

Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación educativa

Rosa Vázquez Recio

Palabras clave:
metáfora; lenguaje
literal; verdad;
investigación
cualitativa;
educación

Resumen: El artículo muestra las posibilidades que ofrece la metáfora para la investigación educativa. Su potencialidad se manifiesta en dos planos: uno, como *objeto de estudio* (la metáfora es vehículo de expresión y construcción de modelos de pensamiento y conocimientos sobre la realidad) y dos, como *instrumento de análisis* (la metáfora es una vía de estudio con la que podemos descubrir, conocer y comprender los sistemas de pensamiento y las visiones sobre la realidad). Por otra parte, podemos señalar una serie de factores a tener en cuenta: el uso dado a la metáfora, el contexto discursivo, el contexto sociocultural y la experiencia del sujeto, y el contexto micropolítico e institucional.

Índice

- [1. Introducción](#)
- [2. Referencias para la comprensión del estudio](#)
- [3. La metáfora como objeto de estudio](#)
 - [3.1 El valor semántico de la metáfora](#)
 - [3.2 Las funciones básicas de la metáfora](#)
 - [3.3 Las metáforas como fuente de conocimiento](#)
 - [3.4 Las metáforas como instrumento micropolítico e ideológico](#)
- [4. La metáfora como instrumento de estudio](#)
- [5. La validez de la metáfora como objeto y medio de estudio](#)
- [6. Requisitos básicos en el proceso de desciframiento de la metáfora](#)
 - [6.1 Uso dado a la expresión metafórica](#)
 - [6.2 El contexto discursivo](#)
 - [6.3 El contexto sociocultural y el mundo experiencial del sujeto metafórico](#)
 - [6.4 El contexto micropolítico e institucional](#)

[7. Conclusiones](#)

[Agradecimientos](#)

[Referencias](#)

[Autora](#)

[Cita](#)

1. Introducción

El lenguaje constituye el instrumento básico y esencial que los agentes educativos utilizan para externalizar el pensamiento que tienen sobre la educación y sus ámbitos. También interviene, de manera explícita, en la construcción de los discursos que emiten sobre la realidad educativa, los cuales contienen las interpretaciones que los sujetos elaboran con el propósito de dar sentido a esa realidad de la que forman parte. El discurso, hablado o escrito,

puede adoptar diferentes formas en función de las intenciones del sujeto y el contexto en el que se emplea. Entre esas posibles formas encontramos la *metáfora*, un recurso figurado cuya presencia es casi permanente y constante en la vida cotidiana de las instituciones educativas. De hecho, se comprueba que la presencia de la metáfora en los discursos educativos y micropolíticos de la escuela constituye un fenómeno más frecuente y común de lo que puede pensarse, sobre todo cuando se contempla la considerable cantidad de ejemplos que podemos encontrar en la literatura sobre educación. [1]

Sin embargo, y como veremos posteriormente, la metáfora es algo más que un simple recurso figurado – en la medida que confiere una estructura y un significado a la realidad –, a la vez que incide en las representaciones internas, en la visión y en la imagen que la persona tiene del mundo social y educativo. En palabras de ROMÁN BRUGNOLI (2007, p.4).

"el uso de metáforas, lejos de ser un ornamento, es eminentemente teórico en su sentido primigenio de permitir una visión global de algo (*theorein*: ver). La metáfora, al transferir significados, crea y recrea un sentido común, un lugar desde el cual un aspecto de lo real se vuelve observable, visible, de una manera total, para otros". [2]

La metáfora, como hemos apuntado, es discurso en tanto en cuanto forma parte del mismo como lo hacen otras fórmulas lingüísticas y enunciativas. En este sentido, nuestra atención hacia la metáfora deriva de nuestro interés por el discurso en general que, como práctica social, interviene directamente en el establecimiento de una estructura de funcionamiento, y en la constitución de un pensamiento y una práctica educativa. De este modo, interesa el discurso en su totalidad, y no solamente la palabra o la expresión metafórica que contiene, porque es en el contexto del discurso donde cobra valor y sentido la metáfora, ya que aquél aporta el marco de referencia y de significaciones globales que ayudan a identificar y conocer el significado que tiene la expresión metafórica. [3]

En este orden de cuestiones preliminares, resulta interesante destacar aquellas reflexiones que Friedrich NIETZSCHE realizó sobre la metáfora, recogidas en obras clásicas como *Escritos sobre retórica* (2000a) y *El libro del filósofo* (2000b): la imposibilidad de trazar una frontera clara entre lo literal y lo metafórico, que se explica por el hecho de considerar que el lenguaje es esencialmente metafórico o, dicho de otro modo, todo lenguaje es metafórico. Como apunta SANTIAGO GUERVÓS (2000), la metaforización del lenguaje imprime un cambio en la denominación del ser humano, pues si se le ha llamado "animal social", "animal político", "animal racional",

