

# LAS METÁFORAS EN EL DISCURSO DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB). SABER, PODER E IDENTIDAD

---

MARÍA DEL CONSUELO TAVIZÓN GÓMEZ / ANA MARÍA ACOSTA PECH  
Universidad Pedagógica de Durango

**RESUMEN:** Se presentan avances del estudio cualitativo que investiga el discurso que reconstruyen y comparten en sus comunidades de práctica (Wenger, 2001) los supervisores escolares de educación primaria en México, sobre la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB 2004-2012). Se busca comprender un trozo de la realidad que experimentan estos directivos, quienes, al formar parte estratégica de la estructura educativa intentan entramar redes de significado, para dar sentido a eventos complejos como pueden ser los cambios educativos generados por el Estado, que llevan en sí juegos de saberes que respaldan la dominación de unos individuos sobre otros (Foucault, 1975, 1980, 1990). Esta investigación se lleva a cabo a través del análisis del plano discursivo producido en grupos de discusión desde la perspectiva de Jesús

Ibáñez (2003). Para el análisis interesa no solo el contenido de los datos sino también su forma. En esta parte se identifica el uso de metáforas, no como recurso literario, sino como tropo figurativo que está imbricado en todas las formas del pensamiento y en las acciones cotidianas de las personas (Lakoff & Johnson, 1980; Navia, 1995). Los primeros hallazgos dan cuenta de que dichos recursos metaforológicos son seleccionados por los supervisores escolares por la presión semántica social, por el universo de sentidos que son para ellos preexistentes y que son parte de un conjunto de saberes que son característicos de este grupo de directivos y que por lo tanto, le constituyen y le dan identidad.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidad de práctica, Saber, Poder, Identidad, Análisis metaforológico.

## Introducción

Juntas estamos construyendo la tesis doctoral *El discurso de los Supervisores Escolares sobre la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Saber, Poder e identidad*. Aspiramos a explicar y comprender la construcción de la realidad que los supervisores escolares de educación primaria conforman en grupo a partir de interacciones discursivas en un contexto de reforma educativa. Con una mirada constructorista consideramos al sujeto

de estudio no como una individuación, sino como un grupo cultural que interactúa discursivamente en una comunidad de práctica que lo identifica.

El objeto de estudio es el discurso producido en grupos de discusión. Para nuestros fines, lo estamos abordando desde una variedad de perspectivas que tienden al análisis semiótico, con el que se busca entender cómo los signos actúan o transmiten un significado en contexto (Manning, 1987) y cómo dichas concepciones dan sentido a lo que se enuncia.

Las dimensiones referencial, pragmática y estructural conforman el modelo analítico. Por el enmarcamiento obligado, solo se presentan esbozos de todo el corpus de la investigación y un extracto del abordaje de la pregunta de investigación y el objetivo específico número dos, en lo referente a la identificación y uso de metáforas como conceptos que rigen el pensamiento, las actuaciones y las maneras de relación con el entorno.

## Problema de estudio

En las últimas décadas, en los países latinoamericanos se han venido operando reformas estructurales de primera y segunda generación. Las que pretenden mantener el hilo conductor del modelo neoliberal que hace referencia a una política global con énfasis tecnocrático y macroeconómico. Son modelos paradigmáticos que tienen su origen en la visión de los países desarrollados sobre las causas del atraso en otras regiones del mundo, al mismo tiempo que constituyen formas visibles de poder en la estructuración de la recién creada sociedad global, porque están conformadas como discursos controlados y seleccionados, los que tienden a provocar efectos de subjetivación en quienes los enuncian (Gutiérrez, 2002; Jiménez & Perales, 2007 & Foucault, 1980).

