

# Representaciones del *cambio* en discursos sobre reformas educativas y de resultados del Operativo Aprender del gobierno de Cambiemos

Representations of *change* in Cambiemos government's Operativo Aprender results and discourses on educational reforms

Alana Vanina Venturini <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

[alanavanina@hotmail.com](mailto:alanavanina@hotmail.com)

 ACCESO ABIERTO / OPEN ACCESS

Cita: Venturini, Alana Vanina (2022). Representaciones del *cambio* en discursos sobre reformas educativas y de resultados del Operativo Aprender del gobierno de Cambiemos. *Textos en Proceso*, 8(1), pp. 19-41. <https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.2venturini>

**Editoras:** Esperanza Alcaide Lara (Universidad de Sevilla) y Ana Pano Alamán (Università di Bologna)

Recibido: 15-12-2021

Aceptado: 15-06-2022

**Conflicto de intereses:** La autora ha declarado que no posee conflicto de intereses.

**Copyright:** © Alana Vanina Venturini.

Esta obra está bajo licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Resumen

En el marco del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992), el objetivo general de este artículo es estudiar cómo se construye discursivamente la necesidad de reforma educativa en cinco discursos producidos desde el gobierno de Cambiemos. Específicamente, nos proponemos analizar las estrategias discursivas (Menéndez, 2012) que permiten representar los cambios globales que se utilizan como justificación de estas reformas y estudiar qué metáforas (Lakoff y Johnson, 2015 [1980]) se activan para pensar tanto estos cambios, como los cambios educativos que se proponen para la escuela media. En nuestro corpus, identificamos distintas estrategias discursivas que contribuyen a representar el cambio global como incuestionable, imposible de detener y autogenerado. Asimismo, este cambio global se conceptualiza a través de una metáfora de movimiento en la cual distintos agentes abstractos “avanzan” velozmente sobre las personas. El cambio educativo también se entiende a través de este tipo de metáfora, porque se propone un movimiento de la escuela hacia ese mundo cambiante. Un tercer movimiento se asocia al aprendizaje de los estudiantes, presentado como un viaje. Por último, el cambio educativo se conceptualiza como una revolución en la que supuestamente se modifica un orden o modelo escolar viejo o actual por otro nuevo y del futuro.

**Palabras clave:** reforma educativa, escuela media, neoliberalismo, estrategias discursivas, metáforas.

## Abstract

Within the framework of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992), the general objective of this article is to study how the need for educational reform is constructed discursively in five discourses produced by the Cambiemos government. Specifically, we propose to analyze the discursive strategies (Menéndez, 2012) that allow them to represent global changes that are used as justification for these reforms and to study what metaphors (Lakoff and Johnson, 2015 [1980]) are activated to think about these changes, as well as educational changes being proposed for high school. In our corpus, we identify different discursive strategies that help to represent global change as unquestionable, impossible to stop and self-generated. Additionally, this global change is conceptualized through a metaphor of movement in which different abstract agents “move” fast over people. Educational change is also understood through this type of metaphor because a movement of the school towards that changing world is proposed. A third movement is associated with student learning, presented as a journey. Finally, educational change is conceptualized as a revolution in which an old or current school model is supposedly modified by a new and future one.

**Keywords:** educational reform, high school, neoliberalism, discursive strategies, metaphors.

## 1. Introducción

En la Argentina se está instalando en los últimos años la necesidad de reformar la escuela media y adaptarla a los cambios culturales y tecnológicos globales. Desde los gobiernos del PRO y de Cambiemos<sup>1</sup> (2015-2019) se presentaron reformas tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires —la Nueva Escuela Secundaria (NES) y su posterior actualización en la Secundaria del Futuro—, como a nivel nacional —como es el caso de la Secundaria Federal 2030—.

Este artículo se enmarca en una investigación a largo plazo que se propone estudiar cómo se configura el vínculo entre educación y trabajo en los discursos del gobierno de Cambiemos sobre reformas educativas en la Argentina (período 2015-2019). Algunas de las preguntas que motivan nuestro acercamiento a la problemática son: ¿cómo se justifica discursivamente la necesidad de una reforma educativa? ¿Qué procesos de cambio en las prácticas discursivas (Fairclough, 1992) pueden identificarse en estos discursos?

A partir de estas preguntas, nos planteamos como objetivo general de este artículo analizar cómo se construye discursivamente la necesidad de reforma y qué funciones sociales se le atribuyen a la educación en discursos gubernamentales sobre el ámbito educativo tanto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como nacionales del período 2015-2019; especialmente, en los discursos sobre reformas en la escuela media.

---

<sup>1</sup> Una coalición que reunió a varios partidos y agrupaciones políticas de centro-derecha, de corte liberal: la Coalición Cívica ARI, Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR), y otras fuerzas políticas.

Tomando como marco teórico general el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992), en adelante ACD, presentamos un análisis cualitativo que, si bien no se agota en el estudio presentado en este artículo, tiene por objetivo dar cuenta de algunas similitudes que comparten los discursos que constituyen el corpus de este trabajo (ver apartado de selección del corpus y metodología).

Nuestra hipótesis general es que, en estos discursos, los cambios a nivel global se representan como incuestionables y universales. Más precisamente, sostenemos que esto se realiza gracias a dos procedimientos discursivos. Por un lado, a través de distintos recursos discursivos que tienden, por ejemplo, a invisibilizar a los agentes humanos responsables. Por otro lado, la vinculación entre estos supuestos cambios y la necesidad de cambios educativos se establece mediante la activación de distintas metáforas.

## 2. Reformas en la escuela media (período 2015-2019). Formar en habilidades para adaptarse al cambio

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2015, fue aprobada la reforma NES durante el gobierno del PRO con Mauricio Macri como Jefe de Gobierno y Esteban Bullrich como Ministro de Educación. Si bien algunas escuelas habían participado de una prueba piloto en el 2014, se puso en funcionamiento de manera generalizada y obligatoria en escuelas de gestión estatal y privada de esta localidad en el 2015. Esta reforma se centró en la “educación de calidad” y en el desarrollo de las “habilidades para el siglo XXI”.

A nivel nacional, el 10 de diciembre de 2015 Mauricio Macri comenzó su mandato como presidente de la Argentina, como representante del frente político Cambiemos. Esteban Bullrich asumió como Ministro de Educación Nacional, seguido por Alejandro Finocchiaro desde julio de 2017. La reforma nacional Secundaria Federal 2030, que en la práctica no tuvo la misma efectividad que las reformas de la Ciudad de Buenos Aires, fue aprobada en el año 2017 en el marco del 84° Consejo Federal de Educación, un encuentro que reúne a los ministros de educación de todo el país. Esta reforma tiene como antecedentes la firma de la Declaración de Incheon<sup>2</sup>, en la cual participó Argentina junto con otros países y organismos internacionales ese mismo año, y la firma de la Declaración de Purmamarca<sup>3</sup>. Al igual que la NES, se centró en el desarrollo de las “habilidades del futuro” y en la conformación de un perfil de egresado/a de la escuela media que pudiera adaptarse a los “cambios tecnológicos y culturales del siglo XXI”.

---

<sup>2</sup> La Declaración de Incheon estableció prioridades globales y metas en torno a la educación con la mirada puesta en el 2030. Tiene su base en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Asamblea de las Naciones Unidas. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa) [última consulta el 19/08/2021].

<sup>3</sup> La Declaración de Purmamarca fue firmada el 12 de febrero de 2016. En ella, se plantean acuerdos respecto a la “revolución educativa” que se va a presentar a nivel nacional. Entre los aspectos que podemos destacar vinculados a nuestros objetivos de investigación, cabe mencionar la referencia a una “educación de calidad”, la “enseñanza de habilidades y competencias para el siglo XXI” y la promoción de iniciativas de cooperación internacionales que permitan “la integración para hacer frente a los desafíos de la sociedad global en el siglo XXI”. Esta declaración se encuentra disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005528.pdf> [última consulta el 17/08/2021].

Volviendo a la Ciudad de Buenos Aires, la NES luego se actualizó en la Secundaria del Futuro, la cual surgió de un proyecto de ley del año 2017 que comenzó a aplicarse de manera gradual en marzo de 2018. Se propuso como un plan de reforma de los métodos de enseñanza supuestamente orientado a que los/as estudiantes desarrollen las “competencias y habilidades del siglo XXI”.

