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación (LOMCE, 90-94).

Causas y agentes de las situaciones no deseables

Más interesante quizás incluso que la relación de situaciones concebidas como negativas en cada una de las leyes es el análisis de los actores sociales sobre los que se deposita la responsabilidad por tales situaciones, atribuyéndoles un valor agentivo o causal con respecto a los procesos que las originan. Así, si analizamos la LOGSE desde esta perspectiva, descubrimos que este texto del PSOE parece ubicar en la propia sociedad el origen de algunas de las situaciones planteadas como no deseables, tales como la desigualdad, la discriminación, incluido el uso de los sistemas educativos como medio para el refuerzo de los privilegios de las elites y la exclusión de otros grupos sociales:

[...] la discriminación y la desigualdad, [...] tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad⁶¹ (LOGSE, 20-22).

En el fragmento que acabamos de reproducir, la relación entre la voluntad de la sociedad —o los grupos privilegiados de esa sociedad, parece que deberíamos entender, aunque no se explicita en el texto— y la situación discriminatoria no resulta transparente, en la medida en que este actor social se incluye en el enunciado a través de la categoría adjetiva (*social*) o como complemento de un proceso deagencializado⁶² (*dinámica*)—. Tal relación, en cambio, queda expuesta de forma clara en el siguiente fragmento de la misma ley:

[...] a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes (LOGSE, 23-26).

En otros casos, como cuando la LOGSE parafrasea el artículo noveno de la Constitución española⁶³, el actor social al que se atribuye la desigualdad no figura en modo alguno, en la medida en que aparece conceptualizado —tal cual se presentaba en el texto de referencia— sin ningún tipo de complementación que aclare las posibles fuerzas que originan o sustentan los obstáculos aludidos:

⁶¹ Pese a la estructura coordinante utilizada en el texto legal, que sitúa a la familia y a la sociedad en pie de igualdad ante los fenómenos descritos, parece razonable entender que se está aludiendo a conceptualizaciones distintas, en cada caso, de modo que, mientras que la sociedad puede entenderse como responsable tanto de las limitaciones materiales que producen la desigualdad como de la acción de discriminación de unos individuos o grupos concretos por los diversos motivos apuntados en el preámbulo (de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión), en el caso de la familia solo parece viable plantear su responsabilidad con respecto al primero de los procesos. No es este, pues, sino un ejemplo más de la idea tan insistentemente sostenida por la lingüística cognitiva de que el texto no puede ser entendido sin el recurso a los modelos cognitivos que se encuentran almacenados en el sistema conceptual (*vid.* Evans 2009, entre otros).

⁶² Ver apartado 4.3.1.1 de este trabajo al respecto.

⁶³ «Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».

La Constitución ha reconocido el derecho a la educación para todos los españoles, encomendando a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los *obstáculos* para que sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad [...] (LOGSE, 68-70).

Una relación similar se establece en la LOCE entre la desigualdad y la sociedad, si bien en este caso, el conjunto de la situación aludida se presenta más desdibujada que en la ley del PSOE, tanto por el carácter no peyorativo de los términos utilizados —«diferencias», en lugar de «desigualdad»— como por la presencia de un mayor número de eslabones en la cadena de modelos cognitivos que constituyen la correspondiente relación de causación («asociadas a los factores de origen social»; frente a «tengan un origen [social]», en la LOGSE):

En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar *las diferencias asociadas a los factores de origen social* (LOCE, 140-143).

En otros casos, esta ley del Partido Popular complementa los términos que hacen referencia a las dificultades a las que se enfrenta el discente —«obstáculos»— con referencias a la naturaleza de tales dificultades —«económicas»—, sin que tal conceptualización suponga, en todo caso, la atribución de responsabilidad a actor social alguno sobre la realidad descrita:

[...] la Ley formula [...] los principios básicos que fundamentan las medidas en ella contenidas para elevar la calidad de la educación, entendiéndolo que todas se sustentan [...] en la garantía de las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, derecho que debe asegurarse, entre otras medidas, mediante un sistema de becas y ayudas que remueva los *obstáculos de orden económico* que impidan o dificulten el ejercicio de dicho derecho (LOCE, 196-202).

En cuanto a la LOE, en esta ley las referencias al posible origen de las desigualdades señaladas son sustituidas por la alusión a la necesidad de una «valoración crítica» de tales situaciones por parte del discente, limitada, además, al ámbito de los comportamientos sexistas:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la *valoración crítica* de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (LOE, 318-321).

La LOMCE, por último, en la línea de lo observado en la LOCE, no va más allá de la adjetivación de las «barreras» que debe superar el alumno mediante los términos «económicas» y «sociales». Una vez más, encontramos que los posibles actores sociales a los que podría atribuirse la responsabilidad sobre los fenómenos descritos son conceptualizados de manera abstracta y como cualidades atribuidas a las *barreras*:

Por ello, todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar *barreras económicas y sociales* y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos (LOMCE, 5-8).

De hecho, en otros fragmentos de la ley se alude a las «situaciones de injusticia o de degradación» como fenómenos que «acaecen», de manera espontánea, sin ser producidos por agente alguno⁶⁴, o bien se vinculan causalmente («propiciadas») a la acción del propio sistema educativo, y no a actores externos a él, como el empresariado o la sociedad:

La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de *las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo* en cada momento de su historia (LOMCE, 73-75).

La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española *propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo* son el principal impulso para afrontar la reforma (LOMCE, 70-72).

No es este el único caso en el que las leyes del Partido Popular atribuyen al sistema educativo la responsabilidad sobre las situaciones no deseables señaladas:

[...] los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor (LOCE, 124-127).

[...] sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, *el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades*, de las que no puede ni debe hacer dejación. En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en *un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad*, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo (LOCE, 131-138).

De hecho, la LOMCE llega incluso a acusarlo de «lastrar» la equidad y competitividad del país:

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país (LOMCE, 189-191).

En último término, en las leyes del Partido Popular la crítica parece recaer también sobre el profesorado, a quien la LOCE reprocha —de manera indirecta, a través del uso del término «clima»— la adopción de una actitud no adecuada hacia el discente:

⁶⁴ Véase el apartado 4.3.1.1 de este trabajo al respecto.

Es precisamente un clima [escolar] que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos (LOCE, 139).

Por último, la LOCE llega incluso a culpar al propio individuo de algunas de las situaciones negativas planteadas en la ley, tales como el menoscabo del desarrollo económico, social y cultural sufrido —según la ley— por España en su historia reciente:

En su historia reciente, el desarrollo económico, social y cultural de España se vio menoscabado por *la insuficiente cualificación de sus ciudadanos* (LOCE, 35-36).

Modelos cognitivos

En los preámbulos analizados, el carácter no deseable de una determinada situación se expresa en ocasiones mediante la emisión explícita de un juicio de valor. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de la LOGSE, ley esta en la que se atribuye el adjetivo *injusta* al fenómeno que se pretende suprimir (*desigualdad*); o en la LOMCE, en la que se utilizan los sustantivos *desidia* y *mediocridad* para aludir a actitudes no deseables en los discentes:

[...] el sistema educativo contribuirá a la reducción de la *injusta* desigualdad social (LOGSE, 295-296).

No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la *desidia* o en la *mediocridad* (LOMCE, 91-92).

En otros casos, se utilizan con este mismo fin modelos cognitivos cuyo carácter claramente negativo, en su conjunto, se debe a que remiten a experiencias vitales como la enfermedad, la lesión física o el sufrimiento, por medio del uso de términos como *lacerante* o *aquejar*:

El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias *lacerantes* del pasado (LOGSE, 43-45)⁶⁵.

La Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que *aquejaba* al sistema educativo español (LOE, 60-61).

Con todo, el caso más llamativo, en este sentido, quizá lo constituya la amalgama sumamente peyorativa escogida por los autores del preámbulo de la LOMCE para aludir a la situación de aquellos alumnos que «abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos», o de «aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de

⁶⁵ No queda del todo claro, sin embargo, en este caso si se hace referencia con esta metáfora al perjuicio que tal sistema producía en su momento a los discentes, o si se trata de un juicio de valor acerca de la existencia en el sistema de las deficiencias aludidas.

los estándares de calidad internacionales», que es conceptualizada como 'lacra'. Pese a no referirse de forma explícita y directa a este actor social, sino a la situación en la que se encuentran, se podría considerar tal conceptualización, de hecho, como un ejemplo del fenómeno de valoración (*appraisement*) negativa de los actores que señala Van Leeuwen (2008: 45), aplicado, en este caso, a un determinado grupo de discentes (cfr. también Van Dijk 2003a: 120-121):

[...] la presente ley orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido. Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en *una lacra* que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza (LOMCE, 76-84).

No muy lejos de este fenómeno que se acaba de describir parecen ubicarse, en esta misma ley, las alusiones a la *desidia* y *mediocridad*, antes señaladas, que pueden entenderse de igual manera como valoración negativa del alumnado, así como del sistema educativo que favorece tales actitudes:

No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la *desidia* o en la *mediocridad* (LOMCE, 91-92).

Otras metáforas peyorativas encontradas en los preámbulos analizados incluyen la conceptualización, por parte de la LOGSE, de los contenidos de la Ley General de Educación (LGE) —de 1970— atribuibles a la ideología del régimen dictatorial franquista como *residuo* (LOGSE, 54), esto es, como restos «inservibles» de la «descomposición o destrucción de algo» (RAE 2014) —aun cuando el régimen dictatorial no caería hasta 1975—.

4.1.2.2. Función y legitimación del sistema educativo

Gran parte de la argumentación presente en los cuatro textos analizados tiene como objetivo precisamente el establecimiento de una relación causal entre el sistema educativo y la consecución de las situaciones planteadas como metas o ideales, la conservación de aquellas otras que se consideran valiosas o necesarias, o la supresión de las no deseables. Se trata, en todo caso, de una concepción de la educación como medio o instrumento para alcanzar las situaciones planteadas como deseables (cfr. Pini 2010: 112).

Sistema educativo y mejora individual y colectiva

Efectivamente, tanto en la LOGSE como en la LOE, la educación se conceptualiza como el instrumento que posibilita la consecución de los ideales de individuo y de sociedad —cuyos atributos específicos ya se han detallado, en ambos casos, en apartados anteriores de este trabajo— o de las situaciones deseables en las que estos actores están implicados:

Los sistemas educativos cumplen funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan (LOGSE, 1-3).

[...] toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación [...] (LOGSE, 26-28)

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos (LOE, 3-13).

De forma paralela, es al sistema educativo al que, en el caso de la LOGSE, se le atribuye el potencial necesario para la supresión de cualidades y situaciones no deseables, como la desigualdad, la discriminación o los estereotipos sociales:

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la *discriminación* y la *desigualdad* [...] (LOGSE, 20)

[...] la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los *estereotipos sociales* asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje (LOGSE, 171-173).

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores *instrumentos* para luchar contra la desigualdad (LOGSE, 188-190).

Es necesario resaltar, con todo, la diferencia entre estas dos relaciones causales, tal cual se conciben en el preámbulo de la LOGSE, en la medida en que, si bien la transformación del individuo, con el objetivo de acercarlo al ideal planteado, se produce de forma directa, a través de la acción sobre él del sistema educativo, en el caso de la sociedad la transformación que se

plantea es de naturaleza claramente indirecta, alcanzable únicamente a través de la modificación del primero:

En la educación se transmite y ejercitan los valores [atributo del individuo] que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (LOGSE, 10-13).

Esto implica, hasta cierto punto, la subordinación o instrumentalización del individuo, que deja de ser el objetivo último de la educación, en beneficio de la sociedad, en contraste claro con lo que se había afirmado en los primeros párrafos de esta misma ley («El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad»). Esta instrumentalización del individuo, como medio para la consecución del desarrollo social y económico del país, es expuesta de manera transparente en la LOE, a través del uso de una integración conceptual por medio de la cual la relación que se establece entre el país, los ciudadanos y el sistema educativo es concebida desde la óptica del modelo de producción:

Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes (LOE, 91-95).

En el caso de las leyes del Partido Popular, se señala igualmente la existencia de una relación causal entre la acción del sistema educativo y las situaciones planteadas como deseables:

El logro de una educación de calidad para todos [...] constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social (LOCE, 25-30).

[...] las *condiciones de desarrollo* de España han mejorado considerablemente, hoy puede comprobarse empíricamente cuán benéfico ha resultado a esos efectos *la mayor cualificación de los ciudadanos*: es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de *la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país* (LOCE, 54-59).

La extensión y universalización de *la educación* básica no solo ha supuesto un avance sustancial hacia *la efectiva igualdad de oportunidades* [...] (LOCE, 61-62).

[...] todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en *el principal instrumento de movilidad social*, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos (LOMCE, 5-8).

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país [...] (LOMCE, 26).

En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social (LOMCE, 31-32).

Sin embargo, las conclusiones que se derivan, en cada caso, de la constatación de la existencia de este vínculo no pueden ser más dispares. De hecho, tales conclusiones se encuentran vinculadas al eje central mismo de las creencias ideológicas de cada partido político.

Efectivamente, para el PSOE, esta relación entre el sistema educativo y la realidad es entendida como el resultado histórico de la voluntad política:

Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración (LOE, 23-34).

Desde esta perspectiva, el sistema educativo es asumido por el Partido Socialista como instrumento de transformación del individuo y la sociedad. La lógica aplicada en las leyes educativas de este partido parece ser la siguiente: si la educación condiciona el futuro de los individuos y de las sociedades, utilicemos el poder político que tenemos sobre el sistema educativo para transformarlo, de manera que este sea capaz de proporcionar a todos los individuos un futuro mejor.

El Partido Popular, por el contrario, de la constatación de la existencia de una relación causal entre el sistema educativo y el futuro de los individuos y las sociedades no deduce la posibilidad de utilizar el poder político para transformar el sistema educativo, y, en consecuencia, el orden social —posibilidad esta que ni siquiera considera—; en su lugar, recurre al individuo, y sobre él hace caer toda la presión del conjunto, exigiéndole que se adapte a la dinámica tanto del sistema educativo como, en último término, de la sociedad. La lógica aplicada en este otro caso parece ser la siguiente: la sociedad en la que vivimos presenta unas determinadas características y unas exigencias al individuo, con las que el sistema educativo debe ser coherente. Si, partiendo de estas premisas, resulta que la educación condiciona el futuro de los individuos, utilicemos el poder político para elevar la presión del sistema educativo sobre el discente, de modo que quien responda de manera adecuada pueda obtener un futuro mejor:

[...] El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos,

recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos (LOMCE, 31-34).

[...] el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (LOMCE, 26-30).

El ideal de movilidad social, señalado exclusivamente por la LOMCE, es significativo en este sentido: lo que se plantea como situación deseable, desde la óptica del Partido Popular, es la promoción del discente para que se desarrolle, de manera individual, dentro del orden establecido. La posibilidad de que los individuos, grupos sociales o poderes políticos puedan actuar sobre la sociedad para procurar el encaje en ella de todos los individuos, de manera simultánea, no se considera.

El proceso educativo se convierte, de esta manera, en una carrera contrarreloj de los individuos, un «sálvese quien pueda», al final del cual las cartas estarán definitivamente echadas (cfr. Fernández-González 2015: 172), planteamiento este que, como veremos más adelante, utilizará la propia ley como argumento para aumentar la presión ejercida sobre el individuo.

Por último, como ocurría también en las leyes del PSOE, el Partido Popular subordina este desarrollo del individuo a los intereses de la sociedad, tal como se constata en el siguiente fragmento, en el que se establece una relación de causalidad lógica (*por ello*) entre el fomento del talento (como medio) y el beneficio del país (como fin último):

Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. // *Por ello*, todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos (LOMCE, 3-8).

Si bien habría que reparar en que los beneficios que se plantean para el colectivo en las leyes del Partido Popular presentan un carácter más bien económico.

Legitimación del sistema educativo

En el caso de las leyes del Partido Socialista, la idea de la educación como instrumento de mejora individual y colectiva es, en último término, la que dota al sistema educativo de legitimidad. Como prueba de esta estrecha relación entre el sistema educativo y las situaciones deseables, las dos leyes presentadas por el PSOE recurren, de hecho, a un argumento de cantidad, mediante el cual se incluye esta relación en espacios mentales concebidos como el

producto cognitivo (cfr. Buszard 2004: 75) de diversas entidades —sociedades y países—, que, según se afirma en la ley, han puesto y ponen su esperanza en el sistema educativo:

[...] toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, *de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras* (LOGSE, 26-28).

Por todo ello, a lo largo de la historia, *las distintas sociedades se han preocupado* por su actividad educativa [...] (LOGSE, 23-24).

[...] *los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo* que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, *confieren una gran relevancia* a la educación y a la formación [...] (LOGSE, 33-35).

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo (LOE, 1-2).

Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. *Tanto aquellas como estos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas* de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante [...] (LOE, 14-18).

Obviamente, es esta legitimidad la que justifica que, por ejemplo, la LOE considere un perjuicio el que la educación y la formación «de calidad» queden limitados «solamente a algunas personas o sectores sociales» (LOE, 52-53); o que, en el preámbulo de la LOGSE, se reconozcan de manera explícita y directa tanto la sujeción del individuo a la actividad educativa —entendida como derecho (*sea disfrutado*)— como la atribución a los poderes políticos del encargo constitucional de garantizar tal sujeción:

La Constitución ha reconocido el derecho a la educación para todos los españoles, encomendando a *los poderes públicos* que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter *obligatorio* y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente las competencias en esta materia (LOGSE, 68-72).

O que las «metas más ambiciosas» a las que hace referencia la LOE se entiendan, en último término, de manera positiva, en función del mayor beneficio que se pretende para el individuo en caso de alcanzarlas, y no solo como aumento del esfuerzo que se le requiere:

El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con *unas metas más ambiciosas* para todos los jóvenes de ambos sexos (LOE, 35-37).

En consecuencia, cuando esto ocurre, y una sociedad confía en el sistema educativo, hasta el punto de impulsar su extensión al conjunto de ciudadanos, el hecho, siguiendo la lógica

aquí expuesta, es concebido —de forma explícita o implícita— como realidad digna de estimación, como logro o *conquista*:

La configuración de la misma [la educación] como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las *conquistas* de más hondo calado de las sociedades modernas (LOGSE, 28-30).

En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso [...] (LOGSE, 43-44).

En cuanto a las leyes del Partido Popular, el diverso papel atribuido al sistema educativo con respecto a sus posibilidades de transformación de la sociedad —nulas, en el caso de este partido— influye en el tipo de expectativas que —según se afirma— los ciudadanos ponen en él, y que, en el preámbulo de la LOCE, parecen limitarse a solicitar de la educación que les facilite los instrumentos necesarios para responder a las demandas de las sociedades modernas:

Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, *las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente.* // En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos (LOCE, 1-6).

De esta manera, el sistema educativo queda también legitimado en las leyes del Partido Popular, pero no como instrumento de transformación de la realidad, en manos del poder político, sino desde el punto de vista de las herramientas que la educación aporta al individuo para que este pueda adaptarse a las exigencias del mercado laboral y de la sociedad. De ahí que, al igual que ocurría en las leyes del PSOE, se atribuya a los ciudadanos la voluntad de someterse a la acción del sistema educativo, e incluso la función de agente —compartida con los poderes políticos— con respecto a su extensión entre la población:

Gracias a los esfuerzos de los ciudadanos y al continuo impulso de los gobiernos, el acceso a la educación se ha universalizado, convirtiéndose en un derecho fundamental y efectivo de los ciudadanos (LOCE, 8-10).

Además del establecimiento de esta relación causal entre la educación y las exigencias del orden social y económico, la LOCE parece recurrir a una falacia *ad hominem* para sostener la legitimidad del sistema educativo, según la cual la falta de interés que pueden mostrar algunos individuos o grupos sociales por someterse a su actividad es el producto del «bajo nivel de instrucción» de los «sectores» afectados, así como de un grado insuficiente de desarrollo («atraso») del país en cuestión:

Esta situación obedecía al hecho de que *la demanda social de educación, en países con relativo atraso, suele localizarse, sobre todo, en los sectores ya educados*, de forma que su extensión a la población con bajo nivel de instrucción requirió, además de la acción —tradicional en este campo— de la Iglesia Católica, la de muy diversas iniciativas privadas y, desde luego, de la voluntad y la acción decidida del Estado (LOCE, 40-44).

Con todo, habría que puntualizar que el grado de legitimidad que se atribuye al sistema educativo en las leyes educativas de uno y otro partido político tampoco es equivalente. Así, se observa que tanto la LOGSE como la LOE dan pie, en sus respectivos preámbulos, a una valoración crítica de la institución, en la medida en que plantean la posibilidad —atestiguada históricamente en ambas leyes— de que esta fracase en su intención de servir a los fines pretendidos de mejora del individuo y la sociedad, o incluso —como expone la LOGSE— de que pueda ser utilizada por las elites con el objeto contrario, esto es, para generar exclusión:

Por todo ello, a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, *lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes* (LOGSE, 23-26).

La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, *aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad* (LOE, 17-19).

Las leyes del Partido Popular, en cambio, no ofrecen ninguna advertencia en este sentido, ni recomiendan precaución alguna con respecto a la acción del sistema.

Modelos cognitivos

En ocasiones, puede resultar interesante el análisis de la naturaleza de algunos de los modelos cognitivos utilizados para conceptualizar las relaciones que se establecen entre las situaciones concebidas como objetivos deseables, y aquellas otras situaciones efectivas —presentes o pasadas— descritas en los textos legales.

De este modo, por ejemplo, es posible observar cómo para la conceptualización de la idea occidental de progreso como proceso de perfeccionamiento, que encontramos en todas las leyes objeto de análisis, se utilizan tanto la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO (Lakoff y Johnson 1999) como del esquema de imagen del CAMINO (*vid.* Peña Cervel 2016 [2012]), de modo que las situaciones deseables aludidas se muestran en las diversas leyes como estados intermedios del *avance* (cfr. Lakoff y Johnson 1999: 191) hacia tal estado de perfección o situación ideal, que opera, desde su ubicación en el futuro, como punto de referencia para la acción requerida:

El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, [...] se han producido importantes *avances* en la igualdad de oportunidades [...] (LOGSE, 43-48).

[...] calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del *avance* de nuestras sociedades (LOCE, 15-17).

[...] la Ley parte de los *avances* que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas [...] (LOE, 293-294).

[...] es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el *avance* en los últimos años (LOMCE, 149-151).

De hecho, es la lógica aportada por esta amalgama la que justifica la denominación de la subcategoría de «países *avanzados*», que encontramos en las dos leyes del PSOE —como se señaló en el apartado 4.1.1.2 de este trabajo—, y la que, del mismo, modo, permite establecer una comparación (*distancia*) entre los diversos países aludidos, ubicados en distintos puntos del eje espacial que conduce al ideal (cfr. Pini 2010: 113):

Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986 (LOE, 71-72).

Consecuentemente, la labor de las leyes educativas, en la medida en que se considera que contribuyen a ese proceso de mejora que implica la idea de ‘progreso’ —presente también en el concepto de ‘modernización’—, es entendida como un *impulso* para facilitar el *avance*:

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido *impulso* a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años (LOE, 61-63).

Desde la lógica aportada por esta amalgama, si las mejoras son concebidas como *avances*, su ausencia adoptará, lógicamente, el molde conceptual del ‘retraso’:

La Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran *retraso* histórico que aquejaba al sistema educativo español (LOE, 60-61).

La LOGSE, por su parte, añade a la amalgama una metáfora presente ya en el artículo noveno de la Constitución española para referirse a las situaciones de desigualdad, concibiéndolas como *obstáculos* (cfr. Lakoff y Johnson 1999: 188-190):

La Constitución ha reconocido el derecho a la educación para todos los españoles, encomendando a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los *obstáculos* para que sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad [...] (LOGSE, 68-70).

En consecuencia, las situaciones no deseables, como *obstáculos* que son, deben ser *superadas* con el objeto de poder avanzar en el camino hacia el destino final que constituye el ideal:

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió *superar* los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 [...] (LOGSE, 53-54).

[...] la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la *superación* de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje (LOGSE, 171-173).

La Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de la *superación* del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español (LOE, 60-61).

Esta conceptualización de la desigualdad como *obstáculo*, por otra parte, no es exclusiva de las leyes impulsadas por el Partido Socialista Obrero Español: también figura en las dos leyes del Partido Popular, si bien en la LOMCE en lugar del término *obstáculo* se encuentra —como se ha visto en el epígrafe anterior— el de *barrera*, de contenido similar:

Por ello, todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar *barreras* económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos (LOMCE, 5-8).

Otra posibilidad, dentro del esquema general aportado por esta amalgama, es la de conceptualizar la situación no deseable como peso (*lastre*) que arrastra el objeto que se desplaza, y que, en consecuencia, dificulta su avance, en lugar de como obstáculo:

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un *lastre* para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años (LOMCE, 189-193).

En ocasiones la conceptualización de una realidad como obstáculo no se consigue a través del uso de las unidades léxicas correspondientes, sino por medio de la sintaxis, haciendo uso de alguno de los esquemas de dinámica de fuerzas señalados por Talmy (2000a). Así ocurre, por ejemplo, en la LOMCE, en la que el propio sistema educativo es concebido como el antagonista que impide (*no permite*) al agonista —al parecer, la sociedad española, implícita en el enunciado— llevar a cabo el proceso en cuestión (*progresar*):

Sin embargo, el sistema actual *no permite* progresar hacia una mejora de la calidad educativa (LOMCE, 144-145).

La LOCE muestra una curiosa elaboración —de naturaleza mecanicista— de esta amalgama, según la cual la sociedad parece concebirse como un vehículo que se desplaza con

«fuerte dinamismo» hacia el «desarrollo económico y social», impulsado por el «motor» del conocimiento y la información:

Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un *fuerte dinamismo* que tiene en el conocimiento y en la información el *motor* del desarrollo económico y social (LOCE, 1-3).

Una amalgama muy similar es la que se presenta en la LOMCE, si bien en este caso la sociedad es sustituida por el *país*, y, en lugar de las referencias vagas al conocimiento y la formación, que aparecían en la LOCE, encontramos a la educación como «motor» del conjunto:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país (LOMCE, 26).

Para la conceptualización de los procesos de contrarresto o supresión de las situaciones no deseables, tanto la LOGSE como la LOMCE recurren, además, a su integración con el modelo cognitivo de la acción militar, superponiéndola, en algún caso, a la idea de progreso como desplazamiento espacial:

La educación permite, en fin, avanzar en la *lucha* contra la discriminación y la desigualdad [...] (LOGSE, 20).

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para *luchar* contra la desigualdad (LOGSE, 288-290).

La *lucha* contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo son el principal impulso para afrontar la reforma (LOMCE, 70-72).

La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la *lucha* contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia (LOMCE, 73-75).

La reforma pretende *hacer frente* a los principales problemas detectados en el sistema educativo español (LOMCE, 195-196).

En la LOCE es posible encontrar una amalgama similar, si bien en este caso el marco de referencia, con el que se integra el proceso descrito, podría ser tanto el de la acción militar como el de la competición deportiva:

Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales (LOCE, 178-179).

Se trata, sin duda, de una metáfora frecuente en el discurso argumentativo (cfr. Morán Marco y Martín López 2011: 99), especialmente en el ámbito político (cfr. Fernández Lagunilla

1999: 70; Núñez Cabezas y Guerrero Salazar 2002: 195), quizá por el considerable beneficio conceptual que aporta la reducción de una problemática compleja a un esquema de más sencillo manejo —«a escala humana», como señalan Fauconnier y Turner (2002)—, en el que el enemigo queda claramente identificado, y la solución —su derrota— resulta alcanzable por medios materiales, igualmente evidentes.

También, en estos contextos, se observa en las leyes del PSOE el uso del modelo cognitivo asociado al término *compensar* —y sus derivados *compensación* y *compensatorio*—, que la RAE (2014) define como «Igualar en opuesto sentido el efecto de una cosa con el de otra», en alusión a la labor de los poderes políticos para contrarrestar lo que se entiende como efecto de la acción de la sociedad:

Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título V a la *compensación* de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter *compensatorio*, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté solo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social (LOGSE, 290-296).

La Ley trata asimismo de la *compensación* de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa *compensatoria*, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables (LOE, 473-477).

Como era de esperar de las leyes del Partido Popular —en tanto que este partido no atribuye responsabilidad alguna a la sociedad sobre las desigualdades que se producen entre individuos—, este modelo de *compensación* no figura siquiera en el preámbulo de la LOMCE. Sí lo recoge, en cambio, la LOCE, en contextos similares a los señalados para las leyes del PSOE. Aun con todo, resulta significativo en este caso que, por un lado, no se haga alusión a la responsabilidad de los poderes políticos sobre la labor aludida de compensación de las «diferencias asociadas a factores de origen social», y que, por otro, entre las pautas que se indican al sistema educativo para tal labor figure precisamente la de la *exigencia* al discente, con lo que, en último término, la responsabilidad de la compensación de las desigualdades planteadas acaba recayendo, una vez más, en el propio actor social que las padece:

En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de *compensar* las diferencias asociadas a los factores de origen social (LOCE, 140-143).

En la LOCE aún podemos descubrir una nueva amalgama, con la que se pretenden justificar los objetivos de la reforma educativa, según la cual la situación deseable que la ley fija como esencial, la «consecución de una educación de calidad para todos» es concebida como un árbol cuyas «raíces» se hunden en el pasado de la tradición cultural europea y sus valores humanistas, del que parecen alimentarse:

El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea (LOCE, 25-27).

Habría que señalar, con todo, que las amalgamas descritas en este apartado resultan bastante comunes dentro de nuestra cultura —incluso más allá de las fronteras de nuestro idioma (cfr. Lakoff y Johnson 1980; 1999)—, y, por ello, pueden rastrearse con cierta facilidad no solo en los diversos textos estudiados, sino también en otros muchos de los que se producen dentro del ámbito de la argumentación política; lo cual, por otra parte, no quita para que puedan desempeñar su papel particular dentro del puzle ideológico que constituye cada uno de los textos, en su conjunto, tal como aquí se ha mostrado.

4.1.2.3. Relaciones entre el individuo (discente) y el sistema educativo

De gran relevancia para el estudio ideológico de los textos resulta igualmente, dadas las prácticas sociales que nos ocupan, el análisis de las relaciones que se establecen en ellos entre los discentes y el sistema educativo, así como los modelos cognitivos utilizados para su conceptualización.

Como es lógico, todas las leyes incluyen al alumno como entidad que lleva a cabo acciones como las de transitar por el sistema educativo, acceder a enseñanzas superiores o incorporarse al mundo laboral, conceptualizadas como procesos más o menos usuales o rutinarios:

[...] la nueva regulación del Bachillerato al que *se accede* tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para *continuar* estudios posteriores, sean estos los de formación profesional de grado superior o los universitarios (LOGSE, 219-222).

El Título II regula las enseñanzas especializadas de idiomas, que se organizan en tres niveles, con el fin de dotarlas de una mayor capacidad de adaptación a las necesidades de los alumnos que las *cursan* (LOCE, 264-266)

[...] el *acceso* a la educación de *nuevos grupos estudiantiles* [...] (LOE, 164-165).

[...] el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que destaca la necesidad de que los jóvenes completen como mínimo el nivel CINE 3 para afrontar su *incorporación* al mercado laboral con las suficientes garantías (LOMCE, 181-184).

En el presente apartado, nos interesan, en cambio, aquellos otros procesos relacionados con el desarrollo personal, social y profesional del individuo, así como su futuro económico, especialmente en lo que respecta al grado de control y responsabilidad que tanto el sistema educativo como el propio individuo presentan con respecto a tales procesos.

Para la conceptualización del proceso de desarrollo del individuo, la LOGSE recurre a menudo a fórmulas que podríamos denominar «neutrales», en las que no se hace alusión explícita al actor social que ejerce la función de agente e imprime un cierto grado de voluntad sobre el proceso descrito. Así ocurre, por ejemplo, en los siguientes fragmentos, incluidos en los primeros párrafos de la ley, en los que no queda claro si el *desarrollo* planteado responde al impulso e intención del propio discente, o, por el contrario, es guiado por el sistema educativo:

Las posibilidades de *desarrollo* armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan (LOGSE, 2-3).

Tal formación plena ha de ir dirigida al *desarrollo* de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (LOGSE, 7-9).

La ley, que orienta el sistema educativo [...] al pleno *desarrollo* de la personalidad del alumno [...] (LOGSE, 307-309).

En el primero de los ejemplos, el efecto de «neutralidad» al que me acabo de referir se debe no solo al uso de la nominalización⁶⁶, sino también al carácter estático que aporta a la escena, en su conjunto, el uso de una metáfora conceptual de carácter espacial, por medio de la cual las posibilidades del alumno con respecto a ese proceso son concebidas como un objeto ubicado verticalmente sobre otro —la educación— que le sirve de base o cimiento (*se asientan*). El sistema educativo, en esta conceptualización, desempeña un papel activo directo dentro del proceso de *proporcionar* ese cimiento, pero no con respecto al desarrollo del individuo y la sociedad, que se presentan como consecuencia indirecta de la educación proporcionada.

En alguna ocasión nos encontramos con que la LOGSE abandona esta ambigüedad, y señala claramente el papel agente desempeñado por el individuo con respecto a su propio proceso de aprendizaje:

A lo largo de la Educación Básica, que las comprende a ambas, *los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán* una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, *adquirirán* los aprendizajes de carácter básico y *se prepararán* para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato (LOGSE, 204-209).

⁶⁶ Véase el apartado 4.3.1.1 de este trabajo para una profundización en la lógica de este recurso.

En otros casos, la relación que se establece entre el sistema educativo y el individuo se conforma por medio de uno de los esquemas de dinámica de fuerzas señalados por Talmy (2000a; *vid.* también Cifuentes Férez 2016 [2012]: 197-201), en los que se establece una interacción entre un *agonista* (*agonist*) —aquella fuerza que presenta una tendencia previa al movimiento o al descanso—, y un *antagonista* (*antagonist*) —que ejerce (*impedir, forzar*) o no (*permitir, facilitar*) su capacidad de oponerse al impulso inicial del agonista—. Concretamente, en el esquema que encontramos en la LOGSE, el individuo desempeña el papel de agonista, mientras que el sistema educativo o alguno de los productos de su actividad intervienen como antagonistas —aquí sin el valor peyorativo que presenta el término en su acepción más común— facilitando el impulso inicial del individuo:

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y de manera especial en su segundo ciclo, existirá en todo caso *una creciente diversificación* que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de *posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esa etapa* (LOGSE, 214-217).

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, *una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad*, así como *construir una concepción de la realidad* que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma (LOGSE, 4-7).

A propósito de este último fragmento, resulta significativo que los procesos con respecto a los cuales el discente desempeña una función activa en esta ley estén relacionados con el desarrollo personal del individuo (conformar su identidad y construir su propia concepción de la realidad).

Igual papel facilitador presenta el sistema educativo en el siguiente ejemplo, relativo a la «lucha contra la discriminación y la desigualdad», si bien en este caso el papel agonista parece más bien atribuible a los poderes políticos o la sociedad, en general, como actores interesados en el objetivo en cuestión:

La educación *permite*, en fin, *avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad*, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad (LOGSE, 20-22).

Similar al caso anterior es este otro ejemplo, en el que el sistema educativo desempeña una función más bien instrumental:

[...] la educación puede y debe convertirse en *un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales* asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje (LOGSE, 171-173)⁶⁷.

Otros procesos relacionados con el desarrollo personal, tales como la adquisición de valores, son conceptualizados en esta ley de manera tal que el sistema educativo ocupa únicamente la función de escenario («en la educación») en el que se desarrolla la acción principal, llevada a cabo por otros actores sociales —que parecen corresponderse, de forma alternativa, con el profesorado (*transmitir, ejercitar, preparar*) y el propio discente (*adquirir*)—:

En la educación se transmite y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (LOGSE, 10-13)⁶⁸.

Con todo, también encontramos ejemplos en la LOGSE de la conceptualización del individuo como mero objeto de la acción del sistema educativo con respecto a este tipo de procesos relacionados con el ámbito personal. Así ocurre en el siguiente fragmento, en el que la educación se muestra como el elemento agente que *genera actitudes y desarrolla hábitos* en los discentes, con el fin de preservar una serie de valores colectivos:

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, *la educación* compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia *su capacidad* [de la educación] para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, *para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes*, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente (LOGSE, 164-169).

O en estos otros casos, en los que el individuo se muestra como receptor pasivo de la acción del sistema educativo:

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de *proporcionar*, de la *transmisión de conocimientos y saberes* que aseguran, de la *cualificación de recursos humanos* que alcanzan [...] (LOGSE, 16-18).

Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se *proporcione una formación más amplia*, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones (LOGSE, 200-202).

⁶⁷ El carácter anafórico de «propia» parece remitir a la conceptualización del alumno como la entidad que desempeña el papel agente con respecto al proceso al que remite el sustantivo «superación». Con todo, por mucho que sea este actor quien lleve a cabo las acciones correspondientes, encaminadas a tal fin, no resulta imprescindible en este contexto la atribución al discente de la intención de pretender, con ello, la superación de estereotipos sociales, que parece más bien entenderse como propia de los poderes políticos, o, en todo caso, de la sociedad en su conjunto.