Se ha generalizado en el mundo la idea de sentido común de que reforma es sinónimo de cambio, y que esta intervención es a la vez, indicativo de progreso (Popkewitz, 1994). Los sistemas educativos se han concebido como núcleos constitutivos de la modernidad, que han estado sujetos a reformas acordes a las exigencias mundiales (Noriega, 2000). En este contexto, a partir del ciclo escolar 2004-2005 y hasta el 2012, el Sistema Educativo Mexicano inicia un cambio estructural de la educación básica, cuyo principal objetivo además es la vinculación curricular de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Estos cambios han redefinido las funciones de las estructuras de los aparatos burocráticos del sistema educativo. Parte de esta línea de operación, estratégicamente ubicada se

encuentra la supervisión escolar la que se ha desplazado siguiendo esta lógica entre modelos administrativos de verificación y control y la nueva gestión pública. Este nivel de mando educativo, desde su creación, de forma explícita, ha sido concebido como estrategia educativa para la instrumentación de reformas, seguimiento de acciones, impulso a las innovaciones y el mejoramiento de los servicios educativos (García & Zendejas, 2008). Implícitamente, el ejercicio del poder y del control, extensión del propio Estado, han marcado la esencia que ha dado identidad a quienes ostentan esta función: los supervisores escolares (Arnaut, 2001).

En la educación pública el supervisor escolar es un trabajador de base que ya transitó por dos funciones antecedentes: la de profesor de grupo y la de director de escuela, por lo que puede ascender a tal nombramiento por mecanismos establecidos entre la Secretaría de Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, por ello, lleva en sí mismo una *suigéneris* imbricación: patrón y sindicato, ejecutor y defensor.

El coto de poder de este directivo es la zona escolar. También interacciona con otras partes de la estructura educativa en eventos oficiales o informales en donde a menudo se encuentra con sus colegas supervisores. En esos espacios se va generando una visión compartida de ver el entorno del que forman parte. Se construye una realidad a partir de emisiones y recepciones discursivas, se crean y recrean verosimilitudes.

## Preguntas de investigación y objetivos

Pregunta Focal: ¿Cómo se produce el sentido y se organiza el significado en los supervisores escolares en un contexto de cambio educativo?

Objetivo General: Analizar el discurso de los supervisores escolares a fin de comprender los procesos de asignación de sentido y construcción de saberes colectivos en un contexto de cambio educativo.

De los que se desprenden las siguientes preguntas y objetivos específicos:

- |  |   |
|--|---|
| 1. ¿Cómo es incorporado un discurso de política educativa por los supervisores escolares? ¿Qué parte de su fuerza queda sobre ellos, derivando en discursos verosímiles? | 1. Identificar los niveles de organización del significado en un discurso grupal. |
| 2. ¿Cuáles son las estrategias discursivas (reglas, recursos, estructuras) que el grupo de supervi-  | 2. Develar las estrategias discursivas grupales que                               |

- |   |  |
|---|--|
| <p>sores escolares pone en juego para la construcción de sentidos y verosimilitudes?</p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. ¿Qué saberes, relaciones y valores expresan los discursos de los supervisores escolares? ¿Cuáles son sus vínculos con el poder?</li><li>4. ¿Quiénes son los supervisores escolares? ¿Cuáles son los sentidos que imprimen a su función y aquello que les identifica como un grupo cultural determinado?</li></ol> | <p>ponen en juego los supervisores escolares para consensar y otorgar verosimilitud a lo dicho.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. Comprender las líneas de saber y poder que se ponen en juego en una co-reconstrucción ideológica de discursos políticos.</li><li>4. Identificar los rasgos de las prácticas discursivas que contribuyen a conformar la identidad de los supervisores escolares.</li></ol> |
|---|--|

## Metodología

El grupo de discusión, desde la perspectiva de Jesús Ibáñez (2003) es la herramienta propicia que se eligió para comprender todo lo relacionado a la construcción discursiva social. Contiene en sí un corpus epistemológico, metodológico y técnico. En estos pequeños grupos puede reducirse la estructura de la sociedad. A la fecha se han realizado 6 grupos de discusión de 9 programados de entre 5 a 9 participantes, con duración de dos horas en promedio.