"no es de extrañar que (...) se defina ahora como un 'animal metafórico', en cuanto que la metáfora representa una especie fundamental de comportamiento humano. De ahí que Nietzsche considere la metáfora como algo más que un simple tropo retórico" (p.33). [4]

Indudablemente desde esta visión de la metáfora, el ámbito de lo que se llama "verdad" también cambia. Si desde los planteamientos racionalistas se entiende

que ésta únicamente es posible alcanzarla mediante el uso del lenguaje literal, ahora, con la metaforización del lenguaje, se produce un replanteamiento, admitiéndose que la verdad se encuentra tanto en lo literal como en lo metafórico. [5]

A pesar del rechazo y las dudas que sobre la metáfora han existido¹ – y, en cierto modo, aún perduran –, podemos decir que en las últimas décadas, los estudios sobre ésta han experimentado un salto espectacular, resultando llamativa la extensión de su uso a una diversidad de campos más allá de la retórica y la filosofía, como son la psicología, la sociología y la antropología, así como la eclosión de una pluralidad y heterogeneidad de enfoques e interpretaciones (BUSTOS 2000). En el caso particular de la educación, la metáfora empieza a aparecer en los estudios de organización escolar y educación hacia finales de los años setenta y comienzo de los ochenta, cuando los trabajos sobre la escuela como organización empiezan a cuestionar el estatus epistemológico asentado sobre las bases del paradigma funcionalista. Es la concepción fenomenológica la que se encargaría de asentar unos nuevos pilares desde los que intentar comprender y acceder a un conocimiento comprensivo de la realidad de las escuelas (ENGLAND 1989; BATES 1986, 1989, 1994; GREENFIELD 1980, 1986, 1989). La consideración de la metáfora en los escenarios educativos ha dado origen a una amplia literatura y variedad de estudios en los últimos veinticinco años. 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), al que hay que añadir los de BREDESON (1985), MORGAN (1990), TYLER (1991), ALVESSON (1993), ALVESSON y WILLMOTT (1996), HASSARD y PYM (1993), y BURRELL (1996). [6]

El presente artículo pretende ser una muestra del potencial que encierra la metáfora en un doble plano: como objeto de estudio y como instrumento de análisis. El primero, la metáfora *como objeto de estudio*, nos sitúa en las cuestiones y las implicaciones epistemológicas de la expresión metafórica, que son precisamente las que hacen que sea de interés en los estudios encaminados a comprender la realidad educativa – y social – desde una visión holista del discurso (es decir, más allá del lenguaje literal). El segundo, la metáfora como *instrumento de análisis*, ofrece una vía de estudio con la que es posible acceder a la realidad encubierta que representa la metáfora, que constituye, exactamente, el centro de interés en los análisis del discurso dirigidos a conocer y comprender las representaciones que los sujetos elaboran sobre la realidad educativa y organizativa de la escuela. Lógicamente, se tienen que dar una serie de condiciones para que la metáfora pueda ser considerada, bien como objeto de estudio o bien como instrumento de análisis. [7]

En estas cuestiones nos detendremos a continuación, pero antes hemos de hacer algunas puntualizaciones. Al respecto, las argumentaciones que se presentan en el escrito tienen su marco de referencia en la investigación con

1 Las dudas que existen sobre las metáforas responden a la idea de entenderlas como fuente de conocimiento.

estudio de caso realizada sobre metáfora y dirección/organización escolar (VÁZQUEZ RECIO 2003). Para hacer comprensible el discurso sobre la metáfora que presentamos, resulta necesario que, desde estos momentos iniciales, el lector o lectora disponga de una breve referencia sobre el contexto educativo en el que se realizó la investigación. Esta necesidad explicativa responde precisamente a una de las exigencias de la metáfora: el contexto discurso y social en el que se produce. [8]

2. Referencias para la comprensión del estudio

La investigación fue realizada en un centro escolar de carácter público, ubicado en la provincia de Cádiz (Andalucía, España) que cuenta con treinta años de experiencia educativa. Durante el periodo de realización de la investigación, la escuela estaba pasando por un momento de cambio, no sólo en la dirección del centro sino también en la estructura de funcionamiento organizativo. Ese cambio representa el ecuador en la vida de la escuela: se deja atrás una etapa de enfrentamientos, suspicacias, temores, desconfianza que deja sus huellas en la nueva etapa que comienza. De este modo, el equipo directivo que simboliza el cambio se entrega a la difícil tarea de reconducir y reconstruir las relaciones tanto profesionales como personales entre los distintos grupos de interés del centro; unas relaciones no exentas de una carga emocional, que dan razón de ser de los conflictos, los desencuentros, los rechazos, las presiones, los silencios y el escaso entendimiento compartido. [9]