En los documentos oficiales y videos de difusión de las reformas mencionadas, identificamos una serie de elementos recurrentes que son relevantes para nuestra investigación: la importancia que se le otorga a las “capacidades/habilidades del futuro/del siglo XXI”, el concepto de “aprendizaje durante toda la vida”, la relación estrecha que se construye entre la educación y el empleo, la contextualización de las reformas en el marco de un “cambio global, tecnológico y cultural”, entre otros. El desarrollo de las competencias necesarias para adaptarse a un mundo supuestamente cambiante fue uno de los aspectos centrales de las propuestas de transformación educativa del PRO y Cambiemos tanto en la Ciudad de Buenos Aires como a nivel nacional. Es por eso por lo que nuestro interés en este trabajo está puesto en estudiar cómo se construyen discursivamente ese cambio global y la relación causal que se establece entre este cambio y la necesidad de reforma educativa.

Las críticas realizadas a estas reformas coinciden en señalar que las mismas comparten y profundizan aspectos de las políticas educativas neoliberales de los '90. Si sintetizamos estos aspectos, podemos destacar cómo en ambos momentos históricos se priorizó una educación “de calidad, eficaz y equitativa” (Arata y Mariño, 2013) y se mercantilizaron los procesos educativos (Feldfeber, 2009; Gentili, 2014; Filmus, 2017; Becerra, 2017; 2018; Puiggrós, 2019; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). Además, se incrementó la incidencia de los organismos internacionales (Andrade Oliveira y Feldfeber, 2016; Becerra, 2017; Filmus, 2017; Puiggrós, 2019) y se alentó la competitividad entre las escuelas, poniendo en el centro de la política educativa a la evaluación (Feldfeber, 2016). Las críticas a estas gestiones también destacan que estas políticas educativas neoliberales reducen la educación a la transmisión de competencias laborales (Gentili, 2014).

Uno de los aspectos centrales de las políticas educativas del gobierno de Cambiemos a nivel nacional es el énfasis en la evaluación.<sup>4</sup> En 2016, se implementó en escuelas primarias y secundarias de todo el país el Operativo Aprender —que reemplazó al ONE (Operativo Nacional de Evaluación), que se venía realizando desde 1993—. En el caso del secundario, su objetivo era evaluar cuatro áreas de conocimiento (matemática, lengua, ciencias naturales y sociales). Dada la relevancia otorgada a las evaluaciones durante estas gestiones y cómo se utilizaron sus resultados como fundamentación para proponer distintas reformas educativas, consideramos central analizar los discursos vinculados a estas pruebas.

---

<sup>4</sup> Las reformas mencionadas y la relevancia que se le otorga a la evaluación en la Argentina con estos gobiernos pueden enmarcarse en la conformación de una “agenda globalmente estructurada para la educación” (AGEE) (Dale, 2004) y en las consecuencias de la globalización en las reformas educativas. En este sentido, la influencia de los organismos internacionales es uno de los fenómenos más relevantes a tener en cuenta (Gorostiaga y Tello, 2011; Martínez Bonafé, 2012; Verger y Normand, 2015); sobre todo, el papel de la OCDE a través de las pruebas PISA, centradas en la evaluación de habilidades y competencias.

### 3. Marco teórico

Nuestra investigación se inscribe en la línea teórica y metodológica del ACD (Fairclough, 1992), porque consideramos que los discursos no solo reflejan o representan las entidades y relaciones sociales, sino que también las construyen. Al analizar el lenguaje en uso, entonces, estamos estudiando al lenguaje no solo como un medio o instrumento de comunicación, sino también como una herramienta que permite la formación, complejización y transmisión de *representaciones sociales*, entendidas como las imágenes del mundo y sus valoraciones presentes en una comunidad lingüística (Raiter, 2002, 2016).

Para este trabajo en particular —y teniendo en cuenta nuestros objetivos de análisis— resulta fundamental recuperar los aportes de Fairclough (2003 [2001]) en relación con las características del *discurso neoliberal*. Este autor señala que uno de los aspectos más importantes de este tipo de discurso tiene que ver con la centralidad que adquieren las representaciones del cambio en la “economía global” y destaca que estos cambios se presentan discursivamente como inevitables e irreversibles. Asimismo, postula que las representaciones dominantes del nuevo orden global —o del nuevo capitalismo— tienen ciertas características lingüísticas predecibles que se sostienen gracias a la recontextualización (Bernstein, 1996 [1990]) entre distintos órdenes del discurso (políticos, económicos, educativos, etc.).

Entre esas características, Fairclough señala que en los mismos textos se produce un movimiento que va desde el *ser* de la economía global al *deber ser* de lo político, en otras palabras, de lo que es en forma categórica a lo que debe hacer el gobierno para darle respuesta a esos supuestos cambios. Esta característica nos parece significativa en tanto pone el foco en la organización de los textos y en las formas de presentar discursivamente las relaciones de causalidad entre los cambios en la economía global y los cambios políticos que se proponen desde los gobiernos; en nuestro caso en particular, a partir de las reformas educativas de la escuela media.

Para analizar qué recursos y estrategias permiten configurar representaciones específicas sobre el cambio global y construir discursivamente una argumentación que vincule causalmente este contexto con la necesidad de un cambio educativo, retomamos la distinción entre *estrategia discursiva* y *recurso lingüístico*. Así, entendemos a las estrategias discursivas como una reconstrucción analítica de cómo se combinan en un discurso distintos recursos orientados a un determinado fin (Menéndez, 2012).

Incorporamos, a su vez, la perspectiva de la Lingüística Cognitiva para responder a los objetivos de nuestro trabajo; en particular, los conceptos de *marco* y *metáfora*. Desde este enfoque, un *marco* es una estructura mental que conforma nuestro modo de ver el mundo (Lakoff, 2007 [2004], 2010). Cada vez que una persona utiliza el lenguaje para hablar de algo, activa marcos conceptuales vinculados a ese tema. Estos marcos se organizan en sistemas de conceptos que se movilizan en conjunto, aunque sea de manera parcial, cuando se activa un marco.

Mientras tanto, las metáforas (Lakoff y Johnson, 2015 [1980]) no son simplemente una cuestión estilística, sino que integran también el sistema conceptual a través del cual pensamos y actuamos. Para estos autores, la esencia de la metáfora es entender y experimentar una cosa en términos de otra; esto es, proyectar un patrón de inferencias desde un dominio fuente a un dominio meta. Las

clasifican en tres tipos: conceptuales, orientacionales y ontológicas. Las *metáforas conceptuales* son aquellas que nos permiten entender nuestra experiencia cotidiana y actuar sobre ella. Es el caso, por ejemplo, de la metáfora *la argumentación es una guerra*, que nos permite entender el dominio de la argumentación a partir del dominio de la guerra. Puede manifestarse en expresiones metafóricas como “Roberto defendió muy bien su punto de vista”. Mientras tanto, las *metáforas orientacionales* organizan nuestra experiencia en términos espaciales. Dentro de estas metáforas se ubican, por ejemplo, *lo bueno es arriba* o *lo malo es abajo*. En relación con estas metáforas, podemos mencionar las expresiones “Me levantó el ánimo” o “Estoy muy bajoneada”. Por último, las *metáforas ontológicas* nos permiten entender nuestras experiencias en términos de objetos y sustancias, como es el caso de *la mente humana es un recipiente*, que podemos encontrar en expresiones como “Hoy no me queda nada en la cabeza”.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente el trabajo de Haas y Lakoff (2009), quienes analizan cómo la forma de operar de nuestra mente estructura la manera en la que entendemos la educación y cómo esta concepción afecta la elaboración de políticas educativas. Además, destacan que la promoción de programas políticos específicos requiere de la modificación de marcos.

En los últimos años y desde diferentes perspectivas y metodologías, distintos autores han incorporado los aportes de la Lingüística Cognitiva al ACD (Chilton e Ilyn, 1993; Chilton, 2011; Musolff, 2012; Hart, 2014; Flax, 2020; Zappettini, 2021). Los trabajos de Zappettini (2014, 2021) resultan significativos en tanto proponen analizar con qué objetivos (u orientadas a qué estrategias) se utilizan determinadas metáforas en los discursos. Tal y como señala Hart (2014), la metáfora puede ser explotada en los discursos para promover una imagen particular de la realidad sobre otra y se constituye como un dispositivo conceptual particularmente efectivo en los discursos políticos porque permite que fenómenos sociales, políticos y económicos complejos sean reducidos a imágenes con las que la audiencia pueda relacionarse de forma más sencilla.

