

## LAS METÁFORAS: UNA VÍA POSIBLE PARA COMPRENDER Y EXPLICAR LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES Y LA DIRECCIÓN DE CENTROS

Rosa Vázquez Recio

*Los modos de indicar o insinuar estas secretas simpatías de los conceptos resultan, de hecho, ilimitados (...). Algún día se escribirá la historia de la metáfora y sabremos la verdad y el error que estas conjeturas encierran.*

Jorge Luis Borges (1998:84-85)

### 1. PRELIMINARES

Las metáforas no son extrañas ni a las organizaciones escolares ni a dirección ni a la educación en general, porque no lo son para otras realidades que pudieramos contemplar. Precisamente encontramos una plolija cantidad de expresiones metafóricas que han sido utilizadas para representar e ilustrar a la escuela, y todas ellas han contribuido al desarrollo teórico de la organización escolar; un asunto éste, no obstante, que no está carente de controversia, como veremos. Las *metáforas*, confieren una estructura y un significado a la realidad, incidiendo en las representaciones internas, en la visión y la imagen que la persona tiene del mundo. La metáfora no es una excepción dentro el discurso, sino que forma parte del mismo como lo pueden formar otras fórmulas lingüísticas y enunciativas, aunque tiene sus propias particularidades que la hacen especialmente interesante para el caso concreto de las organizaciones educativas y la dirección escolar.

Sin hacer demasiado esfuerzo, podemos comprobar la presencia continua de expresiones metafóricas en el discurso educativo. Angulo Rasco, Contreras Domingo y Pérez Gómez (2000) nos dicen que la *democracia es un unicornio* para abordar las cuestiones relacionadas con la democracia y la educación. Huchner (1983) habla del *estado moribundo del curriculum*, House (1986), para quien nuestro pensamiento diario es metafórico, utiliza la *metáfora de la construcción de edificios* para explicar los programas de evaluación; Santos Guerra (1993), utiliza la *metáfora de un partido de fútbol* para analizar ciertos aspectos de la evaluación. Murphy (1988) utiliza la *metáfora de la leonización* para explicar el fenómeno de la conceptualización tradicional del liderazgo (el líder como héroe y el líder como guerrero, también metáforas) que excluye en su representación a la mujer, y Senge (1993) se refiere al líder de tres formas: *líder como diseñador, líder como mayordomo y líder como maestro*.

Davis y Thomas (1992) utilizan la *metáfora de la manzana podrida* para referirse al docente nuevo ineficaz. Fullan y Hargreaves (1994) describen los departamentos de las escuelas secundarias, *cuñados burocráticos*. Ball (1989) describe las escuelas recurriendo a la *metáfora de los campos de lucha*; Tyler (1991) establece la analogía de *la escuela y el teatro*, Beltrán Llavador (1994) habla de *las sombras de la organización escolar*. Gil Villa (1993) utiliza la expresión metafórica *los convidados de piedra* para describir el papel de los representantes de padres y alumnado en los consejos escolares, y Baixauli, Ruiz y Vives (1997) describen los claustros de dos formas diferentes: los *claustros bocadillo* y los *claustros relámpagos*. Beare, Caldwell y Millikan (1992), apuntan que las escuelas pueden compararse con una *prisión*, un *ejército*, una *fábrica*, un *monasterio*, una *familia*

*feliz y un mercado libre*. También encontramos la *escuela como organismo vivo*, la *fábrica o escuela como empresa*. Por último, mencionar otras dos metáforas sobre la escuela, como la utilizada por Cusick, la *escuela es un gran almacén el sábado por la tarde* (1976:8 cit. por Tyler, 1991:102) y la de Birksted, la *escuela es una sala de espera* (1976:68, *ibid*).

Todos estos ejemplos, como otros que podríamos mencionar, ponen de manifiesto que las expresiones metafóricas han sido utilizadas con frecuencia, y además que: a) la metáfora puede llegar a convertirse o ser el propio pensamiento que se desarrolla y b) la metáfora permite explicar y construir conocimientos. Desde aquí se le reconoce a la metáfora su papel tanto en la explicación como en la comprensión de los fenómenos educativos y organizativos. Desde esta perspectiva, la *metáfora se convierte en objeto de estudio* para la comprensión de la realidad escolar. Cualquiera de las expresiones metafóricas, ¿de qué nos está hablando? ¿qué se quiere decir realmente? Es necesario hacer la traducción de la expresión metafórica para descubrir el contenido encubierto que es el que ciertamente nos interesa para avanzar en el conocimiento, la explicación y la comprensión de la realidad educativa y organizativa de la escuela. Sin embargo, y al mismo tiempo, en el proceso de desciframiento de la expresión metafórica, la propia metáfora se convierte en *instrumento de análisis*, es decir, en el medio por el que es posible acceder a la realidad encubierta que representa la metáfora. En este sentido, la metáfora aparece contemplada como un instrumento de análisis en el campo de la investigación cualitativa (Goetz y LeCompte 1988; LeCompte, Millroy y Preissle 1992; LeCompte y Preissle 1993; Denzin y Lincoln 1995; Oxford *et al.* 1998; Koro-LJungberg 2001). Como apuntan Owens y Steinhoff (2000/01) el análisis metafórico se presenta como un procedimiento alternativo a los métodos tradicionales en investigación social. El estudio de las metáforas en los contextos organizativos resultan ser un interesante enfoque que puede ayudar a descubrir las teorías implícitas que forman parte de la cultura de las escuelas.

## 2. RASTREANDO LOS INICIOS DE LA PRESENCIA DE LA METAFÓRA EN EDUCACIÓN

Ya sea como objeto o como instrumento, cabe preguntarte, ¿cuándo aparece en los estudios sobre organización escolar y educación, en general? Pues bien, cuando los estudios sobre la escuela como organización empiezan a cuestionar el status epistemológico asentado sobre las bases de la racionalidad tecnológica; hacia finales de los años setenta y comienzo de los ochenta, es cuando podemos considerar que las puertas comienzan a abrirse para las metáforas. Desplazado el paradigma funcionalista, la concepción fenomenológica se encargaría de asentar sus pilares (England, 1989; Bates, 1989, 1994; Greenfield, 1980, 1986, 1989). El promotor de la crítica al enfoque tradicional fue Thomas Greenfield con el trabajo publicado en 1974, "Theory about organizations: an new perspective and its implications". Para él, las organizaciones no pueden ser concebidas como algo objetivo, controlable y externo al individuo, sujetas a la leyes universales, sino como construcciones sociales elaboradas por los individuos en interacción y constituidas por símbolos y significados atribuidos por aquéllos. Las organizaciones son "artefactos culturales". De este modo, desde que se empieza a reconocer la importancia de los símbolos y el análisis de la cultura organizativa, la metáfora comienza a ser nombrada y contemplada como un elemento más de esa cultura.