El discurso producido por el grupo de discusión parte del sentido, por lo que para tratar los datos intentamos combinar la vía hermenéutica con la vía analítica. Un proceso interpretación/análisis implica un camino en espiral que concreta las dos series de operaciones: camino de arriba abajo (analítico) con un acceso de interpretación.

Ibáñez sugiere que cada momento analítico y/o interpretativo sea una relación abierta y retroactiva entre el investigador y su campo, sin embargo, se ha diseñado un modelo analítico para organizar la abundante masa de datos y para darle al estudio mayor rigor metodológico.

Planteamos hacer análisis del discurso desde tres dimensiones: referencial, pragmática y estructural, porque consideramos que se requiere mirar la producción discursiva desde una multidisciplinariedad, con el propósito de intentar objetivizar mejor lo subjetivo. Como ya se advirtió, este trabajo presenta solo una parte del análisis de la dimensión estructural en lo que se refiere al uso de las metáforas.

## Análisis estructural. Uso de las metáforas

Las personas cuando hablamos utilizamos gran variedad de estrategias retóricas y semánticas. En la interacción verbal, explícitamente se usan continuamente las metáforas

como recursos que les sirven a los hablantes, entre otras cosas, para legitimar, explicar o justificar, su realidad. Pero las metáforas no sólo son simples herramientas de comunicación, son conceptos que rigen el pensamiento, por lo que rigen también la manera en que percibimos el mundo, cómo actuamos en él y hasta la forma en que nos relacionamos con otras personas (Lakoff & Johnson, 1980).

Socialmente, las metáforas pueden considerarse como un rasgo discursivo generalizado en una cultura, que se logra por medio de su uso. En el discurso generado en un grupo de discusión es posible identificar cómo, a partir de la interacción, se usan y se comprenden, y cómo se encuentran enlazadas en nuestro lenguaje ordinario de manera sistemática. Este estudio busca los valores específicos, las identidades colectivas y los vocabularios como saberes comunes al grupo de supervisores escolares de educación primaria.

El modelo analítico metaforológico obedece al planteado por Lakoff & Johnson, (1980): a) Metáforas estructurales, cómo se representa la RIEB estructuralmente en términos de otro(s) conceptos; b) Metáforas espacializadoras u orientacionales, en las que se organiza todo un sistema global de conceptos con relación a otro, la mayoría de éstas tiene que ver con una relación espacial (arriba, abajo, dentro, fuera, profundo, superficial, central, periférico, delante, atrás). Dichas orientaciones no son arbitrarias, se relacionan directamente a nuestra experiencia física y cultural. Relacionan el valor que de acuerdo a nuestro cuerpo le asignamos a dicha orientación, por ejemplo: arriba es mejor que abajo o central es mejor que periférico; y c) Metáforas ontológicas, entre las que se encuentran las metáforas de sustancia y entidad, las metáforas de recipiente y las metáforas de personificación. Las metáforas ontológicas, permiten entender nuestra realidad subjetiva en términos de objetos, substancias, recipientes o personas, de esta manera, es posible categorizar, agrupar, cuantificar dicha realidad para poder razonar sobre ella.

Para efectos de este breve análisis se han tomado solo extractos del discurso completo construido por seis supervisores escolares en el grupo de discusión No. 4:

...esta reforma es una *herramienta* obligada, indispensable que el Gobierno Federal, pues, tuvo a bien implementar para intentar, una vez más, desarrollar este tipo de hombre, de ciudadano que el mundo actual necesita...entonces empezamos a trabajar con esta reforma integral, que pues no es una reforma que lleva muchas diferencias con el Plan 93, sino eh... más que nada es la *mecánica de trabajar*,...es un *movimiento* en donde nos hemos encontrado con algunas resistencias *de los profesores* porque están muy hechos a su forma de trabajar, *nosotros como profesores* muchas veces somos nada más como repetidores de *lo que nos dicen que hagamos* en educación, o sea nos dictan *los esquemas que*

*tenemos que reproducir* en el aula o en el salón de clase o en la zona escolar... porque así a lo mejor nos quejamos también de que llegan métodos extranjeros y que se quieren adaptar a veces a situaciones que no son la realidad que priva en otros países... entonces habrá que ser pues muy sensibles de qué *esquemas educativos* pueden adaptarse a nuestro contexto.