#### 4. Selección del corpus y metodología

Para el análisis, se seleccionó del corpus general del proyecto de investigación una muestra que incluye cinco materiales: tres documentos institucionales de las reformas mencionadas y dos videos vinculados al Operativo Aprender en los que participan funcionarios del gobierno de Cambiemos.

Los tres documentos institucionales seleccionados están dirigidos, sobre todo, al personal docente y a los directivos de las escuelas de nivel medio. El primero de ellos (“Marco General del Diseño Curricular de la NES”<sup>5</sup>) forma parte de la reforma NES y es del año 2015. El segundo documento (La escuela que queremos<sup>6</sup>) aparece en el contexto de la actualización Secundaria del Futuro. El tercer documento institucional (el “Marco de Organización de los Aprendizajes para

---

<sup>5</sup> Disponible en [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-marco-general\\_w\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-marco-general_w_0.pdf) [última consulta el 10/12/2021].

<sup>6</sup> Obtenido de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documentorespaldatorio\\_sf\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documentorespaldatorio_sf_0.pdf) [última consulta el 10/12/2021].

la Educación Obligatoria Argentina”<sup>7</sup>) integra el proyecto de reforma nacional Secundaria Federal 2030. Seleccionamos estos tres documentos, porque resumen la propuesta de cada una de las reformas y proponen qué cambios se deben realizar en la escuela media para adaptarla al “contexto global”; a partir de ellos se redactaron otros marcos específicos; fueron difundidos en canales oficiales del gobierno nacional o de la Ciudad de Buenos Aires; y focalizan, entre otros aspectos centrales, en la importancia de la evaluación.

**Tabla 1.** Documentos institucionales analizados en este trabajo.

<p>Portada del documento “Marco General del Diseño Curricular de la NES”.</p>	<p>Primera página del documento “La escuela que queremos”.</p>	<p>Portada del documento “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina”.</p>

Mientras tanto, los dos videos del Operativo Aprender fueron obtenidos de la página de YouTube de la Casa Rosada. En el primero de estos videos<sup>8</sup>, se presentan los resultados de las pruebas Aprender realizadas durante el año 2016. Tiene como locutor/enunciador al expresidente Mauricio Macri y fue transmitido por cadena nacional. El segundo video<sup>9</sup> está a cargo de Mauricio Macri, Alejandro Finnochiaro y María Eugenia Vidal (ex gobernadora de la Provincia de Buenos Aires) y, en él, los funcionarios presentan los resultados del segundo Operativo Aprender, realizado durante el año 2017.

En el análisis de estos discursos, abordaremos los siguientes aspectos: por un lado, las estrategias discursivas y los recursos (Menéndez, 2012) vinculados a la *representación del cambio global*; por otro lado, cómo se construye discursivamente la relación entre esa representación y las formas de entender el cambio educativo.

Entre los posibles abordajes para el análisis de las *estrategias y recursos discursivos*, recuperamos las nociones ya definidas en el apartado de marco teórico de *metáfora* (Lakoff y Johnson, 2015 [1980]) y *marco* (Lakoff, 2007 [2004], 2010). Asimismo, para el análisis de los recursos, utilizamos la metodología y las categorías de la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1993 [1979]; Zullo, 2016); en

<sup>7</sup> Disponible desde 2017 en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/acerca-de> [última consulta el 10/12/2021].

<sup>8</sup> Disponible desde el 21 de marzo de 2017 en [https://www.youtube.com/watch?v=yQb4z\\_A3ZRU](https://www.youtube.com/watch?v=yQb4z_A3ZRU) [última consulta el 09/12/2021].

<sup>9</sup> Disponible desde el 21 de marzo de 2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=iqzMWJNDVXk> [última consulta el 09/12/2021].

particular, nos enfocamos en el relevamiento de procesos y participantes y de las transformaciones que contribuyen a representar el cambio global como autogenerado y sin agentes humanos.

Hodge y Kress (1993 [1979]) reconocen la existencia de dos modelos para clasificar los procesos: los accionales y los relacionales. En el *modelo accional* se encuentran los procesos que señalan una acción. Dentro de este modelo distinguen: los procesos *transactivos*, que involucran a dos participantes, uno como agente del proceso y otro como afectado/paciente/beneficiario de la acción; los *no transactivos*, que poseen un solo participante (agente o afectado/a) y los *pseudotransactivos*, que incluyen acciones semióticas y cuya estructura profunda es no transactiva (un solo participante), pero en la superficie tienen una estructura transitiva (es decir, dos argumentos). Mientras tanto, en el *modelo relacional*, una entidad establece una relación con otro elemento. Identifican cuatro subtipos: *atributivos*, que definen al participante a través de un atributo; *posesivos*, donde la relación es de pertenencia o posesión; *ecuativos*, que definen a los participantes por un rasgo o característica y los *locativos o temporales*, donde el participante es definido por su ubicación espacial o temporal.

Ahora bien, Hodge y Kress 1993 [1979]) señalan, también, que, en el uso del lenguaje, frecuentemente se presentan una serie de operaciones sobre estos modelos básicos propuestos. El efecto general de estas *transformaciones* es el borramiento de participantes, el reordenamiento de las cláusulas, la ausencia de procesos, etc. Entre estas transformaciones, se encuentran la *impersonalización*, que se realiza mediante la presencia de un proceso existencial como “haber” o con el “se” impersonal; la *nominalización*, donde las cláusulas son convertidas en sustantivos o en frases nominales y se borran las relaciones causales y las marcas del verbo; la *pasivización*, que invierte el orden agente-afectado y puede borrar al agente de la acción; y la *incorporación negativa*, donde la negación no se realiza de forma explícita, sino que se presenta a través de una acción positiva (como en el proceso “impedir”).

Los aportes de van Leeuwen (2008) serán relevantes también para este trabajo en tanto este autor analiza cómo, en los discursos, se puede representar a los actores sociales a través de *roles* o bien *pasivos* o bien *activos*. La *activación* —o *agentivización*, como lo estaremos llamando en este trabajo— ocurre cuando los actores sociales son representados como activos, como fuerzas dinámicas en una actividad; mientras que la *pasivación* —o *pacientivización* en este artículo— cuando se representan, por ejemplo, como afectados/as, como beneficiario/a o como circunstancias del proceso.

Cabe destacar que nuestra propuesta en este trabajo no es presentar un análisis cuantitativo del tipo de procesos o de transformaciones que aparecen en el corpus analizado, sino dar cuenta de cómo las distintas formas en que se representa la experiencia se orientan a determinadas estrategias o fines discursivos —específicamente, presentar formas específicas de entender el cambio en el contexto global y el cambio educativo—.

En cuanto a la exposición del análisis, dividimos esta sección en dos apartados. El primero se centra en el estudio de las estrategias discursivas empleadas en estos discursos para representar el cambio global; específicamente, en el análisis al nivel de la cláusula en términos de procesos y participantes. El segundo apartado



aborda el estudio de las metáforas que se activan para representar tanto el supuesto cambio global como la necesidad de cambio educativo.

## 5. Análisis

### 5.1. Estrategias discursivas en la representación del cambio global

Para abordar el análisis de las formas en que se construye discursivamente el cambio global, organizamos este apartado según tres estrategias discursivas integradas, a su vez, por distintos recursos lingüísticos. En este sentido, consideramos que, para representar el cambio global, en nuestro corpus se presentan, fundamentalmente, tres estrategias: a. Invisibilización/borrado de los agentes responsables del cambio; b. Afirmaciones categóricas acerca de la importancia del cambio; c. El contraste pacientivización/agentivización de los/as estudiantes para destacar la necesidad de que se adapten al cambio.