Sin embargo, y por otra parte, la metáfora no sólo es relevante para la comprensión de las organizaciones escolares y su cultura en cuanto componente simbólico, sino que es algo más que un símbolo. Cuando se empieza a reconocer el poder que tiene el lenguaje en la constitución y el mantenimiento de la organización, es cuando la metáfora es contemplada desde otros parámetros. De

este modo, la particularidad de las metáforas no radica en ese atrevimiento de llamar a una realidad con un nombre que no es el suyo sino el correspondiente a otra realidad diferente, sino que es un poderoso instrumento que continuamente actúa en la definición de las relaciones interpersonales y las estructuras de poder, en la determinación de las actitudes hacia las personas y la acción educativa, en el control de las situaciones de las organizaciones educativas, y en encubridora de la ideología y las visiones dominantes y hegemónicas. En este sentido y como apunta el profesor Beltrán Llavador (1990:1), “el interés del estudio de las metáforas organizativas se deriva de su papel mediador entre las dimensiones fundamental y operativa de la organización y entre lo racional y lo ideológico. La metáfora aparece en la organización como consecuencia de su naturaleza ideológica y conflictiva”.

La consideración de la metáfora en los escenarios educativos ha dado origen a una amplia literatura y variedad de estudios en los últimos veinte años, pero eso sí, especialmente, en el ámbito anglosajón (Putnam, Phillips y Chapman, 1996). Precisamente, una de las revisiones más completas sobre la presencia de la metáfora en el ámbito de la educación y de la organización escolar la encontramos en el trabajo de Putnam, Phillips y Chapman (1996), que se complementa con los de John Hassard (1996) y Burrell (1996). En la obra editada por Leithwood *et al.* (1996), encontramos también referencias de la metáfora en los estudios sobre el liderazgo. Así, cabe destacar los trabajos de Glasman y Heck (1996), Allison (1996) y Begley (1996). Por otro lado, hemos de señalar dos obras ya mencionadas: una, la de Tyler (1991), dedicada al estudio de la estructura escolar analizando las diferentes metáforas implicadas en los modelos explicativos, y otra, la obra de Morgan (1990), que en el ámbito anglosajón está considerada como el best-seller de los años ochenta y que se ha convertido en uno de los libros clásicos de referencia sobre organización y metáfora. Por último, destacar los trabajos de Nicastro (1998), “La dirección y sus metáforas”, de Bates (1989) publicado por primera vez en *Studies in Educational Administration* en el número 27 de 1982, el artículo de Bredeson (1985) y, finalmente, la obra de Alvesson y Willmott (1996).

En el contexto español, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito anglosajón, los estudios que contemplen la metáfora como instrumento de análisis de las formas y los modelos de pensamiento o como objeto propio de estudio son escasos. Por una parte, podemos apuntar que la metáfora aparece mencionada en los estudios teóricos realizados sobre la organización escolar, la cultura organizativa, contemplándola como un elemento que interviene en la dimensión simbólica de las escuelas (Beltrán Llavador, 1990; Lorenzo Delgado y Saénz Barrio, 1993; Díez Gutiérrez, 1996; Coronel Llamas, 1998; Bardisa, 1997; Duart, 1999). Por otra, cabe mencionar aquellos trabajos que le otorgan a la metáfora un papel más relevante y central en el análisis, y en este sentido podemos mencionar el trabajo empírico de Mingorance Díaz (1991) centrado en el estudio del pensamiento docente, y el de Bardisa y otros (1994) y Bardisa (1998) que toman como tema de estudio la dirección de centros docentes.

Por tanto, a pesar de las posibilidades que ofrecen las metáforas, tanto como objeto como instrumento de análisis, aún no se le ha reconocido ese valor e importancia que le reconocemos, sobre todo, porque sigue dominando, algunas veces de manera inconsciente y no intencionada, y otras consciente e intencionadamente, la idea de que es un simple recurso figurado que cumple su función de embellecer el discurso pero poco aportan desde el punto de vista del enriquecimiento y desarrollo conceptual. Precisamente, Martín-Moreno (1996:99) habla de “las limitaciones inherentes a este tipo de herramienta intelectual” para referirse a que ninguna metáfora de las surgidas en el desarrollo teórico de la organización escolar ha logrado, hasta la fecha, dar cuenta de toda la complejidad del análisis de los centros educativos. Un hecho que, por otra parte, no vamos a negar porque la metáfora, como cualquier representación de una realidad, es siempre incompleta; inevitablemente dejamos

elementos fuera de esa representación que elaboramos porque ya la realidad es en sí misma compleja e inabarcable en un trozo de discurso (hablado o escrito). Tampoco consideramos que sea la panacea explicativa de dichos fenómenos organizativos; sino sólo una vía posible.

Pulido Moyano (2002) apunta que “tan central es la posición que ocupan las metáforas en la construcción teórica del campo de la organización escolar que una reflexión epistemológica en nuestro campo parece más bien una crítica literaria”. Añade además que existe una debilidad conceptual y teórica en el núcleo del propio análisis de la organización, posiblemente, causa y consecuencia a la vez de la presencia voraz de las metáforas. Bien es cierto, y ya lo decíamos en otro momento, que son innumerables las metáforas que existen pero no podemos achacar la debilidad conceptual y teórica a ellas; más bien podríamos pensar que no se ha analizado profundamente el contenido encubierto de las mismas, de ahí que resulten ser un estorbo para el esclarecimiento epistemológico de la organización escolar, y por añadido, la dirección de centros. Podemos considerar que el arsenal de metáforas que se ha ido acumulando a lo largo de la historia de la organización escolar, con las que se ha intentado capturar la especificidad del objeto “escuela”, ha fracasado porque ninguna de las metáforas permitía una forma de cuestionar las condiciones de posibilidad del objeto lo suficientemente profunda, o dicho del modo complementario, porque las formas en que hasta ahora se han cuestionado las condiciones de posibilidad del objeto han bloqueado la búsqueda de una visualización satisfactoria del mismo. Sin embargo, y por el contrario, podemos estimar que no han errado si tomamos las metáforas como posibilidades conceptuales que han intentado atrapar, representar y explicar la escuela como organización escolar. Tal vez la cuestión no radique en quedarnos con una sola metáfora sino configurar un *mosaico metafórico* con aquellas que nos permita visualizar satisfactoriamente el fenómeno organizativo.