Por otra parte, en la investigación se utilizaron una serie de claves para identificar tanto la fuente de información (observación, entrevista, conversación y documento) como la/s persona/s implicada/s, los espacios considerados y los documentos del centro. Las claves se componen de las iniciales de cada una de las estrategias indicadas. Así, por ejemplo, la clave *en.eq.jf.* equivale a: *entrevista al equipo directivo*, perteneciendo el fragmento que se muestra a la *jefa de estudios*. Las claves que identifican los fragmentos recogidos en el presente trabajo son las siguientes (tabla 1):

Clave	Valor
OB.D.	Observación en los claustros, siendo el director quien habla
CO.D.	Conversación informal con el director
EN.D.	Entrevista al director
EN.EQ.D.	Entrevista al equipo directivo, siendo el director quien habla
EN.EQ.JF.	Entrevista al equipo directivo, siendo la jefa de estudios quien habla

Tabla 1: Claves de identificación [10]

Con estas referencias estamos en disposición de abordar las siguientes cuestiones en torno a la metáfora como objeto de estudio y como instrumento de análisis. [11]

3. La metáfora como objeto de estudio

Las razones que explican por qué podemos tomar la *metáfora como objeto de estudio*, nos exigen considerar los siguientes aspectos: el valor semántico de este recurso figurado, las funciones básicas que desempeña, la metáfora como fuente de conocimiento (función epistemológica) y la metáfora como instrumento micropolítico e ideológico. Son estos aspectos los que, desde sus particularidades, arrojan luz sobre la importancia que la metáfora tiene para la investigación en educación. Como se pondrá de manifiesto en las líneas argumentativas que siguen, las metáforas que los sujetos de la educación² emplean son modos singulares de pensamiento y de expresión de sentimientos vinculados directamente con la realidad a la que evocan de manera encubierta. Por ello, el discurso metafórico que elaboran los sujetos es de interés para la investigación educativa. Por otra parte, al ser modos singulares, no son ni universales ni absolutos que respondan a un patrón estándar. Éstos están repletos de significados que han de ser descifrados si se quiere alcanzar un grado de comprensión amplio y profundo de la realidad. Y es aquí donde juega un papel clave la investigación, ya que con ella es posible comprender la complejidad real de los fenómenos educativos a través del análisis de los discursos de los sujetos (en éstos se incluyen, lógicamente los discursos de carácter metafórico). Dicho análisis es el que nos va a permitir acceder a las redes de significados, al mundo conceptual y emocional de los individuos. Con esto último estamos haciendo alusión a la metáfora como instrumento de estudio, que será tratada en el apartado tercero del presente trabajo. [12]

3.1 El valor semántico de la metáfora

La metáfora como hecho semántico implica 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 diferente. Siguiendo el análisis que presenta BUSTOS (2000, p.35 y ss.) de la teoría aristotélica sobre la metáfora, dos son los aspectos que merecen ser mencionados. Uno, es la noción de *denominación*: hablar metafóricamente es denominar realidades con nombres de otras realidades; y dos, el efecto de *desplazamiento* (también desviación, traslación o movimiento traslaticio): se efectúa desde la denominación literal de la expresión a su asignación a otra cosa. Dicho desplazamiento, desde el punto de vista de los análisis actuales, tendría como resultado la sustitución de una denominación por otra: "La metáfora operaría entonces por medio de una suplantación: sustituiría un nombre comúnmente usado por otro inusual" (ibid, p.44). Así, por ejemplo, la expresión "la mochila" (VÁZQUEZ RECIO 2003), que emplea el director de la escuela objeto de la investigación, viene a hacer referencia a la experiencia profesional y al conocimiento acumulados a lo largo de los años de ejercicio en el centro educativo. Se está llamando a la realidad – experiencia y conocimiento –

2 Con "sujetos de la educación" nos estamos refiriendo tanto a los expertos en materia de educación vinculados a diferentes campos de conocimiento (pedagogía, psicología, filosofía de la educación, sociología, etc.) como a las personas que forman las comunidades educativas de los centros escolares (equipos directivos, profesorado, alumnado, familias).

con el nombre de otra – mochila –, sustituyéndose el valor convencional de ésta "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 2000, p.1384)³. [13]

Esta caracterización de la metáfora no ha dejado de ser, desde el momento en el que apareció tratada en las obras clásicas de ARISTÓTELES, *Poética y Retórica*, un asunto controvertido y problemático, que ha dado lugar a líneas de pensamiento diversas y a teorías específicas que han intentado arrojar luz sobre ella. Usualmente la metáfora *suen*a como un recurso figurado, estético y propio del arte de las letras y, sin embargo, la extensión de la metáfora sobrepasa la pura retórica. Como apunta ROVATTI (1999, p.9), "la metáfora asume una importancia teórica que excede cualquier posible sectorización, cualquier definición de tipo sencillamente retórico". [14]