#### 5.1.a. Invisibilización/borrado de los agentes responsables del cambio

En esta estrategia, reunimos distintos recursos que tienden a borrar a los agentes humanos de los procesos de cambio en el contexto. ¿Cómo ocurre esto? En primer lugar, identificamos la presencia de procesos pseudotransactivos —conjugados o expresados en su forma nominalizada— en los que el agente es inanimado o abstracto:

- 1) En cuanto a las expectativas del mercado laboral, la globalización *plantea* nuevos desafíos a la educación, al demandar nuevos perfiles para tareas que están en constante evolución. (NES)
- 2) En la actualidad, el mundo del trabajo *valora* más la cultura general, la capacidad de asociación, el trabajo colaborativo, el saber cuáles son las cualificaciones requeridas para las tareas que deben realizarse, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas. (NES)

En el primer ejemplo, identificamos un proceso pseudotransactivo que consideramos central para nuestro análisis (“plantear”). Este proceso presenta un participante abstracto (“globalización”) que plantea desafíos a la educación —que, además, es también un participante abstracto que borra a los verdaderos afectados por los cambios, los/as estudiantes y los/as docentes, y a los/as responsables de los cambios educativos—. Este ejemplo, también, presenta como circunstancia de modo la construcción “al demandar nuevos perfiles para tareas que están en constante evolución”<sup>10</sup>. Esta circunstancia tiene nuevamente a la globalización como aquella que demanda, en este caso, nuevos perfiles laborales. Por último, podríamos señalar la nominalización “expectativas” en la cual consideramos que lo que se invisibiliza es quién espera —el agente inanimado “mercado laboral” se presenta como participante 1 del proceso pseudotransactivo—, de quién espera eso

---

<sup>10</sup> El uso del infinitivo también es clave para pensar no solo cómo se borran los agentes humanos responsables, sino también las marcas de tiempo a la hora de representar estos procesos vinculados a la representación del cambio global.

y, también, en qué momento específico. Esto ocurre porque la nominalización permite borrar las marcas de tiempo y, en este caso, la imprecisión temporal contribuye a reforzar la idea de que la educación debe preparar a los/as egresados/as para un presente y futuro incierto. Este primer fragmento también nos permite anticipar la presentación de una relación entre educación y trabajo que se construye como obvia en estos discursos. En este sentido, podemos recuperar la reflexión de Martín Rojo, Fernández-González y Castillo González (2020), quienes destacan distintos procesos de transformación en las instituciones educativas producto del neoliberalismo; entre ellos, cómo se está erosionando la separación humanista entre educación y trabajo y queda expuesto y valorado positivamente un currículum, que estaba previamente oculto, enfocado en satisfacer las necesidades del capital.

Mientras tanto, en el segundo ejemplo, tenemos nuevamente un participante inanimado de un proceso pseudotransactivo (“valorar”) que es el “mundo del trabajo”. Lo interesante es que, entre lo que “valora” ese participante abstracto, se encuentran distintos elementos que entendemos que hacen referencia de manera indirecta a lo que debe enseñar la escuela. Se hace mención a la “cultura general” y, también, a dos habilidades supuestamente centrales para el siglo XXI (“la capacidad de asociación” y “el trabajo colaborativo” —que también aparecen en esta clase de discursos como “trabajo en equipo”—). Asimismo, se nombra una habilidad que se resume en este tipo de discursos como “aprender a aprender”, vinculada a la capacidad de “aprender durante toda la vida”, que podemos encontrarla en “el saber cuáles son las cualificaciones requeridas para las tareas que deben realizarse, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas”.

Ahora bien, también son significativas otras *nominalizaciones* que no participan necesariamente de procesos pseudotransactivos, pero que contribuyen a invisibilizar a los agentes humanos que llevan a cabo estos cambios globales:

- 3) Y especialmente hoy, que vivimos un tiempo del mundo en el cual *estamos sometidos a una revolución tecnológica*, entonces, *hay empleos que desaparecen y hay empleos que se generan*. (Aprender 2)

En este caso, vemos cómo se borra al agente de la acción de “revolucionar” a través de la *nominalización* “revolución tecnológica”. Además, paradójicamente, se trata de una revolución que somete a los sujetos —en tanto el verbo “someter” indica imposibilidad de salida o capacidad de ejercer acción— y, que, por lo tanto, los presenta en un rol pasivo. Podemos observar, además, cómo se presenta a un enunciador en primera persona del plural que se incluye entre los afectados/as o supuestos/as beneficiarios/as de los cambios de esta revolución tecnológica.

Este ejemplo también es significativo, porque nos permite introducir otros recursos lingüísticos que borran/invisibilizan a los agentes que llevan a cabo estos cambios. Primero, consideramos que la presencia de los procesos existenciales en “haber (empleos que desaparecen)” y “haber” (empleos que se generan)” asociados a los cambios en el mercado de trabajo contribuye la *existencialización* (van Leeuwen, 2008) de los procesos de pérdida de empleo y de generación de empleo, lo que se refuerza, además, en la repetición de este ítem léxico. En otras palabras, los cambios en el mundo del trabajo se presentan como algo que existe simplemente, sin agentes humanos que intervengan.

A su vez, los procesos “desaparecer” y “generar(se)”, asociados a estos procesos de cambio en el mercado laboral permiten la *naturalización* (van Leeuwen, 2008) de los procesos de generación y pérdida de empleo. En este sentido, consideramos que es clave el proceso no transactivo “desaparecer” que presenta como único participante a los empleos, esto es, nadie los hace desaparecer. En este proceso, podemos identificar también una *incorporación negativa* en el proceso “desaparecer” que supone una información anterior (“aparecer”) que no se menciona de forma explícita en el texto. Asimismo, en el proceso transactivo “generar” tenemos también una pasiva con *se*<sup>11</sup> mediante la cual se invisibiliza quién es el agente responsable de generar esos empleos: ¿es el Estado? ¿Son las empresas privadas? ¿Es la escuela? Este segundo proceso podemos considerarlo como la contrapartida de ese proceso expresado a través de la incorporación negativa, pero es interesante cómo se ordenan los procesos: primero, los empleos “desaparecen” y, luego, “(se) generan”.

De este modo, se impone un modelo de procesos autogenerados, que se producen de manera espontánea —del mismo modo que veíamos en ejemplos anteriores con la revolución tecnológica o la globalización—. Esto lo podemos ver también en el caso que sigue en el cual también encontramos que el proceso asociado a los “cambios globales” (“hacer su aparición”) se representa como autogenerado:

- 4) Nuevos fenómenos y acontecimientos sociales, económicos, políticos, tecnológicos, artísticos y científicos *hacen su aparición* para reconfigurar el espacio humano. (NES)

En este ejemplo, los “nuevos fenómenos o acontecimientos” se asocian a un proceso no transactivo que invisibiliza a cualquier tipo de agente humano y *naturaliza* estos cambios que supuestamente afectan distintos órdenes de la vida humana.

Por último, debemos mencionar como recurso la impersonalización, como una forma de invisibilizar a quienes están demandando nuevos perfiles que se adapten a los cambios:

- 5) En este contexto de transformación constante, *se espera* que los sujetos sean capaces de desempeñarse en los diferentes aspectos de la vida personal y profesional de manera acorde con esos cambios. (NES)

El proceso pseudotransactivo “esperar” se presenta con ese *se* impersonal que borra al participante experimentante. Al mismo tiempo, consideramos que permite focalizar justamente en el segundo participante de este proceso: “que los sujetos sean capaces de desempeñarse en los diferentes aspectos de la vida personal y profesional de manera acorde con esos cambios”. Este segundo participante describe un perfil de egresado/a de la escuela media que, como veníamos mencionando, se construye en torno a la adaptación al cambio.

---

<sup>11</sup> Este proceso también podría ser analizado a través de una lectura refleja del *se*. En esta segunda lectura, se refuerza la idea de que los empleos se generan a sí mismos, sin ningún tipo de acción humana que intervenga.

### 5.1.b. Afirmaciones categóricas acerca de la importancia del cambio

Además, en estos discursos el *cambio global* se representa a través de una segunda estrategia que es la presencia de afirmaciones categóricas que presentan como incuestionable ese cambio y, de ese modo, deshabilitan otras formas de ver el contexto económico y tecnológico. Esto ocurre, en primer lugar, mediante el uso del tiempo *presente del modo indicativo*. Esto lo podemos observar no solo en el primer ejemplo que presentamos para la estrategia de “*Invisibilización/borramiento de los agentes del cambio*” en el cual tenemos dos procesos en tiempo presente del modo indicativo (“plantan” y “están”), sino, también, en el ejemplo que sigue, en el proceso “presentan”:

- 6) Las transformaciones en el mundo del trabajo, las tecnologías de la información y comunicación, el multiculturalismo y la globalización *presentan* nuevos desafíos para la educación. (Secundaria Federal 2030)

Para Hodge y Kress (1993 [1979]), las categorías que aparentemente solo codifican tiempo codifican también la modalidad general. En el ejemplo 6, pero también en general en los ejemplos que estamos citando en este trabajo, el uso del tiempo presente del modo indicativo permite, tal y como señalan estos autores, presentar los cambios introducidos con la globalización a través de una expresión asertiva y casi como una verdad general que difícilmente puede ser cuestionada. Así, podemos señalar que el uso de este tiempo verbal contribuye a naturalizar y aceptar como dado este contexto de cambio que se presenta, además, como algo general que se extiende más allá del universo de la educación.