Los miembros de una comunidad educativa tienen una visión y una representación de la organización a la que pertenecen; una representación y visión que en parte es compartida, pero también cada miembro tiene su propia visión. Morgan (1990) afirma que “nuestras teorías y explicaciones de la vida organizacional se basan en metáforas que nos llevan a ver y comprender las organizaciones en un modo distinto aunque parcial. Las metáforas se emplean normalmente como un recurso para embellecer el discurso, pero su importancia va más allá. El empleo de la metáfora implica un <<modo de pensar>> y un <<modo de ver>> que traspasa el cómo comprendemos nuestro mundo en general” (1990:2). Con ella se evocan realidades, se expresan ideas, pensamientos y sentimientos, se construyen conocimientos, se elaboran conceptos, se interpretan los significados de la realidad, se muestran actitudes y valores, se regulan y legitiman relaciones entre los agentes educativos, se constituyen en la expresión ideológica y conflictiva de las organizaciones escolares, y vienen a ser el reflejo del silencio micropolítico.

Las metáforas declaran y delatan, en gran medida, los modelos de pensamiento que de otro modo no lograrían alcanzar la luz. En los registros educativos fácilmente podemos encontrar toda una serie de imágenes que han entrado a formar parte de nuestro lenguaje cotidiano. Las utilizamos con la misma naturalidad que cuando recurrimos a otras palabras que no rememoran otra realidad diferente. Quizá ha sido la escuela la que ha sido representada con toda una diversidad de metáforas que, dicho sea de paso y como apunta Tyler (1991), han constituido en gran medida el aparato conceptual y explicativo de las estructuras organizativas y de funcionamiento de las escuelas. La organización está siempre formada por imágenes e ideas escondidas, organizamos tal como imaginamos, y es siempre posible <<imaginar>> de muchas formas distintas (...). Imágenes y metáforas no son sólo construcciones interpretativas utilizadas en la forma de los análisis, son primordiales en el proceso de

imaginización a través del cual representamos el carácter de la vida organizacional" (ibid:331-332). Y a pesar de todo esto, y de lo que aporta, pasa inadvertida o la dejamos pasar como si de cualquier otra palabra o expresión se tratase; las metáforas son invisibles (Cuenca y Hilferty, 1999).

### 3. METÁFORAS, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIRECCIÓN DE CENTROS

Hemos de perderle "el miedo a la metáfora", como dicen Lakoff y Johnson (1998), y demosle un voto confianza, dado que es algo más que un recurso figurado, cuestión que, de manera global, hemos intentado mostrar hasta ahora. Y si oscura y controvertida puede resultar la metáfora, no lo es menos el discurso que se construye con el lenguaje literal (lenguaje no figurado), en incluso, como decía Friedrich Nietzsche, no es fácil trazar una frontera nítida entre lo literal y lo metafórico (de Bustos, 2000:55).

Antes hemos apuntado que en el contexto español hay una carencia tanto de estudios teóricos como empíricos, en los que la metáfora haya sido considerada como objeto ni utilizada como instrumento de análisis de las organizaciones escolares, circunstancia de la que no escapa la dirección de centros docentes. El vacío existente de estudios dedicados a la metáfora en el ámbito de la organización escolar y dirección escolar, anima a que sea tomada como instrumento de análisis. Es una vía alternativa para afrontar el estudio y la comprensión del pensamiento de los directores y las directoras de los centros educativos. Indudablemente, como afirma Bredeson (1985), "las metáforas son estructuras lingüísticas útiles que ayudan a los teóricos y a los prácticos a generar ideas, conceptos, modelos y teorías para describir, examinar y comprender el fenómeno educativo".

Si las metáforas son verbalizaciones abiertas, expresadas simbólicamente, o escondidas en las estructuras organizativas de la escuela y los modelos de conducta administrativa, estas imágenes manifiestan gran cantidad de datos acerca de cómo los directores escolares interpretan su rol organizacional, cómo conceptualizan lo escolar y cómo ponen sus creencias y valores en la práctica" (1985:29). Las metáforas constituyen un campo de análisis fundamental para el conocimiento y comprensión de la acción directiva en la medida en que estas expresiones lingüísticas y simbólicas revelan el universo conceptual, las creencias y las prácticas de quien las utiliza y crea; nos muestran el modo genuino de cómo se estructuran, organizan y relacionan los elementos claves del ámbito de la realidad que pretenden representar, y con ello, expresar. Las metáforas son modos particulares de construir la realidad, siendo el sentido común (individual y colectivo) la base de conocimiento de la que se nutren para la generación de esas visiones que se tiene del mundo. Por último, las metáforas no sólo ofrecen la oportunidad de conocer el sistema teórico-práctico sobre el que se sustenta el pensamiento y la acción del sujeto, sino que dicho sistema se presenta impregnado por los juicios de valor<sup>1</sup> que se hacen sobre la realidad que se muestra bajo el envoltorio de otra diferente, suscitando con ello estados emotivos y afectivos.

---

<sup>1</sup> Le Guern (1980:87), señala al respecto que "casi todas las metáforas expresan un juicio de valor porque la imagen asociada que introducen provoca una reacción afectiva. El hecho de que esta imagen quede al margen del plano de la comunicación lógica impide a la censura lógica neutralizar el movimiento afectivo que la acompaña". De ahí que podamos decir que la metáfora es un mecanismo que atrapa al sujeto inconscientemente convirtiéndolo en un *participe sentimental de la realidad* que se le muestra; permanece, durante ese intervalo de tiempo en el que se le hace partícipe de la información, en un estado de simbiosis con la persona emisora de la misma en el que únicamente ambos (emisor y receptor) disponen de los resortes interpretativos para la comprensión de la realidad representada a través del lenguaje figurado.