⁶⁸ En este caso, el efecto de la conceptualización elegida no parece ser el de potenciar el carácter activo de los individuos con respecto al proceso aludido, sino más bien la supresión o ubicación en segundo plano de los actores sociales responsables, como veremos más adelante.

Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad, *recibirán la formación* que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos (LOGSE, 209-212).

[...] la nueva regulación del *Bachillerato* al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y *que preparará* para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean estos los de formación profesional de grado superior o los universitarios (LOGSE, 219-222).

Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y *la orientación* y establece el derecho del alumnado a *recibir esta* en los campos psicopedagógico y profesional (LOGSE, 273-275).

Como contrapartida a esta sujeción del individuo al sistema educativo, en estos casos, la LOGSE atribuye a este la responsabilidad de proporcionarle formación, instrucción, cualificación, conocimientos, saberes, etc., bien presentándolo como entidad agente de los procesos de ‘proporcionar’, ‘alcanzar’, ‘asegurar’, o bien concibiendo el resultado del proceso de educación del individuo como atributo inherente al propio sistema (como *capacidad* de «proporcionar formación e instrucción»):

De la formación e instrucción que *los sistemas educativos* son *capaces* de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que *aseguran*, de la cualificación de recursos humanos que *alcanzan* depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas (LOGSE, 16-19).

A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de *la política de becas y ayudas al estudio* que *asegure* que el acceso al mismo esté solo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social (LOGSE, 292-296).

En la LOCE encontramos también algún ejemplo de conceptualización «neutral» de los procesos que afectan al alumno, presentados —a través del uso de la nominalización— sin una definición clara y explícita de la entidad que se concibe como responsable última de su consecución:

[...] el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo *nuevos instrumentos normativos, que faciliten* una efectiva *integración*, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas (LOCE, 108-11).

El logro de una educación de calidad para todos [...] constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible [...] para *la realización personal* [...] (LOCE, 25-28).

Puede resultar significativo el que sea precisamente en este contexto —ambiguo en cuanto al grado de control del individuo sobre los procesos implicados— en el que se hace referencia a la realización personal en esta ley. De hecho, lo que encontramos en la LOCE es que, en aquellos

casos en que se incluye al individuo como agente de procesos relacionados con el ámbito personal, estos tienen que ver con la disciplina y la restricción de su margen de movimiento:

Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando [...] *se adquieren*, para el resto de la vida, *hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás* (LOCE, 210-216).

El logro de una educación de calidad para todos [...] constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para *un mejor ejercicio de la libertad individual* [...] ⁶⁹ (LOCE, 25-28).

En el resto de los contextos en los que se atribuye a este actor social un papel agente, este se suele reducir al de mero usuario del sistema educativo, que «cursa» unos determinados estudios (LOCE, 265-266; 271-272) u obtiene la correspondiente titulación (LOCE, 251). Del mismo modo, cuando, mediante el uso de los patrones de la dinámica de fuerzas de Talmy (2000a), se presenta al sistema educativo como el antagonista que permite o facilita al individuo (o amplía sus posibilidades de) llevar a cabo determinadas acciones, estas presentan un carácter estrictamente académico: «orientar convenientemente los procesos de mejora» (LOCE, 147-148), «transitar» por la «tupida red de oportunidades» del sistema de educación y «alcanzar sus propios objetivos de formación» (LOCE, 159-161), «completar su formación» (LOCE, 257), «adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse (también en otras lenguas), la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables» (LOCE, 94-96), o «sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo» (LOCE, 97-98).

A todos estos ejemplos habría que sumar las referencias a algunas subcategorías de individuos delimitadas por la LOCE, definidas precisamente por la atribución a los discentes incluidos en ellas del papel de agente con respecto a acciones que presentan un carácter claramente negativo:

Así, una cuarta parte del alumnado *no obtiene* el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y *abandona* el sistema sin titulación ni cualificación (LOCE, 84-86).

[...] *aquellos alumnos que rechazan* la escuela en su concepción tradicional [...] (LOCE, 230-231).

En cuanto al grado de responsabilidad que, en el preámbulo de la LOCE, se atribuye al sistema educativo con respecto a la formación y el futuro de los individuos, este a veces no es especificado en el texto, que se limita a señalar su función de instrumento:

⁶⁹ En este caso, es la información almacenada en nuestro sistema conceptual la que aclara la identidad del agente del proceso aludido, puesto que tal referencia no se incluye de manera explícita en la oración.

El logro de una educación de calidad para todos [...] constituye, en el momento presente, *un instrumento* imprescindible [...] para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social (LOCE, 25-30)⁷⁰.

Cuando, por el contrario, se hace alusión explícita a las responsabilidades del sistema educativo, estas no incluyen la de garantizar la formación a los individuos, sino únicamente la de poner a su disposición unas «condiciones básicas de igualdad»:

[...] la Ley formula, en su Título Preliminar, los principios básicos que fundamentan las medidas en ella contenidas para elevar la calidad de la educación, entendiendo que todas se sustentan [...] en la *garantía de las condiciones* básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, derecho que debe asegurarse, entre otras medidas, mediante un sistema de becas y ayudas que remueva los obstáculos de orden económico que impidan o dificulten el ejercicio de dicho derecho (LOCE, 196-202).

Efectivamente, y a diferencia de lo observado en el caso de la LOGSE, esta ley no compromete al sistema educativo en la labor de garantizar la formación efectiva de todos los individuos. En su lugar, lo que se señala en el texto es el deber de los poderes políticos de poner a disposición del discente determinadas estructuras —opciones, trayectorias, programas— que ofrezcan esa posibilidad a «quienes los cursen con aprovechamiento», haciendo recaer sobre este actor social la responsabilidad última a propósito del uso que se haga de ellas:

La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta *variedad de trayectorias*; pero, de acuerdo con la Ley, es *responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas* esté igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos (LOCE, 164-168).

Por otra parte, en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se establecen medidas [...] con el fin de *promover* [...] *el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos*. Así, se establecen *distintas opciones que, a través de itinerarios, puedan ofrecer las fórmulas educativas* que mejor se adecuen a las expectativas e intereses de los alumnos, sin que en ningún caso la opción ejercida tenga carácter irreversible (LOCE, 222-227).

[...] de modo que *quienes los cursen con aprovechamiento* [los programas de iniciación profesional] puedan conciliar cualificación profesional y competencias básicas de carácter general, mediante una adaptación franca de los contenidos, de los ritmos y de la organización escolar (LOCE, 228-234).

De hecho, en la LOCE —en contraste claro con lo observado en la LOGSE—, el sistema educativo no se conceptualiza como entidad agente del proceso de proporcionar formación al individuo, sino, en todo caso, del de «ofrecer un servicio educativo»:

⁷⁰ En realidad, el fragmento conceptualiza como instrumento, no a la educación en sí, sino «el logro de una educación de calidad para todos», combinación de fuerzas esta algo más enrevesada que la que aquí asumimos, pero que, en último término, no altera el carácter instrumental de la función del sistema educativo.

En este sentido, la Ley prevé que los centros puedan obtener el reconocimiento oficial de una especialización curricular que, referida a un determinado ámbito de la enseñanza, *ofrezca un servicio educativo* en grado de máxima calidad (LOCE, 313-315).

Significativamente, a la vez que se le exonera de toda responsabilidad sobre los resultados últimos de la educación, al sistema educativo⁷¹ se le atribuye el deber de garantizar el nivel de exigencia que se plantea al discente:

El establecimiento de una prueba general de Bachillerato, cuya superación es requisito necesario para obtener el correspondiente título, responde a la necesidad de [...] *garantizar unos niveles básicos de igualdad en los requisitos exigibles* a todos los alumnos [...] (LOCE, 248-251)⁷².

De resto, el sistema se conceptualiza en esta ley como facilitador de la actividad académica del estudiante, como ya vimos, o de la integración de los alumnos «procedentes de otros países»:

[...] el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo *nuevos instrumentos normativos, que faciliten* una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas (LOCE, 108-111)

Esta última labor del sistema educativo, de carácter uniformador, es también concebida como cualidad inherente (*capacidad*) del propio sistema:

Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la *capacidad de integración*, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración (LOCE, 112-114).

Igualmente interesante resulta, en este caso, el estudio de los medios de los que —según se plantea en la LOCE— dispone el sistema educativo para facilitar los procesos académicos atribuidos a los discentes —tales como el de «orientar sus procesos de mejora»—, que incluyen, una vez más, el refuerzo de la presión que se ejerce sobre ellos, a través de la exigencia de esfuerzo y de la *orientación* del sistema «hacia los resultados» por medio de la «intensificación de los procesos de evaluación»:

El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de

⁷¹ Bien de forma directa, o como instrumento de los poderes políticos, responsables de la reforma.

⁷² Obsérvese el sentido particular en que la LOCE utiliza aquí el concepto de *igualdad*, que supone una subversión del uso que tradicionalmente han hecho de él las ideologías de izquierdas dentro del ámbito educativo. Efectivamente, estas ideologías parten de la constatación de la desigualdad social y de las consecuencias que esta tiene sobre los resultados académicos de los discentes. De ello, deducen el deber del estado de garantizar la igualdad de todos los individuos ante el derecho de la educación, a través de una serie de acciones que tengan como objetivo compensar las dificultades que impiden a algunos de ellos alcanzar los objetivos fijados por el sistema. La LOCE, en cambio, aplica aquí el término en sentido justamente contrario, reafirmando la necesidad de igualar el nivel de exigencia requerido, independientemente de las circunstancias del individuo.

la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora (LOCE, 144-148).

En la misma línea de exigencia de esfuerzo al discente, la LOCE reprocha al sistema educativo español —de forma indirecta— haber «sumergido» a los adolescentes «en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo» (LOCE, 136-137)—, y propone, en su lugar, una concepción de la educación en la que esta presenta como cualidad la capacidad «de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social» (LOCE, 142-142), a través de la transmisión de afecto (*afectuoso*), expectativas positivas y exigencias (*exigir*) por parte del maestro, a cambio del esfuerzo del discente:

En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social (LOCE, 140-144).

En lo que respecta a la conceptualización de la relación que se establece entre el sistema educativo y el discente, la LOE supone en gran parte una vuelta a la perspectiva de la LOGSE. Así, a diferencia de lo que ocurría en la LOCE, encontramos de nuevo en esta ley enunciados en los que se atribuye al propio individuo un papel activo con respecto a la labor de desarrollo y realización personal:

*La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica (LOE, 2-5)*⁷³.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes *una educación completa [...] que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social [...]* (LOE, 214-217)⁷⁴.

O bien en relación con procesos de carácter exclusivamente académico o profesional (en algún caso, de carácter negativo, como se observa en el último ejemplo de los reproducidos a continuación):

⁷³ En este caso, si bien no se incluye de manera explícita la referencia al actor social que realiza la acción señalada por los infinitivos (*desarrollar, conformar, configurar*), su identidad queda clara por el contexto, en la medida en que el párrafo se organiza por medio de una estructura simétrica, anunciada en el primer enunciado por la referencia al bienestar «individual» y «colectivo», y corroborada por la inclusión del sintagma «para la sociedad» al principio del enunciado que sigue al que aquí citamos.

⁷⁴ Si bien en este ejemplo el desarrollo de los valores en cuestión por parte del individuo es concebido como medio para el fin último que constituye el bien de la sociedad.

En consecuencia, *todos los ciudadanos* deben tener la posibilidad de *formarse* dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional (LOE, 331-334).

[...] las competencias básicas *alcanzadas por los alumnos* al finalizar el segundo ciclo de esta etapa (LOE, 381-382).

[...] se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que *no hayan obtenido* el título de graduado en educación secundaria obligatoria (LOE, 404-406).

Esta misma relación estrecha con el mundo académico y profesional suelen guardar aquellos otros procesos que incluyen —de forma más o menos explícita— al sistema educativo como entidad facilitadora del impulso inicial del individuo, o como espacio en el que el discente puede llevar a cabo determinados procesos:

Además, con el fin de [...] *facilitar* el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a *alumnos* mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria (LOE, 402-406).

[...] *la nueva materia permitirá* profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos (LOE, 426-428).

La conceptualización, sin embargo, que más abunda en esta ley es aquella en la que se representa al discente como receptor de los productos del sistema, tales como «educación» (LOE, 1-2; 74-75; 214-218; 301), «formación» (LOE, 351), «una educación y una formación de calidad» (LOE, 52; 118; 126), «una educación completa» (LOE, 215) «una educación adecuada a sus características y necesidades» (LOE, 345-346), «atención educativa diferente a la ordinaria» (LOE, 458), «determinados apoyos y atenciones específicas» (LOE, 461) o «un informe personalizado de su evolución» (LOE, 387); o como objeto más o menos pasivo de la acción de un sistema educativo que —en claro contraste con la LOCE— asume, en contrapartida, múltiples funciones y responsabilidades relacionadas con la formación y el futuro de los individuos. Así, en el texto de la LOE, nos encontramos con que el sistema educativo «forma» ciudadanos «autónomos, libres, responsables y comprometidos» (LOE, 22; 428; 495-496), prepara «a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica» (LOE, 430-432), educa a las «personas adultas» (LOE, 451); procura «aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos» (LOE, 186), «mejorar el nivel educativo de todo el alumnado» (LOE, 129-130), «conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes» (LOE, 93-95), «abrir expectativas de formación y cualificación posterior» (LOE, 402-406), «desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad

del conocimiento» (LOE, 184-185), «favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas» (LOE, 362-364), «desarrollar el espíritu emprendedor» (LOE, 192-193), estimular «el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos» (LOE, 217-218); o busca «que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales» (LOE, 124-126), además de la «plena inclusión e integración» de los «grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo» (LOE, 457-460).

Para la LOE, en consecuencia, el sistema educativo debe garantizar no unas «condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación», como veíamos en la ley del Partido Popular, sino —como se señala de manera explícita en el propio texto del preámbulo— la «igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto a las alumnas y los alumnos que lo requieran como a los centros en los que están escolarizados» (LOE, 127-129) o «el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables» (LOE, 476-477), así como «el desarrollo de todos» (LOE, 468), «el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica» (LOE, 10-11) o «el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación» (LOE, 185-186).

En cuanto a la LOMCE, esta ley parte de la afirmación de que «el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio» (LOMCE, 1-2). La formulación de este fin del sistema educativo, tal cual se presenta en el texto del preámbulo de esta ley, resulta, sin embargo, sumamente vaga. Ciertamente, confluyen en este caso diversos mecanismos conceptuales que no contribuyen a aclarar a qué actores sociales en concreto se atribuye la responsabilidad con respecto a la *formación* aludida. En primer lugar, la referencia a este proceso de *formación* se realiza por medio de un infinitivo —por tanto, sin sujeto ni agente explícito—. Tal *formación*, además, se conceptualiza —por medio de la aplicación del esquema de imagen del CAMINO (*vid.* Peña Cervel 2016 [2012]), o del objeto que se desplaza (*vid.* Langacker 2008)— como el punto de referencia o destino del desplazamiento (*dirigido*) de un objeto, «el aprendizaje en la escuela», que no es en sí sino otro proceso (*aprendizaje*), mediante el cual se conceptualiza la actividad educativa situando el foco sobre el alumno —al contrario de lo que ocurre con el modelo ‘enseñanza’— como elemento agente —que, una vez más, permanece oculto, debido en este caso a la nominalización del proceso—. Nuestro conocimiento del mundo parece inclinarnos a favor de la asignación al profesorado del papel de agente del proceso de *formación*, y, sin embargo, el hecho de que el objeto que se desplace esté visto desde la

perspectiva del alumno parece abrirnos la puerta hacia la interpretación contraria, según la cual la responsabilidad sobre el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y el pensamiento propio aludidos recaerían, en último término, sobre el propio alumno. El hecho de que el proceso principal, además, se presente mediante una estructura de sentido pasivo (*ir dirigido*), que omite de nuevo al agente responsable de tal movimiento, tampoco ayuda a resolver la cuestión, en tanto que el deber señalado podría predicarse tanto del profesor o del sistema educativo como de los poderes políticos, todos ellos con una responsabilidad más o menos directa sobre el aprendizaje del discente.

Esta misma ambigüedad con respecto a la labor desempeñada por el individuo es la que muestran otros tantos procesos representados en el texto legal, debido, en muchos casos, a la categoría sustantiva que adoptan en el enunciado (*integración, desarrollo, participación*):

Por ello, todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de *desarrollo* del talento [...] (LOMCE, 5-6),

En la esfera individual, la educación supone *facilitar el desarrollo* personal y la *integración* social (LOMCE, 31-32).

La creación de *las condiciones que permitan* a los alumnos su pleno *desarrollo* personal y profesional, así como su *participación* efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos (LOMCE, 61-63).

En contraste con la ambigüedad de estos ejemplos, lo que encontramos a menudo en el preámbulo de esta ley parece ser una división bastante clara entre el control que se atribuye al sistema educativo sobre el individuo, por un lado, y el carácter relativo de las responsabilidades que este asume sobre su desarrollo personal y su futuro, por otro. Así, vemos cómo se conceptualiza a los discentes como «objeto» de la atención de un sistema (LOMCE, 5), que pretende no solo «reconocer» y «potenciar» el talento (LOMCE, 11-12), sino también generar «aspiraciones y ambiciones realizables» (LOMCE, 7-8) y «encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades» (LOMCE, 14-15). Con respecto al futuro del alumno, sin embargo, únicamente se le atribuye al sistema educativo el papel de entidad auxiliar con respecto a lo que —dentro del sistema de la dinámica de fuerzas de Talmy (2000a)— se concibe como proceso inherente al propio individuo. De este modo, se entiende que la educación *facilita* la «empleabilidad» (LOMCE, 16) o *estimula* «el espíritu emprendedor» (LOMCE, 16-17); o ayuda a que los estudiantes puedan «superar barreras económicas y sociales» (LOMCE, 7), «elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional» (LOMCE, 8-9), «adquirir y expresar sus talentos» (LOMCE, 23-24), «elegir las [trayectorias] más adecuadas a sus capacidades y

aspiraciones» (LOMCE, 201-202); «continuar en el sistema» (LOMCE, 19-20), «competir con éxito en el ámbito del panorama internacional» y «afrontar los desafíos que se planteen en el futuro» (LOMCE, 27-28), «cumplir con éxito sus objetivos» (LOMCE, 34), desarrollar «el máximo de sus potencialidades» (LOMCE, 36-37) y «hacer realidad sus aspiraciones» (LOMCE, 15-16).

Efectivamente, en la LOMCE el sistema parece tomar distancia con respecto al alumno a la hora de ofrecerle garantías sobre su futuro. De hecho, esta labor auxiliar de la educación presenta una relación bastante indirecta con respecto al individuo, en la medida en que se reduce, en muchos casos, a la de mero facilitador de las condiciones —mediante el establecimiento de determinadas vías, trayectorias y posibilidades dentro de la configuración del sistema educativo— que hagan posible el éxito del discente, dependiente, en último término, del uso que este haga del sistema:

Para todos ellos esta ley orgánica establece los necesarios mecanismos de permeabilidad y retorno entre las diferentes *trayectorias* y *vías* que en ella se articulan (LOMCE, 8-9).

[...] las trayectorias [...] *se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor* a través de la *posibilidad*, para los alumnos y sus padres o tutores legales, de elegir las mejores *opciones* de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con *programas específicos* que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema (LOMCE, 14-20).

[...] *la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza* una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional (LOMCE, 286-288).

Es preciso aclarar, sin embargo, que la lógica del sistema diseñado por la LOMCE implica una limitación de las posibilidades del individuo mayor de lo que hasta aquí se ha podido dar a entender. Ciertamente, el uso que se hace del término *elegir* en los primeros párrafos del preámbulo de la ley —en referencia a la supuesta posibilidad con la que cuentan «los alumnos y sus padres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional» (LOMCE, 17-18)— resulta engañoso. El elevado grado de control sobre el discente que se atribuye en esta ley al sistema educativo, de hecho, convierte tal catálogo de opciones en un mero mecanismo etiquetador y clasificatorio del individuo, en el que (1) se lleva a cabo un diagnóstico inicial de sus «talentos» y «capacidades»; (2) se decide, en función a ese diagnóstico, qué aspiraciones y ambiciones puede o no plantearse (*realizables*); (3) se le convence de la conveniencia de tales aspiraciones y ambiciones («genere aspiraciones»); y (4) se le *encauza* «hacia las trayectorias» que se consideren «más adecuadas», en coherencia con los pasos anteriores, tal como puede observarse claramente en el siguiente fragmento:

Por ello, todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y *genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos*. Para todos ellos esta ley orgánica establece los necesarios mecanismos de permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías que en ella se articulan.

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los *mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo*. El reconocimiento de esta diversidad entre alumnos en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de *encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas* a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para los alumnos y sus padres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (LOMCE, 5-18).

En consecuencia, en esta ley, tal como ocurría en la LOCE, en lugar de hacerse alusión al deber del sistema educativo y los poderes públicos de garantizar la igualdad —entendida esta como resultado del proceso educativo—, lo que encontramos es la atribución a estos actores sociales de la responsabilidad de «crear las condiciones» que *permitan* (‘incluyan la posibilidad de’) que los distintos individuos puedan «adquirir y expresar sus talentos», conceptualización esta que admite siempre la posibilidad de atribuir a los propios individuos la responsabilidad de no haber aprovechado las condiciones ofrecidas⁷⁵:

El reto de una sociedad democrática es *crear las condiciones para que todos los alumnos puedan* adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social (LOMCE, 22-25).

La *creación de las condiciones que permitan* a los alumnos su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos (LOMCE, 61-63).

Esta «delegación» de responsabilidades en el discente, no obstante, puede no resultar obvia en una lectura superficial del texto del preámbulo. Esto se debe, en muchos casos, al uso frecuente que se hace en la ley de los distintos recursos lingüísticos que permiten la omisión del agente, tales como el infinitivo o la nominalización:

Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación (LOMCE, 28-29).

En la esfera individual, la *educación* supone facilitar el desarrollo personal y la integración social (LOMCE, 31-32)

⁷⁵ De hecho la ley únicamente incluye entre las garantías que el sistema ofrece al individuo el deber de «garantizar una educación y formación inclusivas y de calidad» a los discentes con discapacidad, en referencia a los compromisos asumidos a raíz de la aprobación, en el año 2010, por parte de la Comisión Europea de la «Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras».

La *educación* es la clave de esta transformación mediante la *formación* de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa (LOMCE, 100-103).

Debido a la supresión del agente en contextos como estos, en los que nuestro conocimiento del mundo nos lleva fácilmente a atribuir la responsabilidad sobre los procesos aludidos —la mejora del nivel educativo, la educación y la formación— al profesorado o a los poderes políticos, se puede, en efecto, pasar por alto la posibilidad de que, en realidad, se esté dando por hecho que es el propio individuo quien debe esforzarse por mejorar su propio nivel educativo, su educación o su formación —tal como, de hecho, se afirma en otros puntos del preámbulo de manera explícita—.

Como se ha visto anteriormente que ocurría en la anterior ley del Partido Popular, también en la LOMCE esta delegación en el propio discente de la responsabilidad relativa al proceso educativo va acompañada de la elevación del nivel de exigencia que se plantea al individuo:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y *exigente*, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades (LOMCE, 35-37).

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con [...] la *exigencia* a estudiantes, profesores y centros de la *rendición de cuentas*, y el incentivo del *esfuerzo* (LOMCE, 198-205).

Especialmente significativo, en este sentido, es el claro contraste que se produce entre las leyes del PSOE y las del Partido Popular a propósito de la labor del alumno como agente del proceso de ‘esforzarse’:

[...] en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del *esfuerzo por parte de los alumnos* como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.

El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del *esfuerzo* y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los *procesos de evaluación de los alumnos*, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora. (LOCE, 140-148).

Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del *esfuerzo* y de la *exigencia personal* constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos *del deber*, *de la disciplina* y *del respeto al profesor* (LOCE, 123-127).

Como puede observarse, la LOCE hace referencia únicamente al esfuerzo que debe llevar a cabo el alumno. De hecho, entiende que es *responsabilidad* del sistema educativo el reforzar la presión que se ejerce sobre el individuo —situación esta a la que se alude en el texto legal mediante la expresión «cultura del esfuerzo», opaca en cuanto a la identidad del actor social que debe llevar a cabo el esfuerzo aludido—:

[...] el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación. En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo.

La LOMCE, por su parte, como hemos visto, incluye entre los atributos con los que se espera dotar al alumno, al final del proceso educativo, la capacidad «de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa» (LOME, 102-103) o la «constancia» (LOMCE, 109), virtudes estas que insisten en la idea del esfuerzo que se le exige al individuo.

Las leyes del PSOE, por el contrario, defienden que tal esfuerzo debe ser compartido por el resto de los componentes de la comunidad educativa, e incluso —añade la LOE, en un fragmento del preámbulo que constituye casi una respuesta directa a los planteamientos expuestos en la LOCE— por la administración y el conjunto de la sociedad:

Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad (LOE, 352-357).

Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre las alumnas y los alumnos individualmente considerados, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo (LOE, 134-141).

La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar los alumnos y alumnas, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad (LOE, 310-313).

Modelos cognitivos

Esfuerzo, enseñanza y aprendizaje

Pese a lo señalado en el apartado anterior, y a las afirmaciones explícitas que incluye la LOE en sentido contrario, lo que se puede constatar a lo largo de las cuatro leyes educativas aquí examinadas es el desplazamiento progresivo de la responsabilidad sobre los resultados de la actividad educativa desde el docente o el sistema educativo, en su conjunto, al alumnado. Una evidencia de este desplazamiento la aporta el uso que se hace en los distintos textos de dos unidades lingüísticas cuya función parece ser la de presentar la enseñanza desde la perspectiva de ajustes de enfoque diversos (cfr. Langacker 2008; Evans y Green 2006: 535-544; Hart 2011d: 174), por medio de la atribución del papel de agente a uno u otro actor social: *enseñar y aprender*.

De ese modo, vemos cómo la LOGSE utiliza el término *aprendizaje*, que deposita la responsabilidad del proceso de educación sobre el discente, en una sola ocasión —«adquirirán los aprendizajes de carácter básico» (LOGSE, 207)—, y ni siquiera para aludir al proceso en sí, sino al producto de la educación. A cambio, esta ley atribuye al profesorado —en diversas ocasiones y de forma explícita— la responsabilidad acerca de la «calidad» de la educación, haciendo uso para ello del término *enseñanza*:

[...] con la mejora de *la calidad de la enseñanza* [...] (LOGSE, 161-162).

Asegurar *la calidad de la enseñanza* es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro (LOGSE, 250-251).

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en *una enseñanza cualitativamente mejor* (LOGSE, 260-261).

En la LOCE comienzan a multiplicarse los usos del término *aprendizaje* (4 en total), algunos de ellos ligados explícitamente a la exigencia de esfuerzo que se hace al alumno:

En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque *sin esfuerzo no hay aprendizaje* (LOCE, 134-135).

Aun así, también es posible encontrar en esta ley alusiones a la «calidad de la enseñanza»:

En el Título IV, dedicado a la función docente, se establece el marco general que ha de regir uno de los factores determinantes de *la calidad y mejora de la enseñanza*: el profesorado (LOCE, 279-280).

Factor esencial para elevar *la calidad de la enseñanza* es dotar a los centros no solo de los medios materiales y personales necesarios, sino también de una amplia capacidad de iniciativa para promover actuaciones innovadoras en los aspectos pedagógicos y organizativos así como de una adecuada autonomía en la gestión de sus recursos vinculadas, ambas, al principio de responsabilidad de los resultados que se obtengan (LOCE, 309-313).

[...] la inspección educativa es un instrumento de capital importancia para promover *la mejora de la enseñanza* (LOCE, 346-347).

La LOE recoge, en total, 16 usos de los términos *aprender* o *aprendizaje* en el alusión al proceso educativo, lo que, ya de por sí, da una idea del peso que en esta ley adquiere la conceptualización de dicho proceso desde la óptica del papel del alumno como agente. En uno de los usos del término, este figura, además, ligado a la idea de exigencia (si bien esta se acompaña del deber de los centros y del profesorado de «esforzarse» por construir los «entornos de aprendizaje» necesarios, así como de su labor de *motivación*):

Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de *aprendizaje* ricos, motivadores y *exigentes* (LOE, 146-147).

Esta misma responsabilidad del profesorado como facilitador del aprendizaje del alumno a través de la construcción de entornos motivadores aparece en este otro fragmento de la ley:

En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir *un entorno de aprendizaje abierto*, hacer el *aprendizaje* más *atractivo* y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social (LOE, 187-190).

En cuanto a la conceptualización del proceso educativo aportada por el término *enseñanza* —esto es, desde la perspectiva del papel del profesorado como agente directo del proceso—, el único ejemplo que recoge la LOE no referido a las distintas modalidades y estudios que conforman el sistema educativo (*enseñanzas gratuitas, enseñanza primaria, enseñanzas de idiomas*, etc.) no alude a la responsabilidad del profesorado sobre la labor educativa, sino, por el contrario, a la libertad de enseñanza:

Ese modelo, que respeta el derecho a la educación y a *la libertad de enseñanza*, ha venido funcionando satisfactoriamente, en líneas generales, aunque con el paso del tiempo se han manifestado nuevas necesidades (LOE, 159-162).

En el caso de la LOMCE, se incluyen ya 25 usos de los términos *aprender* o *aprendizaje*. En cuanto a la frecuencia con la que se adopta en esta ley la perspectiva contraria, por medio del uso del término *enseñanza*, además de una referencia a la incorporación transversal de las competencias sociales y cívicas en «los procesos de enseñanza y aprendizaje» (LOMCE, 374-375),

solo encontramos lo que parece ser una tímida alusión a la innovación metodológica por parte del profesorado, que, según se afirma, debe ser *posibilitada* por el sistema educativo:

El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como *la enseñanza de manera diferente*, para poder satisfacer a unos alumnos que han ido cambiando con la sociedad (LOMCE, 103-105).

En este mismo sentido, puede resultar significativa la insistencia con la que la LOMCE remite a otro de los modelos cognitivos que focalizan la responsabilidad del discente sobre los resultados del proceso educativo: el término *rendimiento*, atribuido al discente en cuatro ocasiones en esta ley (frente a sendos usos en las leyes del PSOE, y dos en la LOCE, si bien en este último caso aplicados al sistema educativo, y no al alumno de forma exclusiva).

Educación y empresa

Del mismo modo, es posible identificar en todas las leyes educativas analizadas una tendencia creciente a la integración conceptual de la actividad educativa con la actividad empresarial. Esta amalgama, si bien bastante extendida en nuestra cultura, no presenta, con todo, el carácter básico de las analizadas en el epígrafe 4.1.2.2, por lo que su estudio puede resultar aún más relevante para el análisis ideológico de los textos. De hecho, a menudo la bibliografía especializada la señala como representativa del discurso del neoliberalismo (*vid.* Fairclough 2000; Torres 2001; Pini 2010: 112; Soler Castillo 2011, entre otros).

Los ingredientes que conforman en este caso la amalgama resultante son múltiples. Efectivamente, ya en la LOGSE aparece la conceptualización de los discentes como «recursos humanos», dentro del marco del modelo de la empresa (cfr. Pini 2010: 112), junto a la de la actividad educativa como «cualificación» de tales recursos. A estos elementos debemos añadir la referencia a la «calidad» de la educación (LOGSE, 38), un modelo cognitivo también importado del marco comercial, y que implica la conceptualización de la relación educativa como producto de consumo (*vid.* Escudero Muñoz 2002: 169 y ss.).

La LOCE va un poco más allá de lo planteado en la LOGSE, en el sentido de la integración de los ámbitos educativo y económico, y, además de recoger la idea del proceso educativo como «cualificación» (LOCE, 63), atribuye a tal proceso cualidades como las de la «eficacia» —que la LOGSE solo refería a la reforma educativa— y «eficiencia», cuyos modelos cognitivos se caracterizan por la relevancia que en ellos presenta el concepto de resultado, en relación —en el caso de la eficiencia— con la inversión realizada:

El desafío consiste en integrar todos esos objetivos en la perspectiva de una educación y de una formación a lo largo de toda la vida, en la que las diferentes etapas educativas forman un continuo, y se relacionan entre sí tanto desde el punto de vista de la *eficacia de las acciones educativas* como desde el de la *eficiencia de la inversión pública* en educación (LOCE, 74-77).

[...] las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación (LOCE, 172-173).

El carácter mensurable que se atribuye a los resultados de la actividad educativa, implícito en estos modelos (*vid.* Fernández-González 2015), se subraya en la LOCE con el uso de una integración conceptual de carácter mecanicista, por la cual el sistema educativo es concebido como una máquina para cualificar individuos, cuyo «poder» —en el sentido de ‘potencia’, como señala el DUE (Moliner 1992)— puede ser incrementado por las reformas propuestas:

Conseguir *el mayor poder cualificador del sistema educativo* junto a la integración en este del máximo número posible de alumnos, son objetivos esenciales de esta reforma (LOCE, 78-79).

En esta ley del Partido Popular, la referencia a la «calidad» de la educación, presente ya en la LOGSE, no solo se retoma, sino que incluso se refuerza. Así, además de plantear como objetivos para el sistema educativo —tal como hacía su antecesora— la obtención o la mejora de la calidad, la LOCE recoge la posibilidad de que la cualidad requerida, concebida como realidad mensurable, pueda mostrarse en grado máximo, hecho este que, de producirse, obtendría su correspondiente reconocimiento:

En este sentido, la Ley prevé que los centros puedan obtener el reconocimiento oficial de una especialización curricular que, referida a un determinado ámbito de la enseñanza, ofrezca un servicio educativo *en grado de máxima calidad* y, al mismo tiempo, constituya un referente para promover en otros centros iniciativas orientadas a los mismos fines (LOCE, 313-317).

Esta conceptualización de la actividad educativa como producto de consumo impregna el conjunto del sistema, tal como lo concibe la LOCE, de modo que ya no solo el resultado de la actividad o el proceso en sí son valorados en términos de «calidad», sino incluso las relaciones que se establecen entre los distintos actores sociales dentro del centro educativo:

Por la fundamental importancia que tiene *la calidad de la relación profesor-alumno*, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación (LOCE, 169-173).

En cuanto a la LOE, a lo largo del texto del preámbulo se desarrolla un proceso de integración conceptual (*blending*) por medio del cual la relación que se establece entre el país, los ciudadanos y el sistema educativo adopta la estructura del modelo de producción, importado

del ámbito económico (cfr. Pini 2010: 112), de forma que el país ocupa el lugar de la empresa, los individuos y sus atributos (tales como su talento o su nivel educativo) son concebidos como materia prima («fuentes de riqueza», «reserva»), y el sistema educativo asume el papel de medio de producción, necesario para la transformación de dicha materia prima (la extracción de sus «máximas posibilidades»). De este modo, siguiendo la lógica de la amalgama creada, se pueden realizar afirmaciones como las de que «el talento que poseen todos y cada uno» de los ciudadanos constituye una «reserva» que «ningún país puede *desperdiciar*» (LOE, 91-92), que «una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país» (LOE, 12-13), o que «la educación es el medio [...] de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza» (LOE, 5-7).

Con respecto a la calidad, la LOE retoma el testigo de la LOCE y, además, eleva el listón, sustituyendo el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo por la exigencia de que esta sea ofrecida «a todos los ciudadanos» en unas condiciones «de alta calidad»:

En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de *alta calidad*, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos (LOE, 38-40).

En la ley del PSOE vuelven a aparecer, además, los conceptos de «eficacia» —objetivo de la Unión Europea, que implica, entre otros aspectos, «aprovechar al máximo los recursos disponibles» (LOE, 182-187)— y «eficiencia» en el uso de los recursos y medios de que se dispone (*vid.* LOE, 239-241), aplicados al sistema educativo. Tampoco es ajena al marco económico la expresión «rendición de cuentas», asociada al concepto de 'eficiencia', que introduce en la legislación educativa esta ley del PSOE, y que volveremos a encontrar en la LOMCE. Además, la LOE incluye otras expresiones de resonancias económicas, tales como «contrapartida» (LOE, 248).

En lo que respecta a la LOMCE, el preámbulo de esta ley parte precisamente de la amalgama del sistema educativo como modelo de producción, introducida por la LOE:

Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país (LOMCE, 4).

En el resto del preámbulo, la LOMCE retoma gran parte de los términos propios del ámbito empresarial que ya aparecían en las leyes precedentes, y añade otros, entre los cuales se encuentra el de *estándar de calidad*, o *estándar de aprendizaje*, ingrediente clave del nuevo modelo de currículo, que insiste claramente en la concepción de la actividad educativa como servicio, y de la educación como producto de consumo:

[...] una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos, [...] aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los *estándares de calidad* internacionales (LOMCE, 77-80).