En segundo lugar, estos discursos presentan a estos participantes abstractos/inanimados como sociedad cambiante, economía global (y otras variantes) como circunstancia temporal o espacial:

- 7) Facilitar aprendizajes significativos, preparar a los estudiantes para ser emprendedores de su proyecto de vida, poder desarrollar su máximo potencial y fomentar la participación activa *en una creciente e interconectada economía global* es el gran desafío. (NES)
- 8) Garantizar el derecho a aprender en el siglo XXI implica que todos los/las estudiantes puedan desarrollar las capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar como ciudadanos *en esta sociedad cada vez más compleja, con plena autonomía y libertad*. (Secundaria Federal 2030)

En estos ejemplos, vemos cómo se presenta al contexto de cambio global (en este caso, a la economía global y a la sociedad) como circunstancia, lo que funciona como contextualización de los cambios educativos que se deben realizar. Especialmente, de los cambios educativos enfocados en las habilidades/capacidades del siglo XXI que deberían desarrollar los/as estudiantes. En estas circunstancias, además, se presentan atributos que se centran en la importancia que cobra la economía global —“creciente”—, la relación con la tecnología —“interconectada”— y una característica de la sociedad actual que se presenta como recurrente en los discursos —“cada vez más compleja”—.

Por último, observamos procesos de generalización a la hora de nombrar a los afectados por el cambio:

- 9) Los cambios, producto de la sociedad del conocimiento en su proceso de emergencia, demandan nuevos modos de alfabetización y de actuar *de las personas* para enfrentar la demanda de las competencias necesarias en el marco de los nuevos modelos sociales, económicos, culturales y políticos que afectan distintas dimensiones de la vida. (NES)

Esta generalización, que puede identificarse a partir del uso de “las personas”, contribuye a ampliar el alcance de los procesos de cambio; al mismo tiempo que impide visibilizar de qué formas afectan los cambios a los distintos grupos sociales. Este recurso lo veíamos también en el ejemplo 5, cuando se hacía mención a lo que “se espera” de “los sujetos”. Esto nos permite pensar en estos procesos de generalización en los cuales se representa este cambio en el contexto como un fenómeno que afecta a todos/as por igual y no únicamente a los/as estudiantes o a los/as trabajadores/as. En este sentido, debemos destacar la importancia que cobra también el uso del infinitivo a la hora de generalizar los procesos de “respuesta” al supuesto cambio global en “actuar” y “enfrentar”.

#### 5.1.c. El contraste pacientivización/agentivización de los/as estudiantes para destacar la necesidad de que se adapten al cambio

Esta tercera estrategia discursiva se vincula con los modos de representar a los/as estudiantes y egresados/as de la escuela media en estos discursos a partir de los roles que se les asigna y los tipos de procesos en los que participan. Identificamos un aparente desplazamiento en los que textos que va desde la presentación de un actor pasivo y dependiente respecto de los cambios en el contexto global hasta un perfil de egresado/a de la escuela secundaria autónomo, independiente y con las habilidades para poder adaptarse a este contexto:

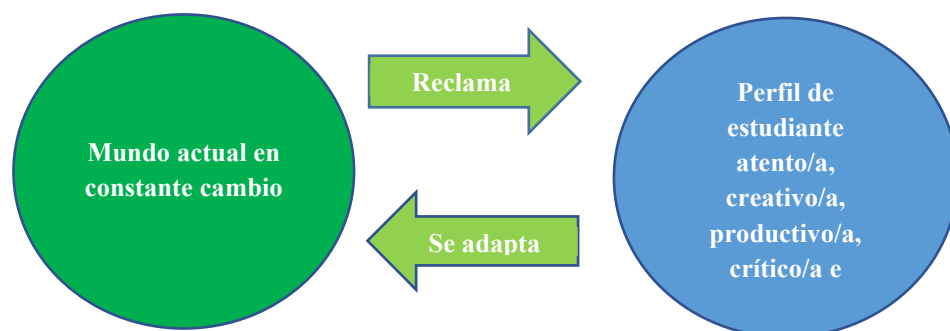
- 10) El contexto en que viven los estudiantes de la NES *los enfrenta a la necesidad* del logro de la autonomía personal y académica (...). (NES)
- 11) Se trata de un proceso en permanente movimiento; convendrá, por lo tanto, que el pensamiento acompañe en su devenir el mismo devenir del mundo y sus transformaciones, lo cual *reclama un estudiante atento, creativo, productivo, crítico y dispuesto a generar las estrategias necesarias para responder a las demandas del mundo actual*. (NES)

En ambos ejemplos, podemos identificar procesos pseudotransactivos que afectan en algún punto a los/as estudiantes: “enfrentar a la necesidad (del logro...)” y “reclamar”. En el ejemplo 10, el proceso pseudotransactivo tiene a un primer participante abstracto que se presenta a través de una cláusula (“El contexto en el que viven los estudiantes de la NES”) que contiene un proceso relacional locativo en el que nuevamente tenemos como circunstancia este contexto global que se presenta como conocido e incuestionable (“el contexto en que”). Este proceso relacional, además, tiene como participante a “los estudiantes” que se caracterizan justamente a partir de esta ubicación temporo-espacial.

Por otra parte, en el ejemplo 11, encontramos un proceso pseudotransactivo en “reclamar” que cuenta con un participante abstracto (el proceso de permanente

movimiento) y lo que se reclama se asocia a las transformaciones en el perfil de egresado/a vinculadas a las demandas del mundo actual. Es en la cláusula que funciona como segundo participante (“un estudiante atento, creativo, productivo, crítico y dispuesto”) que podemos destacar una serie de procesos que se orientan a presentar con una aparente agentividad a los sujetos afectados por el cambio. Allí, podemos identificar distintos atributos asociados a un proceso relacional atributivo con verbo elidido —“(que sea) atento, creativo, productivo, crítico y (que esté) dispuesto a generar (...)”—. En este fragmento, también distinguimos dos procesos pseudotransactivos en su forma infinitiva —subordinados a “estar dispuesto a”— que se vinculan a la adaptación al cambio: “generar las estrategias” y el proceso que integra la circunstancia de fin relacionada “(para) responder (a las demandas del mundo actual)”.

**Figura 1.** Síntesis de cómo se presenta la relación entre los cambios en el mundo y las modificaciones en el perfil de estudiante y egresado/a en estos discursos.



Ahora bien, a pesar de que en los procesos referidos a la adaptación al cambio se le otorga, aparentemente, una mayor agentividad a los/jóvenes estudiantes y egresados/as —y a las personas en general afectadas por el cambio—, consideramos que, de todos modos, el hecho de que prevalezcan los procesos mentales y relacionales y que, además, en muchos casos como el que citamos se presenten en su forma infinitiva, contribuye a seguir presentando en un rol pasivo a estos actores. Sobre todo, si tenemos en cuenta que, por ejemplo, la generación de estrategias o la respuesta siempre se vinculan a lo que “reclama” o “demanda” el mundo actual. En otras palabras, se construye un actor social sometido que adquiere atributos y actúa en función de las exigencias de ese contexto global y esto se presenta discursivamente a través de una potencialidad. Así, mientras que los procesos del cambio global (como “reclama”) se presentan con una modalidad asertiva que permite presentar los cambios en el contexto global como una realidad, los procesos de adaptación al cambio se presentan como una potencialidad a través de distintos atributos y formas no finitas.