Encontramos, en relación a la dirección de centros, una serie de metáforas en el trabajo de Armas Castro (1998), en el que dedica un espacio a las analogías y las imágenes de la dirección en las conclusiones, realizando una pequeña reflexión sobre ellas. Habla del director/directora con: “el aprendiz de *windsurf*”, “el psicoterapeuta integral”, “el vuelo del águila”, la “sonrisa integradora” y “a ferverza do Xallas”. Cabe señalar que estas expresiones no son dadas por los informantes que participaron en la investigación sino construidas por el investigador. En el trabajo que realiza Lorenzo Delgado (1994), encontramos las metáforas extraídas de las respuestas a un cuestionario sobre la dirección aplicado en Andalucía y en el País Vasco. Las metáforas ocupan un lugar muy secundario, sin efectuarse ningún tipo de análisis ni profundización en cuanto a las implicaciones que pueden tener en la conceptualización y la explicación de la dirección de centros. Las metáforas de la muestra andaluza relativas a la figura del director, son: “el director es el <<aceite que lubrica>>”, “director de orquesta”, “mendigo”, “el jamón del emparedado”, “la persona de <<mano izquierda>>”, “el que <<carga con el mochuelo>>”, “el cabeza de turco”, “el punto de mira”, “el enemigo a batir”; y, la muestra del País Vasco comprende: “el que no puede echar broncas”, “el que tira del carro”, “el defensor del profesorado”, “el resuelve problemas”, “el motor”, “el enmarcado”, “el cargo es una carga”, “el comodín” (Lorenzo Delgado, 1994). Por otra parte, los trabajos de Bardisa y otros (1994) y Bardisa (1998) ofrecen todo un abanico de metáforas, tales como: “vela que soporta tempestades”, “paragolpes”, “sparring”, “diana para recibir impactos”, “pañó de lágrimas”, “pantalla en la que se estrellan las quejas”, “capataz”, “policía”, “figura de barro”, “gestor”, “burócrata” o “diplomático”, “lacayo de la administración” y “chivo expiatorio de la administración”.

A esta serie de metáforas, podemos añadir aquellas que fueron halladas por Vázquez Recio (2002). De entre ellas cabe destacar aquellas que dicen que “la dirección no es un dulce”, “la dirección no es un plato de gusto”; aquellas que describen la *figura de la persona que está en el cargo*: “el patrón de la nave”, “dirigir el barco”, “yo no ilumino nada, no soy la luz de nadie”, “el zorro justiciero”, “el último eslabón de la disciplina”, “el último eslabón de la cadena”, “la correa de transmisión”; y aquellas se refieren al *trabajo de la dirección*: “la trampas de la faena”, “el interruptor”, “cortarse las venas”.

Ante esta serie de metáforas vinculadas con la dirección de centros, surgen numerosas preguntas: ¿por qué usar el lenguaje figurado para hablar de la escuela, de la dirección y de sus implicaciones?, ¿por qué recurrir a estas expresiones simbólicas que en ocasiones dificultan la comprensión de aquello que se quiere transmitir?, ¿por qué “entrar por la puerta de atrás” del lenguaje?, ¿por qué querer decir sin decir lo que se quiere decir?, ¿por qué recurrir en numerosas circunstancias a un procedimiento que consiste en designar una realidad por un nombre que no es el suyo sino que pertenece a otra realidad completamente diferente provocando la ruptura de la lógica del lenguaje?

Se emplean metáforas para construir y representar la realidad educativa, para definir una línea de pensamiento y para dar explicaciones sobre esa realidad; las metáforas ayudan a expresar aquello para lo que no se tiene palabras (¿y por qué no se tienen palabras? ¿qué es lo indecible? y ¿por qué lo es?), para resaltar e inyectar fuerza a una idea, arrastrando al oyente (quien la recibe). La potencialidad de la metáfora es que es un procedimiento discursivo de encubrimiento o de no decir directamente lo que se piensa o se quiere decir, porque un contexto problemático genera un discurso problemático, y el empleo de la metáfora suaviza la fuerza y la agresividad del mensaje, pero no así su contenido; y si no es problemático, cumple la función de ser un instrumento para legitimar la visión dominante. El discurso poético y figurado es el más complejo, y por esta particularidad, consigue desplazar el centro

de atención de quienes reciben dicho discurso, evitando de esta forma que surja la discusión y el conflicto; la metáfora permite controlar la situación social del encuentro colectivo porque el contenido real encubierto está bajo el dominio de la persona que hace uso del lenguaje figurado, y también define las relaciones entre los agentes implicados en el espacio social de la escuela. Precisamente, su función semántica no debe ser olvidada. La metáfora, como hecho semántico, supone que una palabra o expresión que tiene un sentido propio pasa a tener un sentido figurado, o dicho de otro modo, se emplea para llamar a una realidad con un nombre que no es el suyo sino el correspondiente a otra realidad diferente. Ese proceso de traslación hace de la metáfora un mecanismo y un instrumento que permite y ayuda a silenciar u ocultar las creencias, las ideas, las intenciones, las visiones y las valoraciones mediante el ornamento de términos que, al mismo tiempo que persuaden, logran desplazar o despistar el centro de atención de las cuestiones claves e importantes del discurso. De este modo, la metáfora contribuye a controlar las situaciones sociales, los intercambios comunicativos y las relaciones de poder en la escuela.

#### **4. CONSIDERACIONES SOBRE LA METÁFORA COMO VÍA PARA COMPRENDER Y EXPLICAR LA REALIDAD**

Antes de detallar los aspectos que hemos de tener en cuenta cuando tomamos la metáfora como instrumento, resulta necesario hacer la siguiente matización. La metáfora tiene un valor y un sentido diferente para la persona que investiga y para la persona que aporta el discurso metafórico. Para la primera, la metáfora es su instrumento de análisis con el que pretende acceder a la realidad encubierta que es la que interesa a la persona que investiga; para la segunda, la metáfora es una forma de representar y de explicar dicha realidad. Por tanto, se trata de posiciones diferentes que no se pueden olvidar cuando se afronta la tarea de intentar comprender una realidad a través de las metáforas.

Hecha la aclaración, estamos en condiciones de señalar los aspectos básicos que aparecen implicados en la comprensión de la realidad encubierta por la expresión metafórica: el *contexto discursivo* y el *uso dado a la expresión*.