En la LOMCE, de hecho, esta concepción economicista rebasa los límites de la actividad educativa, y se aplica también a las diversas experiencias vitales del individuo —que quedan convertidas en dimensiones cuantificables desde el punto de vista monetario (*valor añadido*)⁷⁶—, e incluso al propio sistema político (*calidad democrática*):

Acorde con esta función, la presente ley orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos [...] partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de *limitado valor añadido* (LOMCE, 76-82).

De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de *la calidad democrática de una comunidad* pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo (LOMCE, 85-87).

4.1.2.4. Causas de la reforma

Dada la propia naturaleza del preámbulo, como género textual propio del ámbito jurídico, gran parte de la argumentación presente en los cuatro textos analizados tiene como objetivo precisamente justificar la necesidad de reforma del sistema educativo. Esta justificación, en los textos estudiados, se lleva a cabo fundamentalmente a partir de un diagnóstico de la realidad, esto es, de la creación de un espacio mental concebido como real, en el que se ubican aquellas situaciones que justifican la necesidad de la reforma.

Esta justificación se basa, en parte, en la conceptualización de la reforma como solución a los problemas actuales del sistema educativo. De este modo, vemos que, en cada uno de los preámbulos estudiados, se señalan una serie de rasgos exclusivamente académicos —relativos a la configuración del sistema vigente en cada caso— que se consideran negativos por alguna razón: la LOGSE señala, en este sentido, una serie de «problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades», así como «deficiencias del pasado y del presente»; la LOCE habla de «una serie de importantes deficiencias que hoy muestra nuestro sistema educativo» y también de sus problemas, y la LOE alude a las dificultades y «problemas existentes en el sistema educativo español». La LOMCE, por su parte, hace referencia no solo a sus problemas, sino también a sus insuficiencias, carencias, rigideces y debilidades.

⁷⁶ Este concepto del «valor añadido» también se aplica en esta ley a los centros escolares: «La transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el *valor añadido* de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y de manera especial sobre la evolución de estos» (LOMCE, 258-260).

Pero, además de estos rasgos intrínsecos al propio sistema, las distintas leyes justifican la necesidad de reforma en función de las diversas presiones que una serie de actores sociales ejercen sobre el sistema educativo, y a las que —según se plantea— debe darse respuesta⁷⁷.

Fuerzas ejercidas sobre el sistema educativo

En todas las leyes estudiadas, el sistema educativo es conceptualizado como objeto o meta de una serie de fuerzas que actúan de forma imperativa sobre él, y que, al mismo tiempo, justifican el objetivo de reforma contenida en la propia ley. Para ello se utilizan modelos cognitivos cuya particularidad es la de introducir un espacio de modalidad deóntica. Este espacio mental proyectado, de carácter obligatorio, puede hacerse depender bien de la voluntad de alguno de los actores sociales representados en el fragmento en cuestión —«[...] las continuas *demandas* de *nuestra sociedad*, que legítimamente *exige* de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo» (LOCE, 358-360)—, o bien de una situación, carente de actores a los que se pueda atribuir voluntad alguna —«[...] unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que *exigían* una actuación decidida [...]» (LOE, 77-78)—, en cuyo caso el fundamento del carácter deóntico del espacio creado se limita al establecido desde la óptica de los propios conceptualizadores o autores del texto del preámbulo, que permanecen implícitos⁷⁸.

Modelos cognitivos

La nómina de unidades lingüísticas utilizadas con este fin en las diversas leyes incluye los términos *exigencia/exigir*, *requerimiento/requerir*, *demanda/demandar*, *obligar* y *reclamar*. Entre los modelos que apuntan en la misma dirección, si bien de forma menos imperativa, encontramos los vinculados a las expresiones *aconsejar*, *afectar*, *estar influido*, etc.

El término *necesidad* —que, según las definiciones que del término ofrece la RAE (2014), remite a realidades «menester para la conservación de la vida» o a las que «es imposible sustraerse, faltar o resistir»— parece utilizarse en todas las leyes estudiadas en contextos similares a los de los modelos cognitivos anteriores, con el objetivo específico, en este caso, de omitir la causa o fuerza que empuja a la entidad afectada a someterse al proceso de reforma

⁷⁷ Se trata de objetivos para el sistema educativo establecidos de forma externa por un demandante, del tipo de los señalados por Schank y Abelson (1987 [1977]: 155).

⁷⁸ Esto es, fuera del *alcance de la predicación*, construcción esta que Langacker (1991c; 2008: 77-78) denomina subjetiva.

(*adaptación*) contenido en el espacio deóntico al que alude el complemento de *necesidad*. En consecuencia, el proceso en cuestión es conceptualizado como cualidad inherente de la entidad a la que se atribuye la *necesidad* (cfr. Bybee et al. 1994: 177):

Esta misma *necesidad de adaptación [del sistema educativo]* se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país [...] (LOGSE, 40).

El establecimiento de una prueba general de Bachillerato [...] responde a la *necesidad de homologar* nuestro sistema educativo con los de los países de nuestro entorno, y, al mismo tiempo, garantizar unos niveles básicos de igualdad en los requisitos exigibles a todos los alumnos [...] (LOCE, 248-251).

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la *necesidad de mejorar la calidad* de la educación que reciben nuestros jóvenes (LOE, 73-75).

Las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como este en el que vivimos, han hecho recapacitar a los distintos países sobre la *necesidad de cambios normativos y programáticos de mayor o menor envergadura* para adecuar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias (LOMCE, 122-125).

Esta misma supresión de la fuerza responsable de la creación de los espacios deónticos que afectan al sistema educativo se consigue también por medio del uso de las perífrasis modales (*vid.* RAE 2009: 2140 y ss.), uno de cuyos efectos es la de alejar del alcance de la predicación la fuerza responsable de la creación del correspondiente espacio mental hipotético (Langacker 1991c: 333-337):

[...] la educación *puede y debe* convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje (LOGSE, 171-173).

Pero, sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que *no puede ni debe* hacer dejación (LOCE: 131-134).

El sistema educativo español *debe* acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea (LOE, 195-196).

[...] la presente ley orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que *no puede* asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido (LOMCE, 76-82).

Agentes de las presiones ejercidas sobre el sistema educativo

En todas las leyes estudiadas, en alguna ocasión, ocurre que el texto no ofrece rastro alguno del origen de la entidad responsable de las exigencias planteadas, esto es, de la fuerza que requiere y justifica —según se argumenta— la reforma del sistema educativo; en su lugar, encontramos la mera alusión al proceso de *exigencia*, señalando la acción requerida, pero no el agente del proceso de *exigir* —«En la segunda mitad del siglo XX [los sistemas educativos] se enfrentaron a *la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación*» (LOE, 31-32)—; o la ubicación temporal del espacio mental en el que se origina la exigencia en cuestión —«las exigencias *del presente y del futuro*» (LOGSE, 163), «las nuevas exigencias»⁷⁹ (LOCE, 101); «las nuevas demandas que recibe el sistema educativo» (LOE, 482-483), «las emergentes demandas de aprendizaje» (LOMCE, 60)—; o la descripción de una dinámica general de *cambio*, definida mediante modelos cognitivos sumamente genéricos, sin inclusión de entidad alguna que la provoque —«la mayor rapidez y complejidad de *los cambios de todo tipo*» (LOGSE, 36-37), «*las grandes transformaciones* producidas en estos últimos veinte años» (LOGSE, 63-64), «la cambiante realidad del futuro» (LOGSE, 333-334); «los cambios» (LOCE, 153), «las nuevas realidades» (LOCE, 5-6), «una realidad en continuo cambio» (LOCE, 23-24); «los profundos cambios» (LOMCE, 59)—⁸⁰.

En ocasiones, lo que encontramos es que, pese a la concreción de los procesos descritos como fuerza o causa de la reforma, los actores sociales responsables de tales procesos no son incluidos de forma explícita en el texto, por mucho que estos resulten perfectamente identificables. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de los poderes políticos, cuya mención suele evitarse incluso en contextos en los que su responsabilidad resulta más o menos evidente, como ocurre con las referencias a las relaciones entre el estado español y la Unión Europea:

[...] la *apertura* del espacio individual, político, cultural y productivo [...] (LOGSE, 35-36).

[...] *la sociedad española*, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, *ha alcanzado* su plena *integración* en las Comunidades Europeas [...] (LOGSE, 65-67).

La nuestra es una sociedad en acelerado *proceso de modernización* que *camina*, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa (LOGSE, 31-32).

Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias [...] (LOCE, 98-101).

⁷⁹ Si bien, en este caso, el contexto inmediato parece dejar claro que se trata de exigencias planteadas por la Unión Europea.

⁸⁰ Véase al respecto el epígrafe de este trabajo dedicado a la impersonalización, dentro del punto 4.3.1.2.

Un caso especialmente relevante de inclusión de un proceso como elemento agente de los requerimientos (*prioridad*) aducidos para justificar la reforma educativa es la referencia que la LOMCE hace al proceso de globalización, conceptualizado por medio de una existencialización⁸¹, sin aludir en ningún momento a los actores sociales impulsores del proceso:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de *globalización* en que vivimos (LOMCE, 333-334).

Algo similar se observa con respecto a la alusión que se hace en algunas leyes —especialmente en la LOMCE— a distintas categorías de sociedad (sociedades del futuro; democracias complejas y participativas; sociedades abiertas, globales y participativas) a las que —según se da a entender— la sociedad española pertenece o debería pertenecer, sin que en ningún momento se desvele la identidad de los actores sociales responsables de los procesos que la han llevado o la pretenden conducir a tal estado:

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber [...] (LOGSE, 164).

Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales (LOMCE, 87-88).

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que *exige* maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos (LOMCE, 95-99).

En el caso concreto de la LOGSE, ocurre en ocasiones que, dentro de los argumentos que esta ley presenta para justificar la necesidad de reforma educativa, no se limita a hacer referencia a los procesos cuya responsabilidad podría considerarse que corresponde a los poderes políticos, sino que también alude a sus consecuencias. Entonces, lo que se observa es que no solo las causas —que se muestran en el texto como fenómenos no agentivos, sin atribución de responsabilidad a actor social alguno sobre los procesos descritos—, sino también sus consecuencias son conceptualizadas como fenómenos de carácter inevitable:

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa en *un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación*, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a unas ciertas referencias compartidas (LOGSE, 77-79).

⁸¹ Véase el apartado 4.3.1.1 al respecto.

En aquellos otros casos en los que sí se alude a las entidades de las que parten estas fuerzas a las que debe responder el sistema educativo, la LOGSE señala principalmente a la sociedad y a las empresas, junto a una serie de entidades abstractas —tales como los conocimientos, la cultura y la tecnología—, de cuyo contenido específico —o transformación— resulta más difícil responsabilizar a actor social alguno, de forma precisa, dentro del conjunto de la sociedad a la que se atribuyen tales entidades. Además de estas entidades, esta ley del PSOE también incluye entre las fuerzas que motivan la reforma del sistema educativo la propia acción del poder político sobre la sociedad en los «últimos veinte años» de la historia del país, centrandó su atención en el proceso de democratización y en la estructura autonómica del Estado:

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado (LOGSE, 53-56).

Por último, en algún caso puntual, como ya veremos, también se alude en esta ley al propio individuo como origen de algunas de las fuerzas responsables de la transformación del sistema.

La nómina de los actores sociales de los que proceden las exigencias que se le presentan al sistema educativo, en el caso de la LOCE, es similar a la anterior, de modo que, entre ellos, se incluyen en este caso referencias a la tecnología, los poderes políticos, la economía, la sociedad y los individuos, como en aquella, pero también a las familias, que no figuraban en la ley del PSOE. Si, tanto en la LOGSE como en la LOCE, las empresas y la sociedad eran acompañadas por otras entidades más abstractas —como el conocimiento, la información y la tecnología— en su papel de fuerzas decisoras del sentido de la transformación del sistema educativo, en el texto de la LOE desaparecen tales entidades secundarias, con lo que la responsabilidad a propósito de las presiones que este recibe recae fundamentalmente sobre la economía y la sociedad, junto a alguna referencia a las personas y, como novedad, también a los grupos sociales. Por último, en el caso de la LOMCE, se hace referencia a la presión que para el sistema educativo supone la realidad familiar:

La realidad *familiar* en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas. Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones (LOMCE, 49-53).

Con todo, incluso en los casos en los que sí se encuentra en el texto una alusión a los actores sociales implicados, las situaciones planteadas en los preámbulos de las leyes educativas, como se ha podido observar en los ejemplos anteriores, resultan por lo general

sumamente vagas en lo que respecta a los papeles temáticos asignados dentro del proceso descrito. Ciertamente, los actores sociales aludidos —especialmente en lo que respecta a las empresas y la sociedad— son incluidos en el texto generalmente mediante unidades lingüísticas de categoría adjetiva —*productivo, colectivas, cultural, tecnológico*—, como complemento de términos que no remiten a los procesos de exigencia planteados en el texto legal —por lo que no se entienden como causa directa de ellos—, sino a procesos de naturaleza genérica —*cambios, transformaciones, procesos, etc.*—, y sin alusión a las fuerzas o agentes que los producen: «las crecientes y cambiantes necesidades *colectivas*» (LOGSE, 18-19), «la vertiginosa rapidez de los cambios *cultural, tecnológico y productivo*» (LOGSE, 194), «el acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos *culturales y productivos*» (LOGSE, 81-82); «las necesidades derivadas de los cambios *económicos y sociales*» (LOE, 210); «la transformación *social* en la que estamos inmersos» (LOMCE, 46-47); «los acelerados cambios *sociales y económicos* que estamos viviendo» (LOMCE, 277).

En otras ocasiones, la relación es aún más indirecta, en la medida en que el adjetivo que señala al actor social en cuestión no se incluye siquiera como complemento del sustantivo que designa el fenómeno o proceso de cambio en cuestión, sino de términos que designan entidades espaciales sumamente abstractas —*entornos, espacios, contextos, escenas, realidades, etc.*—. En tales casos, los actores sociales se conceptualizan, no como tales, sino más bien como espacios (Van Leeuwen 2008: 46) o ámbitos en los que se ubican los procesos origen de las exigencias planteadas: «los cambios en *el contexto cultural, tecnológico y productivo* de nuestro entorno» (LOGSE, 65); «las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en *la escena política, social y económica* [...]» (LOE, 21-22)⁸².

También en estos casos, como se señaló anteriormente que ocurría con los poderes políticos, se hace a veces referencia a las consecuencias futuras de los procesos vinculados a estos otros actores sociales, de modo que la relación de estos con los procesos descritos resulta aún más difícil de establecer:

La vertiginosa rapidez de los cambios *cultural, tecnológico y productivo* nos sitúa ante *un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones* (LOGSE, 194-195).

No obstante, también es posible encontrar en todas las leyes analizadas casos de identificación más clara de los actores sociales, a través de su conceptualización —o de algunos de sus atributos— como elementos con valor agentivo dependientes de verbos o sustantivos que denotan la exigencia expresada:

⁸² Veáse al respecto el epígrafe de este trabajo dedicado a la impersonalización, dentro del punto 4.3.1.2.

[...] unido al crecimiento de las *exigencias* formativas del *entorno social y productivo* [...] (LOGSE, 74-75).

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. *Reclama* por tanto de los poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa (LOGSE 174-177).

Durante el siglo XX, la educación ocupó también el centro de una compleja relación entre la acción del Estado, las iniciativas privadas y las *demandas de la sociedad* (LOCE, 32-34).

[...] lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad (LOCE, 65-67).

El mismo papel desempeñan los actores sociales en los ejemplos que se señalan a continuación, si bien en estos otros casos, el modelo cognitivo mediante el cual se conceptualiza la relación que se establece entre ellos y el sistema educativo —*afectar, influir*, en lugar de *exigir, requerir*, etc.— es indicativo del menor grado de obligación que se atribuye a este último de ceder ante las presiones planteadas:

Como es obvio, *los sistemas educativos están afectados* por ese mayor dinamismo y complejidad de *la realidad social* [...]» (LOCE, 18-19)

La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, *está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos* y por las exigencias razonables de la vida en común (LOCE, 11-13).

A estos ejemplos habría que añadir aquellos otros en los que la naturaleza concreta de la relación causal que se establece entre los distintos actores sociales y el sistema educativo no se expone abiertamente, al no encontrarse en el texto unidad lingüística alguna que señale el modelo cognitivo concreto mediante el cual debe ser concebida la naturaleza de la relación aludida. Así ocurre en el siguiente ejemplo, en el que, de forma implícita, se señalan «las aspiraciones de los españoles» como elemento que condiciona la actividad educativa, sin hacer referencia al grado de exigencia que se atribuye a este condicionamiento:

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unido al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado *la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación* (LOGSE, 73-76).

Como puede verse, el individuo tiende a aparecer, tanto en la LOGSE como en la LOCE, en las situaciones de menor carácter imperativo, mientras que la sociedad y la economía figuran como los actores sociales más frecuentes en los contextos en los que el grado de exigencia al sistema educativo es máximo.

De hecho, en aquellos casos en los que, como ocurre en la LOCE, parece establecerse un equilibrio, en estos últimos contextos, entre el papel desempeñado por la economía y la sociedad, por un lado, y de los individuos y las familias, por otro, el paralelismo establecido no es completo. Efectivamente, en el caso de las presiones a favor de la reforma que parten de la economía y la sociedad, el espacio mental de modalidad deóntica en el que se recoge tal requerimiento se crea directamente desde el espacio mental base, el del aquí y del ahora, punto de partida del discurso (*vid.* Fauconnier 1994 [1985]; 1997), donde se ubican tanto la economía y la sociedad, como sus *necesidades*, que, por tanto, se encuentran dentro del ámbito de lo efectivo y constatable. En el caso de los jóvenes y las familias aludidos, en cambio, el espacio mental deóntico en cuestión se vincula, en primer lugar, a espacios futuros o de modalidad volitiva —*aspiraciones, expectativas*—, y, por tanto, con un grado menor de realidad. Es precisamente la diversa naturaleza de estos espacios mentales lo que permite, en último término, que el contenido del futuro proyectado tanto para los «jóvenes» como para las «familias» pueda concebirse como susceptible de ser alcanzado de manera indirecta, resultado de su sometimiento a las exigencias de otros actores sociales, mientras que las *necesidades* de la economía y la sociedad, por el contrario, solo admitan una respuesta directa, adecuada a las necesidades en cuestión. El propio texto del preámbulo de la ley del Partido Popular deja clara esta posibilidad de satisfacción indirecta de las expectativas de los ciudadanos:

Los cambios tecnológicos han transformado *las sociedades modernas en realidades complejas*, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, *las expectativas de los ciudadanos* respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. // En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más *ajustadas a las nuevas realidades*, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos (LOCE, 3-6).

El análisis que acabamos de realizar puede aplicarse también a la referencia que hace la LOGSE a la «legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación», en tanto en que se repite aquí la referencia a las *aspiraciones* del individuo («los españoles»). La posibilidad que tal conceptualización ofrece de que tales aspiraciones sean satisfechas de manera indirecta, a través de las exigencias de otros actores sociales, queda aquí también recogida de forma clara en el propio texto. En primer lugar, por el contenido concreto de las aspiraciones en cuestión, que no es otro que la solicitud de una mayor sujeción al sistema educativo («una más prolongada y una mejor educación») —no necesariamente beneficiosa para este actor social si no va acompañada de una concreción en ese sentido de los fines de la educación a la que se aspira—. Y además porque, en el mismo párrafo en el que se hace

referencia a tales aspiraciones, al mismo tiempo, se las conceptualiza como respuesta de «los españoles» al «crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo»⁸³:

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unido al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación (LOGSE, 73-76).

A esta misma lógica responde el resto de ejemplos presentes en la LOGSE de atribución al individuo de influencia sobre el sistema educativo, dado que en ellos lo que este actor *demand*a o *reclama*, según se indica en el texto, no es otra cosa que educación.

La LOE, por su parte, se desmarca hasta cierto punto del panorama que se acaba de esbozar, en la medida en que presenta a las personas y los grupos sociales como actores sociales con función activa directa con respecto al proceso —de carácter imperativo— de plantear «demandas», que, en este caso, parecen apuntar hacia un deseo de mejora de carácter colectivo:

Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a *las demandas* que plantean *las personas y los grupos sociales* no es nueva. Tanto aquellas como estos han depositado históricamente en la educación sus *esperanzas de progreso y de desarrollo*. La concepción de la educación como un instrumento de *mejora de la condición humana y de la vida colectiva* ha sido una constante, aunque no siempre esa *aspiración* se haya convertido en realidad (LOE, 14-19).

Obsérvese, con todo, que, una vez más, las exigencias planteadas por entidades que no sean la sociedad y el empresariado acaban remitiendo a espacios de carácter volitivo —*aspiraciones y esperanzas*—, sin que se las llegue a conceptualizar como *necesidades*.

En el caso de la LOGSE, resulta significativo que este menor carácter imperativo de las presiones que ejercen los actores sociales más fácilmente reconocibles como tales —los españoles— se complemente con la conceptualización justamente contraria: la tendencia a la difuminación de la identidad de los actores sociales a los que se atribuye un grado mayor de exigencia con respecto a la reforma del sistema educativo. Esto es, de hecho, lo que se observa con respecto a la sociedad y a las empresas, cuyo papel de agente con respecto a las exigencias planteadas resulta más difícil de detectar en el texto, debido a la conceptualización de tales actores sociales como realidades de carácter abstracto, mediante el uso de modelos cognitivos de carácter espacial —«entorno social y productivo»— (*vid.* Van Leeuwen 2008: 46), además de por la

⁸³ Junto a otros dos factores que tampoco guardan relación directa con el desarrollo del individuo, en tanto que se refieren, de nuevo, al propio sistema educativo: «la extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico» y «las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella».

categoría sustantiva de la unidad lingüística que designa el proceso («exigencias»): «[...] unido al crecimiento de las *exigencias* formativas del *entorno social y productivo* [...]» (LOGSE, 74-75).

Algo similar se observa en el caso de la LOE, ley esta en la que también encontramos el uso, en los contextos de carácter más imperativo (*obligan*), de referencias de carácter más bien indirecto a los actores sociales responsables de la imposición aludida —como *necesidades* que resultan (*derivadas*) de la actividad de un fenómeno genérico (*cambios*) relacionado con las entidades que remiten a los actores sociales (*económicos y sociales*)—:

También se sabe que *las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos* a ampliar permanentemente su formación (LOE, 209-211).

La LOCE, a este respecto, parece mostrarse menos pudorosa, en tanto que utiliza fórmulas algo más transparentes —sin el recurso a espacializaciones ni a cadenas de modelos cognitivos— para la introducción de los actores sociales en cuestión —la sociedad («la sociedad», «nuestra sociedad») y los empresarios («nuestra economía»)— como entidades que desempeñan el papel de agente de las demandas, exigencias y requerimientos aludidos:

[...] las continuas *demandas* de *nuestra sociedad*, que legítimamente *exige* de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo (LOCE, 358-360).

[...] lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y *las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad* (LOCE, 65-67).

En el caso de la LOCE, además, podría resultar significativo el hecho de que la influencia de la sociedad sobre el sistema educativo sea concebida en algunos casos de un modo menos imperativo que lo expresado en el preámbulo de la LOGSE, dada la naturaleza del modelo cognitivo escogido para su conceptualización de la relación ('afectar'): «*los sistemas educativos* están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de *la realidad social* [...]» (LOCE, 18-19), algo que no parece ocurrir con respecto al actor social del empresariado.

La LOMCE, por último, se presenta como la ley que atribuye menor peso a los individuos como agentes de la reforma educativa, en tanto que en ningún momento se alude en su preámbulo a las necesidades ni aspiraciones de las personas como elementos que condicionen la puesta en marcha o el contenido de la reforma propuesta. De hecho, la única referencia incluida en el texto en este sentido tiene por objetivo dar las necesidades aludidas por satisfechas:

Desde la transición a la democracia, España ha alcanzado unas tasas de escolarización prácticamente del 100 % desde los 3 años y ha desarrollado los instrumentos necesarios para garantizar unos niveles mínimos de educación *al cubrir las necesidades básicas de los estudiantes* y asegurar, para el conjunto de los centros docentes, unos niveles mínimos de calidad mediante el establecimiento de criterios de uniformidad. Debemos pues considerar

como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva (LOMCE, 135-140).

Respuesta del sistema educativo

El término *respuesta* figura, de hecho, en el texto de los preámbulos analizados de manera tal que complementa al fenómeno descrito con anterioridad, en la medida en que presupone la existencia de las configuraciones de espacios mentales creadas por los modelos cognitivos señalados —‘requerir’, ‘exigir’, etc.— (cfr. Talmy 2000c: 544): «la *respuesta* a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas» (LOGSE, 18-19), «dar *respuesta adecuada y ambiciosa* a las exigencias del presente y del futuro» (LOGSE, 163); «una *respuesta* eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo» (LOCE, 359-360); «dar *respuesta* a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo» (LOE, 483).

Esta complementariedad entre los distintos modelos cognitivos permite a las distintas leyes detallar la naturaleza de esa respuesta que se espera del sistema educativo ante las *exigencias* planteadas. Así, como tal, la LOGSE plantea la *reorientación y adaptación* al «entorno» y las exigencias iniciales, «a las [transformaciones] que ya se han producido», e incluso la preparación para su ajuste con respecto a «la cambiante realidad del futuro» o a «las [transformaciones] que se avecinan»; la adopción por parte de nuestros estudios y titulaciones» de «unas ciertas referencias compartidas», y la «mejora» de la «estructura» del sistema educativo y de la «calidad» de la educación.

También en las leyes del Partido Popular se plantea la necesidad de que el sistema educativo *responda* a los cambios descritos para *adaptarse* o *ajustarse* a ellos:

[...] políticas educativas acertadas, *más ajustadas* a las nuevas realidades [...] (LOCE, 5-6).

Se trata de procesos *necesarios* para *atender* a las nuevas exigencias y retos de la educación [...] (LOCE, 21-22).

[...] resulta necesario introducir modificaciones en los marcos normativos hasta ahora en vigor, que faciliten la *adaptación* ordenada de la educación española a la nueva situación, mediante la acción pertinente de los poderes públicos (LOCE, 116-118).

Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva *adecuación* del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje (LOMCE, 59-60).

En el caso de la LOE, esta ley hace mención explícita a la adaptación que debe llevar a cabo el sistema educativo a los requerimientos de los poderes políticos, en concreto de las directrices dictadas al respecto por la Unión Europea:

El sistema educativo español *debe acomodar* sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea (LOE, 195-196).

También plantea la LOMCE la necesidad de adaptar el sistema educativo a las «decisiones» de las familias, si bien utiliza para ello un modelo cognitivo diferente de los vistos hasta aquí: el asociado al término *confiar*:

Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas. Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y por ello el *sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones* (LOMCE, 50-53).

Por otra parte, resulta significativa en este caso, dado su carácter claramente ideológico, la utilización del modelo cognitivo relacionado con el término *restaurar* para conceptualizar la adaptación propuesta, en tanto que supone concebir el cambio ideal como vuelta a modelos del pasado.

Como es obvio, el sistema educativo funciona en estos casos como eslabón intermedio que —de forma más o menos directa— transmite las presiones que los diversos actores sociales ejercen sobre el sistema educativo al actor social objeto de tal sistema, que no es otro que el discente:

[...] una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse con frecuencia a nuevas situaciones a través de *un proceso de educación permanente* [...] (LOGSE, 82-83).

[...] la plena integración de España en el contexto europeo [...] *exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse —también en otras lenguas—, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables* (LOE 93-96).

La revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las *necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo* (LOMCE, 275-277).

Más claras se muestran tanto la LOE como la LOMCE con respecto a las consecuencias que se derivan para los discentes de las presiones ejercidas sobre el sistema educativo, en la medida en que conceptualizan en ocasiones a este actor social como la meta de la obligación expresada, sin la referencia a la mediación del sistema educativo que figuraba en las leyes

anteriores, reconociendo, de esta manera, de manera explícita y aceptando la subordinación del individuo a los intereses de otros actores sociales:

También se sabe que *las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos* a ampliar permanentemente su formación (LOE, 209-211).

Una democracia cada vez más compleja y participativa *demanda* ciudadanos crecientemente responsables y formales (LOMCE, 87-88).

Una sociedad más abierta, global y participativa *demanda* nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo [...] (LOMCE, 95-97).

Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de *adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento* (LOMCE, 365-368).

En el caso de la LOGSE, la respuesta que se exige ante las presiones descritas afecta incluso a la propia sociedad, y a sus valores, si bien en este caso la ley plantea una distinción entre la esencia de tales valores, que debe ser preservada, y la adaptación a las «situaciones emergentes» a la que deben someterse:

En esa sociedad del futuro, [...] adquirirá aún mayor relevancia su capacidad [de la educación] para [...] preservar en su esencia, *adaptándolos* a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente (LOGSE, 164-169).

También el profesorado forma parte de la cadena, igualmente sometido a la exigencia de adaptación permanente:

[...] ha de abordarse la permanente *adaptación* del *profesorado* a la renovación que requiere el carácter versátil, diversificado y complejo de la educación del futuro (LOGSE, 267-269).

Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes *obligan* a revisar el modelo y las características de la formación del profesorado (LOE, 261-263).

Por último, en el caso de la LOE, se llega a hacer referencia explícita en el texto al compromiso que asumen los poderes políticos de responder a las adaptaciones requeridas, por medio de la inclusión de los conceptualizadores dentro del alcance de la predicación (*vid.* Langacker 1991c; 2008: 77-78)⁸⁴:

⁸⁴ Si bien de forma hasta cierto punto velada, atribuyendo tal compromiso a la *ley*, mediante el procedimiento de la *autonomización del discurso*. Véase al respecto el apartado 4.3.1.2 del presente trabajo.

La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que *exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume* (LOE, 198-201).

Con todo, es necesario señalar que no siempre se presenta en los textos legales la *adaptación* como la respuesta idónea que el sistema educativo debe ofrecer a las presiones recibidas. Así, en el caso de la LOCE, en ocasiones se plantea como alternativa la búsqueda de un modelo cognitivo más afín a la idea de equilibrio: la *convergencia* de los intereses de actores sociales diversos, basada en su supuesta complementariedad. Significativamente, la lista de actores sociales afectados por este tipo de respuesta planteado por la ley no incluye a los empresarios ni al poder político, sino solo el individuo («las expectativas de los individuos») y la sociedad («las exigencias razonables de la vida en común»):

La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común. Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades (LOCE, 11-17).

Ciertamente, pese a que todas las leyes estudiadas incorporan en sus preámbulos referencias al desarrollo del individuo como objetivo de la educación, la posibilidad de *desoír, cuestionar, relativizar*, etc. las exigencias del *entorno social y productivo*, o de contrarrestar, reconducir, modificar, etc. los cambios y procesos *culturales, tecnológicos y productivos*, que condicionan toda la dinámica del sistema educativo —y, en último término, las vidas de todos los individuos objeto de la actividad del sistema—, a favor de una mejor adecuación de tal sistema al objetivo aducido —en el caso de las leyes del PSOE— del pleno desarrollo de la identidad y personalidad del alumno, no figura en ninguno de los preámbulos analizados⁸⁵ (cfr. Soler Castillo 2011: §3.1).

La única excepción la podría constituir el siguiente fragmento de la LOGSE:

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos, requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse con frecuencia a nuevas situaciones a través de un proceso de educación permanente (LOGSE, 81-83).

No obstante, obsérvese que el uso que se hace en él del término *dominio* esconde una paradoja, que reside en el hecho de que se aplique el modelo de ‘dominio’ —que incluye la idea de poder sobre otra entidad— para definir una situación, concebida como ideal, en la que el

⁸⁵ Bunes Portillo *et al.* (1993: 57), a través del análisis de los valores presentes en la LOGSE, llegan a una conclusión similar acerca de la poca relevancia que presentan en el preámbulo de la LOGSE «las dimensiones emocionales-afectivas, físicas y de desarrollo personal e interpersonal».

individuo presenta la capacidad no de ejercer control alguno sobre «el acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos» o las «nuevas situaciones», sino —justamente al contrario— de «adaptarse con frecuencia» a ellos, «a través de un proceso de educación permanente».

En realidad, toda la adaptación que el sistema educativo debe llevar a cabo con respecto al individuo, tal como se plantea en los preámbulos analizados, presenta un carácter claramente instrumental y estratégico. Efectivamente, las distintas leyes afirman tener en cuenta las diferentes necesidades, intereses, aptitudes, expectativas, etc., del individuo (*vid.* LOGSE, 214-217; LOCE, 161-163; LOE, 124-137; LOE, 235-238) a la hora de diseñar el sistema, pero esta atención y adaptación a las características del individuo se plantea únicamente como punto de partida y método de la actividad educativa:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumno sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea (LOMCE, 112-116).

El resultado final del proceso educativo, la tan exaltada «calidad» del sistema —junto a la corte de conceptos que la acompañan, en tanto que objetivos o indicadores de esa calidad: competencias, capacidades, estándares de aprendizaje, etc.—, no se valora, en cambio, con respecto al grado de satisfacción de esas necesidades y expectativas individuales, que a estas alturas del modelo ya han quedado olvidadas, sino, muy al contrario, en relación con las demandas de la economía y la sociedad expuestas anteriormente. La expresión «una educación de calidad adaptada a sus necesidades [de los ciudadanos]», presente en la LOE (126-127), supone, de hecho, la síntesis de esta perspectiva: la educación es incluida, en primer lugar, dentro de la subcategoría de la «educación de calidad», para luego añadir la especificación de que esta debe adaptarse a las necesidades de los ciudadanos.

Esta estrategia de ninguneo de las necesidades y expectativas individuales es redondeada, como se ha visto, por la LOMCE, con el añadido de un nuevo elemento a la cadena causal que define la relación entre el discente y el sistema educativo: la labor llevada a cabo por el sistema educativo de *generación* de las aspiraciones del individuo:

[...] todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y *genere aspiraciones y ambiciones realizables* para todos (LOMCE, 5-8).

Así pues, esta ley del Partido Popular plantea que el contenido concreto de tales aspiraciones no sea sino el producto de la labor de «orientación» del propio sistema. El resultado final de la maniobra no es otro que la desaparición de la presión que podría ejercer el individuo sobre el sistema educativo, en la medida en que tal actor social se limita a requerir aquello a lo que previamente se le ha indicado que puede aspirar. Efectivamente, el añadido —aunque pueda parecer sutil— supone, en el fondo, una inversión completa del sentido de la dinámica de fuerzas que definen la relación entre el individuo y el sistema educativo⁸⁶.

Situaciones contrafactuales

Todas las leyes recurren, en mayor o menor medida, con el objetivo de justificar la reforma del sistema educativo, a la exposición de diversas situaciones no deseables que se entiende se producirán en caso de que esta no se lleve a cabo. Se trata, sin duda, de un ejemplo de argumentación *ad baculum*, en tanto que supone la apelación a las inseguridades y temores del ciudadano con el objetivo de amedrentarlo y conseguir, de este modo, que asuma la necesidad de la reforma propuesta.

Efectivamente, todas las leyes analizadas construyen una serie de espacios mentales futuros de carácter hipotético, contrafactuales, que resultarían de la no aplicación de la reforma educativa, y en los que se evidencian las consecuencias negativas de tal decisión. En el caso de la LOGSE, el actor social que resulta finalmente perjudicado es el propio individuo:

[...] a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros (LOGSE, 79-80).

En cuanto a la LOCE, esta ley alude, en este sentido, a la situación a la que conduciría la no asunción de la «cultura del esfuerzo» por parte del sistema educativo, una situación de carácter hasta cierto punto indeterminado, en la medida en que resulta difícil saber a qué tipo de costes «personales» y «sociales» hace alusión, más allá de los «económicos»:

En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, *un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo* (LOCE, 134-138).

⁸⁶ En realidad, lo que aquí se expone no es sino un ejemplo de los mecanismos de consecución de la hegemonía ideológica a la que se ha aludido anteriormente en este trabajo.

También la LOMCE parece recurrir, como argumento a favor de la reforma, a las consecuencias sociales y económicas que tendría para el individuo («exclusión social») como para el país («deterioro de la competitividad») el hecho de no llevarla a cabo:

El costo⁸⁷ de no asumir estas responsabilidades no sería otro que el de ver aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad (LOMCE, 133-134).

Esta apelación a los costes económicos que supondría para el colectivo la no asunción de las reformas propuestas podría entenderse, por otra parte, como un ejemplo del fenómeno de *premisa estándar*, señalado por Van Dijk (2003a: 73), que consistiría en la utilización de argumentos «respetables» en sustitución de aquellos otros que derivarían directamente del contenido de la ideología del conceptualizador, por resultar estos «políticamente incorrectos». En tales casos, las premisas estándar aportan argumentos del dominio público, que se utilizan como elementos «preparados». Son «premisas que se dan por supuestas, que se consideran evidentes y motivo suficiente para aceptar la conclusión» que se plantea (Van Dijk, 2003a: 68, 98). De hecho, este caso concreto, en el que se apela a la carga económica que supondrían otras concepciones de la realidad distintas a las defendidas en la ley, coincide —según el autor— con una de las premisas más comunes del discurso político, incluidas en el argumentario contra la inmigración (Van Dijk 2003a: 98).

