

## LA MODALIZACIÓN EN EL DISCURSO DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA

---

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

**RESUMEN:** El trabajo que se presenta es un recorte de la investigación doctoral en proceso titulada: *El discurso de los supervisores escolares. Poder, saber e identidad*, en la que, a partir de la metodología y técnica de los grupos de discusión (Ibáñez, 2003), se analizó el discurso de estos directivos desde tres dimensiones: como referencia a una realidad extradiscursiva; como enunciación producto de una sociogénesis compartida y como acción discursiva que produce conductas y procesos acordes a quienes lo emiten. Interesó entre otros objetivos específicos, develar las estrategias discursivas que ponen en juego los supervisores escolares para significar, dar sentido, consensar y otorgar verosimilitud a lo dicho en un con-texto de cambio educativo. Algunas de estas estrategias se develan a través del análisis

del discurso con la identificación de marcadores de modalización. La modalización se entiende como la posición que asumen los sujetos que hablan acerca de un tema. Se puede concluir que el análisis del discurso no solo puede ser el medio para dar cuenta de las formas de dominación, exclusión y discriminación que se expresan y perviven en los discursos que circulan públicamente, también a través de dicho análisis se pueden evidenciar las formas en que estos discursos van configurando las instituciones que desempeñan funciones de socialización y transmisión de la cultura, tal es el caso de la supervisión escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma educativa, supervisor escolar, sujeto sociológico, análisis del discurso, modalización.

### Introducción

En México, de 2004 a 2012 se gestó un cambio curricular de forma y fondo en la educación básica. Se modificaron y vincularon el plan y los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria con el propósito de mejorar la calidad en los servicios. Junto con ello, se llevó a cabo la adecuación de leyes, acuerdos y normas de operación de un sistema educativo que había permanecido con pocos cambios desde 1992.

Reformar un currículo no es únicamente la reorientación de saberes para que en automático se generen los cambios programados. Reformar es un fenómeno complejo que implica, entre otras cosas, cambios paradigmáticos profundos.

En cualesquier reforma estructural, las educativas no son la excepción, se proponen, además de intenciones políticas e ideológicas, una serie de saberes epistemológicos y técnicos. Es decir, se plantean tecnicismos de uso especializado que en sí pueden contener nuevas formas de representación, y por ende, nuevas formas de hacer las cosas. Dichas palabras aparecen en los textos *entramadas* con palabras ya conocidas, como una manera de enlazar los conocimientos nuevos con lo ya sabido. Entender el significado de dichos conceptos para posteriormente aplicarlos en con-texto, es una tarea cognitiva, social y discursiva que realizan quienes son receptores y actores de ese discurso.

## Contenido

Los supervisores escolares son agentes educativos que están ubicados estratégicamente entre las altas autoridades y los centros escolares. Por tanto, se constituyen como eslabones en una cadena discursiva, conectan lo que reciben, pero también son reconstructores de significado, que entrelazan los eslabones posteriores. Su papel es activo: reciben, transforman y reproducen saberes.

Siguiendo las ideas de Bajtin (1999), se puede considerar el texto político de la reforma educativa como un género discursivo secundario, pues en su origen no pertenece a la comunicación verbal cotidiana. Por tal, posee condiciones de comunicación muy complejas, organizadas a ciertos procesos particulares de producción escrita. No puede esperarse que los agentes educativos, en este caso, los supervisores escolares, repitan o reproduzcan esos textos *a pie juntillas*, por el contrario, se observa que este discurso pasa a ser moldeado y transformado para así, ser conectado a la realidad social cotidiana, este discurso secundario pasa a ser primario, entra a la cotidianeidad a través del diálogo.

Cuando el concepto se comunica a través del lenguaje, adquiere una dimensión pública, cultural y social. En las comunidades los conceptos suelen compartirse. Se comparte la idea de Pardo (2007) en la que expone que dicha comunicación no es la simple enunciación de lo que se percibe, sino que es un "*hacer-decir social*": un discurso,

que tiene la potencialidad de materializar aspectos de la vida humana en sociedad, que es al mismo tiempo un producto personal de representar la realidad, una forma de conocimiento individual, subjetivo, pero también, un producto compartido, de representar dicha realidad, una forma de conocimiento social, intersubjetivo. En torno a los conceptos que se representan, se organiza no solo un sistema de conocimiento compartido, sino acciones y relaciones socioculturales que determinan la dinámica individual y colectiva, cognitiva y experiencial, privada y pública, de los miembros de las sociedades.