El valor semántico de la metáfora está estrechamente vinculado con las funciones básicas que desempeña, en las que ahora nos detenemos. [15]

3.2 Las funciones básicas de la metáfora

Las metáforas desempeñan una función básica que no es otra que la de persuadir y provocar placer a quienes son receptores de ella. En este sentido, estaríamos hablando del *ars bene dicendi* (que es un elemento del ornato). El lenguaje figurado en general, y la metáfora en particular, tienen un carácter afectivo-sentimental, como el propio CICERÓN expresaba en su *De Oratoria*, que garantiza el alcance de la máxima expresividad de la emoción, de la parte dinámica y pulsional de la acción humana. Las metáforas están cargadas de una energía tal que logran hacer partícipe a quien las escucha de los sentimientos y estados de ánimo de quien las da a conocer; tienen un fuerte poder persuasivo. Así, expresiones como "aquí está la espalda, ¡pégame un latigazo!", "¡muere el gusano!", "con el corazón en la mano" y "la soledad del corredor de fondo" (VÁZQUEZ RECIO 2003, pp.312-313), no dejan impasible a quien las escucha, y ello porque consiguen despertar, al menos, interrogantes acerca de lo que ellas representan. Si además la persona oyente participa del contexto micropolítico que sirve de marco de referencia, el cual se caracteriza por enfrentamientos entre los diferentes grupos de interés, suspicacias, rencores y tensiones, entonces, las metáforas logran promover sentimientos y reflexiones que están enraizadas en el contenido encubierto por las éstas. [16]

Siguiendo la retórica tradicional, nos estaríamos encontrando de frente con las funciones del lenguaje, *docere*, *placere* y *movere* (LE GUERN 1980). En esta triada lingüística, la metáfora se mueve sigilosamente, haciendo la combinación

3 Lógicamente, alcanzar el significado de la realidad encubierta por la expresión metafórica, esto es, saber que el director está haciendo referencia a la experiencia y al conocimiento acumulados, sólo es posible desde la consideración del contexto discursivo y del contexto sociomicropolítico y cultural de la escuela: "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.).

precisa entre las tres dimensiones, que podemos representar según la figura siguiente (figura 1).



Figura 1: Dimensiones de la metáfora [17]

Evidentemente, las tres juegan un papel importante en la interpretación y la comprensión del objeto, la intención, la creencia o la realidad que se representa a través de la imagen simbólica elegida; tres dimensiones, además, que han de mantener entre sí una relación de dependencia. ¿De qué nos habla cada una y cómo es esa relación? La dimensión *docere* nos conduce al contenido o la información que se desea ofrecer a la o las personas con las que se comparte una situación comunicativa, como puede ser el claustro de profesorado. Esta información se puede mostrar de formas diversas, desde la utilización de un estilo simple, basado en expresiones sencillas y claras hasta el uso del estilo figurado. Ahora bien, la expresión mostrada tiene un efecto en la persona receptora. Mediante el empleo de metáforas, la persona logra captar la atención del oyente provocándole una reacción afectiva (dimensión *movere*) no sólo por la idea misma que quiere dar a conocer sino también por la estética del lenguaje con el que la presenta (dimensión *placere*), que muestra su pensamiento en movimiento y su estado emotivo, pasional, sentimental. [18]

Por otra parte, el *ars bene dicendi* no sólo deleita y mueve al oyente sino que también tiene la particularidad de llevar una enseñanza moralizadora. Así, cabe destacar y con ello añadir, una nueva función de las metáforas; aquella función que, siguiendo la tradición medieval, nos permite hablar de la metáfora como *exemplum*. Éste, en el sentido amplio del término y tal como es usado hoy día, se entendía como un relato o una historieta, una fábula o una parábola, una moralidad o una descripción que pudiera servir de prueba como apoyo a una explicación doctrinal o moral (LACARRA 1986). La expresión metafórica, empleada por el director de la escuela, "meterse en fango hasta el cuello" con su contexto discursivo:

"tú ves que la normativa no va en consonancia con la realidad. Entonces, entra otra vez el dilema, y voy contra lo legal y soy justo, y ahí se requiere otro compromiso. Para unos eso es ilegal y te metes en fango hasta el cuello y te juegas lo que te juegas [pausa]. Pero, por otra parte, te queda la cosa de que es justo para ti, para el grupo o para quien sea" (EN.D.). [19]

VÁZQUEZ RECIO (2003), nos enseña que la normativa y la realidad escolar no siempre son coincidentes porque aquella es nomotética y ésta es ideográfica. La relación no isomórfica que existe entre ambas genera dilemas éticos que, como señala el director, han de ser resueltos a partir de un proceso reflexivo contextualizado. [20]