Las consecuencias negativas de no reformar el sistema llegan a afectar —según se plantea en el preámbulo de la LOCE— incluso a la propia estructura del Estado:

Se trata de procesos necesarios [...] también, para evitar que *la rigidez de los marcos normativos se rompa* por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquellos (LOCE, 21-24).

La LOMCE, además, presenta como situación no deseable que debe ser evitada lo que denomina la «fractura del conocimiento»:

La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos (LOMCE, 67-70).

Modelos cognitivos

Aunque la creación de estos espacios contrafactuales no depende tampoco del uso de un conjunto de unidades lingüísticas en particular, algunos modelos cognitivos, como el asociado al término

⁸⁷ Obsérvese cómo las consecuencias son, a su vez, conceptualizadas mediante una integración conceptual que tiene como referencia el ámbito económico, al que remite el término *costo*.

amenaza, tienen la capacidad de aludir a ellos de forma explícita⁸⁸, mientras que otros lo hacen de manera más indirecta. El uso del término *reto*, tal como figura en los textos analizados, resulta interesante en este sentido, en la medida en que el modelo cognitivo al que se asocia el término parece conllevar igualmente la creación de un espacio mental de carácter deóntico, que contiene la situación deseada y planteada como objetivo, junto a la presencia, en segundo plano y de forma vaga en la mayoría de los casos, de uno o varios espacios contrafactuales en los que se representan las consecuencias de no llevar a cabo con *éxito* el reto planteado:

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los *retos* fundamentales de la educación del futuro [...] (LOGSE, 250-251)

Para acometer con posibilidades de *éxito* los *retos* de este nuevo contexto social y económico [...] (LOCE, 115-116).

En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos *retos* prioritarios (LOE, 29-30).

Pocas áreas de la administración tienen la complejidad y el tamaño que tiene la red de centros públicos educativos; siendo conscientes de su dificultad y del esfuerzo que supone para sus responsables, mejorar su gestión es un *reto* ineludible para el sistema (LOMCE, 238-241).

El resultado del uso del concepto parece ser el de contribuir a reafirmar la idea de riesgo o amenaza —tal como lo atestiguan las acepciones señaladas por la RAE (2014) para el término: «provocación o citación al duelo o desafío», «acción de amenazar», «objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta»—, dejando, al mismo tiempo, implícitos tanto las razones que convierten el proceso propuesto en un objetivo deseable y merecedor del esfuerzo requerido, como la naturaleza concreta del riesgo que se corre en caso de no responder al reto planteado.

En la LOCE, este uso del término *reto* □ «los *retos* de este nuevo contexto social y económico» (LOCE, 115-116); «las nuevas exigencias y *retos* de la educación» (LOCE, 21-22); «los *retos* y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo» (LOCE, 359-360)□ se ve reforzado por la presencia del concepto de ‘desafío’, de sentido similar al anterior (cfr. Brítez 2012: 208):

La educación se encuentra hoy en el centro de los *desafíos* y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI (LOCE 7-8).

España no es ajena a los *desafíos* del presente y del futuro (LOCE, 31).

⁸⁸ Los rasgos que caracterizan a estas situaciones contrafactuales coinciden, de hecho, con los señalados por Schank y Abelson para los objetivos de crisis, clase especial de objetivos de conservación de carácter repentino y de alta prioridad, elaborados «para hacer frente a serias e inminentes amenazas» (1987 [1977]: 136).

El *desafío* consiste en integrar todos esos objetivos [...] (LOCE, 74).

La ley que la sucede, la LOE, muestra un uso constante del recurso al concepto de ‘desafío’ para instar al sistema educativo a someterse a los procesos planteados por la reforma:

En los años finales del siglo XX, el *desafío* consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos (LOE, 38-40).

Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese *desafío* deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes (LOE, 91-95).

Su objetivo último consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes *desafíos* que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años (LOE, 291-293).

Los modelos conceptuales ‘enfrentar’ y ‘hacer frente’ completan la conceptualización del futuro como riesgo o amenaza, a la que remiten los modelos asociados a los términos hasta aquí señalados —*amenaza*, *reto* y *desafío*—, en relación más o menos estrecha, según el caso, con el marco de la acción militar:

El espíritu emprendedor es necesario para *hacer frente* a la evolución de las demandas de empleo en el futuro (LOCE, 104-106).

En la segunda mitad del siglo XX se *enfrentaron* a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación (LOE, 31-32).

Su objetivo último consiste en sentar las bases que permitan *hacer frente* a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí [...] (LOE, 291-292).

[...] la transformación de la educación a la que nos *enfrentamos* [...] (LOMCE, 55-56).

Los profundos cambios a los que se *enfrenta* la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje (LOMCE, 59, 60).

La principal amenaza a la que en sostenibilidad se *enfrentan* las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos (LOMCE, 67-70).

También el modelo cognitivo asociado al término *éxito* parece implicar la creación de espacios mentales de carácter contrafactual, utilizados como acicate para el impulso de las medi-

das propuestas por los autores de las leyes educativas. De hecho, en algún caso el término *éxito* se presenta asociado a otras de las unidades descritas en este epígrafe, como el propio *reto*:

Para acometer con posibilidades de *éxito* los *retos* de este nuevo contexto social y económico [...] (LOCE, 115-116).

El *éxito* de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación (LOMCE, 46-47).

De especial interés para el estudio ideológico de la LOCE es, en concreto, la naturaleza concreta de uno de estos *desafíos* —en parte estímulo, en parte amenaza, como hemos visto—, señalados en el texto de la LOCE: el «rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración», que es conceptualizado en el texto de esta ley del Partido Popular como situación de peligro que *demand*a una respuesta por parte del sistema educativo:

Hay todavía un nuevo *desafío*, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: *el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración* demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración (LOCE, 107-114).

El término *irrumper* —que la RAE (2014) define como «entrar violentamente en un lugar»—, presente en el mismo párrafo, subraya sin duda el carácter de amenaza atribuido por la LOCE al *desafío* en cuestión, más que su faceta estimulante; carácter que resulta acentuado, además, por su asociación a conceptos como ‘súbito’ o ‘rápido’, incluidos también en el mismo párrafo. La conceptualización en este caso del actor en cuestión de forma agregada⁸⁹ —*la población*—, como entidad cuantificable —*el rápido incremento*—, no hace sino reforzar la cualidad de incontrolable que se atribuye al fenómeno⁹⁰.

En esta misma línea, presenta interés igualmente la conceptualización que ofrece la LOE de una cualidad del alumnado: su diversidad, asociada en el texto legal —por medio de una relación de *generación*— a modelos cognitivos de sentido negativo, que incluyen la idea de peligro (*reto*) o de fuerza de sentido contrario a los objetivos perseguidos (*dificultades*):

Resulta, pues, necesario atender a la diversidad de las alumnas y alumnos y contribuir de manera equitativa a los nuevos *retos* y las *dificultades* que esa diversidad genera (LOE, 166-167).

⁸⁹ Véase el apartado 4.3.1.2 de este trabajo para la explicación de la naturaleza de este recurso.

⁹⁰ Véase Charteris Black (2006) a propósito del uso en el discurso político de la metáfora de la INMIGRACIÓN COMO DESPLAZAMIENTO DE MASAS DE AGUA, de efecto similar a lo aquí planteado.

Otros modelos cognitivos que hacen uso de esta misma lógica son aquellos que aluden a la urgencia ('urgente', 'acuciante', 'apremiante', 'prioritario') con la que debe ser llevada a cabo la acción que se indica, en la medida en que implican igualmente la conceptualización de una serie de espacios contrafactuales en los que se representan la acción de no actuar en la dirección señalada y las consecuencias negativas que ello acarrearía⁹¹ (sin que, una vez más, resulte necesario hacer referencia explícita en el texto al contenido de tales espacios contrafactuales):

[...] uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y *urgente* [...] (LOGSE, 227-228).

En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos *prioritarios* (LOE, 29-30).

Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta *acuciante* en el momento actual (LOE, 52-54).

El desafío era cada vez más *apremiante* y los responsables educativos de los países con mayor nivel de desarrollo se aprestaron a darle una respuesta satisfactoria (LOE, 43-44).

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una *prioridad* en la educación [...] (LOMCE, 33-34).

Junto a tales términos, en las leyes del Partido Popular, aparece también el de *oportunidad* —«Momento o circunstancia oportunos o convenientes para algo», según la RAE (2014)—, asociado a un modelo cognitivo que apunta la posibilidad de un beneficio futuro, si se siguen los procesos requeridos. El modelo, por tanto, no deja de implicar una sumisión a las pautas dictadas por la fuerza que proporciona tal posibilidad, junto a la urgencia por aprovechar el momento o circunstancias concretas y presentes que la permiten:

Nunca como ahora hemos tenido la oportunidad de disponer de una educación personalizada y universal. *Como nunca hasta ahora* la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social (LOMCE, 64-66).

⁹¹ De hecho, estos modelos cognitivos se presentan en algún caso asociados en el texto a aquellos otros modelos asociados a términos como *desafío* o *respuesta*, ya estudiados anteriormente.

4.2. Análisis ideológico

El progreso

Todas las leyes analizadas incluyen apelaciones al progreso, creencia esta que forma parte del ideario tanto liberal como socialista (Heywood 2003 [1992]), con referencias continuas al nivel de desarrollo de diversas sociedades, incluida la española, así como a los posibles obstáculos que pueden presentarse en el proceso de perfeccionamiento creciente que implica el concepto. No obstante, en el caso de la LOCE, tales apelaciones se combinan con la defensa conservadora de la tradición y la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro de la sociedad —cuya tutela se atribuye en la ley a la propia educación—. La LOMCE, por su parte, aunque incluye alguna referencia al progreso, opta en la mayoría de los casos por aludir a un proceso genérico de *cambio y transformación* «contenido» (LOMCE, 378), a veces incluso de naturaleza regresiva —en consonancia con la concepción que el conservadurismo reaccionario tiene de la historia como un proceso de decadencia (Heywood 2003 [1992]: 72-74)—, como se constata en la necesidad expuesta en la ley de *restaurar* determinados comportamientos del pasado, tales como «el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas» (LOMCE, 51).

Es, de hecho, esta idea de progreso la que, en las leyes estudiadas, dota al sistema educativo de legitimidad, con la diferencia de que, mientras que el Partido Socialista concibe la educación como instrumento del poder político para el creciente perfeccionamiento tanto de la sociedad como del individuo, el Partido Popular la entiende como servicio que se pone a disposición del individuo para que este procure su propio desarrollo —concepción esta que, en el caso de la LOMCE, se concreta en el ideal, aludido en la ley, de la movilidad social—. En ambos casos, no obstante, el desarrollo del individuo acaba resultando subordinado con respecto a la realidad colectiva de la sociedad o el país.

También encontramos en las leyes del Partido Socialista la confianza en la razón —propia del liberalismo político— como medio para la consecución del progreso, tanto individual como colectivo, con referencias al pensamiento crítico, el debate, etc., así como a la convivencia democrática y prevención y resolución pacífica de los conflictos. Las leyes del Partido Popular, por el contrario, omiten gran parte de estos conceptos —en la LOCE, por ejemplo, no se hace mención alguna a los valores democráticos—, los vacían de contenido, o bien los incluyen en el texto del preámbulo tomando prestadas fórmulas de otras fuentes —como ocurre en el caso de la LOMCE, que toma sus referencias más claras en este sentido tanto de la LOE como de la *Recomendación*

(2002)¹² del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática—. En el caso concreto de la LOMCE, la referencia al «pensamiento crítico» que se hace en el preámbulo se combina con una única referencia al debate, de carácter negativo: «es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años» (LOMCE 149-151). Ciertamente, el Partido Popular muestra cierta desconfianza hacia las bondades del debate público, el diálogo y los mecanismos democráticos, que le lleva a priorizar, en último término, el orden y la paz social, por encima de los medios utilizados para conseguirlos.

El individuo: especificidad e igualdad

Como señala Heywood (2003 [1992]: 28), la relevancia del concepto de individuo en el mundo contemporáneo es enorme. De hecho, podría afirmarse que el individuo, como valor, constituye uno de los ingredientes fundamentales del territorio común (*common ground*) (vid. Van Dijk 1999) de nuestra cultura. No sorprende, por tanto, que todas las leyes estudiadas planteen como objetivo de la educación la consecución de un alto grado de desarrollo del individuo. Y es que, como también señala Heywood (2003 [1992]: 30), tal ideal forma parte hoy en día de todas las ramificaciones del liberalismo político.

Ninguna de las leyes aquí estudiadas, sin embargo, llega al extremo de la concepción atomista del individuo (vid. Heywood 2003 [1992]: 29), en la medida en que todas ellas dotan de cierta entidad a la realidad social, hasta cierto punto independiente de los individuos que la constituyen, como se ha visto ampliamente en el análisis de los textos. Efectivamente, tanto las dos leyes del PSOE como la LOCE no solo no niegan la existencia de la sociedad, sino que, muy al contrario, la dotan incluso de atributos orgánicos —«vida» (LOGSE, 1-2)— y de naturaleza cognitiva, como conocimientos (conceptos), cultura, valores, convicciones, necesidades, objetivos o esperanza. Quizás a este respecto la LOMCE sea la ley en la que lo colectivo se presenta de forma más diluida.

El concepto de individuo implica, con todo —advierde Heywood (2003 [1992]: 29)—, una tensión que está en la raíz de gran parte de las discrepancias que se producen entre las diversas ideologías políticas contemporáneas: por un lado, la concepción de cada individuo como ser único, definido por una combinación de cualidades y atributos específicos del individuo en cuestión; y, por otro, el estatus de igualdad que se deriva de la consideración del valor de los individuos, concebidos de tal modo.

En lo que respecta a la especificidad del individuo, podría considerarse que son las leyes del PSOE las que presentan una visión más clara en este sentido, en la medida en que tienden a conceptualizar al discente en función de sus circunstancias personales —la edad y el género— e incluyen igualmente entre sus atributos, como hemos visto, rasgos especialmente singularizadores, como la identidad o la personalidad, obviados por el PP en los preámbulos de sus leyes educativas. El Partido Popular, por el contrario, tiende a conceptualizar al individuo en función del papel que desempeña dentro del sistema educativo (*alumno, estudiante*), obviando toda referencia a sus circunstancias personales. Igualmente, este partido muestra poco interés por los rasgos distintivos del individuo, a excepción de aquellos que lo hacen destacar por encima de los demás (*talento, excelencia, etc.*), con lo que apunta hacia una concepción jerárquica y elitista de la sociedad, propia de la ideología conservadora (Heywood 2003 [1992]: 81-82). Del mismo modo, cuando las leyes de este partido presentan su ideal de individuo, este se caracteriza principalmente por cualidades de carácter funcional, pensadas para la satisfacción de los requisitos académicos —capacidades, competencias, destrezas, hábitos, etc.— y laborales —capacidad para tomar iniciativas, espíritu emprendedor, autonomía, aceptación del cambio, etc.—.

La defensa de los derechos del individuo, desde la perspectiva del liberalismo político, es posible gracias a la labor del estado (Heywood 2003 [1992]: 39). A este respecto, todas las leyes estudiadas parecen recoger esta creencia del liberalismo, en tanto que incluyen la conceptualización del individuo dentro del marco del estado, como titular de derechos políticos, y sometido a sus leyes (*ciudadano*). Las variaciones observadas en los porcentajes de uso de este modelo cognitivo —solo destacadas en el caso concreto de la LOE, cuyos valores (15,1 %) se distancian considerablemente del 7 % en torno al cual se sitúan las demás— no parecen guardar una relación directa con la ideología que sustenta el texto legal en cada caso.

Sin embargo, no todas las leyes educativas muestran la misma sensibilidad a propósito de los derechos del individuo. En el caso del PSOE, tanto la LOGSE como la LOE presentan cierta insistencia en el uso del término, e incluyen en sus preámbulos referencias a los derechos y libertades fundamentales, los «derechos del ciudadano» (LOGSE) o «los derechos humanos» (LOE). Ambas leyes, además, defienden la necesidad de dotar al individuo de una serie de herramientas que bien pueden entenderse como salvaguardas de la independencia del individuo, tales como la libertad, el espíritu crítico y la construcción de su propia concepción de la realidad. Las advertencias incluidas por el PSOE en sus preámbulos acerca del carácter falible del sistema educativo, o incluso de los usos perversos de que este puede ser objeto, parecen también coherentes con esta concepción.

Las LOCE y la LOMCE, por el contrario, únicamente utilizan el concepto de derecho —más allá de los fragmentos tomados de otros textos normativos— para hacer referencia al derecho a la educación, o a los derechos del alumno y los padres (LOCE), dentro del marco escolar. En contrapartida, estas leyes presentan frecuentes apelaciones a los valores de la formalidad, la responsabilidad, la constancia, el esfuerzo, el deber, la disciplina, el respeto y las obligaciones, conceptos estos relacionados más bien con su restricción. De hecho, en el caso concreto de la LOCE, la libertad es señalada como amenaza para el orden social, en sintonía con las creencias de las ideologías conservadoras (*vid.* Heywood 2003 [1992]: 32). La LOMCE, por su parte, incluye en su preámbulo otras tantas pretensiones relacionadas con la limitación del margen de libertad del individuo, tales como la condición que se le plantea a este de que sus aspiraciones y ambiciones sean «realizables», el objetivo de contribución a los resultados de las transformaciones vinculadas al orden económico, la exigencia de diversificación y sofisticación individual, etc. La sustitución que lleva a cabo esta misma ley, en el fragmento copiado de la *Recomendación (2002)¹² del Comité de Ministros del Consejo de Europa*, de la expresión «estado de derecho», del original, por «imperio de la ley», resulta, en este sentido, sumamente significativa.

Esta apelación a la autoridad, entendida por el conservadurismo como un elemento inherente al ser humano y a la sociedad —y no como el resultado de un acuerdo o contrato social entre individuos libres, como se entiende desde el liberalismo— (Heywood 2003 [1992]: 81), que encontramos en las leyes del Partido Popular, está relacionada con la defensa que en ellas se hace de la autoridad de los padres y las familias sobre la educación de sus hijos, en la medida en que la relación entre padres e hijos constituye en gran parte la referencia para la conceptualización jerárquica de la realidad (cfr. Lakoff 2007 [2004]). Pero, además, la inclusión —que encontramos en la LOMCE— de las familias entre los agentes de las presiones ejercidas sobre el sistema educativo a favor de la reforma está claramente en consonancia con la defensa de la libertad de enseñanza, entendida como libertad de elección de centro por parte de los padres y control sobre el contenido de la educación que reciben sus hijos, reivindicación tradicional de la ideología conservadora dentro del ámbito educativo (*vid.* Puelles Benítez 2012: 105-107).

La especial sensibilidad del PSOE hacia la libertad y los derechos del individuo se constata también en la conceptualización de las relaciones que se establecen entre el sistema educativo y el discente en las leyes de este partido. Así, hemos visto que tanto la LOGSE como la LOE incluyen al individuo como entidad agente con respecto a procesos que tienen que ver con su propio desarrollo y realización personal. Como contrapartida al grado de sujeción del discente

al sistema educativo que se muestra en estas leyes —aun con todo, notable—, se atribuye a este, de forma directa, la responsabilidad de garantizar su desarrollo y su futuro.

Las leyes de Partido Popular, por el contrario, incluyen al alumno únicamente como entidad agente con respecto a procesos relacionados con la disciplina y la restricción de su margen de movimiento —junto a otros de carácter más o menos rutinario, relacionados con el «tránsito» del individuo por el sistema, o de carácter negativo (rechazar la escuela, abandonar el sistema, etc.)—. La LOMCE, de hecho, diseña todo un sistema etiquetador y clasificador según el cual el sistema educativo diagnostica los «talentos» y «capacidades» del individuo, fija las aspiraciones y ambiciones que este debe abrigar, y, finalmente, lo *encauza* «hacia las trayectorias» que se consideren «más adecuadas». Tal grado de limitación de la libertad no resulta siquiera compensada por parte del sistema educativo, cuya responsabilidad con respecto al desarrollo y el futuro del individuo se limita a la puesta a disposición de este de un «servicio educativo» que incluya diversas opciones —itinerarios, trayectorias, programas, etc.—, entendiendo que tales opciones constituyen de por sí unas «condiciones básicas de igualdad».

En cuanto a la creencia en la igualdad entre individuos, es este —como señala Heywood (Heywood 2003 [1992]: 111-113)— uno de los valores esenciales que distinguen al comunismo y el socialismo de ideologías como el liberalismo o el conservadurismo. Ciertamente, en todas las leyes analizadas encontramos la defensa de la creencia liberal en la *igualdad de oportunidades* (Heywood 2003 [1992]: 35). La clave del diverso enfoque que ofrecen las leyes del PSOE y el PP acerca de ella, sin embargo, se encuentra en la relación que en cada caso se establece entre esta igualdad de oportunidades y la justicia social.

Como señala Heywood (2003 [1992]: 111), para el liberalismo, todos los individuos tienen la misma dignidad y los mismos derechos, y por tanto merecen las mismas oportunidades. Sin embargo, en tanto que nacidos con diversos talentos y capacidades, deben ser recompensados por la sociedad de acuerdo con sus méritos. El liberalismo, por ello —concluye el autor—, está a favor de la igualdad de oportunidades, pero no entiende que esta deba conducir necesariamente a la igualdad social y económica. Tal es el panorama que encontramos en las leyes del Partido Popular.

La insistencia de la LOMCE con respecto a los talentos de los alumnos encaja con el concepto que tienen tanto las ideologías liberal como conservadora del individuo como entidad condicionada en su naturaleza desde su nacimiento (*vid.* Heywood 2003: 108). Ciertamente, la referencia que hace el texto de esta ley a la posibilidad de «adquirir» los talentos resulta contradictoria con la concepción del ser humano como condicionada por su nacimiento o naturaleza inherente. Sin embargo, la presencia en la misma ley de conceptualizaciones incompatibles con esta concepción —tales como la idea, expresada en el texto, de que «todas

las personas jóvenes tienen talento»— lleva a considerar la posibilidad de que el carácter paradójico que el concepto presenta en la LOMCE se explique como estrategia de ocultación de esta creencia de marcado carácter ideológico por parte de los autores de la ley, desde la consciencia de las consecuencias que conlleva tanto para el sistema educativo como para la estructura social la idea del ser humano como naturalmente dotado de determinadas capacidades o inteligencias.

Partiendo de esta concepción del individuo como ser dotado de determinadas cualidades desde su nacimiento, en las leyes del Partido Popular se defiende la creencia del liberalismo clásico en la necesidad de aplicación de un criterio estrictamente meritocrático, según el cual, como hemos visto en el análisis, cada uno debe recibir lo que merece (*equidad*), de acuerdo con el *esfuerzo* realizado. En la LOMCE, de hecho, se expone claramente la idea de la igualdad como equidad, así como la relación con su antónimo común: la *desigualdad*; lo que contribuye a aclarar cualquier malentendido acerca del tipo concreto de desigualdad que la ley se plantea eliminar del sistema educativo.

En la medida en que es al individuo al que se atribuye la responsabilidad y el esfuerzo necesarios para su propio desarrollo, se entiende que la labor de los poderes políticos al respecto se limita a garantizar el acceso de todos los individuos al sistema educativo, independientemente de sus circunstancias personales. Esta es la línea que el concepto de justicia social del liberalismo no rebasa, concebida, exclusivamente, como el resultado de proporcionar a los individuos igualdad de oportunidades. Puesto que no se atribuye ni a la sociedad, ni al empresariado, ni al propio poder político responsabilidad alguna sobre las «barreras sociales y económicas» que pueda encontrar en su camino el individuo, la labor del sistema educativo se limita, en este sentido, a la de «ayudar» a superarlas —la idea de la transformación social con el objetivo último de la eliminación de las desigualdades económicas no se plantea siquiera—.

En el caso de las leyes del Partido Popular, forma parte, pues, de sus creencias ideológicas la limitación de la acción de los poderes políticos, así como del propio sistema educativo, que cede toda la responsabilidad, con respecto al proceso de formación y de desarrollo personal, al propio individuo. De hecho, en el caso concreto de la LOCE, se llega a responsabilizar a este ya no solo de su propia educación, sino incluso del grado de «desarrollo económico, social y cultural» del país, menoscabado —según se afirma— en la historia reciente de España por «la insuficiente cualificación de sus ciudadanos» (LOCE, 35-36). Esta limitación de la acción del sistema educativo se ve reforzada en los preámbulos de la LOCE y la LOMCE con el argumento de la necesidad de eficiencia, concepto este que también aparece en la LOE, y que

implica el ideal de intervención mínima, desde una óptica económica de la acción del estado y del sistema educativo.

Con todo, en el caso concreto de la LOMCE, cabría aclarar, a la luz del análisis aquí realizado, que la conceptualización de la realidad educativa presente en esta ley, pese a incluir alusiones tanto a la igualdad de oportunidades como a la educación como instrumento de la «movilidad social» del individuo, no termina de encajar con las creencias del liberalismo político. Efectivamente, la labor encomendada al sistema educativo por la LOMCE de «encauzar» a los discentes hacia diferentes trayectorias, no según su esfuerzo o mérito —al que no se alude en la descripción que se ofrece en la ley de tal sistema de selección—, sino según su talento y capacidad, no parece corresponderse con la idea que tiene el liberalismo de la meritocracia, sino más bien con la concepción jerárquica de la sociedad propia de la ideología conservadora, en la que la desigualdad es aceptada como natural (*vid.* Heywood 2003 [1992]: 81).

El Partido Socialista, por el contrario, entiende la igualdad —pese a la presencia en el texto de la ley del complemento «de oportunidades»— desde la óptica propia del comunismo y el socialismo, esto es, no como el punto de partida, sino, todo lo contrario, como el objetivo a alcanzar desde el punto de vista del resultado. Es cierto también que la LOE recurre con frecuencia en su preámbulo al término *equidad*, que el DRAE define, en su quinta acepción, como «Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece» (RAE 2014). Sin embargo, el término parece entenderse en este caso en un sentido sustancialmente distinto del que encontramos en las leyes del Partido Popular. Sin duda, tanto en la LOCE como en la LOMCE queda claro que lo que «cada uno merece» es aquello que guarda proporción con el esfuerzo realizado, de manera individual —de ahí la alusión que hace la LOMCE al «valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa»—. En cambio, en las leyes del PSOE lo que cada uno merece no se deriva del mérito personal, o del esfuerzo realizado, sino de la defensa —propia del comunismo y el socialismo— del derecho de todo individuo a la igualdad de condiciones de vida, en tanto que ser humano. Ciertamente, solo si entendemos la equidad como consecución efectiva para todos de la meta planteada de desarrollo individual —y no como la mera oferta de una serie de posibilidades al alumno— resulta compatible el uso de este término con la afirmación que se hace en la LOE de que tal equidad «exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido» que «no solo recae sobre las alumnas y los alumnos individualmente considerados, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo» (LOE, 131-141).

El concepto de igualdad presente en las leyes del PSOE se apoya, además, sobre la tendencia de las ideologías comunista y socialista a concebir al ser humano como el producto del aprendizaje y la cultura, y no tanto —como defienden las ideologías conservadoras o liberales— como seres condicionados o determinados por su nacimiento (Heywood 2003 [1992]: 108). Es desde esta perspectiva desde la que tanto la LOGSE como la LOE insisten en una concepción del sistema educativo como instrumento de transformación del individuo. Por este mismo motivo, la inclusión que lleva a cabo la LOE del atributo *talento* entre los rasgos que definen al individuo parece suponer una cesión del PSOE en su concepción del individuo a favor de posturas ideológicas más conservadoras.

Otra de las claves de la idea de igualdad que presentan la LOGSE y la LOE, y de la apelación que en ellas hace el Partido Socialista al esfuerzo de toda la sociedad para alcanzar tal fin, se encuentra en la concepción que el socialismo en particular tiene del capitalismo como un sistema necesario, en tanto que instrumento de producción de riqueza, pero cuyos efectos, inherentemente negativos desde el punto de vista de la igualdad y la justicia, deben ser compensados por la acción política (Heywood 2003 [1992]: 140). Esta idea se apunta en la LOGSE, en la medida en que esta ley presenta la desigualdad como situación no deseable, sitúa el origen de tal desigualdad en la propia sociedad, y, finalmente, apela a la acción de los poderes políticos y del sistema educativo para la compensación de los efectos negativos de la dinámica social. No obstante, la atribución de la responsabilidad sobre esta situación de desigualdad, tal cual se lleva a cabo en esta ley, resulta hasta cierto punto vaga, en la medida en que esta se hace recaer sobre la sociedad, en general, sin que en ningún momento se haga referencia al sistema económico ni al empresariado en este sentido. La LOE, por su parte, resulta aún menos clara que la LOGSE en cuanto a la conceptualización del origen de la desigualdad, y deposita todas sus esperanzas de cambio social —a propósito de la cuestión específica de las desigualdades de género— en la propia labor del discente de desarrollo de una actitud crítica.

Las leyes del Partido Popular, por el contrario, evidencian un grado de confianza en el sistema económico propio del liberalismo. Así, en lo que respecta a la cuestión de la desigualdad social, tanto la LOCE como la LOMCE se limitan a dibujar una relación vaga e indirecta del fenómeno con los ámbitos social y económico, sin aclarar su origen. En cuanto a la superación de la desigualdad, ambas leyes eximen a los poderes políticos de tal responsabilidad, haciéndola recaer, una vez más, en el esfuerzo del propio individuo, «incentivado» —según se plantea— por el sistema educativo.

La especial sensibilidad por la comunidad, la acción comunitaria y la cooperación que caracteriza a las ideologías comunista y socialista (*vid.* Heywood 2003 [1992]: 108-111) se

evidencia no solo en la apelación antes señalada a la labor de toda la sociedad en beneficio del desarrollo de los discentes, sino también en los numerosos valores, capacidades y hábitos de carácter social, relacionados con la convivencia, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, que incluyen las leyes educativas del Partido Socialista entre los atributos ideales del individuo, así como en la mayor atención que prestan a los diferentes niveles de la estructura institucional del Estado —comunidades autónomas, municipios—, y a los diversos organismos y actores sociales que intervienen en la dinámica de la sociedad, en general —asociaciones, grupos y colectivos sociales—, y del sistema educativo, en particular —órganos de gobierno y participación, y miembros de la comunidad educativa—.

El Partido Popular, por el contrario, muestra una concepción del poder político centralizada y jerárquica, basada, en el caso del sistema educativo, en la potenciación de la figura del director, que, en el caso concreto de la LOMCE, es entendido, a su vez, como «representante» de la instancia superior —la administración educativa— en el centro (LOMCE, 234-235). Tal concepción se corresponde con la idea que la ideología conservadora tiene —según Heywood (2003 [1992]: 81)— de la sociedad, como organización de naturaleza inherentemente jerárquica.

El capitalismo

No obstante, por encima de las diferencias señaladas hasta aquí entre las ideologías que subyacen a las distintas leyes objeto de análisis, resulta evidente que, a lo largo de los años, la ideología neoliberal (*vid.* Heywood 2003 [1992]: 54-57) ha ido adquiriendo una creciente hegemonía, desde sus primeros pasos en la LOGSE (1990) —ley en la que aún no se incluye referencia alguna al progreso económico como meta de la educación— hasta su apogeo en la LOMCE (2013) —donde más clara y abiertamente se exponen las creencias de esta ideología—. Elemento clave en este sentido, en tanto que manifestación de la presencia del neoliberalismo en las leyes analizadas, es la asunción de los intereses del empresario como elemento condicionante del desarrollo de los individuos, que, como hemos visto, está detrás de la justificación de las reformas propuestas en todos los preámbulos. En cuanto a la aplicación de la lógica empresarial y de mercado a la dinámica del sistema educativo, y la conversión de la educación en un bien de consumo, se ha mostrado ampliamente en este trabajo cómo los distintos modelos cognitivos utilizados para conceptualizar la realidad educativa —entre los cuales figura, obviamente, la célebre «calidad»— suponen el refuerzo progresivo de esta integración conceptual.

Una de las evidencias de la hegemonía alcanzada por la ideología neoliberal la constituye el grado de explicitud con la que, en el preámbulo de la LOMCE, se manifiestan las creencias propias de esta ideología, que, hasta muy recientemente, no contaban con una aceptación generalizada por parte de la sociedad, y tendían, por tanto, a disfrazarse en el discurso o a expresarse de manera menos directa, como se constata en las leyes del PSOE y en la LOCE. Así, en lo que respecta al sistema educativo, vemos que la LOMCE no solo conceptualiza al discente dentro del marco del mercado económico y laboral, como trabajador o empresario —algo que no se observa en ninguno de los demás preámbulos—, sino que incluso valora a este actor social en relación con los intereses de ese mercado —de modo que, entre las cualidades deseables del individuo se incluyen la *empleabilidad*, la *diversificación* y la *sofisticación*, en tanto que requisitos demandados por la sociedad actual— o en función del valor monetario que su actividad aporta al país —«valor individual»—. Por otro lado, las empresas, que hasta ese momento se habían visto reducidas en los preámbulos de las leyes a entidades abstractas —*mundo*, *contexto*, *entorno*, *espacio*, *escena*, *realidad*, *contexto*, etc. *económico o productivo*—, difícilmente identificables como actores sociales dotados de voluntad e intereses particulares, se incluyen ya de manera explícita en el texto legal como parte interesada y fuerza condicionante de la actividad educativa.

Especialmente claro resulta también, en el caso de las leyes del Partido Popular, el incremento de la presión ejercida sobre el individuo, que Bourdieu (1998) considera característico del nuevo capitalismo, en la medida en que es en el discente en quien se hace recaer, en último término, toda la responsabilidad por los resultados del proceso educativo. Con todo, desde una perspectiva más amplia, habría que reconocer que ya desde la LOGSE se viene incrementando, de alguna manera, esta presión sobre el individuo por medio de la apelación a la inseguridad económica como argumento *ad baculum* para procurar su adaptación a las exigencias de las empresas. Tampoco son ajenas las leyes del PSOE a la defensa e intensificación de los procesos de evaluación, si bien este partido suele poner el acento en la necesidad de evaluar el conjunto del sistema, y no solo los niveles individual y local —los centros—.

La nación

Por último, podría considerarse que también la ideología nacionalista asoma en el texto del preámbulo de la LOCE, en tanto que se establece en esta ley una oposición entre el propio colectivo —el nosotros—, definido por unos valores y una tradición cultural —en concreto, los valores humanistas y la tradición cultural europea—, y los *otros*, entre los cuales se incluyen los

individuos llegados a España desde otros países, y que hablan *otras* lenguas y comparten *otras* culturas. El ideal de unión entre «el pasado y el futuro» de las sociedades, expresado en esta ley no parece tampoco ajeno a la idea romántica que tiene el nacionalismo de la colectividad como un todo único, de carácter orgánico, que mantiene su esencia y carácter a lo largo de la historia (Heywood 2003 [1992]: 168), ni, por supuesto, a la idea del conservadurismo del pasado y las tradiciones como un valor en sí —frente a la tendencia del liberalismo político a valorar las instituciones en función de la utilidad que tienen para el ser humano, y no de su longevidad (Heywood 2003 [1992]): 73)—. Se trata, en todo caso, de una apelación a la uniformidad de la sociedad en cuanto a su cultura y sus valores, que también se deja ver de alguna manera en la LOMCE en ciertos fragmentos, como cuando, en el preámbulo de esta ley, se señala la necesidad de un «consenso social, realmente vivido, acerca de ciertas normas y comportamientos de las personas que, además de ser valiosos en sí mismos, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento» (LOCE, 129-131). Mientras, en las leyes del PSOE, encontramos ideas que parecen apuntar en sentido contrario, hacia la celebración del carácter plural de la sociedad y de sus valores —rasgo que Rull (2004) considera característico de la postmodernidad—, como puede observarse en la valoración que hace la LOE de «la diversidad cultural y lingüística de las distintas comunidades autónomas» de España, la labor de *renovación* de la cultura, los conocimientos y los valores de una sociedad que atribuye al sistema educativo, o la relevancia que otorga a los «valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global».

Quizás, de hecho, el progresivo descenso en el uso del modelo cognitivo 'sociedad' a favor de 'país' observado en el análisis de los preámbulos —fenómeno al que se une la recuperación gradual del modelo cognitivo individual 'España', como ejemplar del tipo 'país'— esté relacionado con una revitalización general, en la sociedad española —independientemente del partido que suscriba la ley en cuestión—, de las creencias de esta ideología, en concreto en lo que respecta al nacionalismo de estado, después de que este fuera objeto de cierta estigmatización en los años que siguieron a la Dictadura (cfr. Fernández Lagunilla 1999b: 23-25).

4.3. Mecanismos de ocultación de los intereses de los grupos sociales

El análisis de los preámbulos de las leyes ha llevado a la identificación de muchos de los elementos lingüísticos que la bibliografía del ACD señala como mecanismos de supresión o disposición en segundo plano de los actores sociales implicados en las prácticas descritas, en contextos en los que, además, queda claro el beneficio que tal ocultación podría conllevar para los intereses de los grupos sociales representados en los preámbulos de las leyes, especialmente en lo que respecta a los poderes políticos y el empresariado, estrechamente vinculados al fenómeno del nuevo capitalismo o la mundialización (*vid.* Bourdieu 1998; 2001a).