...porqué *echar a andar* una reforma cuando no se tiene capacitado a la planta docente ni al cuadro de directivos, ¿por qué soltarla, cuál era la prisa? ...no queda otra que nosotros asumir la función de enlaces que siempre nos ha dado la Secretaría de Educación, enlaces de la política para llevarla a *aterrizar* a las escuelas... el supervisor es un académico que *forma parte* de una red de asesoría, que debe ser formador de los maestros en servicio que tenemos *bajo* nuestra tutela en las zonas escolares... y para llevar a cabo este cometido debemos estar *muy cercanos*, si no es que *dentro, en el centro de la acción, en el centro del torbellino educativo*... planificar acciones, estrategias que nos lleven hacia *donde quiere* la nueva Reforma educativa... estamos viviendo una *prueba de fuego* también, para ver qué tan capaces somos nosotros... Nos dicen que la planeación y las acciones sean de *abajo hacia arriba*, o sea de la escuela *hacia las esferas superiores*, hasta la supervisión, la jefatura de sector y *directamente* a la secretaría de educación... la función supervisora es una función titánica porque supervisores que nacimos o que fuimos creados o estudiamos cuando no había computadoras y las competencias que tuvimos que desarrollar para ahorrta poder *manejar los programas* y poder estar trabajando lo que la tecnología nos exige, o sea esos *cambios*... sin embargo, la secretaría sigue viendo de *arriba hacia abajo*, *muy pequeños* a los cuadros directivos...

## Interpretación

El lenguaje es una fuente de evidencia de cómo es el sistema conceptual que manejamos a veces de manera inconsciente. La metáfora no está meramente en las palabras que usamos, está en nuestro concepto mismo de la discusión.

El concepto metafórico es sistemático, el lenguaje que usamos para hablar en ese aspecto del concepto es también sistemático, cuando se concentra en un solo significado, se pueden perder de vista aspectos importantes del concepto, por eso es importante identificar varios significados dentro de todo el corpus discursivo, además de contextualizar lo que se dice, ya que, el significado no está en la oración misma, tiene mucha importancia quién lo está diciendo y desde dónde lo dice.

En este fragmento de datos se revela en primer lugar las metáforas estructurales cuando se refieren a la RIEB como ***herramienta obligada, mecánica de trabajo, esquema educativo que se tiene que reproducir, prueba de fuego, torbellino educativo, movimiento, cambio, compromiso***. Dichas imágenes mentales se pueden organizar en dos estructuras o sistemas coherentes de conceptos metafóricos.

Grupo 1: **herramienta, mecánica de trabajo y esquema**, esto puede interpretarse en el sentido de que estos agentes directivos representan a la RIEB simbólicamente como un artificio, un instrumento, que puede mejorar el funcionamiento de su función y que puede sustituir o regular la fuerza del trabajo del operario, en este caso de él mismo. Al mismo tiempo, estas concepciones son acompañadas de palabras como “obligada” y “que se tiene que reproducir”, ello da cuenta de la RIEB como fuerza prescriptiva de “tener que hacerlo porque es dictado por autoridades superiores y al mismo tiempo de “reproducirla” a la siguiente parte del sistema: los directores, los profesores y los estudiantes. Aquí se revela el sistema educativo como jerárquico y vertical, del que los supervisores escolares forman parte.