Esta investigación pretendió responder a las siguientes interrogantes:

¿Cómo se produce el sentido y se organiza el significado en los supervisores escolares en un contexto de cambio educativo? ¿Cómo es incorporado un discurso de política educativa por los supervisores escolares? ¿Qué parte de dicho discurso queda sobre ellos, derivando en discursos verosímiles? ¿Cuáles son las estrategias discursivas (reglas, recursos, estructuras) que el grupo de supervisores escolares pone en juego para la construcción de sentidos y verosimilitudes?

Por tanto, se analizó 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. Interesó entre otros objetivos específicos, develar las estrategias discursivas grupales que estos directivos utilizan, para comprender su realidad y al mismo tiempo consensar y otorgar de verosimilitud a lo dicho.

## Metodología

Una de las principales categorías de análisis en esta investigación la constituye el supervisor escolar como sujeto sociológico o colectivo, como grupo instituido, como fuente de postura ideológica (Rodríguez, 2004). Por lo que a través de Grupos de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez (2003), se logró rescatar la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación grupal discursiva.

Se analizó el discurso de estos directivos desde tres dimensiones: como referencia a una realidad extradiscursiva; como enunciación producto de una sociogénesis compartida y como acción discursiva que produce conductas y procesos acordes a quienes lo emiten. Por lo que desde el enfoque comunicativo-pragmático (Ducrot y

Anscombe, 1983) se incluyó un análisis al nivel de lo implícito, fundamentado con el análisis previo de lo explícito.

## Resultados

En los discursos de los supervisores escolares sobre el tema de reforma educativa explícitamente se identifican una serie de formas compartidas de representación de la realidad: metáforas, metonimias, implícitos (sobreentendidos), argumentos, perífrasis, polarizaciones entre otros recursos lingüísticos en funcionamiento y en concordancia con elementos “indiciales” como los deícticos personales (yo/ellos, nosotros), espaciales (este, aquel, aquí, allá) y temporales (hoy, ayer, antes...), así como con los marcadores de modalización que implican un juicio o una actitud particular de los supervisores escolares al desear, creer, dudar, suponer, pensar...

En este trabajo, por lo reducido del formato, solo se presentan ejemplos de algunos marcadores seleccionados para el análisis de modalización.

La modalización se entiende como la posición que asumen los sujetos que hablan acerca de un tema. Rodríguez (et al, 2004), propone una serie de marcadores formalizados que gramaticalizan la modalidad: ...“tipos de oración (interrogativa, aseverativa...); verbos modales (poder, deber, haber, querer, hay que...); y verbos de opinión (opino, pienso, creo...).” (p. 221).

### Tipos de oración

Las oraciones que integran los discursos de los supervisores escolares siguen una línea aseverativa en la que intercalan enunciados interrogativos, como en los siguientes ejemplos:

(G2. 33-34) ...“Yo veo que el objetivo de la reforma es cambiar de enfoque... ¿no?, es que el alumno aprenda haciendo...”; o (G2.86-88) ...“Lo que pasa es que estamos en una cultura en la que se acostumbraba que le digan a uno lo que vaya haciendo ¿verdad? como que no nos ha caído el veinte de cuál es nuestra responsabilidad y asumirla”.

Como se observa, con las oraciones interrogativas el emisor busca el asentimiento y el consenso de los interlocutores, no espera la respuesta, da por hecho de que si no es interrumpido no solo el mensaje se ha entendido sino que hay acuerdo sobre lo dicho.

### Verbos modales

(G1. 162-163) “...ahorita están renegando sobre la reforma integral de educación básica porque no se le da la seriedad que **debería** de dársele a la reforma integral”; o (G5. 705-707) “... dentro de nuestras esferas de acción, que es la zona escolar, **debemos** promover agendas de actualización...”; o (G. 710-711) “... **tenemos** que llevar a cabo fuertes y sólidas agendas de actualización a través de grupos colegiados...”

Verbos modales como **deber y tener que**, en la primera persona del plural, son comunes en los discursos de los supervisores escolares. Estas enunciaciones pueden entenderse como la invitación a un lugar común (*topoi*). En este caso todos están de acuerdo en cristalizar el cumplimiento de la norma.