##### **4.1.1. El contexto discursivo**

Básicamente la metáfora es llamar a una realidad con un nombre que no es el suyo sino el correspondiente a otra realidad diferente. Sin embargo, estudiar las metáforas implica evaluarlas en el contexto y en relación con la experiencia del hablante, y los significados. Las metáforas necesitan ser contempladas en el contexto propio donde se producen, si se quiere captar y comprender su sentido, e incluso, para que puedan ser catalogadas simplemente como metáforas. Fuera del universo conceptual de la metáfora, difícilmente puede apreciarse el valor y la significación de su expresión. El contexto del discurso, por tanto, no sólo facilita el desciframiento del contenido metafórico sino que además se presenta como una exigencia y un requisito para comprender el sentido que el hablante le otorga con su utilización. De igual modo también habría que tener en cuenta la experiencia del propio hablante y el conocimiento que tiene del mundo que le rodea, así como un conjunto de referentes diversos (cultural, social, histórico). La metáfora es una elaboración subjetiva que engendra un mundo que es preciso desvelar, con múltiples posibilidades de interpretación. Uno de los principales problemas para la semántica de la metáfora es precisamente su interpretación, porque como bien apunta Eco (1988:233) "une métaphore ne peut être interprétée littéralement [la metáfora no puede ser interpretada literalmente]", es decir, el significado de la expresión usada metafóricamente no equivale a la suma del

significado de cada una de las palabras que la componen. Es aquí donde se plantea el problema, pues, al excluirse la interpretación literal, queda solamente aquella que permite el contexto del discurso al que pertenece la expresión metafórica y el contexto extra-lingüístico o discursivo. Por tanto, la metáfora se caracteriza por cierto grado de impredecibilidad (de Bustos, 2000) y, de ahí, tal vez, la desconfianza que se tiene en ella. La descodificación de la metáfora dependerá, pues, del conocimiento del contexto del discurso, de la experiencia del hablante y de su mundo referencial. De este modo, la comprensión del contenido metafórico o de la realidad que representa la metáfora no puede darse cuando sólo se presta atención, por separado, a los conceptos que intervienen en su configuración; aquella es posible cuando tomamos los conceptos como totalidades (Lakoff y Johnson, 1998:158).

#### 4.2. Uso dado a la metáfora: lo literal y lo metafórico

Pero plantearse la importancia del contexto responde a otra cuestión que no es la de comprender el contenido metafórico y que se sitúa precisamente en una de las controversias más significativas del campo de estudio de la metáfora: la relación diferencial entre lo literal y lo metafórico. En principio puede estimarse que hay palabras y expresiones que tienen un significado léxico o literal<sup>2</sup> y otras palabras y expresiones que tienen un significado metafórico o figurado. También puede considerarse que un término o una expresión tenga dos acepciones diferenciadas, una literal y otra metafórica. Sin embargo, la pragmática considera que dicho planteamiento es erróneo (Searle, 1979). La explicación pragmática parte de la siguiente idea: un término o una expresión tienen un significado determinado (unívoco, siempre que no haya polisemia) que es el significado admitido social y culturalmente (significado léxico). Ahora bien, lo que permite atribuir a la palabra o expresión un valor literal o metafórico es cómo haya sido utilizada, es decir, la palabra o expresión puede ser usada para decir lo que estrictamente significa (significado léxico) o bien puede ser utilizada para decir algo más o algo diferente de lo que representa léxicamente. De este modo, teniendo en cuenta lo dicho, lo que determina que una expresión o palabra tome el valor de una metáfora es que su *utilización haya sido metafórica*. Por tanto, las expresiones metafóricas no son expresiones de naturaleza semántica especial sino que su carácter metafórico viene como consecuencia de la utilización que el hablante ha realizado de ellas en un contexto discursivo determinado.

La controversia entre la literalidad y la metaforicidad de las palabras persiste cuando se empieza a hablar de tipos o clases de metáforas. Sin entrar específicamente en el terreno de las clasificaciones, nos interesa contemplar las dos formas que de, un modo u otro, siempre aparecen en la escena de la conceptualización de la metáfora. Nos estamos refiriendo a las denominadas *metáforas convencionales* y *metáforas creativas*, nuevas o imaginativas como las definen Lakoff y Johnson (1998). Las metáforas convencionales, conocidas también como metáforas lexicalizadas, son aquellas expresiones o palabras que han sufrido un *proceso de lexicalización*, proceso por el que se convierte en uso léxico el que antes era figurado, y han entrado a formar parte de nuestro vocabulario, (p.ej., "llover sobre mojado" y "el tiempo vuela"). Por su parte, las metáforas creativas o nuevas son aquellas que no han sufrido el mencionado proceso de lexicalización, siendo el significado metafórico el único que, en un primer momento, la representan. Presentadas así parece que hay una ruptura o una separación precisa entre las metáforas convencionales y las nuevas. Sin embargo, su vínculo es de continuidad, es decir, las metáforas convencionales fueron en otro momento metáforas nuevas.

---

<sup>2</sup> Cuando hablamos del significado léxico o literal, o también convencional, estamos haciendo alusión al significado que ha entrado a formar parte de nuestro sistema conceptual convencional; dicho en otros términos, el significado recogido en el diccionario.



Tanta controversia parece que se resuelve superando los extremos, esto es, literal *versus* metafórico y metáfora convencional *versus* metáfora creativa, con el *grado de lexicalización*, siguiendo a Greimas y Courtés (1982) o el *grado de convencionalidad*, siguiendo a De Bustos (2000). Dicho grado indica la amplitud de anclaje de los conocimientos semánticos en el sistema conceptual institucionalizado de una comunidad de hablantes. Cuanto mayor sea el grado de anclaje o fijación, mayor será su lexicalización o convencionalidad (y menor su cuestionabilidad); por el contrario, cuanto menor sea la fijación de esos conocimientos en el sistema conceptual históricamente establecido, menor será su lexicalización o convencionalidad (y mayor su cuestionabilidad). Añadiendo este nuevo aspecto (grado de lexicalización) a lo anteriormente señalado sobre la metáfora, podemos decir que si bien el diccionario o lexicón es un índice del grado de lexicalización o de convencionalidad de los significados, es el propio hablante quien en última instancia determina su carácter en el continuo que va desde las metáforas convencionales a las creativas o nuevas, y de lo literal a lo metafórico.

Tomando como ejemplo la investigación realizada por Vázquez Recio (2002), las metáforas fueron agupadas atendiendo al grado de lexicalización. De este modo, resultan esos dos grupos: las metáforas originales y las lexicalizadas. De entre las primeras, esto es, las *originales*, podemos mencionar: “el abanico”, “la mochila”, “el interruptor”, “el matrimonio”, “cortarse las venas”, “la pieza de repuesto”, “el chicle”, “el colchón y las dos caras”, “como los buenos boxeadores”. Como ejemplos de metáforas *lexicalizadas*, destacar: “dar la pata”, “dar barniz”, “el chaparrón”, “tirar misiles”, “dirigir el barco”, “cortar cabezas”, “barrer para la casa”, “hay que dar leña”, “hundirse la nave”, “vender otro bacalao”, “¿muere el gusano!”, “ver venir los toros”, “el patrón de la nave”, “llover sobre mojado”, “la china en el zapato”, “bajarse los pantalones”, “nadando entre dos aguas”, “ojo por ojo y diente por diente”.