## 5.2. Metáforas del *cambio*

### 5.2.a. El avance del *cambio*. Metáforas de movimiento en la representación del cambio global

El *cambio* se conceptualiza en estos discursos a través de una metáfora de *movimiento* en la cual el mundo globalizado, la sociedad cambiante, la revolución

tecnológica (entre otros agentes inanimados/abstractos) “avanzan” sobre las personas, las cuales deben desarrollar las habilidades que les permitan adaptarse a esos cambios:

- 12) El contexto en el que se inserta la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el del creciente *avance* del mundo globalizado. (NES)
- 13) La sociedad *está cambiando a un ritmo más acelerado* que nuestro sistema educativo y la *brecha* entre las propuestas pedagógicas que presentan las escuelas y la vida de los/las estudiantes *se amplía cada vez más* (Secundaria Federal 2030).

En el ejemplo 12, vemos cómo la reforma de la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires se presenta vinculada al mundo globalizado a través de un proceso relacional ecuativo con verbo “ser” que define el contexto de la NES en relación con el “progreso” de la globalización. La cláusula que permite definir o identificar al contexto de la reforma (“el del creciente avance del mundo globalizado”) contiene el ítem léxico “avance” que, a través de una nominalización del proceso no transactivo “avanzar”, manifiesta esta metáfora de movimiento a través de la cual se conceptualizan los cambios sociales.

Mientras tanto, en el ejemplo 13, podemos identificar la metáfora de movimiento para conceptualizar los cambios sociales en dos sentidos. Por un lado, se incorpora un nuevo aspecto que tiene que ver con entender que este *movimiento* de los cambios sociales se realiza a una velocidad determinada (“la sociedad está cambiando a un ritmo más acelerado que nuestro sistema educativo”). Aquí, vemos cómo la frase verbal durativa (“está cambiando”) permite presentar estos cambios como un proceso en curso, pero, a la vez, se refuerza que ese proceso se produce de manera rápida (“a un ritmo cada vez más acelerado”). Esto nos permite ver también cómo se justifica la necesidad de una reforma educativa en estos discursos: los cambios sociales globales se mueven de manera rápida y afectan a las personas en general; la necesidad de reforma educativa se justifica en el hecho de que la escuela está “atrasada” respecto de esos cambios (porque no se desplaza a la misma velocidad que el contexto).

Esto se marca mediante el uso del término “brecha” que confirma la lectura espacial del proceso de cambio. Este concepto permite entender la relación entre la escuela y la vida de los/as estudiantes<sup>12</sup> en términos espaciales: la brecha se amplía cuánto más alejada está la escuela de los cambios globales que supuestamente afectan la vida de los/as estudiantes.

#### 5.2.b. Metáforas del cambio educativo

¿Cómo se conceptualiza el cambio educativo en estos discursos? Un primer acercamiento al análisis de metáforas y marcos nos permite identificar, por un lado, un punto de conexión entre la metáfora que mencionamos previamente que conceptualiza el supuesto cambio global en términos de un movimiento que

---

<sup>12</sup> En este sentido, resulta interesante marcar cómo se presenta en estos discursos una separación entre la escuela y el resto de la vida de los/as estudiantes, como si la escolarización estuviese desactualizada y ajena a los cambios que atraviesan los/as jóvenes, pero, al mismo tiempo, fuera algo externo a esa vida.

“avanza” sobre las personas, con una forma de entender también el cambio educativo en términos de *movimiento*.

Los discursos analizados plantean como una exigencia de este contexto global “acortar la brecha” entre la sociedad actual y futura y la escuela secundaria. En este sentido, el cambio educativo se plantea también a través de una metáfora mediante procesos no transactivos que dan cuenta de un movimiento de la escuela que la acerca a los cambios globales, como vemos en los ejemplos que siguen:

- 14) *Ir* hacia “la escuela que queremos” necesita focalizar en la organización institucional de la enseñanza, y ofrecer nuevas oportunidades para aprender. (Secundaria del Futuro)
- 15) *Ir* hacia “la escuela que queremos” requiere diseñar nuevos materiales de enseñanza. (Secundaria del Futuro)

En los ejemplos 14 y 15 del documento de Secundaria del Futuro, se repite esta construcción *ir + hacia*, lo que le otorga cohesión al texto y refuerza la metáfora de movimiento y la representación de la innovación educativa como un proceso en movimiento, constante y activo que tiene como meta un nuevo modelo de escuela que se adapta a los cambios del siglo XXI.

- 16) Yo quiero felicitarlos, a *los maestros* por haber sido parte de esto, de este *primer paso adelante que hemos dado*, de entender que el siglo XXI nos *desafía* a todos. (Aprender 2)

Si nos detenemos en el ejemplo 16, observamos de qué manera, en primer lugar, se presenta una personalización de los/as maestros como responsables por “dar un paso (adelante)”, pero, luego, se los/as presenta también como afectados/as por los cambios en el contexto global. En el proceso pseudotransactivo “desafiar”, tenemos un participante abstracto que es el “siglo XXI” que desafía a ese “todos”—en un rol pasivo—. Este “todos” también da cuenta del proceso de generalización que mencionamos previamente, solo que, en este caso, es significativo mencionar cómo se produce un movimiento que va desde un foco en los maestros hacia un “todos” más general que incluye al enunciador del discurso: los maestros deben dar ese paso adelante, porque el cambio está afectando a todos/as, no pueden evitarlo. Así, el siglo XXI (nuevamente, impersonal) provoca un movimiento que arrastra al sujeto, privándolo de su agentividad.

En la construcción “dar un primer paso adelante” podemos encontrar nuevamente cómo se entiende el cambio educativo a partir de una metáfora de *movimiento*. El movimiento hacia adelante se presenta como algo positivo, lo que se vincula con una forma de entender el movimiento espacial en relación con el tiempo: en estos discursos el movimiento hacia adelante es un movimiento hacia el futuro —o hacia al siglo XXI— y “dar un paso adelante” es algo positivo, porque se aleja del “atrás”, que se entiende como el pasado y el modelo escolar supuestamente desactualizado.

- 17) En este contexto, es necesario *transitar* hacia una nueva organización institucional y pedagógica del sistema educativo, donde los/las niños/as y jóvenes construyan aprendizajes relevantes para definir su *recorrido y seguir aprendiendo durante toda la vida*. (Secundaria Federal 2030)



En el ejemplo 17 de Secundaria Federal 2030, la elección léxica “transitar” nos permite pensar en términos también de movimiento el cambio en el modelo escolar. Además, si nos enfocamos en el significado de este ítem, podemos pensar que el “tránsito” focaliza en la idea de algo provisorio, lo que podemos asociar a una forma de entender los cambios educativos alejados de lo estático, de lo previsible y de lo permanente. Además, y al igual que ocurría en los ejemplos anteriores, tenemos la idea de un estado inicial —el modelo educativo actual— y un estado meta —el modelo educativo actualizado al siglo XXI—.

Asimismo, respecto a este ejemplo 17, podemos mencionar la presencia de la metáfora *la vida es un viaje* y su manifestación en la elección léxica “recorrido”. Ahora bien, consideramos que resulta relevante destacar cómo se actualiza esta metáfora en relación con el aprendizaje que realizan los/as estudiantes. Los aprendizajes forman parte de la vida, por lo tanto, podemos señalar que pueden conceptualizarse también en términos de *viajes*. Tenemos aquí, entonces, un tercer tipo de movimiento que se asocia al aprendizaje que realiza cada estudiante en su escolarización. En el caso de este fragmento, pero también en general de los discursos sobre estas reformas, se trata de un viaje que se caracteriza por realizarse de manera individual.

Este recorrido individual podemos asociarlo a una noción que Fairclough y Wodak (2009) destacan como central en el *discurso neoliberal* que es el concepto de “aprendizaje durante toda la vida”, noción que es recurrente tanto en los discursos nacionales como en los discursos de organismos internacionales que conforman nuestro corpus. Este sintagma lo vemos también recuperado en el ejemplo que sigue que, además, es relevante porque nos permite ver cómo el “cambio” no solo refiere al cambio global o al cambio educativo, sino también cómo se presenta como una de las capacidades que deben desarrollar los/as estudiantes durante su educación:

- 18) Es fundamental que la educación se oriente al desarrollo de las capacidades y predisposiciones para aprender durante toda la vida, para el trabajo individual y en equipo con diálogo y respeto por la diversidad, permitiendo consolidar una identidad personal que integre la cultura y la tradición con la innovación y el *cambio* (Secundaria Federal 2030).