En definitiva, las metáforas son ejemplos que ilustran de forma breve, concisa, atractiva, original y clara la idea fundamental que quiere ser mostrada a través de todo un ornamento retórico que capta la atención de quienes son sus receptores; las metáforas, por esta virtud, hacen asequible el contenido entreverado en las palabras elegidas para su formulación, en ocasiones con carácter alegórico. Las metáforas, por tanto, encierran una enseñanza, tienen una intención didáctica. En este mismo sentido, a las metáforas en ciencia se le atribuyen una función didáctica (BUSTOS 2000), función que podemos hacer extensible a otros ámbitos de conocimiento. [21]

3.3 Las metáforas como fuente de conocimiento

Si estas tres funciones mencionadas, la estética, la emotiva y la didáctica, son de interés para nuestra propuesta, aún lo es más aquella que tiene que ver con cuestiones epistemológicas, de ahí que sea tratada de forma diferenciada. ORTEGA Y GASSET decía que la metáfora es un instrumento mental imprescindible, es una forma de pensamiento (1963). La metáfora, y la manera en que impregna el lenguaje, es uno de los lugares conceptuales privilegiados desde el que podemos analizar nuestras relaciones con la realidad, sea ésta física o conceptual, concreta o abstracta, social o espiritual, moral o estética (BUSTOS 2000). [22]

Las metáforas, al ser utilizadas en el contexto de un discurso social y educativo, dejan de ser un fenómeno puramente semántico para convertirse en un fenómeno que actúa como vehículo expresivo del pensamiento, las creencias y los valores. Es lo que en cierta medida hace RICOEUR en *La métaphore vive* (1975), donde traslada el centro de atención de la retórica clásica a la semiótica y la semántica para terminar en la hermenéutica, o pasar de la palabra como unidad de referencia a la frase y de ésta al discurso. De este modo, la metáfora ha dejado de ser considerada como un tropo de una sola palabra o expresión que ha dado lugar a un discurso que contiene la visión que el sujeto tiene de la realidad social de la que participa. "La hermenéutica nos presenta la metáfora como creadora y expositora de ideas" (AGÍS VILLAVARDE 1995, p.205). De este modo, la metáfora tiene una función expresiva y comunicativa, no sólo con el propósito de deleitar sino también, y sobre todo, de mostrar los significados construidos sobre la realidad y con los que la persona intenta comprender los fenómenos que ésta le va presentando. La metáfora es, pues, un vehículo de comprensión (LAKOFF & JOHNSON 1998). Numerosos son los ejemplos que podemos encontrar al respecto en el ámbito de la educación. Así, HUEBNER (1983) habla del *estado moribundo del currículum*, HOUSE (1994) utiliza la *metáfora de la construcción de edificios* para explicar los programas de evaluación y SANTOS GUERRA (1993) recurre a la *metáfora de un partido de*

fútbol para analizar ciertos aspectos de la evaluación. Por su parte, DAVIS y THOMAS (1992) utilizan la *metáfora de la manzana podrida* para referirse al docente nuevo ineficaz, BALL (1989) describe las escuelas recurriendo a la *metáfora de los campos de lucha*, 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*, y SENGE (1993) se refiere al líder de tres formas: *líder como diseñador*, *líder como mayordomo* y *líder como maestro*. Por último, GIL VILLA (1993) con la expresión metafórica *los convidados de piedra* describe el papel de los representantes de padres/madres 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*. [23]

Estos ejemplos mencionados nos permiten ampliar esta dimensión de la metáfora, que revela el universo conceptual, las creencias y las prácticas de quien la utiliza y/o crea. La metáfora, y aquí la extensión de la dimensión, nos muestra el modo genuino de cómo se estructuran, organizan y relacionan los elementos claves del ámbito de la realidad educativa que pretende representar y, con ello, expresar. Estamos hablando de las metáforas como modos particulares de construir modelos de pensamiento y conocimientos sobre la realidad – como son los ejemplos anteriormente señalados –, 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. En este sentido, y utilizando la terminología de SHOTTER (2001), las metáforas son instrumentos psicológicos en la medida que los sujetos las emplean para percibir, pensar y actuar en el contexto social y educativo del que forman parte activa. Metáforas como "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 cadena", "cae como una losa y cae el peso de la ley"⁴ (VÁZQUEZ RECIO 2003, p.314) nos revelan la conceptualización que el director del estudio hace sobre la figura de quien desempeña el cargo directivo. Con ello se dibuja un modelo de pensamiento en torno a dicha figura. [24]