Por otra parte, las metáforas originales, por su particular forma de creación, necesitan ser contempladas en el contexto propio donde se producen, si se quiere captar y comprender su sentido, e incluso, que puedan ser catalogadas simplemente como metáforas (ni siquiera se plantea la cuestión de su originalidad). Para ilustrar este hecho, tomemos las metáforas “la mochila” y “el matrimonio” (Vázquez Recio, 2002). Estas metáforas originales, sacadas de su contexto discursivo, y presentadas sin ningún elemento de referencia que afine su campo de significación, quedan reducidas a un sintagma que sólo activa en nuestra memoria su significado literal. Así, dicese de mochila “saco que usan los cazadores, soldados y viandantes, colgado por lo común en la espalda, para echar la caza, llevar provisiones o transportar alguna cosa” (DRAE), y de matrimonio: “unión de hombre y mujer [o unión entre dos personas del mismo sexo] concertada mediante determinados ritos o formalidades legales” (ibid). Sin embargo, para poder interpretar y comprender lo que el director quiere expresar realmente con ellas, se necesita de su contexto discursivo:

*“hay una cuestión fundamental que es la **mochila** esa que todos tenemos tras tantos años de trabajo en la escuela, repleta de experiencias y de conocimientos que nos permite orientarnos, que nos acompaña siempre, vayamos donde vayamos” (co.d., 16/6/1998).*

*“Pues sí. Vamos a ver (...) yo creo que como **los matrimonios**, es decir, nos podemos querer muchísimo, muchísimo y necesitamos mutuamente o puede ser un martirio, puede ser un martirio. Yo creo que aquí en algunas situaciones lo personal ha afectado a lo profesional y tristemente lo profesional ha afectado a lo personal en algunos casos en este último año, ¿eh? Entonces, bueno, la antigüedad de un grupo hace que los componentes se conozcan muy bien y que cada uno sepamos dónde estamos, qué es lo que somos, qué es lo que queremos, a dónde vamos o lo que hemos sido y también la imagen que proyectamos desde antiguo y por qué hay unos cambios, por qué esa situación de desplazamiento ¿no? Bueno, pues entonces, eso puede vivirse bien en un grupo o puede vivirse con*

*tensión porque se rompen unos esquemas que ya estaban establecidos, respecto a una persona o un grupo de personas, ¿entiendes? [respira profundamente] Y yo creo que aquí hay situaciones en las que el grupo [prolongación final de la palabra] bueno, eso se ha dado en matrimonios. Hay gente que todavía sigue teniendo el entusiasmo de la pareja feliz y hay otra parte en la que la pareja pues, ha habido distanciamiento, por no decir, ruptura, distanciamiento. ¿El futuro? [pausa] no lo sé, vamos. No lo sé” (en.d., 25/5/1998).*

Son estos contextos discursivos los que permiten, a su vez, atribuir a la mochila y al matrimonio, su carácter metafórico<sup>3</sup>, es decir, percibir el proceso traslaticio. Sin el contexto, las metáforas quedan vacía de contenido. ¿Qué quiere decir el director, por ejemplo, con la expresión "la mochila"? Pues, se está refiriendo a la experiencia profesional acumulada a lo largo de los años de docencia en la escuela. Fuera de su universo conceptual resulta difícil apreciar el valor y la significación de su expresión.

Sin embargo, la importancia del contexto no sólo afecta a las metáforas originales para facilitar su desciframiento; también es una exigencia y un requisito para las metáforas *lexicalizadas* o convencionales que, aunque son expresiones que han sufrido un proceso de lexicalización y han entrado a formar parte de nuestro vocabulario, como pueden ser, "con el corazón en la mano", "bajarse los pantalones", "ver venir los toros", "hacer agua" y "llover sobre mojado", necesitan del contexto discursivo para comprender el sentido que le otorga el director con su utilización. Así, por ejemplo, ¿a que se está refiriendo con "ver venir los toros"?: a que va a tener problemas con algún docente, o con la inspección, o que presiente que va a tener consecuencias la decisión que tomó el consejo escolar. Las posibles opciones pueden ser muchas. Si tomamos la metáfora en su contexto discursivo, se está refiriendo que él va a ser, y no otra persona, quien asuma el cargo de la dirección:

*me veo venir los toros [para ser el director], y tal y como está la situación en el centro es muy dura (co.pd., 19/5/1997).*

En palabras de Lakoff y Johnson (1980:56) "ninguna metáfora se puede entender, ni siquiera representar, adecuadamente con independencia de su fundamento en la experiencia". De este modo, la experiencia es, para la metáfora, fuente y referente representacional.

No obstante, aunque toda metáfora depende de la experiencia para su comprensión, sería incorrecto admitir que lo hacen por igual las metáforas originales y las lexicalizadas. Las primeras necesitan más de la experiencia y del contexto discursivo que las segundas porque no tienen el carácter lexicalizado del que disfrutaban éstas. La necesidad declarada de la experiencia para la comprensión de las metáforas originales se debe a que existe una fuerte ruptura, - a veces ésta puede ser total como ocurre por ejemplo con la metáfora "la mochila y las piedras"-, con el sistema conceptual anclado en los referentes culturales.

Si este aspecto puede ser de interés, en la medida que permite diferenciar entre aquellas expresiones metafóricas que forman parte de nuestro léxico o vocabulario y aquellas otras expresiones que son creadas por la persona (no forman parte de nuestro léxico) para dar a conocer su pensamiento sobre la realidad educativa que vive, no podemos perder de vista que lo que nos interesa es, precisamente, el contenido temático encubierto, ¿que realidades, visiones, relaciones, concepciones,

---

<sup>3</sup> Como se deduce de lo que se viene exponiendo, lo que determina que una expresión o palabra sea metafórica es que *su utilización haya sido metafórica*. Así, y siguiendo con el mismo ejemplo, "la mochila" no es por sí misma una expresión metafórica, sino que ha sido su uso metafórico el que le ha dado el valor de metáfora, cuestión que fue planteada en el capítulo anterior.

valoraciones, se esconden tras la expresión metafórica? porque el objetivo es comprender y conocer una realidad concreta, la dirección de centros, tomando las metáforas como estrategia de análisis.