Además de estos mecanismos, se han encontrado otros recursos —negación, subordinación y apelación a la razonabilidad y al sentido común— que parecen contribuir al carácter cerrado (Barnard 2000) de los preámbulos objeto de estudio, en la medida en que impiden o dificultan la obtención por parte del lector de una valoración de los intereses de los distintos actores implicados, así como una visión de conjunto acerca de los procesos descritos, confirmando, en su lugar, la conceptualización que de tales procesos presenta el discurso hegemónico.

4.3.1. Ocultación de la función de los actores sociales

Como se acaba de señalar, los textos analizados parecen mostrar un especial interés en desdibujar las referencias a determinados actores sociales, así como su responsabilidad sobre los procesos descritos, mientras que, en el caso de otros, sus rasgos están mucho mejor definidos. Son múltiples los mecanismos que se utilizan en los diversos textos con este fin. En algunos casos, la supresión o disposición en segundo plano de los actores sociales depende de la fórmula escogida por los autores para la representación de las acciones en el discurso —construcciones de sentido pasivo, nominalización y deagencialización—. En otras, el resultado no tiene que ver con la conceptualización de los procesos, sino con la fórmula específica escogida para la representación de los actores sociales en cuestión —subjektividad y objetividad, asimilación, impersonalización y adjetivación de actores sociales—.

4.3.1.1. Conceptualización de las acciones

Construcciones de sentido pasivo

Numerosos autores, desde los orígenes mismos de la lingüística crítica (Fowler *et al.* 1979: 30 y ss.; Fairclough, 2003: 13, entre otros), han considerado las formas verbales pasivas como uno de los recursos gramaticales susceptibles de ser utilizados en los textos desde una motivación ideológica, con el fin de elidir el actor social con función agente en la representación de los eventos sociales, aprovechando para ello la posibilidad que aporta la estructura pasiva de incluir o no un argumento de este tipo por medio del complemento conocido como *agente*. Este planteamiento ha recibido, con todo, algunas críticas dentro del propio ACD (*vid.* Chilton 2005: 45; Hart 2011d: 174-175), por parte de autores que plantean el hecho de que los actores sociales supuestamente suprimidos son recuperables, en la mayoría de los casos, a partir del contexto. Por esta razón, hoy en día se entiende el efecto producido por este tipo de estructuras pasivas sin agente sobre el actor social afectado como un ejemplo, generalmente, de *disposición en segundo plano (backgrounding)*, perspectiva esta que, por otra parte —como señala Hart (2011d: 175; 2015: § 4.2)—, encuentra sustento en las propuestas teóricas al respecto planteadas por la gramática cognitiva (*vid.* Langacker 1987; 1991a; 2008: 384). El concepto de ‘supresión’, en cambio, se reserva de manera exclusiva para aquellas elisiones del agente en las que resulte imposible la recuperación del actor elidido, en tanto que ausente del texto, en su conjunto.

Es necesario hacer notar, en todo caso, el hecho de que en español el uso de la pasiva sin complemento agente no es demasiado usual, y se suele preferir con fines similares —desde el punto de vista pragmático— el uso de la estructura conocida tradicionalmente como pasiva refleja. La misma utilidad parece tener el participio, en aquellos contextos en los que esta forma verbal presenta un sentido pasivo⁹².

Efectivamente, tanto en la LOGSE como en la LOCE encontramos ejemplos de supresión de los actores sociales, en contextos especialmente significativos desde el punto de vista ideológico, posibles gracias a la ayuda prestada por estructuras de sentido pasivo. Así, ocurre, por ejemplo, con respecto a la responsabilidad de los poderes políticos sobre el contenido de las directrices dictadas por la Unión Europea:

⁹² Para una discusión de este aspecto, desde la perspectiva del estructuralismo lingüístico, véase Morera (2000a: 260).

Los compromisos *adoptados* en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias, de conformidad con los procedimientos de cooperación existentes (LOCE, 98-101).

A continuación se muestran otros ejemplos de uso de este recurso, extraídos del conjunto de las leyes aquí analizadas, en contextos en los que la supresión de los actores sociales afectados resulta especialmente relevante desde el punto de vista ideológico:

En esa sociedad del futuro, *configurada* progresivamente como una sociedad del saber [...] (LOGSE, 164).

[...] se modifican la denominación de las áreas de conocimiento y los objetivos para conseguir una mejor adecuación a los fines que *se pretenden* (LOCE, 214-216).

El interés histórico por la educación *se vio reforzado* con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos (LOE, 20-21).

A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos *se depositaban* en cada momento histórico (LOE, 24-26).

Como *se ha subrayado* muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles (LOE, 87-88).

[...] el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que *se planteen* en el futuro (LOMCE, 26-28).

Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y en especial a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la *deseada* autonomía de los centros (LOMCE, 261-264).

Además de las pasivas reflejas, otras construcciones que hacen uso de la unidad lingüística *se* —tanto la variante denominada tradicionalmente de impersonalidad refleja, como la reflexiva (*se* con referente externo)⁹³— son utilizadas en los preámbulos para la ocultación de los actores sociales:

[...] las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y *se han convertido* en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora (LOCE, 19-21).

[...] los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles *se han ido desdibujando* a la

⁹³ Para una defensa de la consideración de todas estas realidades lingüísticas como variantes de una misma unidad, desde el punto de vista del estructuralismo, véanse Trujillo (1988) y Morera (2000a; 2000b: 185).

vez que *se debilitaban* los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor (LOCE, 124-127).

Con frecuencia *se viene insistiendo* en el esfuerzo de los estudiantes (LOE, 134).

La evaluación *se ha convertido* en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos (LOE, 250-251).

Nominalización

La nominalización⁹⁴ consiste en la representación de las acciones y reacciones no como procesos secuenciados, desarrollados a lo largo del tiempo —por medio de unidades de categoría verbal—, sino como objetos, sin expresión del tiempo o la modalidad del proceso —mediante unidades de categoría sustantiva—. En los trabajos del ACD realizados desde la óptica de la lingüística funcional sistémica se entiende que la nominalización supone un desajuste que justifica las denominaciones recibidas de «metáfora gramatical» o «representación no congruente de los procesos» (cfr. Halliday 1994: 106-108; Fairclough 2003: 143-145). La gramática cognitiva, en cambio, echa mano de la habilidad de conceptualización de los procesos mediante dos tipos de *escaneo*, secuencial o sumario (Langacker 1987: 144-145, 248-249; 1991b: 78-79)⁹⁵, y define la nominalización como «a derived noun that profiles a region whose constitutive entities are the component states of a process» (Langacker 1991a: 35), destacando la diversa conceptualización que implican ambas categorías morfológicas —más que el carácter incongruente del resultado—.

El interés que la nominalización presenta para este capítulo del presente trabajo reside en el hecho de que esta conceptualización de los procesos como entidades permite —si bien no implica necesariamente— una mayor libertad de omisión de los participantes que requeriría la acción en cuestión de haber sido conceptualizada como proceso secuenciado, omisión esta que tiende a pasar desapercibida desde el punto de vista del lector (*vid.* Hart 2015: § 4.2).

Van Leeuwen (2008: 64) señala, además, el hecho de que la nominalización de un proceso tiene como consecuencia su degradación —en el sentido de descenso a un nivel inferior de atención—, con el objetivo de focalizar otro elemento. Barnard (2000: 160-161), en la misma línea, considera que la nominalización consigue desplazar la atención del lector a aquellos procesos de menor carga ideológica: al formular como sustantivo (y sus correspondientes

⁹⁴ Van Leeuwen (2008: 63) denomina a este recurso *objetivación* (*objectivation*), término este cuyo uso se descarta en el presente trabajo, no solo por la mayor difusión con la que cuenta hoy en día el de *nominalización*, sino también para evitar la confluencia denominativa con respecto a otro de los fenómenos que se analizan en este capítulo.

⁹⁵ Véase una crítica del concepto en Broccias y Hollmann (2007).

complementos) lo que podía haber constituido una oración, no se muestra el hecho como un proceso —categoría que es sometida más fácilmente al juicio del lector—, sino como un elemento con cierta entidad propia y cerrada que ocupa un lugar en el universo del discurso, un punto de partida previo a lo que realmente se enuncia, contribuyendo, de este modo, al carácter cerrado del texto. Fernández Lagunilla (1999: 51) vincula este tipo de nominalización no tanto a la posibilidad que permite el texto de ser cuestionado o no, sino al deseo de desviar la responsabilidad sobre lo afirmado; y se refiere tanto a este como a otros recursos propios de la lengua en la comunicación política⁹⁶ como «formas sintácticas que le permiten al emisor verter ciertos contenidos sin asumir la responsabilidad individual de haberlos expresado». Queda claro, en suma, que la nominalización debe considerarse como un recurso de naturaleza ideológica, puesto que, por medio de él, se consiguen evitar precisiones que podrían resultar incómodas, por clarificadoras, y se aleja la atención del lector hacia otros ámbitos en su búsqueda de una comprensión tanto del origen como de las posibilidades futuras que ofrece el fenómeno social que se le presenta.

En las leyes estudiadas vemos cómo este recurso evita —o sitúa en un segundo plano— la referencia a los grupos de poder responsables de los procesos aludidos. Así, por ejemplo, observamos en ocasiones la supresión de los actores sociales a los que se atribuyen las exigencias planteadas al sistema educativo —«las *exigencias* del presente y del futuro» (LOGSE, 163), «las nuevas *exigencias*» (LOCE, 101); «las nuevas *demandas* que recibe el sistema educativo» (LOE, 482-483)—; de los autores de las evaluaciones que se presentan como justificación de la necesidad de reforma del sistema educativo —«diversas *evaluaciones* [...] evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento» (LOE, 75-79); o de los poderes políticos responsables de la integración de España en Europa:

[...] la *apertura* del espacio individual, político, cultural y productivo [...] (LOGSE, 35-36).

[...] la progresiva *integración* de nuestra sociedad en el marco comunitario [...] (LOGSE, 77).

Ha conseguido [la sociedad española], a la vez, resolver positivamente sus propios cambios internos y encarar los procesos de adaptación requeridos por *la integración de España en la Unión Europea* (LOCE, 52-53).

Por otra parte, *la plena integración de España en el contexto europeo* comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo (LOCE, 92-93).

⁹⁶ Entre los cuales incluye el uso de los pronombres personales y las oraciones impersonales, pasivas y negativas.

Van Leeuwen (2008: 63-64) incluye dentro de esta categoría de la nominalización el recurso de la *temporalización*, mediante el cual una acción es representada en el texto aludiendo únicamente a su ubicación temporal, y no al contenido específico del proceso en cuestión. También encontramos ejemplos de este recurso en los textos analizados, como cuando la LOGSE hace referencia a «las exigencias *del presente y del futuro*» (LOGSE, 163) para justificar la reforma educativa. No obstante, parece que las consecuencias en lo que respecta a la responsabilidad los actores sociales implicados en las acciones representadas resultan más profundas en el caso de la temporalización que en el de la nominalización: sin duda, la identificación de los actores sociales implicados en este caso resulta mucho más compleja que en el de la nominalización, al haberse suprimido precisamente el modelo cognitivo mediante el cual se estructura el espacio mental aludido, dejando únicamente la referencia a su ubicación temporal.

También los adjetivos deverbales pueden ser utilizados para conceptualizar los procesos —Van Leeuwen (2008: 65) denomina a este fenómeno *descriptivización* (*descriptivization*)—, en cuyo caso se obtiene un efecto similar al de la nominalización. El fenómeno puede observarse en los siguientes ejemplos, en los que los actores sociales implicados en la situación de *exigencia* planteada quedan relegados a un segundo plano:

En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero *exigente*, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social (LOCE, 140-143).

Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y *exigentes* (LOE, 146-147).

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y *exigente*, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades (LOMCE, 35-37).

Deagencialización

Según Van Leeuwen (2008: 66-68), las acciones representadas en un texto pueden conceptualizarse como procesos producidos por un agente humano, o bien *deagencializadas*, sin referencia a tal función. Entre los recursos a través de los cuales se consigue tal *deagencialización* Van Leeuwen señala la *eventuación*, o representación de la acción como evento llevado a cabo por un ser humano, pero de forma involuntaria o inconsciente; la *existencialización*, mediante la cual una acción es representada como una realidad que simplemente existe, sin referencia alguna al responsable de su creación, y la *naturalización*, que consiste en la representación de los procesos aludidos como fenómenos naturales, ajenos a la acción de todo agente humano, que

simplemente *sucedan* o *acontecen*, o que surgen, se desarrollan, crecen o decaen, se incrementan o disminuyen, se expanden o contraen, se funden, desintegran o desaparecen.

En la LOCE encontramos un ejemplo claro de existencialización de los procedimientos aprobados por la Unión Europea que se aducen como sustento de la exigencia de reforma del sistema educativo, mediante la cual se consigue situar en un segundo plano la responsabilidad de los poderes políticos con respecto a su contenido:

Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias, de conformidad con *los procedimientos de cooperación existentes* (LOCE, 98-101).

También podría considerarse como ejemplo de existencialización la conceptualización que hace la LOMCE de la transformación del sistema educativo y de la sociedad, no como proceso llevado a cabo por un agente, sino como masa líquida dentro de la cual se encuentran (*inmersos*) los conceptualizadores (*estamos*), sin alusión alguna a los medios por los que estos han llegado a tal estado:

La transformación de la educación no depende solo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. [...] El éxito de la transformación social *en la que estamos inmersos* [...] (LOMCE, 43-47).

O la referencia que incluye esta ley a la globalización, especialmente significativa desde el punto de vista ideológico, por el proceso del que se trata:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de *globalización en que vivimos* (LOMCE, 333-334).

En cuanto a la *naturalización*, podemos encontrar en todas las leyes estudiadas numerosos ejemplos de este recurso, incluidos aquellos fragmentos en los que se alude a procesos indeterminados (*cambios, transformaciones*), ya señalados anteriormente. Otros ejemplos sumamente significativos, desde el punto de vista ideológico, son los que se reproducen a continuación:

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de *modernización* que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa (LOGSE, 31-32).

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unido al *crecimiento* de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación (LOGSE, 73-76).

[...] las reformas educativas *han dejado de ser* acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora (LOCE, 19-21).

[...] como tampoco ha sido ajena [España] a los cambios *experimentados* por la educación a lo largo de la historia (LOCE, 31-32).

En una sociedad que *tiende a la universalización*, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto (LOCE, 102-104).

El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a *la evolución de* las demandas de empleo en el futuro (LOCE, 104-106).

En efecto: el rápido *incremento* de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos (LOCE, 108-110).

[...] la *evolución* constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación (LOCE, 295-296).

La finalización de un ciclo económico *expansivo* y sus inevitables consecuencias presupuestarias (LOMCE, 131, 132).

La técnica normativa elegida de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general según se van detectando insuficiencias o *surgen* nuevas necesidades (LOMCE, 185-189).

Como puede observarse, es este un recurso que se utiliza, en la mayoría de los casos, con el fin de ocultar la responsabilidad de las empresas y los poderes políticos sobre los procesos descritos.

En otros casos, también se utiliza para disminuir el grado de responsabilidad de los actores sociales con respecto a alguna situación no deseable. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de la LOGSE a propósito de la desigualdad, que se conceptualiza en el texto del preámbulo como un proceso de generación espontánea (*aparezcan*):

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o *aparezcan* continuamente con la dinámica de la sociedad (LOGSE, 20-22)⁹⁷.

4.3.1.2. Conceptualización de los actores

⁹⁷ Nótese, además, que el vínculo que une al proceso con la sociedad es sumamente indirecto, en la medida en que este se hace depender de una actividad (*dinámica*) de la sociedad, concebida, a su vez, como atributo inherente de la propia sociedad, y no como acto voluntario y, por tanto, censurable.

Subjetividad y objetividad

En el caso particular de los poderes políticos, resulta evidente la enorme relevancia del papel que este actor social desempeña con respecto a los textos analizados, en la medida en que es su conceptualización de la realidad la que se nos proporciona en cada uno de ellos. Es este actor quien describe la realidad, en sus diversos grados de evidencialidad epistemológica —pasada, presente y hasta futura, en este caso a través de la expresión de la posibilidad y la probabilidad—. Incluso cuando, en los diversos preámbulos, se hace referencia a la actividad cognitiva del resto de actores sociales, lo que en realidad se nos está proporcionando, obviamente, no es el contenido del pensamiento de esos otros actores, sino la idea que los poderes políticos tienen —o quieren que tengamos— de él. Y, sin embargo, en gran parte del texto, esta función de los poderes políticos tiende a pasar desapercibida, debido precisamente a que, aprovechando su papel de conceptualizador, este actor social se sitúa, en la mayoría de los casos, fuera del *alcance de la predicación*, y, por tanto, sometido a un tratamiento de máxima subjetividad (*vid.* Langacker 1991c; 2008: 77-78).

El mismo recurso conceptual puede ser utilizado en sentido justamente contrario, mediante un proceso de *objetivación*, por el cual los autores del texto se convierten en parte del objeto de la concepción. La clave para la difuminación, en este caso, de la responsabilidad del actor social al que los autores del texto representan —los poderes políticos— reside en el hecho de que el objeto de concepción incluye —por medio del uso de la primera persona del plural— no solo a los autores del texto, sino también a los lectores, junto a un conjunto diverso y difuso de actores sociales:

Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que *tratamos* de construir el proyecto europeo que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy [...] (LOGSE, 32-34).

Atendiendo a la conveniencia de que, una vez fijado el horizonte al que *aspiramos*, *procedamos* a alcanzarlo de una manera progresiva y escalonada, dando tiempo y ocasión a la realidad de la que *partimos* para que vaya integrando los cambios que la van transformando, la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años (LOGSE, 316-319).

Hoy, con la perspectiva de un siglo, *sabemos* que las políticas educativas públicas han experimentado un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia [...] (LOCE, 45-46).

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben *nuestros* jóvenes (LOE, 73-75).

El éxito de la transformación social en la que *estamos* inmersos [...] (LOMCE, 46-47).

Asimilación

Los actores sociales —según Van Leeuwen (2008: 37-38)— pueden presentarse como entidades individuales (*individualización*) o grupales (*asimilación*). Pese a que este autor entiende tanto el uso del plural como el de los sustantivos denominados tradicionalmente colectivos como ejemplos de asimilación, en pie de igualdad, se prefiere aquí seguir a aquellos otros autores que consideran el particular efecto que tiene el uso de los sustantivos de sentido colectivo sobre la conceptualización del texto. Ciertamente, a diferencia de lo que ocurre en el caso del plural, a través del uso de los sustantivos colectivos se incluye en una categoría de mayor extensión a los actores sociales cuya responsabilidad se pretende desdibujar, junto a otros actores, sin distinguir la función que cada uno de ellos pueda tener con respecto al proceso en cuestión.

Como indica Fairclough (2003: 138), el uso de estos sustantivos de sentido colectivo se presenta normalmente en los textos en relación con procesos que suponen la participación de diversos grupos humanos y que no afectan por igual a todos los grupos que constituyen la sociedad, y ante los cuales parece razonable hacerse preguntas como quién es el actor social responsable de un proceso concreto (o quién se ve afectado por él) y quién no. En tales contextos, este recurso perseguiría la transmisión de una conceptualización de la realidad justamente en sentido contrario, como comunidad social en la que los intereses de los autores del texto coinciden con las del conjunto de la sociedad, e igualmente resultan en un beneficio general. Se intenta impedir, de esta manera, el análisis pormenorizado y con mayor espíritu crítico de la dinámica social.

En las leyes estudiadas, se observan, como ejemplo de este recurso, referencias a entidades colectivas plurales, como «los españoles», «la sociedad», que imposibilitan, por su propia naturaleza, la identificación de los actores concretos a los que se atribuye un determinado proceso, en contextos en los que resulta cuestionable la función del colectivo, en su conjunto, con respecto a los procesos aludidos:

[...] *la sociedad española*, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, *ha alcanzado* su plena integración en las Comunidades Europeas [...] (LOGSE, 65-67).

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unido al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima *aspiración de los españoles* a obtener una más prolongada y una mejor educación (LOGSE, 73-76).

La sociedad española ha afrontado, pues, una profunda transformación en los últimos decenios. *Ha conseguido*, a la vez, resolver positivamente sus propios cambios internos y *encarar* los procesos de adaptación requeridos por la integración de España en la Unión Europea (LOCE, 51-53).

Dentro del fenómeno de la *asimilación* del actor social, Van Leeuwen (2008: 37-38) plantea una diferencia entre *colectivización* —representación del actor social de manera grupal, mediante el uso del plural o de sustantivos colectivos, tal como se acaba de ver— y *agregación* —cuantificación de los actores sociales, por medio de su conversión a cantidades y datos estadísticos—. Además de poder ser utilizada para crear la idea de consenso, la agregación —según el autor— tiene el efecto de convertir al actor social aludido en objeto de cálculos racionales, por lo que suele aplicarse con más frecuencia a los grupos sociales menos poderosos. Thomas S. Popkewitz (2000 [1991]) señala este recurso de la agregación como uno de los rasgos que definen a la modernidad, caracterizada por la conceptualización «de los [individuos] situados en la base [de la jerarquía social]» como seres que pueden «ser sometidos a supervisión, observación y control. Las *personas* quedaron definidas como poblaciones susceptibles de ordenarse mediante la aritmética política del estado [...]. Las necesidades humanas se consideraban instrumentales y empíricas en relación con el funcionamiento del estado» (Popkewitz 2000 [1991]: 50-51). Saura y Muñoz (2016), por su parte, entienden este fenómeno de cuantificación del individuo como manifestación de las políticas de control poblacional y estandarización que caracterizan al modelo de «sociedad de la auditoria» y la nueva gestión pública (NGP) impulsadas por el neoliberalismo.

En cuanto a la presencia de este recurso en las leyes estudiadas, se comprueba que su uso guarda una estrecha relación con el poder de los actores sociales representados, limitándose prácticamente en todos los preámbulos al actor social objeto de la acción del sistema educativo. Con todo, se observan diferencias en el uso que hacen de este recurso las leyes de un partido y otro. Así, el PSOE recurre a la agregación para aludir al conjunto de los individuos objeto de la acción del sistema educativo, en su totalidad —«la totalidad de la población» (LOGSE, 73), «todos los ciudadanos» (LOE, 32), «todos los jóvenes de ambos sexos» (LOE, 36-37)—, o a cantidades imprecisas —«más ciudadanos» (LOGSE, 176), «mayor número de españoles» (LOGSE, 288), «muchos de ellos [jóvenes españoles]» (LOE, 70)—, con el objeto de resaltar los avances logrados en la extensión de la educación. En la LOCE, las alusiones a la totalidad de los discentes presentan en la mayoría de los casos claras resonancias del título del documento «Declaración mundial sobre educación para todos», de la UNESCO (1990) —«una educación de calidad para todos» (LOCE, 25), «oportunidades de calidad para todos» (LOCE, 155) y «resultados de calidad para todos» (LOCE, 163)—. Tales usos alternan en el texto de esta ley con referencias aproximadas —«un mayor número de alumnos» (LOCE, 236), «una buena parte del alumnado» (LOCE, 63), «el máximo número posible de alumnos» (LOCE, 79)— y algún dato de carácter más preciso —«una cuarta parte del alumnado» (LOCE, 84-85)—, con el que se

pretenden señalar los problemas del sistema educativo. La LOE, por su parte, pese a que, como hemos visto, presenta ciertas coincidencias con la primera ley del PSOE, también supone un paso adelante en la conceptualización de la realidad educativa desde el punto de vista estadístico, mediante el uso del modelo cognitivo ‘tasa’ —«las todavía elevadas *tasas* de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios» (LOE, 123-134)—. La LOMCE, por último, es la ley que con mayor frecuencia aplica cálculos estadísticos —«el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de educación secundaria superior» (LOMCE, 76-77), «al menos el 40 % de la población de entre 30 y 34 años» (LOMCE, 165), «la tasa comparativa de alumnos excelentes» (LOMCE, 213), etc.—, en la mayoría de los casos con la intención de evidenciar el bajo nivel educativo de los discentes españoles.

Impersonalización

Según Van Leeuwen (2008: 46-47), los actores sociales pueden ser representados en un texto como entidades con características humanas (*personalización*) o impersonalizados. El recurso de la *impersonalización* consistiría, pues, en la alusión al actor social de manera metonímica, por medio de lugares u objetos que se asocian con el actor en cuestión, o con la acción en la que están implicados (*cosificación*); o bien a través de términos abstractos que aluden a alguna de las cualidades que se les atribuyen (*abstracción*). La metáfora que utiliza Fairclough (2003: 138) para describir el efecto que tal representación produce en el receptor es la de «un juego sin jugadores».

Entre los subtipos de *cosificación* señalados por Van Leeuwen, nos conciernen aquí especialmente la *espacialización* —representación del actor social por medio del lugar con el que se le asocia, en un contexto determinado— y la *autonomización del discurso* (*utterance autonomization*), fenómeno por el cual la alusión al actor social se sustituye por la referencia a alguno de sus productos lingüísticos.

Entre los ejemplos de espacialización que se encuentran en los textos analizados, habría que señalar los numerosos usos del término *país* o de topónimos como *España* en contextos en los que se hace alusión a funciones que podrían considerarse exclusivas de los poderes políticos. En tales casos, la espacialización dificulta aún más la identificación de un actor social cuya identidad ya de por sí se presenta difuminada por la asimilación que supone el concepto ‘país’:

[...] *los países* con los que tratamos de construir el proyecto europeo [...] (LOGSE, 33-34).

Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. *España* no puede en modo alguno constituir una excepción (LOE, 54-56).

La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos [...] (LOE, 198-199).

A partir de entonces, *todos los países han prestado una atención creciente* a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico (LOE, 24-26).

Las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como este en el que vivimos, *han hecho recapacitar a los distintos países* sobre la necesidad de cambios normativos y programáticos de mayor o menor envergadura para adecuar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias (LOMCE, 122-125).

Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA (LOMCE, 244-246).

En lo que respecta a la autonomización del discurso, Van Leeuwen (2008: 46) entiende que su función es la de hacer depender lo afirmado de una autoridad impersonal —con la dificultad que tal conceptualización aporta para su cuestionamiento—. El caso más frecuente de este recurso, en todas las leyes analizadas, es el de la utilización del término *ley* —o bien elementos constitutivos del texto legal, como los *títulos* de que consta— para aludir a los poderes políticos, responsables tanto de las ideas expresadas en el propio preámbulo analizado como del contenido de la reforma educativa impulsada en cada caso:

[...] esta ley trata no solo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro (LOGSE, 163-164).

La educación será permanente y así lo *proclama la ley* al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo (LOGSE, 198-199).

El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley [...] (LOCE, 25-26).

La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también *esta Ley asume* (LOE, 198-201).

La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera [...] (LOMCE, 337-339).

La autonomización del discurso resulta especialmente significativa cuando se utiliza para suprimir la referencia explícita al poder político como elemento agente de procesos de carácter imperativo. Así ocurre en el siguiente ejemplo extraído del preámbulo de la LOGSE, en el que, a través de la adjetivación (*constitucional*) del sustantivo que remite al modelo cognitivo del

proceso de imposición (*mandato*), se atribuye el papel temático agente de tal proceso a lo que en realidad no es sino un producto —si bien ratificado en su momento en referéndum por el electorado— del poder político: la Constitución española:

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, reguló el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el *mandato constitucional* del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza (LOGSE, 58-61).

También se utiliza este recurso para suprimir o ubicar en un segundo plano a las instituciones y organismos responsables de la elaboración de los diagnósticos negativos de la realidad educativa española, que se utilizan como argumento para sostener la necesidad de la reforma:

La objetividad de *los estudios comparativos internacionales*, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años (LOMCE, 148-151).

Pese a la reiteración formal de la Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre la importancia de la autonomía, *las encuestas internacionales* siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema (LOMCE, 221-223).

O bien para ocultar a las entidades que sostienen las creencias ideológicas —tales como la tesis de la compatibilidad entre el objetivo de la calidad de la educación con la igualdad social, defendida por el PSOE— sobre las que se sustentan tanto la reforma como las medidas que se pretenden implantar:

Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos (LOE, 88-90).

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo (LOMCE, 198-205).

En cuanto a la abstracción, también se encuentran algunos ejemplos en los textos analizados. Como ya se señaló en el epígrafe 4.1.2.3 de este trabajo a propósito de la representación del empresariado en los textos legales, resulta significativo el hecho de que este actor social no se conceptualice por lo general de forma transparente, sino por medio de usos metonímicos —como el que observamos en la LOE cuando se alude a este actor social a través

de la acción realizada, por medio de la expresión «iniciativa privada»— o de modelos cognitivos de carácter abstracto. Así, nos encontramos con que en la LOGSE se hace referencia al *mundo/contexto/entorno/espacio productivo*; en la LOCE, a la *escena/realidad económica*, el *contexto económico* y la *economía*; en la LOE, a la *vida económica* y la *economía*; y en la LOMCE, a la *economía*, la *vida económica* y el *mercado laboral*. La única excepción al respecto la constituye la LOMCE, que incluye en el texto de su preámbulo alusiones a las *empresas* (2 menciones) y a los «diferentes sectores productivos» (1 mención).

En algún caso también se utiliza para aludir al profesorado. Así ocurre en la LOCE, en la que se alude a él mediante la utilización del concepto abstracto «un clima que no reconoce el valor del esfuerzo» (LOCE, 139), con el fin de formular —como hemos visto— una crítica a este actor de forma hasta cierto punto velada.

Un efecto similar al de la impersonalización se produce en aquellos casos en los que es un proceso (nominalizado) el que se conceptualiza como entidad que cumple una determinada función con respecto al proceso central descrito, ocupando el lugar que podría ser aprovechado para incluir a los distintos actores implicados en la práctica social en cuestión. Los ejemplos que se pueden extraer de los textos analizados, en este caso, son innumerables, e incluyen gran parte de los ya analizados anteriormente dentro del punto 4.1.2.4, dedicado al análisis de la conceptualización de las causas y agentes de la reforma educativa:

La *aplicación* de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición *permitió* superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 (LOGSE, 53-54).

Por otra parte, la plena *integración* de España en el contexto europeo *comporta* una mayor apertura y *exige* un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo (LOCE, 92-93).

[...] y la *participación* española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa *evidenciaron* unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida (LOE, 76-78)⁹⁸.

La *globalización* y el impacto de las nuevas tecnologías *hacen* que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea (LOMCE, 114-116).

⁹⁸ Obsérvese cómo, en este caso, la afirmación del nivel insuficiente de rendimiento no se atribuye a los autores de los «estudios internacionales» referidos, sino que se predica del proceso (nominalizado) de la «participación española» en dichos estudios.

Adjetivación de actores sociales

La alusión a los diversos actores sociales por medio de adjetivos denominales contribuye a difuminar la responsabilidad de estos con respecto a los procesos aludidos, en la medida en que dificultan su identificación, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios *internacionales* a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida (LOE, 75-78).

La objetividad de los estudios comparativos *internacionales*, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema [...] (LOMCE, 148-149).

En el caso concreto de la LOMCE, este recurso se utiliza en ocasiones en contextos de especial relevancia ideológica, para evitar la inclusión explícita de los organismos e instituciones internacionales responsables de la fijación de los «estándares de calidad» y «criterios» que sostienen la política educativa defendida:

[...] o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad *internacionales* [...] (LOMCE, 79-80).

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios *internacionales*, tanto en la tasa comparativa de alumnos excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes (LOMCE, 211-215).

4.3.2. Otros mecanismos de ocultación

Negación

Algunos de los objetivos que se pretenden conseguir a través de las correspondientes leyes educativas podrían resultar cuestionados por el lector en caso de formularse de manera demasiado explícita o no matizada. Por ello, para evitar el cuestionamiento o la posible valoración negativa del receptor, los autores de los preámbulos analizados recurren en ocasiones a las *negaciones*. Según Van Dijk (2003a: 64), estas consisten en construcciones cuya primera parte niega los sentimientos o ideas que se pretende defender, mientras que el resto del discurso pone el acento justamente en la idea contraria. En el caso del discurso racista, la

ventaja que aportan las negaciones consiste, según el autor, en «lavar la cara», en la medida en que «mencionan Nuestras características positivas, pero se centran de manera casi exclusiva en Sus características negativas» (Van Dijk, 2003a: 121).

Esto se observa tanto en la LOCE como en la LOE, con respecto a las críticas que se dirigen contra el sistema educativo (si bien en el caso de la LOE, la crítica no se asume como propia, sino que se remite a las valoraciones de otros actores sociales, en tercera persona):

Con todo, ese innegable progreso histórico no debe ocultar *una serie de importantes deficiencias que hoy muestra nuestro sistema educativo* (LOCE, 64-65).

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de *la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes* (LOE, 73-78).

La LOCE recurre también a la negación a la hora de señalar las responsabilidades del sistema educativo:

Pero, sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, *el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación* (LOCE, 131-134).

En cuanto a la LOMCE, utiliza este recurso para introducir una de las creencias de la ideología conservadora que se opone frontalmente a las del socialismo: la defensa de la desigualdad y jerarquización de la sociedad. De este modo, en la primera parte del enunciado se introduce una proposición que destaca lo que todos los estudiantes tienen en común (*talento*), para, a continuación, poner el acento en la diferencia de esos talentos, que la LOMCE utiliza como justificación de la segregación del alumnado:

Todos los estudiantes poseen talento, pero *la naturaleza de este talento difiere entre ellos* (LOMCE, 10).

Otra modalidad sutil de negación consiste en dirigir hacia los otros la valoración negativa que conllevan determinadas creencias del grupo al que se pertenece, invirtiendo los términos de tal acusación. En el caso del racismo, Van Dijk (2003a: 64-5) habla de la «culpabilización de la víctima», señalando cómo los grupos racistas suelen utilizar el argumento de que son ellos realmente los marginados, y no los inmigrantes. En el preámbulo de la LOCE este recurso se utiliza para prevenir la evaluación negativa del lector ante las creencias elitistas y medidas segregadoras, perjudiciales para los grupos dominados, incluidas en la ley. En este caso, la inversión consiste en acusar justamente al rival ideológico y sus políticas sociales de ser las responsables de tal acción marginadora:

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos (LOCE, 139-140).

Subordinación

Según Barnard (2000: 160-161), entre las estrategias que proporcionan a un texto su cualidad de cerrado se encuentra la de incluir la información discutible, de mayor carga ideológica, no en el nivel del enunciado principal —lo que se facilitaría su cuestionamiento—, sino como punto de partida dado, dentro de una oración o estructura subordinada.

Es este un recurso que se observa en las leyes del Partido Popular en contextos especialmente relevantes, en los que las ideas de mayor carga ideológica —tales como la imposición de las exigencias económicas al individuo, la inevitabilidad de los recortes presupuestarios o la necesidad de la reforma educativa propuesta— son presentadas como hechos consumados o incuestionables, por medio de sintagmas y oraciones subordinadas adjetivas:

Estas circunstancias, en la economía actual, *cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios*, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza (LOMCE, 82-84).

La finalización de un ciclo económico expansivo y sus *inevitables* consecuencias presupuestarias no pueden ser una coartada para eludir las *necesarias* reformas de nuestro sistema educativo (LOMCE, 131-133).

O bien haciendo uso de conectores discursivos de valor aditivo, que introducen las ideas de mayor carga ideológica conceptualizándolas como previamente presentadas o asumidas por el oyente o lector (*vid.* RAE 2009: 2361-2363):

En cuanto a los valores, es evidente que la institución escolar se ve considerablemente beneficiada cuando se apoya en un consenso social, realmente vivido, acerca ciertas normas y comportamientos de las personas que, *además de ser valiosos en sí mismos*, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento (LOCE, 128-131).

Razonabilidad y sentido común

Van Dijk (2003a: 125) incluye la categoría *razonabilidad* como «elemento muy conocido de las estrategias argumentativas», que «además de demostrar que los argumentos son sólidos, demuestra que el interlocutor también lo es». Se trata, por tanto, de una estrategia de autopercepción positiva y, a la vez, de manipulación del receptor del discurso en la búsqueda de la hegemonía. Estrechamente relacionada con esta categoría de razonabilidad, la estrategia del *cientificismo* consiste en la apelación a conceptos de corte positivista y datos de carácter

cuantitativo, propios del ámbito científico, con el fin de apoyar en ellos propuestas o creencias de carácter ideológico.

En todas las leyes estudiadas es posible encontrar ejemplos de estas estrategias argumentativas; con todo, su uso resulta especialmente notorio en el caso de las del Partido Popular. Así, en la LOCE se observa con cierta frecuencia que el diagnóstico de la realidad social y educativa y las propuestas de cambio planteadas, más que basarse en argumentos sólidos, se sostiene sobre la mera afirmación de la obviedad de lo afirmado, cerrando con ello la puerta al pensamiento divergente. Este efecto se consigue a menudo a través del uso de los marcadores de evidencialidad epistémica (*vid.* Marín Arrese 2011: 207-208; Hart 2011c), tanto de aquellos asociados a la percepción (*evidencia, obvio, con la perspectiva de un siglo*), como de los que aluden a un proceso cognitivo de inferencia o razonamiento (*empíricamente, sin duda*):

[...] es una *evidencia* que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país (LOCE, 56-59).