4 Los contextos discursivos de algunas de las metáforas son los siguientes: a) *Cae como una losa y cae el peso de la ley*: "ninguno de los tres [miembros del equipo directivo] compartimos un modelo totalmente cerrado y piramidal, el que cae como la losa, cae el peso de la ley aquí se hace lo se diga" (EN.EQ.D.) (VÁZQUEZ RECIO 2003, p.391); b) *El patrón de la nave*: "[La administración entiende que] el equipo directivo es quien manda, el que da las órdenes, el patrón de la nave. Y yo creo que el equipo directivo tiene que coordinar, es una labor más de aglutinar, para después expandirlo a todo el mundo, y sobre todo, es facilitador de cosas, de recursos, de temas. Ese es el equipo directivo que nosotros pretendemos" (EN.EQ.D.); c) *Dirigir el barco*: "para algunos compañeros el planteamiento de la participación, el consenso, la democracia y la justicia no es un planteamiento de dirección de centro. Me dicen que yo soy quien debo dirigir el barco porque soy el director, el capitán. Pero es lo que muchas veces hemos hablado, depende del modelo de dirección de cada persona: marcando lo que se tiene que hacer, y se tiene que hacer esto, esto y esto por que yo lo digo, o para hacer esto, esto y esto tiene que contarse con el colectivo desde el principio. Son visiones diferentes de la dirección" (CO.D.) (ibid, p.393); d) *El último eslabón de la cadena*: "Lo que pasa que otra vez volvemos al modelo de dirección que quiere la administración que es que sea un elemento más de proyección, un escalón más, un nivel más de concreción de lo que es la normativa, hasta llegar a las bases. Pero yo creo que hay que luchar para que no sea así, vamos, que no sea puramente un eslabón más o en definitiva, el que ejecuta porque la normativa está por arriba y en las bases estás tú como elemento que representa a la administración y a los distintos sectores. Entonces, tú eres el último eslabón de la cadena" (EN.D.) (ibid., p.680).

A todos estos aspectos hay que añadir que 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 que se hacen sobre la realidad que se muestra bajo el envoltorio de otra diferente, suscitando con ello estados emotivos y afectivos, como ya apuntamos anteriormente. [25]

Por otra parte, la metáfora cumple la función de creación y desarrollo de conocimientos, es decir, las metáforas pueden servir tanto de "excusa" o pretexto para desarrollar toda una línea de pensamiento, como para presentar la realidad que tras la expresión metafórica se esconde. Podemos ilustrar esta cuestión con algunos estudiosos que han desarrollado su pensamiento en torno a una metáfora, o han utilizado metáforas para explicar y construir su teoría o visión sobre un fenómeno o para quienes la metáfora es su propio pensamiento: Ludwig WITTGENSTEIN (1989), Martin HEIDEGGER (1999, 2000), Friedrich NIETZSCHE (1992, 2000a, 2000b), Jacques DERRIDA (1989, 1993), Hans BLUMENBERG (1992), Michael FOUCAULT (1966, 1969, 1970, 1975, 1988), Donna HARAWAY (1995). Es, precisamente, esta función generativa la que guarda mayor interés para la propuesta que venimos desarrollando, quedando las restantes como elementos complementarios que ayudan a justificar la importancia de la metáfora en la investigación social, tanto como objeto de estudio como instrumento de análisis (aspecto que veremos en el siguiente apartado). [26]

Bien es cierto que en ocasiones, cuando se quiere designar una realidad concreta para la que no se dispone de los términos apropiados o una realidad que no tiene un término preciso, se recurre al empleo de denominaciones figuradas, tomándose prestada la palabra o palabras propias de alguna otra idea o realidad que guarda una profunda o mayor relación con la que se quiere expresar (decir lo indecible). ORTEGA Y GASSET, planteaba la pregunta:

"¿por qué la usamos [la metáfora]?, ¿por qué no preferir una denominación directa y propia? Si ese llamado 'fondo del alma' fuese una cosa tan clara ante nuestra mente como el color rojo, no hay duda de que poseeríamos un nombre directo y exclusivo para designarlo. Pero es el caso que no sólo nos cuesta trabajo nombrarlo, sino también pensarlo. Es una realidad escurridiza que se escapa a nuestra tenaza intelectual. Aquí empezamos a advertir el segundo uso, el más profundo y esencial de la metáfora en el conocimiento. No sólo la necesitamos para hacer, mediante un nombre, comprensible a los demás nuestro pensamiento, sino que la necesitamos inevitablemente para pensar nosotros mismos ciertos objetos difíciles. Además de ser un medio de expresión, la metáfora es un medio esencial de intelección" (1963, p.390). [27]

Pero también es cierto que en muchas ocasiones, aun disponiendo de las fórmulas sencillas y claras para expresar la realidad, se hace uso del lenguaje figurado porque es una manera de creer que puede resultar más comprensible la información. Aun así, las declaraciones metafóricas no quitan complejidad a los conceptos implicados; a veces es lo contrario. Por ser la metáfora un

conocimiento indirecto y mediado, las claves para comprender la realidad que se intenta mostrar a través de otra diferente, deben estar fuertemente fundamentadas en la realidad que se toma prestada para poder entender el sentido y el valor de la que verdaderamente se quiere dar a conocer, y a veces esas claves se escapan o no están al alcance del destinatario. [28]