### Verbos modales de Opinión

Los supervisores escolares generalmente inician la enunciación de sus ideas con verbos modales de opinión como *yo opino, yo creo, yo pienso...* a partir de los que se introducen al desarrollo de sus ideas en donde se ponen en juego los cuatro tipos de competencia del sujeto colectivo que propone Kerbrat-Orecchioni (1980) en Rodríguez et al (2004): a) competencia lingüística; b) competencia enciclopédica; c) competencia lógica y d) competencia retórico pragmática. Ejemplos:

a) (G1. 148-151) “... **yo creo que aquí como que las autoridades educativas le han dado poca importancia a la reforma, iniciando por que las capacitaciones no han sido como deberían de ser..**” (Manejo de la comunicación oral); b) (G3. 53-57) “... desde el contexto global, **es que el Dr. Andere lo mencionaba, yo creo que** las competencias es el centro de la reforma...” (Utiliza información que dispone acerca del mundo obtenida con la educación formal); c) (G3. 78-81) “ vamos a formar a los ciudadanos que necesita el mundo global, que necesita el neoliberalismo y si el neoliberalismo ya está caduco **entonces yo creo que** andamos atrás pero en todos los aspectos ¿no?...” (Proposición lógica, relaciones causales); y d) (G.5 27/30-32)“... **Yo considero que...la médula** para que se **implante** está en el

maestro, para que realmente la reforma pueda **aterrizar** en el aula ...”(Uso de recursos retórico-pragmáticos como metonimias y metáforas).

## Conclusiones

En general las enunciaciones y recepciones de mensajes en el discurso de los supervisores escolares siguen el mismo patrón. La intervención inicia en primera persona del singular, yo creo, yo pienso, yo opino que... como intentado buscar la escucha y comprensión a ideas individuales, a apreciaciones personales, pero donde tal vez, de manera implícita y de primera intención, busquen la auto explicación a los hechos y situaciones que conforman su diario vivir. Se aprecia que lo que expresan es verosímil para ellos, es su constructo creado, por lo que, en seguida, comienzan a desplegar una serie de estrategias y formas semánticas, recursos lingüísticos, con los que procuran obtener credibilidad de lo que se ha dicho, verosimilitud compartida, consenso. En esta estructura es posible apreciar cómo se entretajan de ida y vuelta los saberes individuales y los saberes colectivos, cómo se transita del texto al con-texto, de las ideas particulares hacia la construcción de ideas compartidas, del Yo al Nosotros.

En la totalidad de textos fue posible apreciar que los supervisores escolares siguen un patrón particular de interacción discursiva, al momento de emitir y responder mensajes sobre temas educativos en un grupo de colegas, sin menoscabo de sus características heterogéneas (antigüedad en el cargo de supervisor, edad, sexo, nivel de carrera magisterial, tipo de formación, lugar de trabajo, etc), esto puede considerarse como que al momento de asumir el cargo, los supervisores escolares aprenden formas, recursos y estrategias lingüísticas que les son comunes. El comunicarse de esa manera los hace pertenecer al grupo, los identifica y los caracteriza.

Se puede concluir que con los recursos de modalización que los supervisores escolares en situación discursiva ponen en práctica, persiguen dos claros propósitos: primero, a partir de una posición subjetiva/individual, buscan llenar de verosimilitud a lo que se dice, entendida la verosimilitud como la credibilidad o congruencia de un elemento dentro de un todo, en este caso, pretenden relacionar los saberes nuevos que se proponen en la reforma educativa con los ya preexistentes; y en segundo lugar persiguen el consenso o verosimilitud intersubjetiva/grupal en un marco de normas sociales previamente establecidas.

El análisis del discurso no solo puede ser el medio para dar cuenta de las formas de dominación, exclusión y discriminación que se expresan y perviven en los discursos que circulan públicamente, también se pueden evidenciar las formas en que estos discursos configuran las instituciones que desempeñan funciones de socialización, tal es el caso de la supervisión escolar.

## Referencias

Bajtín, M. (1999). El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. En *Estética de la creación verbal*. México: siglo veintiuno editores.

Ducrot, O. y Anscombe, J.C. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: Pierre Mardeaga.

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. España: Siglo XXI.

Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: Frais.

Rodríguez (2004). *La polifonía en la argumentación*. México: INAH, DGEPUNAM, CCANL, UANL.