Como es obvio, los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social (LOCE, 18-19).

Hoy, con la perspectiva de un siglo, sabemos que las políticas educativas públicas han experimentado un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia, sobre todo, a partir del comienzo de la década de los setenta del pasado siglo XX (LOCE, 45-47).

[...] hoy puede comprobarse *empíricamente* cuán benéfico ha resultado a esos efectos la mayor cualificación de los ciudadanos [...] (LOCE, 53-56).

Sin duda, la inspección educativa es un instrumento de capital importancia para promover la mejora de la enseñanza (LOCE, 346-347).

Es este un recurso que también encontramos de forma abundante en el preámbulo de la LOMCE, en el que la propuesta ideológica que contiene el texto pretende presentarse como el resultado de la experimentación y las «evidencias» científicas (cfr. Fernández-González 2015: 173):

Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en *evidencias* (LOMCE, 194-195).

La reforma promovida por la LOMCE se apoya en *evidencias* y recoge las mejores *prácticas comparadas* (LOMCE, 210-211)..

[...] las *evidencias* indican que su implantación [de las evaluaciones externas] tiene un impacto de al menos *dieciséis puntos* de mejora de acuerdo con los criterios de PISA (LOMCE, 242-246).

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo (LOMCE, 198-205).

De hecho, los autores del preámbulo de la LOMCE llegan al extremo de reprochar a las leyes precedentes su carácter ideológico, al tiempo que niegan el de la ley que suscriben:

La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años. Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno. (LOMCE, 148-152).

El carácter evidente de los fenómenos descritos también puede establecerse por medio del uso de metáforas conceptuales, tales como la de EL TIEMPO ES ESPACIO (Lakoff y Johnson 1986 [1980]; 1999; cfr. Hart 2011c: 761), que permite que el fenómeno descrito, aunque ubicado en el futuro, se encuentre dentro de los límites (*horizonte*) del campo de visión del conceptualizador, y, por tanto, del ámbito de evidencialidad epistémica (cfr. Marín Arrese 2011: 207-208). Así ocurre en el caso de la LOGSE: «un horizonte común para Europa» (LOGSE, 32); «el *horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación*» (LOGSE, 77-78), «un *horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones*» (LOGSE, 195), «en la perspectiva del s. XXI y en el marco de una creciente dimensión europea» (LOGSE, 359-360). De forma complementaria, la LOCE concibe las expectativas despertadas por otras concepciones de la realidad distintas de la propia, también desde el marco aportado por esta misma metáfora conceptual, como un «espejismo»:

[...] la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un *espejismo* (LOCE, 134-137).

En algunos casos, esta referencia a la evidencialidad epistémica va acompañada del uso de la primera persona del plural, que incluye explícitamente al lector dentro del alcance de la predicación, atribuyéndole la misma conceptualización de la realidad que la formulada por los autores del texto:

Hoy, con la perspectiva de un siglo, *sabemos* que las políticas educativas públicas han experimentado un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia, sobre todo, a partir del comienzo de la década de los setenta del pasado siglo XX (LOCE, 45-47).

La utilización de estructuras de sentido pasivo, en estos casos, también sirve para reforzar la impresión de evidencia epistémica, al permitir la supresión, dentro de la estructura oracional, precisamente del elemento responsable de la conceptualización que se formula en el texto. Los siguientes ejemplos, extraídos de la LOE, resultan especialmente significativos en este sentido, dado el carácter claramente ideológico de las proposiciones expresadas:

Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día *se considera* que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles (LOE, 87-88).

También *se sabe* que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación (LOE, 209-211).

También en las leyes del Partido Popular se observa, en este mismo sentido, el uso de calificativos ponderativos que presuponen la existencia de una única definición de verdad (*acertadas, verdadera*) o justicia (*legítimas*), sin que las correspondientes posturas sean argumentadas:

En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas *acertadas*, más ajustadas a las nuevas realidades [...] (LOCE, 5-6).

[...] por las *legítimas* expectativas de los individuos y por las exigencias *razonables* de la vida en común [...] (LOCE, 12-13).

Una sociedad más abierta, global y participativa [...] exige [...] propuestas capaces de asumir que la *verdadera* fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos (LOMCE, 95-99).

Ambas leyes recurren, además, al uso de adjetivos que suponen una valoración positiva de la capacidad intelectual de quien defiende la conceptualización aludida (*inteligentes, sensata, práctica, prudente*, etc.):

La evaluación [...] constituye, además, un instrumento ineludible para hacer *inteligentes* políticas educativas a todos los niveles [...] (LOCE, 150-152).

Es necesaria una reforma *sensata, práctica*, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno (LOMCE, 151-152).

Esta reforma del sistema educativo pretende ser *gradualista y prudente, basada en el sentido común* [...] (LOMCE, 206-207).

Incluso podemos encontrar en algunos casos, como ocurre a menudo en la LOCE, la expresión de afirmaciones de carácter axiomático, que hacen uso del presente gnómico. En estos casos, al conceptualizarse la situación descrita desligada de circunstancias espacio-temporales concretas, esta se entiende como realidad universal, ocultando que tal idea ha sido

concebida por un individuo o un grupo social concreto y que, por lo tanto, es parte de un proyecto, de una concepción de la realidad con la que el lector puede o no estar de acuerdo:

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad *son, en sí mismos*, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad (LOGSE, 288-290).

[...] ciertas normas y comportamientos de las personas que, además de ser *valiosos en sí mismos*, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento (LOCE, 129-131).

En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje (LOCE, 134-135).

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos (LOCE, 139-140).

Un recurso alternativo al presente gnómico, que también se encuentra en el texto de la LOCE, es el de la expresión de realidades intemporales a través del uso simultáneo de formas verbales del pasado —pretérito perfecto compuesto—, presente y futuro para aludir a un determinado proceso:

[...] el sistema educativo *ha tenido, tiene y tendrá* sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación (LOCE, 33-34).

Por último, también contribuye a la conceptualización de las proposiciones planteadas por los autores del texto como evidencias el uso de adjetivos deverbales de sentido pasivo (*-ble*) con prefijación negativa (*insoslayables, ineludibles, imprescindible, irrenunciable*, etc.), en la medida en que estos implican la supresión de la posibilidad de abrir espacios mentales alternativos, sin que en ningún momento se aporten los argumentos que justifican tal limitación:

Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado a comprender mejor la complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que esta debía emprenderse de manera *insoslayable* (LOGSE, 139-141).

[...] calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos *ineludibles*, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades (LOCE, 15-17).

Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento *imprescindible* para un mejor ejercicio de la libertad individual [...] (LOCE, 27-28).

[...] resulta *imprescindible* establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa [...] (LOE, 252, 253).

La finalización de un ciclo económico expansivo y sus *inevitables* consecuencias presupuestarias no pueden ser una coartada para eludir las necesarias reformas de nuestro sistema educativo (LOMCE, 131-133).

Pocas áreas de la administración tienen la complejidad y el tamaño que tiene la red de centros públicos educativos; siendo conscientes de su dificultad y del esfuerzo que supone para sus responsables, mejorar su gestión es un reto *ineludible* para el sistema (LOMCE, 238-241).

Idéntica función desempeñan los correspondientes adverbios deadjetivales obtenidos por medio del añadido del sufijo *–mente*:

De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa *inexorablemente* por la mejora de la calidad de su sistema educativo (LOMCE, 85-87).

Consenso

Gran parte de la labor de los autores de los preámbulos analizados consiste en convencer a sus destinatarios del carácter común de los ideales y objetivos planteados, haciendo pasar por conceptualización compartida —*consenso*— lo que en realidad no es sino su propia concepción de la realidad (Cfr. Van Dijk 2003a: 101-102). Con el objetivo de reforzar esta idea, las leyes del PSOE presentan como argumento a favor de la reforma educativa —además de los ya señalados con anterioridad— la existencia de un supuesto consenso entre los poderes políticos y otros actores sociales, presentados de forma más o menos explícita en el texto legal, acerca de la necesidad de reformar el sistema:

[...] *la sociedad española en su conjunto*, y de manera más perfilada *la comunidad educativa*, se ha pronunciado favorablemente por la reforma en profundidad de nuestro sistema educativo (LOGSE, 40-42).

Aun cuando, por todo ello, la reforma venía siendo considerada y reclamada como necesaria [...] (LOGSE, 102-103).

El supuesto consenso entre los poderes políticos y los ciudadanos —o la sociedad, en su conjunto— no se limita, en ocasiones, a la mera defensa de la necesidad de mejorar el sistema, sino que incluso llega a incluir las líneas concretas de reforma marcadas por la ley en cuestión —sin que, por otra parte, en la mayoría de los casos, se señale la fuente o medio que ha permitido a los autores de los textos acceder a tal conocimiento acerca de las aspiraciones o convicciones de la sociedad—:

[...] han avivado la legítima aspiración de *los españoles* a obtener una más prolongada y una mejor educación (LOGSE, 75-76).

Las muy numerosas y diversas aportaciones [...] han subrayado [...] que esta debía emprenderse de manera insoslayable. A partir de una amplísima coincidencia en los objetivos esenciales, constatando un apoyo muy general a los cambios más significativos que debían introducirse [...] (LOGSE, 139-142).

Con este esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que *nuestra sociedad* reclama y merece [...] (LOGSE, 358-359).

En los comienzos del siglo XXI, *la sociedad española tiene la convicción* de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones (LOE, 84-86).

Es, de hecho, sobre este supuesto consenso entre la sociedad y los poderes políticos sobre el que, en gran parte, se sustenta la concepción expresada en el preámbulo de la LOGSE del sistema educativo como instrumento de la voluntad de la sociedad, cuya función es la de «servir a los fines que la sociedad le encomienda» (LOGSE, 336-337).

En el caso de la LOE, el consenso entre la ciudadanía y los poderes políticos con respecto al contenido de la reforma se sostiene sobre el argumento del proceso de debate promovido con anterioridad a la aprobación del texto, cuyo desarrollo se detalla en el preámbulo de la ley:

Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título Una educación de calidad para todos y entre todos, en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución. Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público. Como resultado de ese proceso de debate, se ha publicado un documento de síntesis, que recoge un resumen de las contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos.

El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones. Este periodo ha resultado fundamental para identificar los principios que deben regir el sistema educativo y para traducirlos en formulaciones normativas (LOE, 99-116).

La LOCE, por su parte, presenta la relación entre las expectativas de los ciudadanos y las decisiones del poder político de manera más indirecta. Así, mientras que el modelo cognitivo utilizado en las leyes del Partido Socialista parecía ser el del consenso o comunidad de sentimiento, el esquema al que recurre esta ley del Partido Popular, en cambio, plantea la reforma como respuesta de los poderes a las expectativas y demandas de los ciudadanos, que

«exigen» al sistema «una respuesta eficaz» a los «retos y requerimientos» a los que se enfrentan, pero sin pronunciarse acerca de las líneas del contenido de tal respuesta⁹⁹:

En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. // En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos (LOCE, 3-6).

[...] las continuas demandas de *nuestra sociedad*, que legítimamente exige de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo (LOCE, 358-360).

La LOMCE, por el contrario, parece retomar la idea de comunidad de sentimiento, presente en las leyes del PSOE, incluyendo en él tanto el deseo de reforma como el objetivo fundamental de la transformación proyectada por el Partido Popular: la «calidad» educativa:

Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación (LOMCE, 92-94).

De hecho, en el propio texto de la ley se defiende, como hacían las leyes del PSOE —si bien de manera mucho más breve, y sin detallar las vicisitudes del proceso aludido—, el carácter consensuado de su contenido:

Esta ley orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa (LOMCE, 208-209).

Por último, la mayoría de las leyes aquí analizadas —tanto las dos del PSOE como la LOMCE— tratan de reforzar la necesidad de adaptación del sistema educativo recurriendo al argumento de cantidad, apelando al deseo de reforma que muestran otros países que se toman como referencia (países «desarrollados», miembros de la Unión Europea o «países muy diversos»):

[...] los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, confieren una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarla a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas (LOGSE, 33-39).

Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción (LOE, 54-56).

⁹⁹ El planteamiento, de hecho, resulta coherente con la falta de participación de la comunidad educativa y de los distintos agentes sociales en el proceso de tramitación del texto legal que se le reprochó en su momento al gobierno del Partido Popular (*vid.* Digón Regueiro 2003: 6 y ss.).

Prácticamente todos los países desarrollados se encuentran en la actualidad, o se han encontrado en los últimos años, inmersos en procesos de transformación de sus sistemas educativos. Las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como este en el que vivimos, han hecho recapacitar a los distintos países sobre la necesidad de cambios normativos y programáticos de mayor o menor envergadura para adecuar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias.

En el ámbito europeo podemos citar a Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría y Reino Unido como ejemplos de países cuyos sistemas educativos están en revisión. Fuera del ámbito europeo Brasil, Singapur, Japón, Shanghái-China, Ontario-Canadá, República de Corea o EEUU también están inmersos en procesos de mejora de la educación, con cambios regulatorios y planificaciones a medio y largo plazo (LOMCE, 120-130).

5. Conclusiones

En la presente tesis doctoral se ha llevado a cabo un análisis ideológico de las leyes que más claramente han marcado el rumbo de la educación no universitaria en España en los últimos treinta años, desde un enfoque multidisciplinar, centrado en la cognición como enlace entre la sociedad y el discurso. En lo que respecta al primer objetivo que se había planteado para esta investigación, relativo a la identificación y estudio comparativo de los componentes ideológicos en torno a los cuales se estructuran los preámbulos de las leyes, tal labor se ha llevado a cabo a través de la reconstrucción de los modelos de situación inducidos por cada uno de los textos analizados. Para ello, se ha procedido a la identificación de las entidades señaladas en cada caso, así como de las relaciones de causación e intencionalidad establecidos entre tales entidades. Además, se ha procedido al estudio de los modelos cognitivos utilizados para su conceptualización, desde la doble concepción que tiene la teoría CLMC (Evans 2009) de las unidades gramaticales como elementos constituyentes de la estructura básica de tales modelos de situación, y de las unidades léxicas como indicadores de los modelos cognitivos necesarios para su construcción. Especial importancia, a este respecto, ha tenido la observación de los fenómenos de identidad y cuasiidentidad referencial (Recasens *et al.* 2011), que ha permitido el establecimiento de correspondencias entre las entidades representadas en los modelos de situación y los diversos actores que —según se defiende desde la perspectiva de la teoría social— intervienen en las prácticas sociales; así como el estudio de la modalidad de los diversos espacios mentales (Fauconnier 1994 [1985]; 1997) creados en el discurso, en los que se ubican las entidades incluidas en cada uno de los modelos de situación.

De este análisis comparativo de los modelos de situación presentes en cada uno de los textos objeto de estudio se ha extraído un conjunto de conclusiones acerca de la identidad y naturaleza de las ideologías que los vertebran, conclusiones que, en la medida en que se apoyan en el análisis anteriormente señalado, se entiende que contribuyen a clarificar las claves del rumbo actual de la política educativa española, a la vez que aportan una base más firme y transparente para el debate acerca de su futuro.

Así, en primer lugar, se ha constatado la relevancia que, en todos los textos analizados, presentan las creencias fundamentales de la ideología liberal, tales como la idea del progreso —concebido como avance hacia un estado de perfección—, la defensa del individuo como valor o la concepción del estado como garante de los derechos individuales. Tanto las leyes de uno como de otro partido político, además, reconocen el papel relevante que el sistema educativo cumple con respecto a la consecución de ese progreso, si bien discrepan a propósito de aspectos concretos de tal papel, como los que tienen que ver con el tipo de progreso que

se pretende alcanzar, el grado de protagonismo atribuido al sistema educativo en la consecución del tal progreso, o la distribución de responsabilidades por los resultados de la educación entre los diversos actores sociales.

Aun con todo, pese a que todas las leyes analizadas plantean como objetivo de la educación el objetivo liberal del desarrollo del individuo, este, en todos los casos, acaba supeditado de una manera u otra al bien de la sociedad o el país, tal como había señalado ya Rull (2004) a propósito de la LOGSE y la LOCE. De hecho, ninguno de los textos estudiados presenta la idea liberal y neoliberal de la sociedad como mera suma de individuos. Muy al contrario, todos atribuyen a la sociedad rasgos como los de vida, cultura, valores, convicciones, etc., dotándola con ello de un grado de entidad que, si atendemos a la descripción de las diferentes ideologías ofrecida por Heywood (2003 [1992]: 80), tiene más que ver con la concepción que de lo social muestran el conservadurismo y el nacionalismo —sin descartar el fascismo, en gran parte exacerbación del anterior— que el liberalismo, el comunismo o el socialismo.

Estas creencias comunes se completan, en el caso de las leyes del Partido Popular, con otras, también características del liberalismo, como la concepción del individuo como entidad definida desde su nacimiento, el derecho a la igualdad de oportunidades, o la defensa del concepto de meritocracia, desde una concepción que obvia los condicionantes sociales e históricos y apuesta por la restricción de la intervención del estado. Con respecto al sistema educativo, tales planteamientos implican un concepto de la educación como servicio que se pone a disposición del individuo para que este procure su propio desarrollo a través del esfuerzo personal. Las leyes del Partido Popular, por otro lado, entienden el progreso personal como ascenso social, hecho especialmente patente en la LOMCE, ley en la que se plantean para el individuo objetivos como los de movilidad social o la consecución de puestos de trabajo de alta cualificación.

Además, tanto la LOCE como la LOMCE muestran claramente una serie de creencias propias de la ideología conservadora, tales como la de la defensa de la tradición y de la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro de las sociedades —no sin motivo destacaba Rull (2004) el carácter inmovilista de la LOCE—. En el caso de la LOMCE, de hecho, encontramos incluso la concepción, propia del conservadurismo reaccionario, de la historia como proceso de decadencia, junto a la consiguiente demanda de restauración de comportamientos del pasado.

También forma parte del credo conservador la concepción jerárquica y elitista de la sociedad, que encontramos en las leyes del Partido Popular —especialmente en el caso de la LOMCE—, así como la apelación a los valores de la paz social, el orden, la autoridad, la moral común, la disciplina, los deberes y las responsabilidades, que, en estas leyes, sustituyen a la

defensa de la libertad del individuo característica del liberalismo, sustitución que resulta especialmente evidente en la necesidad planteada por la LOCE de restricción de la libertad individual. De carácter conservador es también el poco apego que muestran las leyes del PP por los valores del pensamiento crítico, la pluralidad, la democracia y el debate. El propio análisis de los recursos argumentativos utilizados en las diversas leyes muestra, de hecho, una menor tolerancia del Partido Popular hacia el desacuerdo y la diversidad de pareceres, acompañada de una clara tendencia a la defensa de sus posiciones por el recurso de la apelación al sentido común y a verdades absolutas, en lugar de por medio de argumentos racionales.

Entre las creencias propias del liberalismo que encontramos en las leyes del PSOE, y no en las del PP, se incluye la confianza en la razón, especialmente subrayada por este partido a través de referencias a las bondades del pensamiento crítico, el debate, la convivencia democrática, etc. En las leyes del PSOE, sin embargo, la razón se entiende como medio para la consecución del progreso, tanto individual como colectivo, en consonancia con la creencia de las ideologías comunista y socialista en las posibilidades de mejora del ser humano, a través de la cooperación y la racionalidad.

También queda clara en la LOGSE y la LOE la importancia que atribuyen las ideologías comunista y socialista al concepto de igualdad, entendido como resultado y no solo como igualdad de oportunidades. En coherencia con este objetivo, encontramos en estas leyes la creencia socialista en la necesidad de compensación de los efectos del capitalismo —cuya dinámica, desde esta ideología, se asume como inevitable, pero con recelo—, desde el punto de vista de la igualdad y la justicia, mediante la correspondiente acción de los poderes políticos. De ahí que el sistema educativo sea concebido por el PSOE como instrumento del poder político para el creciente perfeccionamiento del individuo, en primera instancia, y, de manera indirecta, también de la sociedad, como fin último. Por otra parte, esta defensa de la acción de los poderes públicos se completa en ambas leyes con cierto grado de desconfianza, también característico de estas ideologías, hacia la idea del estado como institución inherentemente benefactora.

De igual raigambre ideológica es la concepción del ser humano como entidad no condicionada por el nacimiento, sino por la cultura, que justifica la fe mostrada por el PSOE en la capacidad transformadora del sistema educativo, y que aparece asociada en estas leyes a una especial sensibilidad hacia aspectos del individuo como la identidad y la personalidad.

El panorama que se acaba de dibujar confirma hasta cierto punto el diagnóstico que Puelles Benítez (2000 [1980]: 379 y ss.) hacía ya de la situación en el año 2000, unos años antes de que el proyecto de la LOCE se hubiese siquiera presentado ante las Cortes Generales, acerca de la alternancia en la política educativa española de una doble tradición: por un lado, la

progresista, y, por otro, la conservadora —a la que el autor también denomina «liberalismo moderado»—, preocupada por «la ilustración de las “clases acomodadas”», que convierte la educación en un «instrumento ideológico» de justificación de la relación de dominio.

Con todo, como se ha visto en la presente tesis, las diversas perspectivas del PSOE y del PP acerca de la realidad confluyen en lo que respecta a las creencias del neoliberalismo como ideología hegemónica en la actualidad, hecho este que se evidencia de manera especial en la justificación que se hace en los preámbulos analizados de la propia reforma educativa propuesta. Efectivamente, todos ellos atribuyen al sistema educativo la función de contribuir al desarrollo del individuo y de la sociedad. Sin embargo, a la hora de justificar la reforma educativa, las fuerzas que, en último término, se conceptualizan como fuentes de las necesidades, exigencias o demandas planteadas tienen más que ver con los intereses de las empresas y con la dinámica de la globalización y el neoliberalismo que con el desarrollo de las libertades y derechos del individuo.

Esta asunción de los intereses del empresariado como fin último de la educación no resulta del todo ajena siquiera, como se ha visto, a las leyes del PSOE. Ciertamente, la defensa que hacen la LOGSE y la LOE de la personalidad, la libertad y el desarrollo del individuo no es ilimitada: las propias creencias de la ideología socialista en los valores de la igualdad, la comunidad o la cooperación requieren de esta limitación de la libertad del individuo en función del fin último de la igualdad y la justicia social. De hecho, como se ha visto en el análisis, tanto la LOGSE como la LOE añaden al objetivo del desarrollo del individuo la utilización de este mismo actor social como instrumento para el desarrollo y transformación de la sociedad. El desenlace final de esta sustitución del individuo, en el caso de estas leyes, sin embargo, más que condicionado por las creencias del socialismo parece estar relacionado, precisamente, con la ambigüedad mostrada por los autores de estos textos en la descripción del ideal de sociedad planteado, combinada con la incorporación de creencias provenientes de la ideología del neoliberalismo. Ciertamente, la LOGSE señala un número más bien escaso de atributos específicos de esa sociedad ideal cuya consecución justifica el uso instrumental del discente (limitados a alguna referencia a su carácter plural, así como al concepto abstracto de integración de las dimensiones individual y comunitaria). La LOE, por su parte, plantea como atributos de esa sociedad ideal la justicia y la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, y una mayor cohesión social, rasgos estos que, en conjunto, tampoco parecen constituir una hoja de ruta clara para la configuración del sistema educativo de un país. Tales objetivos, de naturaleza social e idealista —en la medida en que se definen en función de las realidades que se pretenden alcanzar, y por tanto no factuales—, se combinan en ambas leyes, como se ha

visto, con lo que se entiende como necesidades, exigencias o demandas del «sector productivo», conceptualizadas como realidad efectiva y presente. El carácter descompensado de tal combinación parece conllevar, finalmente, como consecuencia en ambos casos el desplazamiento del sistema educativo proyectado hacia el terreno del neoliberalismo.

De hecho, como evidencias de este progresivo escoramiento de la política educativa española hacia la derecha ideológica podríamos considerar las diversas concesiones al neoliberalismo y el conservadurismo que la LOE incluye en su preámbulo, tales como la consideración del desarrollo económico entre las metas últimas del sistema educativo; la ausencia de una atribución explícita a la sociedad de responsabilidad sobre las desigualdades sociales; la mayor responsabilidad que se deposita sobre el discente; la apelación a la eficacia y la eficiencia como cualidades deseables del sistema educativo, así como a la consiguiente rendición de cuentas; la conceptualización de la educación como actividad enfocada hacia los resultados, concebidos, a su vez, en términos cuantitativos, o la defensa que se hace en esta ley de los mecanismos de evaluación (tales como las pruebas generales de diagnóstico).

En la presente investigación he intentado, sobre la base del trabajo de Vyvyan Evans (2009; 2015b; 2016), trazar las líneas generales de un marco teórico en el que se integren las teorías que dentro de la ciencia cognitiva estudian el lenguaje, los conceptos y el discurso. Además, he esbozado una concepción de la ideología que permita integrar el fenómeno en este marco teórico, con el fin de entender su estructura y su naturaleza, así como el papel que desempeñan las ideologías dentro de la dinámica de la sociedad. A la vista de los resultados —anteriormente expuestos— de la aplicación de este marco teórico al análisis de las leyes educativas del estado español, cabe concluir, en la medida en que tanto el marco teórico como el método de análisis planteados han resultado productivos para el análisis ideológico de los textos, que el presente trabajo ha realizado su pequeña contribución a la labor investigadora llevada a cabo dentro del marco de los estudios críticos del discurso, concretamente en la línea de desarrollo de esta corriente fundamentada en los avances de la lingüística cognitiva, en la línea de lo sugerido por autores como Paul Chilton (2005), Christopher Hart (2011) y Begoña Núñez Perucha (2011).

Una de las claves del enfoque aquí planteado para el estudio del fenómeno ideológico ha sido el empeño en establecer una línea de separación entre dos aspectos que tienden a mezclarse en los estudios críticos del discurso, y que parece conveniente distinguir tanto en el nivel teórico como, en la medida de lo posible, también en el análisis: por una parte, la estructura conceptual específica que dota a cada una de las ideologías de su identidad

particular, y, por otra, los mecanismos generales de expresión u ocultación de las creencias ideológicas en el discurso, susceptibles en principio de ser utilizados desde cualquier posición ideológica. El objetivo de esta separación ha sido el de facilitar el análisis de la estructura de las ideologías, tal como estas se presentan en la memoria a largo plazo, desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, contribuyendo con ello a llenar el hueco que hasta cierto punto, como señala Koller (2014: 235), sigue habiendo a día de hoy en este campo.

De este modo, se ha procedido en esta investigación, en primer lugar, al examen de los modelos cognitivos que, según se propone, constituyen el contenido y la estructura particular de cada una de las ideologías concretas analizadas, entendidas como entidades abstractas y relativamente estables (Van Dijk 1999: 79), por medio del análisis comparativo de aquellos aspectos del discurso que pueden entenderse como manifestación o instanciación de esa estructura. En este sentido, se ha confirmado la utilidad de las herramientas teóricas facilitadas por la ciencia cognitiva para llevar a cabo un estudio de las ideologías que vaya más allá de los esquemas de grupo señalados por Van Dijk (1999; 2003a). El análisis de la causación, en concreto, tal como se entiende el fenómeno en este trabajo, se ha mostrado especialmente fructífero. De hecho, lo que aquí se postula es que tales relaciones causales no deben entenderse como mera estrategia discursiva de naturaleza ideológica, sino como manifestación en el discurso de modelos cognitivos de situaciones genéricas, tal como estas se encuentran configuradas en la memoria a largo plazo del conceptualizador, formando parte de la estructura de las ideologías objeto de estudio. Ciertamente, si, como defienden Van Dijk y Kintsch (1983: 12), los modelos de situación se corresponden con lo que tradicionalmente se ha entendido como el referente del discurso, no parece que presenten la misma relevancia en cuanto al estudio de la estructura de las ideologías los distintos elementos que incluye Hart (2011d) en su nómina de «operaciones de estructuración conceptual» (*construal operations*): mientras que aspectos como la categorización (incluida la metáfora conceptual) o la causalidad pueden formar parte de un modelo de situación, no ocurre lo mismo con otros «ajustes de enfoque» como los marcados por el contraste entre figura (o perfil) y fondo, o los ajustes de escala, vinculados clara y exclusivamente a la perspectiva particular mostrada en un determinado discurso acerca de esa realidad, y a la utilización de unas unidades lingüísticas concretas. En consecuencia, puesto que los modelos de situación o del discurso no son —según se ha defendido aquí— sino instanciaciones de los modelos cognitivos de situación de la memoria a largo plazo, la presencia de aquellos (categorización y causalidad) en tales modelos de situación presupone su existencia en los correspondientes modelos cognitivos que conforman la ideología objeto de estudio en

cada caso, al contrario de lo que cabría esperar con el resto de «ajustes de enfoque», que quedarían excluidos de ambos.

Por otro lado, habría que destacar la reafirmación que se hace en esta investigación del interés —ampliamente defendido en la bibliografía del análisis crítico del discurso— que para el estudio de las ideologías tiene el análisis de las metáforas conceptuales presentes en un texto, en tanto que estas permiten incluso la posibilidad de valorar las raíces ideológicas de la conceptualización que una determinada sociedad, o incluso una cultura en su conjunto, tiene de la realidad, posibilidad esta hasta cierto punto cuestionada por Van Dijk (1999: 74).

Ya se han señalado las advertencias que diversos autores hacen acerca de la imposibilidad de estudiar las creencias que constituyen una determinada ideología a partir del texto, de forma directa. Ciertamente, la mera utilización de un término en el discurso no puede llevar a concluir la asunción por parte del conceptualizador del valor o la creencia a la que este pueda remitir, ni la inclusión de tal creencia como elemento constituyente de la(s) ideología(s) atribuida(s) al autor del texto. De hecho, esta limitación se ha evidenciado en este trabajo en las citas textuales y en las referencias indirectas a otros textos legales encontradas en algunos preámbulos, en las que, significativamente, se atestigua en ocasiones el uso de términos que se encuentran ausentes en el resto del texto analizado. Además, se ha visto cómo un mismo término o expresión, tal como la «igualdad de oportunidades», puede remitir a conceptos sustancialmente diversos, según la ideología en la que se integre el concepto en cuestión. Más allá de estos casos y otros similares, sin embargo, resulta difícil sostener una separación tajante entre discurso e ideología: no parece posible incorporar al discurso un concepto, tal como aquí se ha concebido y estudiado —definido en función de una serie de atributos y valores, asociado a determinados modelos cognitivos y metáforas conceptuales, e integrado en relaciones de tipo causal con respecto a otros objetos—, y, aun así, mantener la integridad e identidad de las creencias de una determinada ideología, tal como esta se presenta en la mente de los conceptualizadores, sin que dichas creencias se vean afectadas por la lógica de las conceptualizaciones expresadas en el discurso. De hecho, podría pensarse que es precisamente el resultado de este fenómeno de «hibridación» ideológica —entendido no como mero fenómeno discursivo, sino como transformación de los modelos cognitivos que integran la ideología defendida¹⁰⁰ a consecuencia de la interacción con las ideologías hegemónicas en los discursos cotidianos— el que puede observarse en las leyes educativas del PSOE aquí estudiadas,

¹⁰⁰ Véase Heywood 2003 [1992]: 139-154 como ejemplo de las diversas transformaciones sufridas por la ideología socialista a lo largo de su historia, algunas de las cuales, tales como la denominada «tercera vía» guarda relación con la evolución planteada en el presente trabajo.

especialmente en el caso de la LOE, con respecto a la asunción de determinadas creencias provenientes del neoliberalismo.

A este estudio de los elementos constitutivos de las ideologías se ha añadido, además, el examen de los mecanismos lingüísticos y discursivos, independientes del contenido específico de cada ideología, utilizados en los preámbulos como recurso para la ocultación de los intereses de determinados grupos sociales, y, en general, para la difusión de las creencias ideológicas.

Como ya se señaló, las manifestaciones de las ideologías en el discurso se relacionan a menudo con la aplicación de estrategias de autopresentación positiva (Van Dijk 1999; 2003a), así como con el carácter cerrado de los textos (Barnard 2000) y la búsqueda de la legitimidad y la hegemonía ideológica. El neoliberalismo, en concreto —afirma Fairclough (2003:13)—, se asocia con la «elisión generalizada de los agentes humanos y de su responsabilidad en los procesos implicados en las descripciones de la “nueva economía global”», elisión que —según el autor— llega a ser sistemática en el caso de aquellos actores sociales que detentan el poder dentro de ese «nuevo orden» que implica la globalización (la élite gubernamental y, especialmente, la empresarial). Según estos planteamientos, la defensa que todas las leyes aquí estudiadas hacen, en último término —según se ha defendido en el análisis—, de los intereses del empresariado debería ir asociada a la tendencia a la ocultación de estos actores sociales en particular, así como de sus intereses. Y esto es, precisamente, lo que se ha constatado en el estudio que aquí se ha llevado a cabo a propósito de las fuerzas a las que se atribuye la necesidad de reforma del sistema.

Como se ha visto, el empresariado y los poderes políticos tienden a no ser incluidos de manera explícita en la representación de acciones con respecto a las cuales se les atribuye una labor agentiva y, por tanto, una responsabilidad, tanto en lo que respecta al proceso de reforma del sistema educativo como al propio proceso de globalización, presentado en las diversas leyes como un fenómeno espontáneo (*cambio, transformación*, «una sociedad que tiende a la universalización», etc.). Los recursos utilizados para ello son múltiples, y van desde la deagencialización de los procesos descritos, o la disposición en segundo plano de los actores implicados en ellos mediante el uso de nominalizaciones y unidades lingüísticas de sentido pasivo, a la presentación del empresariado de manera abstracta (*economía, entorno productivo, vida económica*, etc.), o la integración de los poderes políticos en entidades más abarcadoras (por ejemplo, la sociedad o el país), dentro de las cuales su responsabilidad queda diluida. En el caso del proceso de reforma del sistema educativo, además, las leyes del Partido Popular, especialmente vinculadas ideológicamente a los intereses de estos grupos sociales, construyen

complejas redes causales que exoneran a los poderes políticos —y, en gran parte, también al propio sistema educativo, en su conjunto— de toda responsabilidad sobre el desarrollo personal y el futuro del individuo, al tiempo que dificultan la identificación por parte del lector del actor social en el que confluyen las dinámicas de fuerzas dibujadas, y sobre el que, en último término, se hace recaer la responsabilidad por el resultado del proceso educativo: el propio individuo.

Por último, con respecto al objetivo que este trabajo tiene, como se indicó en el apartado correspondiente, de contribuir al conocimiento de la realidad de la legislación educativa española, a la valoración crítica de sus postulados y líneas de desarrollo, y, en último término, a su transformación, con la vista puesta en la mejora de las condiciones de vida del conjunto de los individuos a los que se dirige la acción del sistema educativo, creo haber aportado, al menos, un pequeño impulso en ese sentido. Es este, sin embargo, un objetivo cuya consecución depende en último término de la voluntad y la labor de todos aquellos que quieran contribuir a la construcción de una sociedad más justa. El ser humano es un ser evidentemente social, y, por ello, la actividad educativa parece tener que desarrollarse en el centro de las tensiones que se establecen entre el individuo y la sociedad en la que este vive, entre la libertad personal y el control que sobre ella pretenden ejercer los poderes del estado y los grupos dominantes. La tendencia actual, como muestran los resultados del presente estudio, parece ser la de resolver esta tensión a favor del poder y de los intereses de los actores sociales que diseñan el orden económico, reduciendo cada vez más el ámbito de libertad del individuo y sus posibilidades de realización personal. Pero para alcanzar tal objetivo el poder precisa de nuestra complicidad. En palabras de Julio Barreiro: «Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo ser humano, un nuevo mañana» (Barreiro 1998 [1969]: 18).