3.4 Las metáforas como instrumento micropolítico e ideológico

A esta serie de consideraciones que hacen que la metáfora se convierta en objeto de estudio, hemos de añadir otras que completan su potencialidad y que tienen que ver con la función semántica y con el proceso traslativo, ya apuntado. Este proceso 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, y siguiendo a BATES (1989), la metáfora contribuye a controlar las situaciones sociales, los intercambios comunicativos y las relaciones de poder en la escuela. Así, ante situaciones como puede ser una sesión de claustro de profesorado en el que se discute el horario escolar del curso, y sobre el que días previos a la celebración de la sesión, se puso en tela de juicio el reparto justo entre el profesorado, que el director de la escuela diga "no hay cien ni cien" (VÁZQUEZ RECIO 2003), genera estados diferentes en los docentes: no quiere decir lo mismo para quienes han pensado que algunos han recibido un trato privilegiado, que para aquellos docentes que han estado al margen de ese conflicto. En este segundo caso, en primera instancia, más que cuestionarse por el significado real (contenido encubierto por la metáfora), quedará sorprendido por la metáfora utilizada y se preguntará ¿qué quiere decir el director con "no hay cien ni cien"? [29]

Reforzando la potencialidad de la metáfora, encontramos que ésta 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 de tales características, 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. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el ejemplo metafórico presentado líneas arriba. Por la naturaleza propia de la metáfora, como recurso figurado, 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. Volviendo al ejemplo anterior, las relaciones que el director – persona que enuncia la expresión metafórica – establece con el profesorado son diferentes en función de cada receptor, es decir, no van a ser iguales con quienes han promovido un discurso crítico hacia la labor de la dirección, que con quienes no se han manifestado en contra o han dudado de dicha labor. Aun siendo en ambos casos

relaciones de poder, desde un punto de vista micropolítico, en cada uno el efecto de las relaciones va a ser distinto. [30]

Los aspectos tratados hasta el momento, son los que justifican que la metáfora pueda ser considerada objeto de estudio. Sin embargo, su potencialidad no se agota en esta vertiente sino que se amplía hacia su capacidad de ser un instrumento de estudio de la realidad. En esta cuestión nos detendremos a continuación. [31]

4. La metáfora como instrumento de estudio

Como en alguna ocasión anterior hemos mencionado, la metáfora no está constreñida a un campo de conocimiento, dado que es de interés para la semántica, la lingüística, la sociología, entre otros (campos). En lo que concierne a los estudios sobre la educación, el interés por ella no está en la clasificación que pueda hacerse sobre metáforas halladas en investigaciones o las ya existentes en los discursos educativos o teorías, porque, el punto de mira no es tanto definir una taxonomía sino los temas que sugieren las mismas. Es decir, el interés se sitúa en el descubrimiento del contenido encubierto que es el que ciertamente nos interesa para avanzar en el conocimiento, la explicación y la comprensión de la realidad educativa. Es, precisamente, en el proceso de desciframiento de la expresión metafórica – que es el proceso que nos permite acceder al contenido –, cuando 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. Este desciframiento sólo es posible hacerlo desde una perspectiva cualitativa e interpretativa. [32]

Si el campo de análisis de la metáfora como objeto de estudio es amplísimo, lo mismo cabe apuntar de ella como instrumento de estudio. En este sentido, numerosos trabajos contemplan la metáfora como un instrumento de análisis en el campo de la investigación cualitativa (GOETZ & LeCOMPTE 1988; LeCOMPTE, MILLROY & PREISSLE 1992; LeCOMPTE & PREISSLE 1993; MILES & HUBERMAN 1994; DENZIN & LINCOLN 1995; OXFORD et al. 1998; SCHMITT 2000, 2004, 2005, 2006; KORO-LJUNGBERG 2001; QUINTANA 2006; ROJAS DE ESCALONA 2005; KARL 2006). En este sentido, SCHMITT (2000) destaca el amplio espectro de acción que el análisis metafórico tiene para el campo de estudio de las ciencias sociales (entre las que se encuentra la educación). Como apuntan OWENS y STEINHOFF (2000), el análisis metafórico se presenta como un procedimiento alternativo a los métodos tradicionales en investigación social. Precisamente, su particular forma de articular y crear conocimiento así como de ponerlo en juego en los actos de comunicación, nos permite acercarnos a la realidad de un modo que va más allá de la propia expresión metafórica. Una forma de acercamiento que encuentra su única vía posible en los supuestos y los referentes de la investigación interpretativa. Aunque las metáforas aparenten ser simples expresiones lingüísticas, encierran una estructura compleja de significados que exige el empleo de herramientas metodológicas rigurosas, que no por ello han de responder a los cánones del positivismo. Está más que demostrado que la investigación cualitativa y

etnográfica cumple con creces las máximas que dotan de rigor y credibilidad a sus aportaciones, ya que disponen de procedimientos para garantizarlo. Así, y en palabras de ANDERSON (1989, p.263)