Contexto discursivo y uso de la expresión, son dos aspectos clave a tener en cuenta. Sin embargo, hay otro aspecto que juega un papel clave en el desciframiento de la expresión metafórica, y en el que cobra sentido los dos considerados anteriormente. Los discursos en los que se encuentran contenidas las metáforas se construyen en espacios sociales y micropolíticos, los cuales vierten elementos que, generalmente, permanecen implícitos en esos discursos. No podemos explicar y comprender el contenido encubierto atendiendo no sólo al discurso sino también a la vida de la escuela (historia, mitos, ceremonias, tradiciones, secretos, relaciones, visiones, valores, intereses, normas de funcionamiento). No sólo es el contexto del discurso, sino también el *contexto micropolítico* en el que se produce el discurso metafórico: ¿se utilizan las metáforas sólo con determinadas personas o es indiferente?, ¿en cualquier espacio o en aquellos momentos que se entiende que va a tener un efecto importante? La aportación de la metáfora como instrumento para el conocimiento de la organización escolar y de la dirección requiere que conozcamos cuáles son las personas implicadas, los procesos, las situaciones, los artefacto.

## 5. CONCLUSIONES

En definitiva, la metáfora es de naturaleza conceptual y lingüística. La metáfora desempeña un papel fundamental en la construcción de la realidad social, cultural, política debido a su carácter estructurante, ayudando a definir la realidad; la metáfora participa, como lenguaje, en la elaboración y la utilización de los conceptos, contribuyendo con ello a la ampliación de nuestro conocimiento. Tiene, siguiendo a Schön (1979), un carácter generativo en la medida que crea nuevas explicaciones y visiones sobre el mundo, es un modo de interpretar la realidad. Para la conceptualización y la comprensión de la realidad se recurre, en numerosas ocasiones, a la metáfora para poder entender el mundo, pues no basta con lo que el lenguaje literal puede ofrecernos. Las metáforas permiten describir un sistema de caracteres con el que la persona construye su particular manera de representar e interpretar la realidad. También podemos añadir que las metáforas permiten "definir una realidad inabarcable por la razón; resolver aparentes paradojas y contradicciones; ayudar a integrar partes en una totalidad significativa; permitir organizar hechos objetivos en la mente de los participantes; dotar de una cierta lógica a lo que carece de ella; permitir que la nueva lógica sea compartida por todos los miembros; servir a un tiempo como modelo de y para las actuaciones; establecer los límites de la actuación; ofrecer explicaciones más allá de la duda y la argumentación; evocar detalles que sobrepasan a la lógica; establecer puentes entre lo familiar y lo extraño, proveyendo un mapa del territorio desconocido, etc." (Beltrán Llavador, 1990:3). Pero no podemos concluir este punto sobre las funciones de la metáfora sin hacer mención al papel que tiene como instrumento determinante de las estructuras de poder y las relaciones entre las personas que comparten el mensaje metafórico (Bates, 1989). La metáfora, como lenguaje, es discurso, y los discursos son construcciones de la realidad que pueden llegar a fijar una imagen hegemónica y única sobre ella. De este modo, la metáfora tiene una función sociológica, política e ideológica.

Para finalizar, dos últimas consideraciones. La primera, de algún modo expresada, es que la comprensión de la realidad a través de las metáforas no es una tarea sencilla porque al mismo tiempo

que arroja luz sobre una parte de la realidad, también oscurece otra u otras<sup>4</sup>. En palabras de Beare, Caldwell y Millikan (1991:55), "cualquier metáfora es sólo una verdad parcial; no todos los rasgos de un objeto tienen que ver con ésta. Así que, cuando una organización es descrita como una máquina, o un sistema, o equipo, o teatro, cada metáfora porta orientaciones de valores diferentes, conceptos diferentes de cómo opera la organización, ideas diferentes sobre su propósito, modos diferentes de ver su estructura y sus significados". A juicio de Tyler (1991) crear modelos explicativos utilizando metáforas tiene como consecuencia centrar la atención en determinados aspectos, excluyendo a otros. No obstante, no tiene por qué suceder lo que expresa el autor, pues, que se pierda o no la visión global y compleja de la realidad va a depender del grado en el que se profundice y de los referentes que se tomen para el análisis. Como ya apuntábamos anteriormente, para acceder al significado de la metáfora es necesario, considerar la totalidad de referentes que reducen el campo de su interpretación, es decir, sin ellos la metáfora está sujeta a múltiples interpretaciones basadas en el sistema conceptual y experiencial de la persona que la interprete<sup>5</sup>. Por tanto, estamos haciendo alusión al *contenido* principal de la realidad que se quiere dar a conocer presentado bajo el velo, más o menos, transparente de los componentes de la realidad "prestada".

La segunda consideración está referida a la generalización y la coincidencia de las metáforas que pueden ser identificadas y tomadas para el análisis de la realidad organizativa y educativa, una cuestión que de nuevo plantea la veracidad del conocimiento que ellas pueden ofrecer. En este sentido es necesario tener presente que cada individuo es diferente de cualquier otro, y que cada persona tiene y vive una experiencia diferente a la de cualquier otra. Por tanto, cada persona utilizará metáforas para expresar su visión del mundo y para construir su pensamiento. Algunas de esas metáforas serán inéditas y creativas, y otras serán metáforas lexicalizadas, pero su uso por la persona le dará un sentido vinculado al contexto discursivo y sociocultural que las dotará de cierto carácter inédito o nuevo. También podemos añadir al respecto, una idea que apuntan Beare, Caldwell y Millikan (1992: 229) y es que cada escuela es única en relación a diversos aspectos y componentes, entre los que se encuentran las metáforas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agís, M. (1995). *Del símbolo a la metáfora. Introducción a la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Alvensson, M. y Willmott, H. (1996). *Making Sense of management. A critical introduction*. London.: Sage.
- Allison, D. J. (1996). Problem finding, classification and interpretation: in search of a theory of administrative problem processing". En Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Halliger, Ph. y Hart, A. (Eds.)

---

<sup>4</sup> Pero esto también puede objetarse al lenguaje literal. Bien es sabido que el discurso no muestra toda la realidad que supuestamente está presentando y representando. Siempre hay parcelas de esa realidad que se excluyen, se silencian o se mantienen implícitas tras las formas visibles y palpables de la realidad. Se da, pues, un control simbólico -como diría Bourdieu-, que permitiría ciertas formulaciones discursivas y otras no.