6. Bibliografía

- Almeida, Manuel (2003): *Sociolingüística* (2.ª ed.). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Althusser, Louis (1972): «Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation)». En Louis Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*, pp. 127-186. Nueva York: Monthly Review Press.
- Althusser, Louis (1974): «Marxismo y humanismo». En Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*, pp. 182-206. México: Siglo Veintiuno.
- Allwood, Jens (2003): «Meaning potential and context: some consequences for the analysis of variation in meaning». En Hubert Cuyckens, René Dirven & John R. Taylor (eds). *Cognitive approaches to Lexical Semantics*, pp. 29-65. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Apresjan, Juri (1978): «Análisis distribucional de los significados y campos semánticos estructurados». En Tzvetan Todorov (comp.), *Investigaciones semánticas*, pp. 49-80. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Atkinson, Richard C. y Richard M. Shiffrin (1968): «Human memory: a proposed system and its control processes». En Kenneth W. Spence y Janet Taylor Spence, *The psychology of learning and motivation*, vol. 2, pp. 89-195. Nueva York: Academic Press.
- Barcelona, Antonio (2016 [2012]): «La metonimia conceptual». En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, pp. 123-146. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Barnard, Christopher (2000): «The rape of Nanking in Japanese high school textbooks: history texts as closed texts». *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 40: 155-169.
- Barreiro, Julio (1998 [1969]): «Educación y concienciación». Introducción a Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Barsalou, Lawrence W. (1991): «Deriving categories to achieve goals». En Gordon H. Bower, *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*, pp. 1-64. Stanford (California): Stanford University.
- Barsalou, Lawrence W. (1992): «Frames, concepts, and conceptual fields». En Adrienne Lehrer y Eva Feder Kittay (eds.), *Frames, fields, and contrasts: new essays in semantic and lexical organization*, pp. 21-74. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barsalou, Lawrence W. (1999): «Perceptual symbol systems». *Behavioral and Brain Sciences*, 22 (4): 577-660.
- Barsalou, Lawrence W. (2003): «Situated simulation in the human conceptual system». *Language and cognitive processes*, 18 (5/5): 513-562.
- Barsalou, Lawrence W. (2008): «Grounded cognition». *Review of Psychology*, 59: 617-645.
- Barsalou, Lawrence W. (2010): «Grounded cognition: past, present and future». *Topics in Cognitive Science*, 2: 716-724.
- Barsalou, Lawrence W. y Christopher R. Hale (1993): «Components of conceptual representation: from feature lists to recursive frames». En Iven van Mechelen, James Hampton, Ryszard Michalski y Peter Theuns (eds.), *Categories and concepts: theoretical views and inductive data analysis*, pp. 97-144. San Diego, California: Academic Press.
- Barsalou, Lawrence W., Ava Santos, W. Kyle Simmons y Christine D. Wilson (2008): «Language and simulation in conceptual processing». En Manuel de Vega, Arthur Glenberg y Arthur

- Graesser (eds.), *Symbols and embodiment: debates on meaning and cognition*, pp. 245–283. Oxford: Oxford University Press.
- Barsalou, Lawrence W. y Katja Wiemer-Hastings (2005): «Situating abstract concepts». En Diane Pecher y Rolf A. Zwaan, *Grounding cognition: the role of perception and action in memory, language, and thinking*, pp. 129-163. Nueva York: Cambridge University Press.
- Barsalou, Lawrence W., Wnchi Yeh, Barbara J. Luka, Karen L. Olseth, Kelly S. Mix y Ling-Ling Wu (1993): «Concepts and meaning». Disponible en: http://barsaloulab.org/Online_Articles/1993-Barsalou_et_al-chap-concepts_meaning.pdf
- Bergen, Benjamin K. (2012): *Louder than words: the new science of how the mind makes meaning*. Nueva York: Basic Books.
- Boogaart, Ronny y Egbert Fortuin (2016): «Modality and mood in cognitive linguistics and construction grammars». En Jan Nuyts y Johan van der Auwera (eds.), *The Oxford handbook of modality and mood*, pp. 514-534. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998): *La esencia del neoliberalismo*. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_11contro.pdf
- Bourdieu, Pierre (2001a): *Contra el fatalismo económico*. Disponible en: <http://www.sociologicus.com/relatos/rel-fatalismo.htm>
- Bourdieu, Pierre (2001b): *La globalización más allá del vino: «No es lo mismo un Borgoña que un Bordeaux»*. Disponible en: <http://www.lafogata.org/02inter/1internacional/bourdieu2.htm>
- Bowdle, Brian F. y Dedre Gentner (2005): «The career of metaphor». *Psychological Review*, 112 (1): 193-216.
- Brítez, Rodrigo G. (2012): «Traveling policies: mobility, transformation and continuities in higher education public policy». *Policy Futures in Education*, 10 (2): 201-218. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.201>
- Broccias, Cristiano y Willem B. Hollmann (2007): «Do we need summary and sequential scanning in (cognitive) grammar?». *Cognitive Linguistics*, 18 (4): 487-522.
- Bunes Portillo, Micaela, Juan Calzón Álvarez, Itziar Elexpuru, Luis Tomás Fañanas Torralba, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre y Javier Manuel Valle López (1993). *Los valores en la L.O.G.S.E.: teoría y método de Hall-Tonna*. Bilbao: I. C. E. - Universidad de Deusto.
- Buszard, Laura Ann (2003): *Constructional polysemy and mental spaces in Potawatomi discourse*. Tesis doctoral, Universidad de California, Berkeley, California. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/6zf314vt>
- Bybee, Joan, Revere Perkins y William Pagliuca (1994): *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cabré, M. Teresa y Mercé Lorente (2004): «Panorama de los paradigmas en lingüística». En Anna Estany (coord.), *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, vol. *Ciencias exactas, naturales y sociales*, pp. 433-468. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Chaffin, Roger (1991): «The concept of semantic relation». En Adrienne Lehrer y Eva Feder Kittay (eds.), *Frames, fields, and contrasts*, pp. 253-288. Nueva York: Routledge.
- Charteris-Black, Jonathan (2006): «Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign». *Discourse & Society*, 17 (6): 563-582.
- Chilton, Paul (2005): «Missing links in mainstream CDA: modules, blends and the critical instinct». En Ruth Wodak y Paul Chilton (eds.), *A new agenda in (critical) discourse*

- analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity*, pp. 19-52. Ámsterdam: John Benjamins.
- Chilton, Paul (2010): «The conceptual structure of deontic meaning: a model based on geometrical principles». *Language and cognition*, 2 (2): 191-220.
- Chilton, Paul (2011): «Still something missing in CDA». *Discourse Studies*, 13 (6): 769-781.
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic structures*. Le Hague: Mouton.
- Chouliaraki, Lilie y Norman Fairclough (2004 [1999]): *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Cifuentes Férez, Paula (2016 [2012]): «La semántica conceptual». En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, pp. 189-211. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Cruse, D. Alan (1986): *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, Antonio R. (1989): «Time-locked multiregional retroactivation: a systems-level proposal for the neural substrates of recall and recognition». *Cognition*, 33: 25-62.
- Digón Regueiro, Patricia (2003): «La Ley Orgánica de Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.html>
- Dirven, René, Roslyn M. Frank y Cornelia Ilie (2001): *Language and ideology*, vol. 2: *Descriptive cognitive approaches*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Dirven, René, Roslyn M. Frank y Martin Pütz (2003): «Introduction: categories. cognitive models and ideologies». En René Dirven, Roslyn Frank y Martin Pütz (eds.) *Cognitive models in language and thought: ideology, metaphors and meanings*, pp. 1-21. Berlín / Nueva York. Mouton de Gruyter.
- Dirven, René, Frank Polzenhagen y Hans-Heorg Wolf (2007): «Cognitive linguistics, ideology, and critical discourse analysis». En Dirk Geeraerts y Hubert Cuyckens (eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, pp. 1222-1241. Oxford: Oxford University Press.
- Elffers, Els (2012): «Saussurean structuralism and cognitive linguistics». *Histoire épistémologie langage*, 34 (1), *La linguistique cognitive: histoire et épistémologie*: 19-40. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3406/hel.2012.3235>
- Escudero Muñoz, Juan M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Evans, Nicholas y D. Wilkins (2000): «In the mind's ear: the semantic extensions of perception verbs in Australian languages». *Language*, 76 (3): 546-592.
- Evans, Vyvyan (2007): *A glossary of cognitive linguistics*. Edimburgo: Edinburg University Press.
- Evans, Vyvyan (2009): *How words mean*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Vyvyan (2013a): *Language and time: a cognitive linguistics approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, Vyvyan (2013b): «Metaphor, lexical concepts, and figurative meaning construction». *Journal of Cognitive Semiotics*, 5 (1-2), número monográfico (*Conceptual metaphor theory: thirty years after*): 73-107.
- Evans, Vyvyan (2014): «Cognitive linguistics». En Susan E. F. Chipman (ed.), *Oxford handbook of cognitive science*, pp. 283-299. Oxford: Oxford University Press.

- Evans, Vyvyan (2015a): «A unified account of polysemy within LCCM Theory». *Lingua*, 157: 100-123. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2014.12.002>
- Evans, Vyvyan (2015b): «What's in a concept? Analog versus parametric concepts in LCCM theory». En E. Margolis y S. Laurence, *The conceptual mind: New directions in the study of concepts*, pp. 251-290. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Evans, Vyvyan (2016): «Design features for linguistically-mediated meaning construction: the relative roles of the linguistic and conceptual systems in subserving the ideational function of language». *Frontiers in Psychology*, 7 (156): 1-12. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00156>
- Evans, Vyvyan y Melanie Green (2006): *Cognitive linguistics: an introduction*. Edimburgo: Edinburg University Press.
- Fairclough, Norman (1985): «Critical and descriptive goals in discourse analysis». *Journal of Pragmatics*, 9: 739-763.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, Norman (2000): *Representations of change in neo-liberal discourse*. Disponible en: http://www.cddc.vt.edu/host/lnc/papers/fair_neoliberal.htm
- Fairclough, Norman (2003): *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Fairclough, Norman y Ruth Wodak (2000 [1997]): «Análisis crítico del discurso». En Teun A. van Dijk (comp.) *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*, vol. 2: *El discurso como interacción social*, pp. 367-404. Barcelona: Gedisa.
- Fauconnier, Gilles (1985): *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Massachusetts - Londres: MIT Press / Bradford.
- Fauconnier, Gilles (1997): *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles (1999): «Creativity, simulation, and conceptualization». Comentario a Lawrence W. Barsalou, «Perceptual symbol systems». *Behavioral and Brain Sciences*, 22 (4): 615.
- Fauconnier, Gilles (2006): «Cognitive linguistics». En *Encyclopedia of Cognitive Science*. Oxford: Wiley.
- Fauconnier, Gilles (2007): «Mental spaces». En Dirk Geeraerts y Hubert Cuyckens (eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, pp. 351-376. Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, Gilles y Mark Turner (2002): *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Nueva York: Basic Books.
- Fernández-González, Noelia (2015): «PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE». *Bordón*, 67 (1): 165-178. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67111>
- Fernández-González, Noelia (2016): «La LOMCE: aportaciones para el debate sobre la política educativa». *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2): 4-10.
- Fernández Lagunilla, Marina (1999a): *La lengua en la comunicación política I: el discurso del poder*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Lagunilla, Marina (1999b): *La lengua en la comunicación política II: la palabra del poder*. Madrid: Arco Libros.

- Figuerola, Esther (1994): *Sociolinguistic metatheory*. Oxford: Pergamon.
- Fillmore, Charles J. (1985): «Frames and the semantics of understanding». *Cuaderni di semantica*, 6 (2): 222-254.
- Foucault, Michel (1988 [1970]). *La arqueología del saber* (13ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1987 [1971]): *El orden del discurso* (3.ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1998 [1975]): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (11.ª ed.). Madrid: siglo XXI-España.
- Fowler, Roger, Bob Hodge, Gunther Kress y Tony Trew (1979): *Language and control*. Londres: Routledge.
- Gamerschlag, Thomas, Doris Gerland, Rainer Osswald y Wiebke Petersen (2014): «Introducción general» a Thomas Gamerschlag, Doris Gerland, Rainer Osswald y Wiebke Petersen (eds.), *Frames and concept types: applications in language and philosophy*, pp. 3-22. Londres: Springer.
- García Padrón, Dolores (1997): *El estudio semántico del lenguaje*. Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Universidades e Investigación.
- García Yanes, Francisco Javier (2004): *Análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Memoria de Licenciatura inédita: Universidad de La Laguna.
- García Yanes, Francisco Javier (2005): «La LOCE como ley de clase: el tratamiento de los actores sociales». *Indaga: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 3: 127-150.
- Gavins, Joanna (2007): *Text world theory: an introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Geeraerts, Dirk (1991): «The lexicographical treatment of prototypical polysemy». En Savas L. Tsohatzidis (ed.), *Meanings and prototypes: studies in linguistic categorization*, 195-210. Londres / Nueva York: Routledge.
- Geeraerts, Dirk (2006): «A rough guide to cognitive linguistics». En Dirk Geeraerts (ed.), *Cognitive linguistics: basic readings*, pp. 1-28. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Giddens, Anthony (2001): «La mundialización». Disponible en: <http://www.sociologus.com/relatos/rel-mundializacion.htm>
- Glenberg, Arthur M. y David A. Robertson (1999): «Indexical understanding of instructions». *Discourse Processes*, 28 (1): 1-26.
- Graham, Philip (1999): «Hypercapitalism: political economy, electric identity, and authorial alienation». Disponible en: http://eprints.qut.edu.au/28885/1/28885_3.pdf
- Gramsci, Antonio (1971 [1948-1951]): *Selections from the Prison Notebooks*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Gries, Stefan Th. (2006): «Corpus-based methods and cognitive semantics: the many senses of *to run*». En Stefan Th. Gries y Anatol Stefanowitsch (eds.), *Corpora in cognitive linguistics: corpus-based approaches to syntax and lexis*, pp. 57-99. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Guarino, Nicola (1992): «Concepts, attributes, and arbitrary relations: some linguistic and ontological criteria for structuring knowledge bases». *Data and knowledge engineering*, 8 (3): 249-261.

- Gureckis, Todd M. y Robert L. Goldstone (2010): «Schema». En Patrick C. Hogan, *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, pp. 725-727. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, Michael A. K. (1994): *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Harder, Peter (2009): «Meaning as input: the instructional perspective». En Vyvyan Evans y Stéphanie Pourcel (eds.), *New directions in cognitive linguistics*, pp. 15-26. Ámsterdam: John Benjamins.
- Hart, Christopher (2007): «Critical discourse analysis and conceptualization: mental spaces, blended spaces and discourse spaces». En Christopher Hart y Dominik Lukes (eds.), *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis. Application and Theory*, pp. 107-132. Cambridge Scholars Publishing.
- Hart, Christopher (2010): *Critical discourse analysis and cognitive science: new perspectives on immigration discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hart, Christopher (ed.) (2011a): *Critical discourse studies in context and cognition*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Hart, Christopher (2011b): «Force-interactive patterns in immigration discourse: a cognitive linguistic approach to CDA». *Discourse & Society*, 22 (3): 243-268.
- Hart, Christopher (2011c): «Legitimizing assertions and the logico-rhetorical module: evidence and epistemic vigilance in media discourse on immigration». *Discourse Studies*, 13 (6): 751-814.
- Hart, Christopher (2011d): «Moving beyond metaphor in the cognitive linguistic approach to CDA: Construal operations in immigration discourse». En Christopher Hart (ed.), *Critical discourse studies in context and cognition*, pp. 171-192. Ámsterdam: John Benjamins.
- Hart, Christopher (2013): «Event-construal in press reports of violence in two recent political protests. A cognitive linguistic approach to CDA». *Journal of Language and Politics*, 12 (3): 400-423.
- Hart, Christopher (2015): «Discourse». En Ewa Dabrowska y Dagmar Divjak (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 322-346. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Heilbroner, Robert L. (1990): *Naturaleza y lógica del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández Campoy, Juan Manuel y Manuel Almeida (2005): *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.
- Hessen, Johannes (1970 [1926]): *Teoría del conocimiento* (12.ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Heywood, Andrew (2003 [1992]): *Political ideologies: an introduction* (3.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heywood, Andrew (2004 [1994]): *Political theory: an introduction* (3.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2013): «La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26: 245-266.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2016 [2012]): «Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias». En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, pp. 13-38. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Johnson, Mark (1987): *The body in the mind: the bodily basis of meaning, reason, and imagination*. Chicago: Chicago University Press.

- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, Patrick (1995): *Class*. Oxford: Oxford University Press.
- Kleiber, Georges (1995 [1990]): *La semántica de los prototipos*. Madrid: Visor Libros.
- Koller, Veronika (2008): *Lesbian discourses: images of a community*. Nueva York: Routledge.
- Koller, Veronika (2014): «Cognitive linguistics and ideology». En Jeanette Littlemore y John R. Taylor (eds.) *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*, pp. 234-252. Londres / Nueva York: Bloomsbury.
- Kress, Gunther y Bob Hodge (1979): *Language as ideology*. Londres: Routledge.
- Lakoff, George (1987): *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George (1990): «The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?». *Cognitive Linguistics*, 1 (1): 39-74.
- Lakoff, George (1996): *Moral politics: how liberals and conservatives think* (2.^a ed.). Chicago/Londres : The University of Chicago Press.
- Lakoff, George (2007 [2004]): *No pienses en un elefante: lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1986 [1980]): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1999): *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. Nueva York: Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of cognitive grammar*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991a): *Foundations of cognitive grammar*, vol. 2. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991b): «Nouns and verbs». En Ronald W. Langacker, *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*, pp. 59-100. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (1991c): «Subjectification». En Ronald W. Langacker, *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*, pp. 315-342. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2000): «Reference point constructions». En Ronald W. Langacker, *Grammar and conceptualization*, pp. 171-203. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive grammar: a basic introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2009): «Enunciating the parallelism of nominal and clausal grounding». En Ronald W. Langacker, *Investigations in cognitive grammar*, pp. 148-184. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2010): «Control and the mind/body duality: knowing vs. effecting». En Elżbieta Tabakowska, Michał Choiński y Łukasz Wiraszka (eds.), *Cognitive linguistics in action: from theory to application and back*, pp. 163-208. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.

- Löbner, Sebastian (2014): «Evidence for frames from human language». Thomas Gamerschlag, Doris Gerland, Rainer Osswald y Wiebke Petersen (eds.), *Frames and concept types: applications in language and philosophy*, pp. 23-68. Londres: Springer.
- Löbner, Sebastian (2015): «Functional concepts and frames». En Thomas Gamerschlag, Doris Gerland, Rainer Osswald y Wiebke Petersen (eds.), *Meaning, frames y conceptual representation*, pp. 15-42. Düsseldorf: Dup.
- MacKenzie, Iain (2003 [1984]): «The idea of ideology». En Robert Eccleshall, Alan Finlayson, Vincent Geoghegan, Michael Kenny, Moya Lloyd, Iain MacKenzie y Rick Wilford, *Political ideologies* (3.ª edición), pp. 1-16. Nueva York: Routledge.
- Manheim, Karl (1936): *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento* (2.ª ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Marín Arrese, Juana I. (2011): «Effective vs. epistemic stance and subjectivity in political discourse: legitimising strategies and mystification of responsibility». En Christopher Hart (ed.), *Critical discourse studies in context and cognition*, pp. 193-223. Ámsterdam: John Benjamins.
- Meyer, Michael (2003 [2001]): «Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD». En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 35-59. Barcelona: Gedisa.
- Minsky, Marvin (1974): «A framework for representing knowledge». En John Haugeland (ed.) (1981) *Mind design: philosophy, psychology, artificial intelligence*, pp. 95-128. Cambridge: Massachusetts: MIT Press.
- Minsky, Marvin (1988 [1985, 1986]): *The society of mind*. Nueva York: Touchstone.
- Moliner, María (1992): *Diccionario de uso del español (DUE)*. Madrid: Gredos.
- Morant Marco, Ricardo y Arancha Martín López (2011): «La metáfora bélica durante la crisis sanitaria de la gripe A». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 46: 91-112. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2011.v46.3
- Morera, Marcial (2000a): *Apuntes para una gramática del español de base semántica*, vol. 1: *Morfología*. Puerto del Rosario: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Fuerteventura.
- Morera, Marcial (2000b): *Apuntes para una gramática del español de base semántica*, vol. 2: *Sintaxis*. Puerto del Rosario: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Fuerteventura.
- Narrog, Heiko (2012): *Modality, subjectivity, and semantic change: a cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Narrog, Heiko (2016): «The expression of non-epistemic modal categories». En Jan Nuyts y Johan van der Auwera (eds.), *The Oxford handbook of modality and mood*, pp. 90-116. Oxford: Oxford University Press.
- Núñez Cabezas, Emilio Alejandro y Susana Guerrero Salazar (2002): *El lenguaje político español*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Núñez Perucha, Begoña (2011): «Critical discourse analysis and cognitive linguistics as tools for ideological research». En Christopher Hart (ed.), *Critical discourse studies in context and cognition*, pp. 97-117. Ámsterdam: John Benjamins.
- Nuyts, Jan (2016a): «Analyses of the modal meanings». En Jan Nuyts y Johan van der Auwera (eds.), *The Oxford handbook of modality and mood*, pp. 31-49. Oxford: Oxford University Press.

- Nuyts, Jan (2016b): «Surveying modality and mood». En Jan Nuyts y Johan van der Auwera (eds.), *The Oxford handbook of modality and mood*, pp. 1-8. Oxford: Oxford University Press.
- O'Halloran, Kieran (2003): *Critical discourse analysis and language cognition*. Edimburgo: Edinburg University Press.
- Palmer, Frank R. (2001): *Mood and modality* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pascual, Esther (2016 [2012]): «Los espacios mentales y la integración conceptual». En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, pp. 147-166. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Peña Cervel, M.ª Sandra (2016 [2012]): «Los esquemas de imagen». En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, pp. 69-96. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Pini, Mónica (2010): «Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1): 105-127.
- Pires de Oliveira (2001): «Language and ideology: An interview with George Lakoff». En René Dirven, Bruce Hawkins y Esra Sandikcioglu (eds.), *Language and ideology*, vol. 1: *Theoretical cognitive approaches*, pp. 23-48. Ámsterdam: John Benjamins.
- Popkewitz, Thomas S. (2000 [1991]): *Sociología política de las reformas educativas* (3.ª ed.). Madrid: Morata.
- Puelles Benítez, Manuel de (2000 [1980]): *Educación e ideología en la España contemporánea* (4.ª edición). Madrid: Tecnos.
- Puelles Benítez, Manuel de (2010 [1980]): *Educación e ideología en la España contemporánea* (5.ª edición, aumentada). Madrid: Tecnos.
- Puelles Benítez, Manuel de (2012): *Política, legislación y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española (DRAE)* (23.ª ed.). Disponible en: <http://www.rae.es>
- Recasens, Marta, Eduard Hovy y M. Antònia Martí (2011): «Identity, non-identity, and near-identity: addressing the complexity of coreference». *Lingua*, 121: 1138-1152.
- Robins, R. H. (1984): *Breve historia de la lingüística* (4.ª ed.). Madrid: Paraninfo.
- Rogers, Rebecca (2011): «Critical approaches to discourse analysis in educational research». En Rebecca Rogers (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2.ª ed.), pp. 1-20. Nueva York / Londres: Routledge.
- Rosch, Eleanor (1999 [1978]): «Principles of categorization». En Eleanor Rosch y Barbara B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*, pp. 27-48. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rull, Carlos (2004): «Educación, legislación y postmodernismo. El postmodernismo en el discurso legislativo de la educación española. 1970-2002». Disponible en: <https://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/01/educacion-legislacion-y-postmodernismo.pdf>

- Sanders, Ted y Wilbert Spooren (2007): «Discourse and text structure». En Dirk Geeraerts y Hubert Cuyckens (eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, pp. 916-941. Oxford: Oxford University Press.
- Saura, Geo y José Luis Muñoz Moreno (2016): «Prácticas neoliberales de endoprivatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española». *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2): 43-72.
- Saussure, Ferdinand de (1991 [1916]): *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schank, Roger C. y Robert P. Abelson (1987 [1977]): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos (1999): *Diccionario del español actual (DEA)*. Madrid: Aguilar-Santillana.
- Serrano, María José (2006): *Gramática del discurso*. Madrid: Akal.
- Soler Castillo, Sandra (2008): «Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación: el caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia». *Discurso & Sociedad*, 2 (3): 643-678.
- Soler Castillo, Sandra (2011): «Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación». *Forma y Función*, 24 (1).
- Soriano, Cristina (2016 [2012]): «La metáfora conceptual». En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, pp. 97-121. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Soto, Guillermo (2001): «Perspectivas para la lingüística: más allá de la dicotomía formalismo/funcionalismo». *Revista Chilena de Humanidades*, 21: 115-154.
- Talmy, Leonard (2000a): «Force dynamics in language and cognition». En Leonard Talmy, *Toward a cognitive semantics*, vol. 1: *Concept structuring systems*, pp. 409-470. Cambridge: MIT Press.
- Talmy, Leonard (2000b): «The relation of grammar to cognition». En Leonard Talmy, *Toward a cognitive semantics*, vol. 1: *Concept structuring systems*, pp. 21-96. Cambridge: MIT Press.
- Talmy, Leonard (2000c): «The semantics of causation». En Leonard Talmy, *Toward a cognitive semantics*, vol. 1: *Concept structuring systems*, pp. 471-549. Cambridge: MIT Press.
- Taylor, John R. (1990): «Schemas, prototypes, and models: in search of the unity of the sign». En Savas L. Tsohatzidis (ed.), *Meaning and prototypes: studies in linguistic categorization*, pp. 521-534. Londres: Routledge.
- Taylor, John R. (1999): «Cognitive semantics and structural semantics». En Andreas Blank y Peter Koch, *Historical semantics and cognition*, pp. 17-48. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Taylor, John R. (2002): *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, John R. (2003): *Linguistic categorization* (3.ª ed., revisada). Oxford: Oxford University Press.
- Teasley, Cathryn (2004): «El lugar del Otro en el discurso educativo reformista del estado español contemporáneo». *Estudios de sociolingüística*, 5 (2): 231-256.
- Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter (2000): *Methods of text and discourse analysis*. Londres: Sage Publications.

- Tomasello, Michael (2013 [2008]): *Los orígenes de la comunicación humana*. Madrid: Katz Editores.
- Torres, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Traugott, Elizabeth C. y Richard B. Dasher (2002): *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trujillo, Ramón (1976): *Elementos de semántica lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Trujillo, Ramón (1988): *Introducción a la semántica española*. Madrid: Arco Libros.
- Trujillo, Ramón (1996): *Principios de semántica textual*. Madrid: Arco Libros.
- Tuggy, David (1993): «Ambiguity, polysemy and vagueness». *Cognitive Linguistics*, 4 (3): 273-290.
- Tulving, Endel (1972): «Episodic and semantic memory». En Endel Tulving y Wayne Donaldson (eds.), *Organization and memory*, pp. 381-403. Nueva York: Academic Press.
- Valenzuela, Javier, Iraide Ibarretxe-Antuñano y Joseph Hilferty (2016 [2012]): «La semántica cognitiva». En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva*, pp. 41-68. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Van Dijk, Teun A. (comp.) (1985): *Handbook of discourse analysis*, 4 volúmenes. Nueva York: Academic Press.
- Van Dijk, Teun A. (1999): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2000): «El estudio del discurso». En Teun A. van Dijk (comp.), *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*, vol. 1: *El discurso como estructura y proceso*, pp. 21-66. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2003a): *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, Teun A. (2003b [2001]): «La multidisciplinaria del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad». En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 143-177. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2011a): «Discourse, knowledge, power and politics». En Christopher Hart (ed.), *Critical discourse studies in context and cognition*, pp. 27-63. Ámsterdam: John Benjamins.
- Van Dijk, Teun A. (2011b): *Sociedad y discurso: cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2012): *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. y Walter Kintsch (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Leeuwen, Theo (1996): «The representation of social actors». En Carmen R. Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard (eds.), *Text and practices*, pp. 32-70. Londres: Routledge.
- Van Leeuwen, Theo (2008): *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- Voloshinov, Valentín N. (1973 [1930]): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Wilson, Margaret (2002): «Six views of embodied cognition». *Psychonomic Bulletin & Review*, 9 (4): 625-636.

- Winston, Morton E., Roger Chaffin y Douglas Herrmann (1987): «A taxonomy of part-whole relations». *Cognitive Science*, 11: 417-444.
- Winter, Simon y Peter Gärdenfors (1995): «Linguistic modality as expressions of social power». *Nordic Journal of Linguistics*, 18: 137-166.
- Wittgenstein, Ludwig (2010 [1958]): *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Wodak, Ruth (comp.) (1989): *Language, power and ideology*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Wodak, Ruth (2003 [2001]): «De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos». En Ruth Wodak y Michael Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 17-34. Barcelona: Gedisa.
- Woods, William A. (1975): «What's in a link: foundations for semantic networks». En Allan Collins y Edward E. Smith (eds.) (1988), *Readings in cognitive science: a perspective from psychology and artificial intelligence*, pp. 102-126. San Mateo, California: Morgan Kauffman Publishers.
- Zinken, Jörg (2007): «Discourse metaphors: the link between figurative language and habitual analogies». *Cognitive linguistics*, 18 (3): 445-466.
- Zwaan, Rolf A. (2004): «The immersed experiencer: toward an embodied theory of language comprehension». En Brian H. Ross (ed.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 43, pp. 35-62. Nueva York: Academic Press.
- Zwaan, Rolf A. y Gabriel A. Radvansky (1998): «Situation models in language comprehension and memory». *Psychological Bulletin*, 123 (2): 162-185.
- Zwaan, Rolf A. y David N. Rapp (2006): «Discourse comprehension». En Traxler, Matthew J. y Morton A. Gernsbacher, *Handbook of psycholinguistics* (2.ª ed.), pp. 725-764. Nueva York: Academic Press.

7. Anexo: textos analizados

LOGSE

Los sistemas educativos cumplen funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan.

5 El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

10 En la educación se transmite y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su potencialidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

15 De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

20 La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

25 Por todo ello, a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. La configuración de la misma como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas.

30 La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, confieren una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarla a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas.

40 Esta misma necesidad de adaptación se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país, y la sociedad española en su conjunto, y de manera más perfilada la comunidad educativa, se ha pronunciado favorablemente por la reforma en profundidad de nuestro sistema educativo.

45 El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado. Se ha alcanzado la escolarización total en la Educación General Básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto a través del aumento de becas y ayudas como por la vía de la creación de centros y puestos escolares en zonas anteriormente desprovistas de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales con las que ejerce su función el

profesorado difieren, en una dimensión cualitativa, de las entonces imperantes.

55 La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado.

60 En el plano normativo se procedió con la Ley de Reforma Universitaria a la reforma de la enseñanza universitaria. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, reguló el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza.

65 No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este período de nuestra historia reciente se han acelerado los cambios en el contexto cultural, tecnológico y productivo de nuestro entorno y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.

70 La Constitución ha reconocido el derecho a la educación para todos los españoles, encomendando a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente las competencias en esta materia.

75 La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unido al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación.

80 La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa en un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a unas ciertas referencias compartidas, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos, requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse con frecuencia a nuevas situaciones a través de un proceso de educación permanente.

85 Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones muy profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que este sea capaz no solo de adaptarse a las que ya se han producido sino de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno.

90 Pero postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo.

95 Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de esta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional de quienes no concluyen positivamente aquella, la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del Bachillerato prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.

100 Aun cuando, por todo ello, la reforma venía siendo considerada y reclamada como necesaria, razones de distinto tipo abogaron por que se abordara de forma serena, madura y reflexiva. La experiencia comparada de los países más avanzados de nuestro entorno nos enseña que los cambios relevantes requieren amplios períodos de maduración en la comunidad educativa y en el conjunto social. Ello es aún más cierto cuando no se trata de implantar estructuras efímeras sino de sentar las bases que puedan sostenerse con firmeza a lo largo de décadas. Por esa misma

razón son siempre amplios los calendarios de aplicación de tales reformas.

110 El mismo análisis comparado nos muestra igualmente el alto riesgo de error e ineficacia
que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y
conceptual. Nuestro propio pasado está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor
intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron
115 enhebrarse con la realidad que pretendían modificar porque, a fuerza de perfilar el modelo ideal
perseguido, solo tomaron en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de
partida. La experimentación previa, como proceso de análisis y validación de los cambios que se
entendían deseables, ha sido francamente insólita a lo largo de nuestra historia educativa.

120 El convencimiento de que de una reforma de este tipo, con voluntad de ordenar la
educación española hasta bien entrado el próximo siglo, no se podrían cosechar todos sus frutos
más que apoyándola en un amplio consenso, aconsejaba, en fin, que se propiciara el mayor debate
posible acerca de la misma, tratando de construir sobre este un acuerdo esencial y duradero sobre
sus objetivos fundamentales.

125 Todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación
y a que se posibilitara después una reflexión en profundidad en el seno de la comunidad educativa y
en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito gestionado de
manera directa por el Ministerio de Educación y Ciencia, como en los de las Comunidades
Autónomas con competencia plena, se han llevado a cabo, con distinto énfasis y profundidad, pero
130 con el mismo provecho y utilidad, diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios
curriculares que han abarcado los tramos de la Educación Infantil, del Ciclo Superior de Enseñanza
General Básica y de las Enseñanzas Medias. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha
permitido entender con mayor precisión los efectos reales que produciría su eventual extensión.

135 Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el “Proyecto para la
Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate”, en 1987, completándolo en 1988 con un
documento específico sobre la Formación Profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre
las cuestiones distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos años las
Administraciones Públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades
140 profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas
políticas, instituciones religiosas, y fundamentalmente los distintos sectores de la comunidad
educativa.

145 Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado a comprender mejor la
complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que esta debía emprenderse de
manera insoslayable. A partir de una amplísima coincidencia en los objetivos esenciales,
constatando un apoyo muy general a los cambios más significativos que debían introducirse,
incorporando no pocas aportaciones expresadas con fundamento que hicieron variar o modular las
proposiciones originales, el Gobierno presentó en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema
Educativo.

150 El Libro Blanco no solo contiene la propuesta de reforma, perfilada ya de manera
definitiva, sino que incorpora un arduo trabajo de planificación y programación llevado a cabo
sincrónicamente con el debate y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo realizado
ofrece un conocimiento muy detallado de la realidad educativa de la que partimos y habrá de
permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los
términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para
su aplicación y refleja en términos económicos el coste previsto para su implantación.

155 La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se
convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan
fundamentales como la ampliación de la Educación Básica, llevándola hasta los 16 años, edad
mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la
reordenación del sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de Educación
Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria -que comprenderá la Educación Secundaria
Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio- la Formación Profesional de
160 grado superior y la Educación Universitaria; con la prestación a todos los españoles de una
enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la Formación Profesional y con la mejora de la
calidad de la enseñanza, esta ley trata no solo de superar las deficiencias del pasado y del presente
sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro.

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el Título Preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama por tanto de los poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa. En el Título Preliminar se concreta la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución, determinándose en diez años su duración, ampliándose, por consiguiente, en dos años la existente hasta ahora y extendiéndose desde los seis hasta los dieciséis años. El compromiso para satisfacer la demanda escolar en la educación infantil contribuye igualmente a completar el disfrute de ese derecho.

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial del referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y para garantizar el mismo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación así como en las competencias que la Constitución Española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.1, 1.18 y 1.30 del artículo 149 de la misma. Igualmente favorece y posibilita, en idéntico respeto a las competencias autonómicas, un amplio y rico ejercicio de las mismas.

La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo.

Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones. La ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la Educación Primaria como la Educación Secundaria Obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera del Capítulo Tercero del mismo Título respectivamente. A lo largo de la Educación Básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato. Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.

Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y de manera especial en su segundo ciclo, existirá en todo caso una creciente diversificación que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esa etapa.

El establecimiento de una diversidad de modalidades, Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del

220 Bachillerato al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean estos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.

Para acceder a la Universidad será necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el Bachillerato.

225 La Ley acomete una reforma profunda de la Formación Profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente, y de qué es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo.

230 Comprenderá esta, tanto la formación profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la formación profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado positivamente la Educación Básica y estar, por tanto, en posesión del Título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito al que permitirá el acceso al Bachillerato.

235 Desaparece así la doble titulación hasta ahora existente al finalizar la EGB, y por tanto la diferenciación de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional. Para el acceso a la formación profesional de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller. En el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales.

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las Enseñanzas de la Música y de la Danza, del Arte Dramático y de las Artes Plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias que les permita atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y Artes Escénicas lo serán a la de Licenciado.

245 Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello el alcance de tal calidad es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de esta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

250 Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

265 La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor así como una responsabilidad de las Administraciones Educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter versátil, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación y establece el derecho del alumnado a recibir esta en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones Públicas ejercerán la función inspectora con el

objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema Educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

La ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo, creando para ello el Instituto Nacional de Evaluación. La actividad evaluadora es fundamental para
280 analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que participan en la misma. Con una estructura descentralizada, en la que los distintos ámbitos territoriales gozan de una importante autonomía, es aún más fundamental contar con un instrumento que sirva para reconstruir una
285 visión de conjunto y para proporcionar a todas y cada una de las instancias la información relevante y el apoyo preciso para el mejor ejercicio de sus funciones. En coherencia con ello, el Instituto Nacional de Evaluación contará con la participación de las Comunidades Autónomas.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores
290 instrumentos para luchar contra la desigualdad. Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título V a la compensación de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté solo en función
295 de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación.

Estos son los aspectos fundamentales de la ley, que contempla además numerosas
300 previsiones relativas a las equivalencias y adaptaciones de los títulos actualmente existentes, a la modificación de algunos apartados de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación referidos a Centros docentes, a las adaptaciones de los actuales centros, a la atribución a cuerpos docentes de la impartición de enseñanzas de régimen general y especial, así como a las condiciones básicas para el ingreso en los mismos y la movilidad del profesorado, a las competencias y cooperación de los
305 municipios y otras disposiciones que determinan los regímenes transitorios de centros y de docentes.

La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del
310 alumno, establece entre sus disposiciones que la enseñanza de la religión se garantizará en el respeto a los Acuerdos suscritos entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas.