Por otro lado, el cambio educativo se conceptualiza en términos de una *revolución* en el caso de los discursos de los resultados del Operativo Aprender:

- 19) Esto tiene que ser una *gesta* nacional, porque solo así vamos a estar seguros que nuestros hijos van a tener un mejor futuro. (Aprender 1)
- 20) Y también el animarnos a cambiar, *revolucionar* la capacitación docente y la permanente evaluación. (Aprender 1)
- 21) Sin duda, el presente de la Argentina está lleno de dificultades y las sé y trabajo diariamente para atenderlas, pero lo que me desvela, me desvela realmente, profundamente, es esto, que podamos hacer *una verdadera revolución educativa*, porque estamos hoy fallando en construir futuro para cientos de miles de chicos en todo el país, así que espero que a partir de esto surja un compromiso permanente (...). (Aprender 1)

En estos ejemplos, vemos cómo se plantea el cambio educativo a través de las opciones léxicas “gesta”, “revolucionar” y “revolución educativa”. A partir de lo que venimos analizando en el corpus más general de nuestra investigación, podemos señalar que la idea de revolución se asocia, en los discursos de Cambiemos, a un ideal de trabajo en equipo, con un líder claro que es el presidente de ese momento, Mauricio Macri, y la noción de *cambio* como un aspecto central. Este cambio se plantea no solo en términos de la actualización respecto de las características del contexto global, sino también respecto a un estado inicial, un diagnóstico conceptualizado a través de una metáfora de recipiente (que se manifiesta, por ejemplo, en “el presente de la Argentina está lleno de dificultades”) que funciona como el estado inicial crítico que justifica la reforma educativa. Las dificultades en este discurso se vinculan tanto al “fracaso”, medido a través de los resultados del Operativo Aprender, como a la cantidad de egresos de la escuela media. La frase verbal durativa (“estamos fallando en construir futuro”) pone el foco en que se trata de una problemática actual, persistente y en proceso y, al mismo tiempo, focaliza en el político como motor y responsable del cambio educativo.

Respecto a esta metáfora de la revolución consideramos que, de todos modos, lo que se produce es una apropiación de esta noción y una resignificación en la que se le suman elementos que no estaban presentes en el concepto de *revolución*.

En el plano político y educativo, esta revolución se presenta como el *cambio* de un orden/modelo de escuela viejo por otro nuevo. Trasladamos ese esquema de *cambio* que presupone un estado inicial/viejo valorado negativamente frente a un modelo nuevo/en proceso valorado positivamente para analizar los discursos que integran el corpus de este artículo, lo cual nos permitió pensar un primer acercamiento a los modelos contrapuestos de escuela que se construyen en estos discursos. A continuación, presentamos un cuadro que sintetiza y compara estos modelos a partir de lo que señalan distintos fragmentos extraídos del corpus:

**Tabla 2.** Síntesis de los modelos contrapuestos de escuela presentes en nuestro corpus.

Orden/modelo de escuela viejo	Orden/modelo de escuela nuevo
<p><b>Educar para lo conocido, mirada en el pasado</b></p> <p>En contextos de creciente incertidumbre y complejidad, <i>educar para lo conocido</i>, para las rutinas, habilidades y conocimientos establecidos <i>ya no constituye una práctica con sentido y relevancia social</i> (...). (Secundaria Federal 2030)</p>	<p><b>Aprendizaje permanente, mirada en el futuro</b></p> <p>(...) el nuevo paradigma de la educación exige privilegiar el <i>aprendizaje permanente y autónomo</i>. (NES)</p> <p>La mirada puesta en <i>el futuro</i> (...) (NES)</p>
<p><b>Planes de estudio desactualizados</b></p> <p>Las demandas de la sociedad del conocimiento (...) exigen <i>la adecuación de los planes de estudios vigentes</i>. (NES)</p>	<p><b>Planes de estudios adaptados a las necesidades del siglo XXI</b></p> <p>Es necesario reformular los planes vigentes para <i>adecuarlos a las necesidades del siglo XXI, a las innovaciones tecnológicas, a las nuevas metodologías de trabajo y a los avances pedagógicos</i>, (...). (NES)</p>

<p><b>Miedo a la verdad, discurso y atajos</b></p> <p>(...) lo podamos poner en metas que nos comprometan claramente a resolverlo y que nos alejen de los discursos, los atajos, la mentira, (...). (Aprender 1)</p>	<p><b>Evaluación, verdad, cambios “en serio” y compromiso</b></p> <p>Y también el animarnos a cambiar, revolucionar la capacitación docente y la permanente evaluación (...). (Aprender 1)</p> <p>(...) asumir este compromiso que hemos asumido con la verdad (...). (Aprender 2)</p> <p>Sigamos trabajando porque la educación es fuente ilimitada de libertad y esta vez el cambio va en serio. (Aprender 2)</p>
<p><b>Experiencias estáticas de enseñanza, fragmentadas</b></p> <p>(...) revisar la matriz tradicional más estática (...). (Secundaria del Futuro)</p> <p>Si se establece superar la fragmentación de la enseñanza tradicional, (...). (Secundaria del Futuro)</p>	<p><b>Dinámica, enseñanza situada, resolver problemas</b></p> <p>(...) pensar una organización más dinámica que permita realizar propuestas de organización curricular y de enseñanza situadas (Secundaria del Futuro)</p>
<p><b>Orientado al docente</b></p> <p>Se ha iniciado un proceso de llevar el sistema educativo orientado en el docente (...). (NES)</p>	<p><b>Orientado al alumno</b></p> <p>a un sistema orientado en el aprendizaje del alumno (...). (NES)</p>

El cambio educativo, entonces, se presenta como un movimiento que acerca la escuela a los cambios globales. El nuevo modelo de escuela se presenta a partir de la negación de las características que se le atribuyen al modelo de escuela del pasado —y todavía vigente—: el nuevo modelo de escuela “mira” al futuro y pone el foco en el aprendizaje permanente; adapta el plan de estudios a “las necesidades del siglo XXI”; parte de la evaluación y se basa en la “verdad” y el compromiso; es dinámico y se vincula a “la vida real”; y está “orientado al alumno”.

## 6. Conclusiones

Los discursos analizados tienen en común que permiten activar un marco de cambio para pensar tanto el contexto económico, social, cultural, tecnológico, como las políticas de reforma de la escuela, sobre todo, de la escuela media.<sup>13</sup>

Comenzamos este trabajo mencionando que una de las formas de justificar la reforma educativa desde lo discursivo se asocia a los supuestos cambios que se producen en el contexto global y es por eso por lo que consideramos relevante preguntarnos por los modos en que se representa ese cambio y nos propusimos desnaturalizar lo que en estos discursos se presenta como incuestionable e inevitable.

En este sentido, identificamos tres estrategias discursivas en la representación del supuesto cambio en el contexto global:

<sup>13</sup> Queda para futuros avances de esta investigación indagar si las estrategias sistematizadas en este trabajo son comunes a otros tipos de discursos de la gestión de Cambiemos (por ejemplo, si se encuentran presentes en el discurso político de campaña electoral).

- a. Invisibilización/borramiento de los agentes responsables del cambio.
- b. Afirmaciones categóricas acerca de la importancia del cambio.
- c. El contraste pacientivización/agentivización de los/as estudiantes para destacar la necesidad de que se adapten al cambio.

Las estrategias mencionadas contribuyen a configurar una representación del cambio que lo presenta como algo global, incuestionable, imposible de detener y autogenerado.

Al mismo tiempo, la tercera estrategia nos permite aproximarnos a un aspecto que estaremos desarrollando en futuros trabajos que se vincula a la forma de representar a los/as estudiantes y futuros/as egresados/as de la escuela media. Los discursos analizados, como pudimos adelantar, construyen un sujeto pasivo respecto de los supuestos cambios en el contexto global, al mismo tiempo que presentan una aparente agentividad para destacar que es posible adaptarse a ese cambio. Esto, además, se presenta como una suerte de mandato exigido por ese contexto.

Asimismo, este cambio global se conceptualiza a través de una metáfora de *movimiento* en la cual distintos agentes inanimados “avanzan” —a un ritmo acelerado— sobre las personas, las cuales deben desarrollar habilidades que les permitan adaptarse a esos cambios. El cambio educativo también se entiende a través de una metáfora de *movimiento*, justamente, porque se propone un movimiento de la escuela que la “acerque” a ese mundo cambiante. Un tercer *movimiento* tiene que ver con el aprendizaje que realizan los/as estudiantes, el cual se plantean en términos individuales como un *viaje*.