<sup>5</sup> Si partimos de la metáfora en su contexto discursivo (texto desde la concepción hermenéutica), podríamos añadir que "un texto ofrece múltiples posibilidades de interpretación que lo arrancan de su *Sitz-im-Leben* [sitio nativo]. Su extensión significativa, su plurivocidad, no es comparable a la polisemia de las palabras. La 'polisemia' del texto abre una pluralidad de lecturas que supera el ámbito de la palabra o la frase (...) El intérprete crea y no sólo porque interpreta sino porque él dará una versión que será la suya, como suya es la personalidad que da el director a la obra (...). Por todo ello, la actitud del lector no es la de reconstruir la intención subjetiva del autor, de la cual se ha independizado para permitir una autonomía que el texto reclama para existir fuera de su contexto de producción. Se trata de adentrarnos en la 'cosa' del texto, más que en la personalidad de su autor, en su intención creadora o en las circunstancias epocales" (Agís Villaverde, 1995: 104).

- International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Vol. I/Part I. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Angulo, J.F., Contreras, J. y Pérez, A.I. (2000). La democracia es un unicornio. Reflexiones sobre democracia y educación. *Kikirikí*, 55/56, pp. 74-83.
- Armas, M. (1998). *Dirección Integral de Centros Educativos*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Baixauli, Fr., Ruíz, L. y Vives, B. (1997). La cultura participativa en los centros de enseñanza. En Garagorri, X. y Municio, P. (Coords.) *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Ball, St. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp. 13-52.
- Bardisa, T. (1998). Las metáforas de la dirección. *V Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones educativas*. Madrid.
- Bardisa, T. et al. (1994). *La dirección de centros públicos de enseñanza: Estudio de su representación y análisis de necesidades*. Madrid: CIDE.
- Bates, R.J. (1989). Administración de la educación: hacia un proceder crítico. En Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Bates, R.J. (1994). Teoría crítica y administración educativa. En Escudero, J.M. y González, M<sup>a</sup>T. (Comps.), *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas/Investigación y Formación del profesorado.
- Beare, H., Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centro de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- Begley, P.T. (1996). Cognitive perspectives on the nature and function of values in educational administration. En Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Halliger, P. y Hart, A. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Vol.I/Part I. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beltrán, F. (1990). Organizaciones escolares: Metáforas y explicación (no publicado). Universidad de Valencia.
- Beltrán, F. (1994). ¿Directores o dirección funcional?. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp.72-73.
- Borges, J.L. (1998). La metáfora. En Borges, J.L. (1985) *Historia de la eternidad*. [1995]. Madrid: Alianza Editorial.
- Bredeson, P.V. (1985). An anlysis of the metaphorical perspective of school principals", *Educational Administration Quartely*, 21(1), pp. 29-50.
- Burrell, Gibson (1996). Normal Science, Paradigms, Metaphors, Discourses and Genealogies of Analysis. en Clegg, St. R., Hardy, C. y Nord, Walter R. (Eds.)(1996) *Handbook of Organization Studies*. London: Sage Publications.
- Coronel Llamas, J.M. (1998). Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de centros. *Investigación en la Escuela*, 34, pp. 37-47.
- Cuenca, M<sup>a</sup>J. e Hilferty, J. (1999). Metáfora y metonimia. En *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona. Ariel.
- Davis, G.A. y Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De Bustos, E. (2000) *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*. Madrid: Fondo de Cultura Económica/UNED.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1995). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Thousand Oaks y Sage Publications.
- Díez, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-tau.
- Duart, J. M<sup>a</sup> (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós/Papeles de Pedagogía.

- Eco, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- England, G. (1989). Tres formas de entender la administración educativa. En Bates, R. et al. (1989) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Universitat de València: 76-112.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones MCEP/Ideología, Pensamiento y Educación.
- Gil Villa, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, 300, pp. 49-61.
- Glasman, N.S. y Heck, R.H. (1996). Role-based evaluation of principals: developing an appraisal system. En Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Halliger, Ph. y Hart, A. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Vol.I/Part I. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Greenfield, T.B. (1980). The man who comes back through the door in the wall: discovering, truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16 (3), pp. 26-59.
- Greenfield, Thomas B. (1986). Leaders and Schools. Wilfulness and Nonnatural Order in Organizations. En Sergiovanni, T.J. y Corbally, J.E. (Eds.), *Leadership and organizational culture*. Illinois: University of Illinois Press.
- Greenfield, Thomas B. (1989). Teoría de la organización escolar: una propuesta crítica. En Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Eds), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Greimas, A.J. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Huchner, D. (1983). El estado moribundo del currículo. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A.I. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Koro-Ljungberg, M. (2001). Metaphors as a way to explore qualitative data. *Qualitative Studies in Education*, 14 (3), pp. 367-379.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Le Guern, M. (1980). *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- LeCompte, M.D.; Millroy, W.L. y Preissle, J. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.
- LeCompte, M.D. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press.
- Leithwood, K. et al. (Eds.)(1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lorenzo D., M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo D., M. y Sáenz, O. (1993). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Martín-Moreno, Q. (2000). La investigación en torno a Escuela-Comunidad y Autonomía de los Centros. En AAVV, Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. *Actas del VI Congreso Interuniversitario y V Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada.
- Mingorance, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la Organización*. Madrid: Ra-ma.
- Murphy, J. (1990). *The Educational Reform Movement of the 1980s. Perspectives and Cases*. California: McCutchan Publishing Corporation
- Nicastro, S. (1998). La Dirección Escolar y Sus Metáforas. *Novedades Educativas*, 10 (87), pp. 26-27.
- Owens, R.G. y Steinhoff, C.R. (2000/01). *Organizational behavior in Education: instructional Leadership and school reform*. (Recurso Electrónico).

- Oxford, R.L. *et al.* (1998). Clasing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching fiel. *System*, 26, pp. 3-50.
- Pulido, R. (2002). *Proyecto Docente*. Almería: Universidad de Almería.
- Putnam, L.L., Phillips, N. y Chapman, P. (1996). Metaphors of communication and organization. En Clegg, St.R., Hardy, C. y Nord, W.R. (Eds.) *Handbook of Organization Studies*. London: Sage Publications.
- Santos, M.A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- Schön, D. (1979). Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. En Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press.
- Senge, P.M. (1993). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica/ Management y Contexto.
- Searle, J.R. (1979). Metaphor. En Ortony, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- Vázquez, R. (2002). *La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.

Recibido: 3 de marzo de 2007

Aceptado: 18 de mayo de 2007