La ley recoge entre sus previsiones las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, estableciendo el marco para la ordenación por las Comunidades Autónomas de su función pública docente y asegura los derechos de los funcionarios con independencia de su
315 Administración de procedencia.

Atendiendo a la conveniencia de que, una vez fijado el horizonte al que aspiramos, procedamos a alcanzarlo de una manera progresiva y escalonada, dando tiempo y ocasión a la realidad de la que partimos para que vaya integrando los cambios que la van transformando, la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años. Un período
320 realista y prudente que permitirá, además, evaluar progresivamente los efectos de tal aplicación.

La implantación de la reforma a lo largo de un proceso prolongado resalta la conveniencia de asegurar un amplio compromiso que asegure que va a contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica. Un compromiso político y social que debe construirse sobre la base de la planificación realizada, contenida en la Memoria Económica que
325 acompaña al texto normativo, y que ha de manifestarse en las sucesivas leyes presupuestarias.

La ley es un instrumento imprescindible y decisivo para la reforma, sin el cual esta no sería posible en sus elementos esenciales. Pero no es ni el inicio ni el final de la misma. Los cambios introducidos en los años recientes, que han estado ligados por la lógica que guía la reforma, no solo han contribuido a prepararla sino que ya forman parte de ella. Con frecuencia se ha caído en la
330 tentación de considerar a las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido este el caso. La ley contiene la suficiente

flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro.

335 Por la misma razón, la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación servir a los fines que la sociedad le encomienda. Por ello estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la
340 excesiva minuciosidad.

En favor de esa misma ductilidad se pronuncia la propia estructura autonómica del Estado. El horizonte futuro de su desarrollo pleno requiere no solo del ejercicio simultáneo, y por tanto habitualmente compartido, de las competencias respectivas, sino de su permanente cooperación. A las Comunidades Autónomas, tanto más y más inmediateamente a las que tienen plenamente
345 asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma.

La ley se refiere a la Ordenación General de todo el Sistema Educativo e integra, por tanto, a la enseñanza pública como a la enseñanza privada y a la enseñanza privada concertada. La
350 reforma requerirá y asegurará su participación en la necesaria programación de la enseñanza.

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y
355 regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad.

Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del s. XXI y en el marco de una
360 creciente dimensión europea.

LOCE

Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente.

5 En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos.

La educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI. Gracias a los esfuerzos de los ciudadanos y al continuo impulso de los gobiernos, el acceso a la educación se ha universalizado, convirtiéndose en un derecho fundamental y efectivo de los ciudadanos.

10 La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común. Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades.

15 Como es obvio, los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social. Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora. Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica; y también, para evitar que la rigidez de los marcos normativos se rompa por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquellos.

20 El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social.

25 España no es ajena a los desafíos del presente y del futuro, como tampoco ha sido ajena a los cambios experimentados por la educación a lo largo de la historia. Durante el siglo XX, la educación ocupó también el centro de una compleja relación entre la acción del Estado, las iniciativas privadas y las demandas de la sociedad.

30 En su historia reciente, el desarrollo económico, social y cultural de España se vio menoscabado por la insuficiente cualificación de sus ciudadanos. La universalización de la Educación Primaria no se completó hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, aunque nuestro nivel de escolarización en la Educación Secundaria y universitaria ya fuera, entonces, similar a la de los países europeos de nuestro entorno.

35 Esta situación obedecía al hecho de que la demanda social de educación, en países con relativo atraso, suele localizarse, sobre todo, en los sectores ya educados, de forma que su extensión a la población con bajo nivel de instrucción requirió, además de la acción —tradicional en este campo— de la Iglesia Católica, la de muy diversas iniciativas privadas y, desde luego, de la voluntad y la acción decidida del Estado.

40 Hoy, con la perspectiva de un siglo, sabemos que las políticas educativas públicas han experimentado un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia, sobre todo, a partir del comienzo de la década de los setenta del pasado siglo XX. Costó más de cien años llevar a la práctica la Educación Primaria obligatoria y gratuita, que había sido establecida en la llamada "Ley Moyano", de 1857. En los últimos treinta años, en cambio, la educación obligatoria y gratuita se ha generalizado en nuestro país, ampliándose hasta los dieciséis años.

45 La sociedad española ha afrontado, pues, una profunda transformación en los últimos decenios. Ha conseguido, a la vez, resolver positivamente sus propios cambios internos y encarar los procesos de adaptación requeridos por la integración de España en la Unión Europea. En pocas

55 décadas, las condiciones de desarrollo de España han mejorado considerablemente, y hoy puede comprobarse empíricamente cuán benéfico ha resultado a esos efectos la mayor cualificación de los ciudadanos: es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país.

60 En ese esfuerzo común han desempeñado un papel importante las reformas previas de nuestro sistema educativo. La extensión y universalización de la educación básica no solo ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades; también ha facilitado un incremento en los diferentes niveles de cualificación de una buena parte de la juventud española.

65 Con todo, ese innegable progreso histórico no debe ocultar una serie de importantes deficiencias que hoy muestra nuestro sistema educativo. Son deficiencias que deben ser subsanadas porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad.

70 La consecuencia de lo expuesto es que los problemas del sistema educativo no se concentran ya en torno a la tarea de universalizar la educación básica. Se concretan, más bien, en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos; de universalizar la educación y la atención a la primera infancia y en la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta.

75 El desafío consiste en integrar todos esos objetivos en la perspectiva de una educación y de una formación a lo largo de toda la vida, en la que las diferentes etapas educativas forman un continuo, y se relacionan entre sí tanto desde el punto de vista de la eficacia de las acciones educativas como desde el de la eficiencia de la inversión pública en educación.

Conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en este del máximo número posible de alumnos, son objetivos esenciales de esta reforma.

80 El carácter ciertamente histórico de los avances conseguidos no debe ni puede justificar autocomplacencia alguna. Las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias, fundamentales en una realidad social y económica en la que la dimensión científico-tecnológica del conocimiento es primordial. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura, que ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares.

90 Por otra parte, la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse - también en otras lenguas-, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables. Estas competencias les permitirán sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo. Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias, de conformidad con los procedimientos de cooperación existentes.

95 En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro.

100 Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos

110 instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración.

115 Para acometer con posibilidades de éxito los retos de este nuevo contexto social y económico, resulta necesario introducir modificaciones en los marcos normativos hasta ahora en vigor, que faciliten la adaptación ordenada de la educación española a la nueva situación, mediante la acción pertinente de los poderes públicos.

120 Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo que contempla la presente Ley se organizan en torno a cinco ejes fundamentales, que reflejan los principios de concepción de la Ley y, a la vez, orientan, en términos normativos, las políticas que en ella se formulan, desde el respeto a los correspondientes ámbitos competenciales.

125 Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor.

130 En cuanto a los valores, es evidente que la institución escolar se ve considerablemente beneficiada cuando se apoya en un consenso social, realmente vivido, acerca ciertas normas y comportamientos de las personas que, además de ser valiosos en sí mismos, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento. Pero, sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación. En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo.

140 Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.

145 El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora. Esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquellos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan. La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no solo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios.

155 El tercero de los ejes que inspiran la concepción reformadora de la presente Ley consiste en reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios. Como se ha dicho, en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento, la educación y la formación se han convertido hoy en los elementos clave para el logro de los objetivos de progreso personal, social y económico. Precisamente por ello, nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

165 La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias; pero, de acuerdo con la Ley, es responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas esté

igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos.

170 El cuarto eje que orienta los objetivos de la presente Ley se refiere al profesorado. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.

175 Sin embargo, y a pesar del drástico cambio que, debido a un conjunto variado de circunstancias, se ha producido en las últimas décadas en el panorama educativo y en las condiciones y exigencias de la actividad del profesorado, las correspondientes políticas de recursos humanos apenas si han experimentado cambio alguno.

Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales.

180 En este sentido, la Ley se propone elevar la consideración social del profesorado; también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que esta exige; orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado.

185 El quinto eje de la Ley está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de estos en el logro de buenos resultados por sus alumnos. En un contexto tan diverso y complejo, con problemas tan diferenciados entre los distintos centros, es preciso potenciar las responsabilidades en ese nivel del sistema educativo.

190 El refuerzo de la autonomía de los centros se basa, igualmente, en la confianza mutua y en la responsabilidad; en el acuerdo entre centro y Administración, que deben considerarse como socios principales en la tarea de hacer avanzar la educación en el plano local; y, a la vez, en la necesidad de responder de los resultados mediante procedimientos de evaluación que faciliten la mejora y permitan orientar y modular las acciones conjuntas de cada centro educativo y de cada Administración. La Ley crea el marco adecuado para el desarrollo de actuaciones coordinadas entre

195 ambos. Conforme a las consideraciones anteriores, la Ley formula, en su Título Preliminar, los principios básicos que fundamentan las medidas en ella contenidas para elevar la calidad de la educación, entendiendo que todas se sustentan, por una parte, en el reconocimiento de los derechos y deberes que asisten a los alumnos y a los padres y, por otra, en la garantía de las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, derecho que debe asegurarse, entre otras medidas, mediante un sistema de becas y ayudas que remueva los obstáculos de orden económico que impidan o dificulten el ejercicio de dicho derecho.

200 El Título I redefine la estructura del Sistema Educativo en sus diversos niveles y etapas, referidos a las enseñanzas escolares, y caracteriza la educación preescolar por su doble naturaleza educativa y de atención y cuidado a la primera infancia, garantizando la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda de las familias y atender a sus necesidades.

La Educación Infantil se constituye, por primera vez, como etapa voluntaria pero gratuita, en consonancia con la importancia decisiva de dicha etapa en la compensación de desigualdades en educación, y se pone el acento en ella en la iniciación a la lectura, a la escritura y al cálculo.

205 Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se asientan los fundamentos, no solo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás. En la Educación Primaria, además, se modifican la denominación de las áreas de conocimiento y los objetivos para conseguir una mejor adecuación a los fines que se pretenden.

210 En esta etapa, así como en la Educación Secundaria Obligatoria, se realizará una prueba general de evaluación cuya única finalidad es facilitar, tanto a las Administraciones educativas como a los centros, a los padres y a los alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo.

Por otra parte, en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se establecen medidas orientadas a atender las diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos, con el fin de promover, de conformidad con el principio de calidad, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos. Así, se establecen distintas opciones que, a través de itinerarios, puedan ofrecer las fórmulas educativas que mejor se adecuen a las expectativas e intereses de los alumnos, sin que en ningún caso la opción ejercida tenga carácter irreversible.

Con esta misma finalidad, los programas de iniciación profesional, establecidos en la Ley, se conciben como una alternativa presidida por los principios de la máxima inclusividad y la adecuada flexibilidad del sistema educativo y orientada, primordialmente, a aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional, de modo que quienes los cursen con aprovechamiento puedan conciliar cualificación profesional y competencias básicas de carácter general, mediante una adaptación franca de los contenidos, de los ritmos y de la organización escolar. Este nuevo tratamiento educativo que introduce la Ley, al conducir al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, permitirá reducir las actuales cifras de abandono del sistema y abrirá a un mayor número de alumnos todas las oportunidades de formación y cualificación que ofrece el sistema reglado postobligatorio —incluidas en la presente Ley— así como el acceso, con mayores garantías, a la vida laboral.

Las modalidades del Bachillerato que se establecen en la Ley responden más adecuadamente a las finalidades atribuidas a esta etapa postobligatoria de la Educación Secundaria y a la organización de los centros, de acuerdo con la demanda que de estas enseñanzas se viene produciendo. Ello, sin perjuicio de que, si las circunstancias lo aconsejan, puedan ampliarse o modificarse dichas modalidades.

En los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria, la Ley confiere a las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales, el tratamiento académico que le corresponde por su importancia para una formación integral, y lo hace en términos conformes con lo previsto en la Constitución y en los Acuerdos suscritos al respecto por el Estado español.

El establecimiento de una prueba general de Bachillerato, cuya superación es requisito necesario para obtener el correspondiente título, responde a la necesidad de homologar nuestro sistema educativo con los de los países de nuestro entorno y, al mismo tiempo, garantizar unos niveles básicos de igualdad en los requisitos exigibles a todos los alumnos, cualquiera que sea su lugar de residencia, para obtener una titulación con efectos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

La Ley no modifica la vigente ordenación general de la Formación Profesional específica, pero sí introduce una mayor flexibilidad en los procedimientos de acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, con el fin de ampliar las posibilidades de los alumnos para completar su formación a través de la vía que, en cada momento, mejor responda sus intereses, expectativas o circunstancias personales.

Con la denominación de necesidades educativas específicas, la Ley, en el capítulo VII del Título I, presta especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales estableciendo un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar, en todos los casos, una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren.

El Título II regula las enseñanzas especializadas de idiomas, que se organizan en tres niveles, con el fin de dotarlas de una mayor capacidad de adaptación a las necesidades de los alumnos que las cursan y procurar una mejor adecuación a los grados de aprendizaje de idiomas establecidos en los países de la Unión Europea.

Asimismo, y de acuerdo con esa vocación de flexibilidad, la Ley prevé que las Escuelas Oficiales de Idiomas ofrezcan a las personas adultas y, especialmente a los profesores, enseñanzas de actualización de conocimientos de idiomas. Además, se establecen posibilidades de obtener las correspondientes certificaciones oficiales a los alumnos que estén cursando enseñanzas de Bachillerato o de Formación Profesional.

Son objeto del Título III las enseñanzas destinadas a la formación permanente de las personas adultas como uno de los instrumentos esenciales para hacer efectivo el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se facilita a través, ya sea de la modalidad de enseñanza presencial, ya sea de la modalidad a distancia.

En todos los casos, esta oportunidad de formación estará orientada, fundamentalmente, a

cubrir la enseñanza básica y la enseñanza de carácter no obligatorio.

280 En el Título IV, dedicado a la función docente, se establece el marco general que ha de regir uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza: el profesorado. A tal fin, se sientan las bases para la formación inicial y permanente, así como la valoración del desempeño de la función docente y las medidas de apoyo que requiere dicho desempeño.

285 Respecto a la formación inicial, la Ley prevé que el ejercicio de la función docente se beneficie no solo de una rigurosa preparación científica en la materia o disciplina que se va a impartir sino también, y de modo muy especial, de una adecuada formación pedagógica y didáctica, que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la práctica de la actividad docente. Por ello, para el acceso a los cuerpos docentes, junto al requisito académico correspondiente se determina el de cualificación pedagógica que han de estar avalados por la posesión de un título, previsto en la Ley, y para cuya obtención se establecen procedimientos rigurosos pero flexibles, con el fin de facilitar la adquisición de esa formación a quienes, en el curso 290 de sus estudios superiores, opten por una dedicación profesional docente.

Asimismo, la Ley presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder 295 adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación. Y tanto esta formación como el propio desempeño de la función docente exigen un reconocimiento, una valoración, por parte de las Administraciones y por parte de la sociedad.

Por otra parte, se articula y vertebra la perspectiva de la formación profesional de los 300 docentes, mediante la configuración de la carrera docente con tramos sucesivos, que permiten desarrollar una carrera profesional a lo largo de toda la vida docente. Así, se establecen tres referencias, vinculadas a la pertenencia a los tres cuerpos docentes básicos, el de Maestros, el de Profesores de Enseñanza Secundaria y el de Catedráticos, desde cualquiera de los cuales se puede acceder al cuerpo de Inspectores de Educación.

305 El Título V trata de la organización y dirección de los centros docentes, incluyendo en el mismo el régimen y denominación de los centros, su autonomía pedagógica, organizativa y económica, el régimen de los centros privados concertados y los órganos de participación y de gobierno de los centros públicos.

Factor esencial para elevar la calidad de la enseñanza es dotar a los centros no solo de los 310 medios materiales y personales necesarios, sino también de una amplia capacidad de iniciativa para promover actuaciones innovadoras en los aspectos pedagógicos y organizativos así como de una adecuada autonomía en la gestión de sus recursos vinculadas, ambas, al principio de responsabilidad de los resultados que se obtengan. En este sentido, la Ley prevé que los centros puedan obtener el reconocimiento oficial de una especialización curricular que, referida a un 315 determinado ámbito de la enseñanza, ofrezca un servicio educativo en grado de máxima calidad y, al mismo tiempo, constituya un referente para promover en otros centros iniciativas orientadas a los mismos fines.

La Ley establece, asimismo, en este título por una parte, los órganos de gobierno, y por otra, los órganos de participación en el control y gestión de los centros, atribuyendo a cada uno de 320 ellos las competencias y funciones que les son propias, de acuerdo con la naturaleza, composición y responsabilidades que en una adecuada interpretación de la organización escolar corresponde a cada uno de ellos.

La figura del Director de los centros públicos, entendida como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros, es objeto de un tratamiento específico, 325 especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento. Ese procedimiento está presidido por el principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores. Su propósito esencial es el de alcanzar, en el máximo grado posible, la necesaria cualificación para el desempeño de las complejas y trascendentales tareas que comporta el ejercicio de la función directiva.

330 El Título VI está referido a la evaluación del sistema educativo que, en su dimensión general, se sitúa en el ámbito de las competencias estatales, sin perjuicio de las competencias y obligaciones que en esta materia corresponde a las Administraciones educativas en sus respectivos ámbitos territoriales.

El ejercicio de esta competencia estatal está atribuido al Instituto Nacional de Evaluación y
335 Calidad del Sistema Educativo, que se crea en esta Ley y que asume las funciones hasta ahora
atribuidas al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El cambio de denominación obedece a
razones de homologación internacional. Entre las funciones de este organismo adquieren especial
relevancia las evaluaciones de diagnóstico que, sobre las competencias básicas del currículo,
deberán realizarse tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, así
340 como el plan de evaluación general del sistema educativo y el Sistema Estatal de Indicadores de la
Educación. Las conclusiones generales de estos diagnósticos y evaluaciones se harán públicas
periódicamente con el fin de que la sociedad disponga de datos objetivos sobre la evolución y
resultados de nuestro sistema educativo.

Por último, el Título VII está dedicado a la inspección del sistema educativo, entendida
345 como función que, por mandato constitucional, es competencia y obligación de los poderes
públicos. Sin duda, la inspección educativa es un instrumento de capital importancia para promover
la mejora de la enseñanza.

Al poder público estatal le corresponde la función de alta inspección sobre todos aquellos
aspectos del sistema educativo que constituyen el ámbito de competencias que en materia
350 educativa tiene constitucionalmente atribuidas el Estado.

A las Administraciones educativas les corresponde la inspección educativa en las materias
de su competencia y en su ámbito territorial, cuyo ejercicio debe situarse en el marco de las normas
básicas que se establecen en esta Ley.

Así pues, la presente Ley establece el marco general de los distintos aspectos del sistema
355 educativo que inciden de modo directo en la calidad de la educación. En este marco, los poderes
públicos, estatal y autonómicos, adquieren una responsabilidad que nace no solo de las
obligaciones impuestas por el ordenamiento constitucional sino también, y de modo muy especial,
de las continuas demandas de nuestra sociedad, que legítimamente exige de nuestro sistema
educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este
360 nuevo siglo.

LOE

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquellas como estos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad.

El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos.

Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración. A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico. En consecuencia, su evolución ha sido muy notable, hasta llegar a poseer en la actualidad unas características claramente diferentes de las que tenían en el momento de su constitución.

En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios.

En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos.

En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En noviembre de 1990 se reunían en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos. El desafío era cada vez más apremiante y los responsables educativos de los países con mayor nivel de desarrollo se aprestaron a darle una respuesta satisfactoria.

Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47.^a Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión.

Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante

55 en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción.

60 La generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país. Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciese realidad. La Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años.

65 En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el periodo de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986.

70 A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida. En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad.

75 En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

80 En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones.

85 Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.

90 Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes.

95 La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no solo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad.

100 Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título Una educación de calidad para todos y entre todos, en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución. Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público. Como resultado de ese proceso de debate, se ha publicado un documento de

110 síntesis, que recoge un resumen de las contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos.

El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones.

115 Este periodo ha resultado fundamental para identificar los principios que deben regir el sistema educativo y para traducirlos en formulaciones normativas.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

120 Ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el
125 máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto a las alumnas y los alumnos que lo requieran como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el
130 alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata
135 de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre las alumnas y los alumnos individualmente considerados, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y,
140 en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica.

145 Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes.

Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan
150 y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en
155 la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado.

La Constitución española reconoció la existencia de una doble red de centros escolares, públicos y privados, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación dispuso un sistema de conciertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación, de manera gratuita, en condiciones de igualdad y en el marco de la programación general de la enseñanza. Ese
160 modelo, que respeta el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, ha venido funcionando satisfactoriamente, en líneas generales, aunque con el paso del tiempo se han manifestado nuevas necesidades. Una de las principales se refiere a la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes.

Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de
165 nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho

más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad de las alumnas y alumnos y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. En primer lugar, la Unión Europea se ha propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea. En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume.

Para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias.

En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente.

Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación.

En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.

Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de estas a otras

actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo. Aunque el sistema educativo español haya ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el paso del tiempo, no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación.

225 Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

230 La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se les plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerles una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

235 Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que estos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.

240 La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan.

250 La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.

255 La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en las profesoras y los profesores que en ellos trabajan. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo y las características de la formación del profesorado. Por otra parte, su desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas, que debe tener reflejo en la carrera docente. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.

260 Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan.

270 A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla.

275 Además, la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia de educación ha creado unas nuevas condiciones, muy diferentes de las existentes en 1990, que

aconsejan revisar el conjunto de la normativa vigente para las enseñanzas distintas de las universitarias. Cuando ya se ha desarrollado plenamente el marco de reparto de competencias, que en materia de educación estableció la Constitución española, las nuevas leyes que se aprueben deben conciliar el respeto a dicho reparto competencial con la necesaria vertebración territorial del sistema educativo. La normativa básica estatal, de carácter común, y la normativa autonómica, aplicable al territorio correspondiente, deben combinarse con nuevos mecanismos de cooperación que permitan el desarrollo concertado de políticas educativas de ámbito supracomunitario. Con esta Ley se asegura la necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo y se resalta el amplio campo normativo y ejecutivo de que disponen estatutariamente las Comunidades Autónomas para cumplir los fines del sistema educativo. La Ley contiene una propuesta de cooperación territorial y entre Administraciones para desarrollar proyectos y programas de interés general, para compartir información y aprender de las mejores prácticas.

Los principios anteriormente enunciados y las vías de actuación señaladas constituyen el fundamento en que se asienta la presente Ley. Su objetivo último consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años. Para ello, la Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión. Se ha huido de la tentación de pretender cambiar todo el sistema educativo, como si se partiese de cero, y se ha optado, en cambio, por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados. En última instancia, la Ley se asienta en la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y paulatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos.

De acuerdo con tales supuestos de base, la Ley se estructura en un título preliminar, siete títulos, veintidós disposiciones adicionales, trece disposiciones transitorias, una cláusula derogatoria y ocho disposiciones finales.

El título Preliminar comienza con un capítulo dedicado a los principios y los fines de la educación, que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo.

En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar los alumnos y alumnas, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes

335 y competencias para su desarrollo personal y profesional. La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar.

340 En ese mismo capítulo se establece la estructura de las enseñanzas, recuperando la educación infantil como una etapa única y consolidando el resto de las enseñanzas actualmente existentes, por entender que el sistema educativo ha encontrado en esa organización una base sólida para su desarrollo. También se regula la educación básica que, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución, tiene carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos sexos y cuya duración se establece en diez cursos, comprendiendo la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.

345 La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo.

350 El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo.

355 Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas.

Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

360 Se aborda en el título Preliminar, finalmente, la cooperación territorial y entre Administraciones, con el fin, por una parte, de lograr la mayor eficacia de los recursos destinados a la educación, y por otra, de alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades. Asimismo, se dispone la puesta a disposición del alumnado de los recursos educativos necesarios para asegurar la consecución de los fines establecidos en la Ley y la mejora permanente de la educación en España.

370 En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades numéricas básicas, a una lengua extranjera y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Se insta a las Administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo.

Las enseñanzas que tienen carácter obligatorio son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.

380 En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como estas se detecten. Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, los alumnos recibirán un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente.

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común

390 con la atención a la diversidad de las alumnas y los alumnos, permitiendo a los centros la adopción
de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su
alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se
propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con
395 programas de refuerzo de las capacidades básicas para los alumnos que lo requieran, y un cuarto
curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a
la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de
materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que
dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de
400 las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección a los alumnos en
función de sus expectativas futuras y de sus intereses.

Para atender a las alumnas y alumnos con dificultades especiales de aprendizaje se
incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el
fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación
posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional
405 inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de graduado
en educación secundaria obligatoria.

El bachillerato comprende dos cursos y se desarrolla en tres modalidades diferentes,
organizadas de modo flexible, en distintas vías que serán el resultado de la libre elección por los
alumnos de materias de modalidad y optativas. Los alumnos con evaluación positiva en todas las
410 materias obtendrán el título de Bachiller. Tras la obtención del título, podrán incorporarse a la vida
laboral, matricularse en la formación profesional de grado superior o acceder a los estudios
superiores. Para acceder a la universidad será necesaria la superación de una única prueba
homologada a la que podrán presentarse quienes que estén en posesión del título de Bachiller.

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la
415 preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las
actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación
que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades
de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y
bachillerato.

420 Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y
estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen
democrático, de los principios establecidos en la Constitución española y las declaraciones
universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato
de la ciudadanía democrática en un contexto global. Sin entrar en contradicción con la práctica
425 democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte
de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares, la nueva
materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común,
contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos.

La formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de
430 grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño
cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social,
cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las
relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la
flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas
435 conexiones entre la educación general y la formación profesional.

Especial mención merecen las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad
proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido
revisada desde 1990. La Ley regula, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, que
agrupan las enseñanzas de música y danza de grado medio, así como las de artes plásticas y diseño
440 de grado medio y de grado superior. Por otro lado, establece las denominadas enseñanzas artísticas
superiores, que agrupan los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte
dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios
superiores de artes plásticas y diseño. Estas últimas enseñanzas tienen carácter de educación
superior y su organización se adecua a las exigencias correspondientes, lo que implica algunas
445 peculiaridades en lo que se refiere al establecimiento de su currículo y la organización de los

centros que las imparten.

La Ley también regula las enseñanzas de idiomas, disponiendo que serán organizadas por las escuelas oficiales de Idiomas y se adecuarán a los grados de aprendizajes de idiomas establecidos por la Unión Europea y las enseñanzas deportivas, que por primera vez se ordenan en una Ley de educación.

Por último, el título I dedica una especial atención a la educación de personas adultas, con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando.

También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

El título IV trata de los centros docentes, su tipología y su régimen jurídico, así como de la programación de la red de centros desde la consideración de la educación como servicio público. Asimismo, se establece la posibilidad de que los titulares de los centros privados definan el carácter propio de los mismos respetando el marco constitucional. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas podrán acogerse al régimen de concertados, estableciéndose los requisitos que deben cumplir los centros privados concertados.

La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento. La Ley otorga mayor

protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el consejo escolar, el claustro de profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva.

El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Con el propósito de rendir cuentas acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.

En el título VII se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo.

Al Estado le corresponde la Alta Inspección. Se recogen las funciones de la inspección educativa y su organización, así como las atribuciones de los inspectores.

Las disposiciones adicionales se refieren al calendario de aplicación de la Ley, a la enseñanza de religión, a los recursos económicos necesarios para ponerla en marcha, a los libros de texto y materiales curriculares y al calendario escolar. Una parte importante de las disposiciones adicionales tienen que ver con el personal docente, estableciéndose las bases del régimen estatutario de la función pública docente, las funciones de los cuerpos docentes, los requisitos de ingreso y acceso a los respectivos cuerpos, la carrera docente y el desempeño de la función inspectora.

Otras disposiciones adicionales se refieren a la cooperación de los municipios con las Administraciones educativas y los posibles convenios de cooperación que se pueden establecer entre aquellas y las Corporaciones locales así como al procedimiento de consulta a las Comunidades Autónomas.

En relación con los centros se prorroga el régimen actual aplicable a los requisitos que deben cumplir los centros privados de bachillerato que impartan la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud y la modalidad de tecnología, se establecen las funciones del claustro de profesores en los centros concertados.

Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género.

En las disposiciones transitorias se aborda, entre otras cuestiones, la jubilación voluntaria anticipada del profesorado, la movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes, la duración del mandato de los órganos de gobierno y el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos, la formación pedagógica y didáctica, la adaptación de los centros para impartir la educación infantil, la modificación de los conciertos y el acceso de las enseñanzas de idiomas a menores de 16 años.

Se recoge una disposición derogatoria única. Las disposiciones finales abordan, entre otros aspectos, la modificación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, la competencia que corresponde al Estado al amparo de la Constitución para dictar esta Ley, la competencia para su desarrollo y su carácter orgánico.

LOMCE

I

Los alumnos son el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

5 Por ello, todos y cada uno de los alumnos serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. Para todos ellos esta ley orgánica establece los necesarios mecanismos de permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías que en ella se articulan.

10 Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumnos en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a
15 los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para los alumnos y sus padres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar
20 en el sistema.

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de
25 la igualdad y la justicia social.

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país; el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que
30 representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor.

En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

35 Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades
40 fundamentales».

II

Uno de los objetivos de la reforma es introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía.

La transformación de la educación no depende solo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas,
45 asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación; ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación,
50 está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan

restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas. Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.

55 Son de destacar los resultados del trabajo generoso de maestros y profesores, padres y otros actores sociales, que nos brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecernos una larga lista de experiencias de éxito en los más diversos ámbitos, que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y aprendizaje.

III

60 Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. La creación de las condiciones que permitan a los alumnos su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos.

65 Nunca como ahora hemos tenido la oportunidad de disponer de una educación personalizada y universal. Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social.

70 La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo son el principal impulso para afrontar la reforma.

75 La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. Acorde con esta función, la presente ley orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido. Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza.

85 De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad.

90 Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación.

IV

95 Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

100 La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del

equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos
105 alumnos que han ido cambiando con la sociedad.

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez
110 más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumno sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el
115 impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

Se hace necesario generar la convicción de que el sistema educativo recompensa de manera transparente y equitativa el rendimiento que se logre en los objetivos educativos, y que reconoce especialmente su contribución a la mejora del entorno.

Prácticamente todos los países desarrollados se encuentran en la actualidad, o se han encontrado en los últimos años, inmersos en procesos de transformación de sus sistemas educativos. Las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como este en el que vivimos, han hecho recapacitar a los distintos países sobre la necesidad de cambios normativos y programáticos de mayor o menor envergadura para adecuar
120 sus sistemas educativos a las nuevas exigencias.

En el ámbito europeo podemos citar a Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría y Reino Unido como ejemplos de países cuyos sistemas educativos están en revisión. Fuera del ámbito europeo Brasil, Singapur, Japón, Shanghái-China, Ontario-Canadá, República de Corea o EEUU también están inmersos en procesos de mejora de la
125 educación, con cambios regulatorios y planificaciones a medio y largo plazo.

V

La finalización de un ciclo económico expansivo y sus inevitables consecuencias presupuestarias no pueden ser una coartada para eludir las necesarias reformas de nuestro sistema educativo. El costo de no asumir estas responsabilidades no sería otro que el de ver aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad.

Desde la transición a la democracia, España ha alcanzado unas tasas de escolarización prácticamente del 100 % desde los 3 años y ha desarrollado los instrumentos necesarios para garantizar unos niveles mínimos de educación al cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y asegurar, para el conjunto de los centros docentes, unos niveles mínimos de calidad mediante el establecimiento de criterios de uniformidad. Debemos pues considerar como un logro de las
135 últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva.

Las diferencias entre los alumnos de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE.

Sin embargo, el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (*Programme for International Student Assessment*), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años. Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno.

Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (*Statistical Office of the European Communities*) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26,5 % en 2011, con tendencia al descenso pero muy
155

lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10 % fijado para 2020.

160 Por otra parte, el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE.

165 La Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador ha establecido para el horizonte 2020 cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía y ha cuantificado los objetivos educativos que debe conseguir por la Unión Europea para mejorar los niveles de educación: en el año 2020, la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10 % y, como mínimo, al menos el 40 % de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente.

170 De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento», planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente
175 aplicable en España desde mayo de 2008.

180 Para abordar la disminución del abandono escolar, se ha de incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de educación secundaria superior, nivel CINE 3 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO). La consecución de este nivel educativo se ha convertido en una cuestión clave de los sistemas educativos y formativos en los países desarrollados, y está recogida también en el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que destaca la necesidad de que los jóvenes completen como mínimo el nivel CINE 3 para afrontar su incorporación al mercado laboral con las suficientes garantías.

185 La técnica normativa elegida de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general según se van detectando insuficiencias o surgen nuevas necesidades. La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
190 (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años.

195 Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales.

200 Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y
205 centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo.

Esta reforma del sistema educativo pretende ser gradualista y prudente, basada en el sentido común y sostenible en el tiempo, pues su éxito se medirá en función de la mejora objetiva de los resultados de los alumnos. Esta ley orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa.

VI

210 La reforma promovida por la LOMCE se apoya en evidencias y recoge las mejores prácticas

comparadas. Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son fundamentalmente el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

VII

El aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos, necesariamente unida a la exigencia de una mayor transparencia en la rendición de cuentas. Pese a la reiteración formal de la Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre la importancia de la autonomía, las encuestas internacionales siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema. Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa. Esta responsabilidad llevará aparejada la exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados. La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

La reforma contribuirá también a reforzar, por un lado, la capacidad de gestión de la dirección de los centros confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, y por otro la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. Pocas áreas de la administración tienen la complejidad y el tamaño que tiene la red de centros públicos educativos; siendo conscientes de su dificultad y del esfuerzo que supone para sus responsables, mejorar su gestión es un reto ineludible para el sistema.

VIII

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA.

Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones.

La transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y de manera especial sobre la evolución de estos.

Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y en especial a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las

265 pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la deseada autonomía de los centros, y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación.

Las evaluaciones propuestas no agotan las posibilidades de evaluación dentro del sistema, si bien corresponderá a las Administraciones educativas la decisión sobre la realización de otras evaluaciones.

270 El éxito de la propuesta de evaluaciones consistirá en conseguir que ningún alumno encuentre ante ellas una barrera infranqueable. Cada prueba debe ofrecer opciones y pasarelas, de manera que nadie que quiera seguir aprendiendo pueda quedar, bajo ningún concepto, fuera del sistema.

IX

275 La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos, es otro objetivo básico de la reforma. La revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo. La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas. Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado.

X

285 Las rigideces del sistema conducen a la exclusión de los alumnos cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. La flexibilización de las trayectorias, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo.

290 Es un tema recurrente de la reforma eliminar las barreras para favorecer la realización, como mínimo, de las etapas superiores de secundaria, una exigencia cada vez más evidente en la sociedad en la que vivimos, para lo que se han planteado nuevos itinerarios y se ha dotado de mayor permeabilidad a los existentes. La permeabilidad del sistema, tanto vertical como horizontal, es una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea; así, la ley abre pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de manera que ninguna decisión de ningún alumno sea irreversible. Cualquier alumno puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación a lo largo de la vida.

300 Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional.

XI

310 La tecnología ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. El aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el

aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías. Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías.

La incorporación generalizada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al sistema educativo permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno. Por una parte, servirá para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula. Los alumnos con motivación podrán así acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones a nivel tanto nacional como internacional. Las TIC serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos debe estar presente en todo el sistema educativo. Las TIC serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales, y asimismo lo serán en la gestión de los procesos.

Una vez valoradas experiencias anteriores, es imprescindible que el modelo de digitalización de la escuela por el que se opte resulte económicamente sostenible, y que se centre en la creación de un ecosistema digital de ámbito nacional que permita el normal desarrollo de las opciones de cada Administración educativa.

XII

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

XIII

La principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno radica en el número especialmente bajo de alumnos que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes. Revitalizar la opción del aprendizaje profesional como una opción acorde con la voluntad de un desarrollo personal y también su permeabilidad con el resto del sistema es un objetivo estratégico de esta ley. Para alcanzarlo se propone la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, con la importante novedad de la Formación Profesional dual, y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil. Se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde esta hacia la de Grado Superior, se prioriza la contribución a la ampliación de las competencias en Formación Profesional Básica y de Grado Medio, se regula la Formación Profesional dual y se completa con materias optativas orientadas a los ciclos de grado superior y al tránsito hacia otras enseñanzas.

XIV

La Recomendación (2002)¹², de fecha 16 de octubre de 2002, del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y

365 puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

370 Esta ley orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta ley orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y
375 cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.

XV

380 La transformación del sistema educativo es el resultado de un esfuerzo contenido y constante de reforma educativa, esfuerzo que solo es posible realizar con la colaboración permanente y respetuosa de todos los actores. De manera especial, será relevante promover una cooperación sincera entre las Administraciones educativas que permita compartir las mejores prácticas del sistema y mejorar la cohesión territorial. Además, esta ley adquirirá pleno sentido con el desarrollo de una futura ley sobre la función docente.