En el país las reformas educativas del nivel básico son de carácter central, esto es, se elaboran y se dictan desde la federación para los estados. Una de las características de la educación básica es que obligatoriamente debe sujetarse a planes y programas nacionales. Existen acuerdos y mecanismos de evaluación, acreditación y certificación nacionales que observan que se cumplan a cabalidad dichas políticas educativas. En este sentido, la federación y el estado aparecen como fuerzas de presión y coerción que permean a través de dispositivos creados para regular sus propias políticas. Uno de estos dispositivos es la secretaría de educación y uno de sus mecanismos de operación la supervisión escolar.

Grupo 2: Al interpretar el sentido de las metáforas **prueba de fuego, torbellino educativo, movimiento, cambio y compromiso**, se hacen evidentes las tensiones y las problemáticas que este directivo enfrenta ante un cambio inminente de su realidad. El fuego quema, lacera, deja cicatrices y el torbellino envuelve, arrastra, a veces sin control alguno. En educación primaria es común encontrar supervisores escolares con más de 20 años de servicio en esta función. Algunos han experimentado las últimas tres reformas educativas, las que han generado movimientos y cambios drásticos y sustanciales no solo en su quehacer sino en su ser directivo.

En el mismo texto se identifican metáforas ontológicas: **echar a andar una reforma; estrategias que nos lleven hacia donde quiere la nueva reforma educativa, el enfoque de competencias que maneja la nueva reforma**. Estos ejemplos muestran como al ser utilizadas este tipo de metáforas les permiten dar sentido a fenómenos del mundo en términos humanos, términos que pueden entender sobre la base de sus propias motivaciones, objetivos, acciones y/o características.

Por otro lado, las metáforas orientacionales como **centro, arriba, abajo, aterrizar, a un lado**, muestran claramente cómo se ubican los supervisores escolares en este proceso. Dan cuenta de su posición estratégica a partir de la que se desplazan.

## Primeros acercamientos reflexivos

Los supervisores escolares de educación primaria se constituyen como una comunidad de práctica, en la que comparten maneras de significar y de hablar de los fenómenos históricos y sociales. Sus estrategias discursivas son similares, su lenguaje está plagado de metáforas, con las que intentan representar el mundo; tienen puntos comunes de encuentro discursivo en relación a las reformas educativas, consensan significados de su entorno, cuentan con marcos de referencia similares, comparten perspectivas y sentidos que sustentan su actuar en el mundo. Puede decirse que en su devenir profesional han adquirido un conjunto de saberes específicos a su función que comparten con sus colegas.

Parece que la selección metafórica la realizan por la presión semántica social, por el universo de sentidos que son para ellos preexistentes y que son parte de un conjunto de saberes que los caracteriza y los constituye.

Las reformas educativas son fenómenos complejos que traen en sí distinto orden, a saber, cognitivo, técnico, político, metodológico, social, económico, histórico, entre otros, lo que requiere de un esfuerzo interpretativo de quienes las experimentan. Son fuerzas de poder que se diluyen discursivamente y que mantienen el hilo conductor de dominación del Estado.

Los supervisores escolares cuentan con un conjunto de saberes que son parte de ese juego que se hace manifiesto en los grupos de discusión, en el que se devela claramente que son servidores del sistema político del que forman parte activa.

## Referencias Bibliográficas

- Arnaut, A. (2001). La transformación del SNTE y de la dirección y supervisión escolar. En: *Educación 2001*, núm. 70, marzo.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.



- García, C. B., Zendejas, F. L. (coords.) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.
- Gutiérrez, A. A. (2002). *México dentro de las Reformas a los Sistemas de Salud y de Seguridad Social de América latina*. México: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. España: Siglo XXI.
- Jiménez, L. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. Barcelona: Pomares.
- Navia, R. Wálter. (1995). *Semántica y Pragmática de la metáfora creadora*. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Noriega Chávez, M. (2000). *Las Reformas educativas en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*. México: UPN.
- Manning, P. K. (1987). *Semiotics and fieldwork*. Newbury Park, CA: Sage.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: PAIDEA.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*. Barcelona: Paidós.