Siguiendo a Fairclough (2003 [2001]), podemos señalar que, en los mismos discursos, se produce un desplazamiento que va desde el *ser* del cambio global al *deber ser* de lo político (en nuestro caso, del cambio educativo). Este cambio educativo se conceptualiza en términos de una *revolución* en la que supuestamente se modifica un orden o modelo escolar viejo o actual por otro nuevo y del futuro.

Como señalan Martín Rojo y Del Percio (2019), resulta significativo problematizar cómo el *discurso neoliberal* ha infiltrado hasta tal punto la sociedad que parece no haber una buena alternativa. En parte, tal y como señalan los autores, este éxito se debe a cómo este discurso ha resignificado términos culturalmente arraigados como “autonomía”, “libertad”, “proyecto de vida” —entre otros que aparecen en nuestros discursos—. Pero también, y corroborando la propuesta a Fairclough (2003), debemos destacar la centralidad de estas representaciones del cambio global. Estos discursos presentan el cambio en el contexto como algo imposible de evitar o de rechazar, puesto que los sujetos globales (e impersonales) se presentan como superiores al individuo, lo cual no permite otra acción o salida más que adaptarse a ese cambio.

Consideramos que, como señalan Haas y Lakoff (2009), es clave analizar qué metáforas y marcos se activan en los discursos sobre reformas educativas en tanto nos permiten pensar qué modelo de escuela se presenta y cómo se vincula la educación con el modelo más general de funcionamiento de la sociedad, con los cambios en las identidades y las relaciones sociales.

En este sentido, resulta relevante preguntarse por qué se asume como “natural”, en primer lugar, que existen cambios tan generalizables que justifiquen

reformas educativas que formen a los/as estudiantes en relación con estos cambios. En segundo lugar, por qué el *movimiento* debe orientarse necesariamente a actualizar la escuela a esos cambios y no a proponer un modelo de escuela que forme críticamente para pensar otros modos de vida.

Este trabajo nos permitió comprobar la centralidad de distintas estrategias discursivas que permiten construir como una causa fundamental de las reformas de la escuela media al cambio en el contexto global y que lo representan como incuestionable, irreversible y autogenerado. Mediante el análisis de las metáforas, dimos cuenta de cómo se presentan esos cambios en el contexto a través de una metáfora de *movimiento* y presentamos un primer acercamiento a dos metáforas que permiten conceptualizar el cambio educativo. La primera de estas metáforas nos permite entender también en términos de *movimiento* los cambios que supuestamente debe realizar la escuela para “acercarse” a las transformaciones que se producen por fuera de ella. La segunda metáfora, a través de la idea de *revolución*, destaca lo innovadora que es la propuesta de estas nuevas reformas al reemplazar un modelo escolar que en teoría “educa para lo conocido”, por otro que supuestamente tiene “la mirada puesta en el futuro” y se “adecúa a las necesidades del siglo XXI”. Por último, identificamos la metáfora que permite entender al aprendizaje como un *viaje*, como un proceso individual centrado en el alumno/a (en vez de presentarse como un proceso colectivo y social), a quien se presenta como responsable de su propio aprendizaje.

## Referencias

1. Andrade Oliveira, D. y Feldfeber, M. (2016). El derecho a la educación en la América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 27, pp.107-133. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.165>
2. Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.
3. Becerra, M.J. (2017). Entre la “agencia de evaluación” y la “gerencia de recursos humanos”. El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017) (Nº4). Observatorio de las Elites Argentinas. Recuperado de: <http://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/Informe-N4-Observatorio-Educacion-2015-2017.pdf>
4. Bernstein, B. (1996 [1990]). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
5. Chilton, P. e Ilyin, M. (1993). Metaphor in Political Discourse: The Case of the “Common European House”. *Discourse & Society*, 4 (1), pp. 7-31. <https://doi.org/10.1177/0957926593004001002>
6. Chilton, P. (2011). Still something missing in CDA. *Discourse Studies*, 13 (6), pp.769-781. <https://doi.org/10.1177/1461445611421360a>
7. Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, 25 (87), pp. 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
8. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
9. Fairclough, N. (2003 [2001]). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.
10. Fairclough, N. y Wodak, R. (2009). El “proceso de Bolonia” y la economía basada en el conocimiento. Un enfoque de análisis crítico del discurso. En Pini, M. (Ed.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 339-363). San Martín: UNSAM EDITA.

11. Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En Feldfeber, M. (Ed.), *Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 26-50). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Colección Educacional. Dirigida por Roxana Perazza.
12. Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En Brenner, G. y Galli, G. (Ed.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). Buenos Aires: La Crujía.
13. Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015–2019). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Recuperado de <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>
14. Filmus, D. F. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En Filmus, D. F. (Ed.), *Educación para el Mercado: escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Octubre.
15. Flax, R. (2020). El discurso del ex presidente argentino Mauricio Macri con respecto a los migrantes: lo dicho y lo silenciado. *Revista Signo y Señal*, 37, pp. 18-36. <https://doi.org/10.34096/sys.n37.7975>
16. Gentili, P. (10-12-2014). EDUCACIÓN S.A (el mercado ataca de nuevo). *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2014/12/10/contrapuntos/1418224298\\_141822.html](https://elpais.com/elpais/2014/12/10/contrapuntos/1418224298_141822.html)
17. Gorostiaga, J. M. y Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), pp. 363- 388. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>
18. Haas, E. y Lakoff, G. (2009). Marcos, metáforas y políticas educativas. En Pini, M. (Ed.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 163- 174). Traducción de Julio Encina. San Martín: UNSAM EDITA.
19. Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology. Functional and Cognitive Perspectives*. Londres: Bloomsbury.
20. Hodge, G. y Kress, G. (1993<sup>2</sup> [1979]). *Language as ideology*. Londres: Routledge.
21. Lakoff, G y Johnson, M. (2015 [1980]). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
22. Lakoff, G. (2007 [2004]). *No pienses en un elefante*. Madrid: Complutense.
23. Lakoff, G. (2010). Why it Matters How We Frame the Environment. *Environmental Communication*, 4 (1), pp.70-81. <https://doi.org/10.1080/17524030903529749>
24. Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la escuela*, 76, pp. 7- 21. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6958>
25. Martín Rojo, L. y Del Percio, A. (2019). Neoliberalism, language and governmentality. En Martín Rojo, L. y del Percio, A. (Eds.), *Language and Neoliberal Governmentality* (pp. 1-26). Oxon: Routledge.
26. Martín Rojo, L., Fernández- González, N. y Castillo González, M. (2020). Discurso y gubernamentalidad neoliberal. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, (168), pp. 93-113. Recuperado de [https://www.academia.edu/42078900/Discurso\\_y\\_gubernamentalidad\\_neoliberal](https://www.academia.edu/42078900/Discurso_y_gubernamentalidad_neoliberal)
27. Menéndez, S. M. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 12 (1), pp. 57-73. <http://dx.doi.org/10.35956/v.12.n1.2012.p.57-73>
28. Musolff, A. (2012). The study of metaphor as part of critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 9 (3), pp. 301- 310. <https://doi.org/10.1080/17405904.2012.688300>
29. Puiggrós, A. (2019). *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.
30. Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En Raiter, A. (Ed.), *Representaciones sociales* (pp. 11-29). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

31. Raiter, A. (2016). Representaciones sociales. En Raiter, A. y Zullo, J. (Eds.), *Al filo de la Lengua. Medios, publicidad y política* (pp. 15-35). San Fernando: La Bicicleta.
32. van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
33. Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132), pp. 599-622. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
34. Zappetini, F. (2014). "A badge of Europeaness": Shaping identity through the European Union's institutional discourse on multilingualism. *Journal of Language and Politics*, 13 (3), pp. 375-402. <https://doi.org/10.1075/jlp.13.3.01zap>
35. Zappetini, F. (2021). The UK as victim and hero in the Sun's coverage of the Brexit "humiliation". *Russian Journal of Linguistics*, 25 (3), pp. 645-662. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-3-645-662>
36. Zullo, M. J. (2016). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. En Raiter, A. y Zullo, J. (Eds.), *Al filo de la Lengua. Medios, publicidad y política* (pp. 37-59). San Fernando: La Bicicleta.