"los complejos procedimientos para el análisis de la semántica etnográfica y la microetnografía han sido particularmente populares en educación, debido a que legitiman la importancia de la etnografía y protegen a los etnógrafos educacionales de ser simples 'narradores de cuentos'." [33]

El uso de la metáfora como instrumento de análisis lejos de ser un simple acto de creación – aun siendo ella expresión creativa del pensamiento –, constituye una herramienta valiosa respaldada por unos procedimientos que evidencian que el análisis resultante es fruto del rigor metodológico. Además, y como veremos posteriormente, se han de tener presente una serie de consideraciones en torno a la metáfora y su uso para que el análisis se realice de manera precisa. [34]

Asumir la metáfora como instrumento de análisis supone la aceptación de la subjetividad, la impredecibilidad, la incertidumbre de la realidad social y educativa, rasgos que resultan inadmisibles desde la tradición empírico-racional. Ello implica, por tanto, admitir que existen formas diferentes y alternativas para indagar la realidad. Si el propósito es comprender la complejidad de los discursos, de las prácticas educativas, y en general, la complejidad de los fenómenos educativos, resulta_

"imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad de la investigación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que lo producen e intercambian" (PÉREZ GÓMEZ 1994, pp.119-120). [35]

Y la metáfora nos ofrece una vía de estudio para tal objetivo, que es, volvemos a insistir, acceder a la red de significados que los sujetos elaboran en su intento de explicar y comprender la realidad. Las metáforas son, en sí mismas, fuentes de significación en la medida que remiten, implícitamente, a las estructuras conceptuales del sujeto que las emplea. Es en el proceso de acceder a éstas cuando las metáforas se constituyen como instrumento de análisis. Afrontar el desciframiento del contenido encubierto (redes de significados) no es otra cosa que encarar el proceso de análisis. El estudio de las metáforas en el contexto educativo resulta ser un interesante enfoque que puede ayudar a descubrir las teorías implícitas que forman parte de la cultura de las escuelas. Este papel de la metáfora, como ya indicábamos, está reconocido por la investigación cualitativa. [36]

Por otra parte, la metáfora como instrumento de análisis no sólo nos permite acceder al contenido encubierto y, con ello, a la estructura conceptual que lo define, sino también – y esto es especialmente interesante en la investigación educativa –, podemos establecer, una vez identificado aquél, campos temáticos y tramas conceptuales. Es decir, cada metáfora presenta un contenido temático

que puede compartir con otra u otras metáforas, configurando todas ellas un campo temático. En la investigación realizada sobre la dirección de centros (VÁZQUEZ RECIO 2003), encontramos metáforas que hacían referencia a contenidos temáticos diversos y diferentes. Así, por ejemplo, fueron halladas metáforas que compartían el contenido *figura/concepto del director*: "el patrón de la nave", "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 "cae el peso de la ley". Pero si este aspecto puede resultar de interés – delimitar campos temáticos –, aún lo es más las relaciones que se pueden establecer entre éstos, es decir, definir las tramas conceptuales o temáticas. La identificación de éstas nos revela la complejidad del conocimiento que le es propio a la realidad objeto de estudio. Así el campo temático sobre el concepto *de dirección*, que incluye metáforas como "la dirección no es un dulce" y "la dirección no es un plato de gusto", guarda estrecha relación con aquel que está definido por los sentimientos y los estados emotivos que la persona que desempeña en el cargo llega a experimentar. En este segundo campo, encontramos metáforas tales como "la soledad del corredor de fondo", "mirar para atrás" y "cortarse las venas". Esa manera de ver la dirección y de sentirla tiene mucho que ver con el tipo de tareas que llegan a predominar en la función directiva, que son las de carácter burocrático. Para estas también encontramos metáforas: "que te coma la máquina de la burocracia", "que te queme la burocracia" y "el ombligo de la vida del centro" (campo temático de las tareas de la dirección). Estos tres campos temáticos, concepto de dirección, sentimientos y tareas, definen una trama conceptual (figura 2) que remite a la configuración de un modelo, en este caso, su modelo sobre la función directiva. Llegar a delimitar la trama conceptual o el modelo supone realizar un trabajo analítico que puede ser descrito en términos de *Handwerk* (SCHMITT 2003).



Figura 2: Relación entre campos temáticos: trama conceptual [37]

Por último, la metáfora como instrumento de análisis ofrece la posibilidad de utilizar el *grado de lexicalización* siguiendo a GREIMAS y COURTÉS (1982) o el *grado de convencionalidad*, siguiendo a BUSTOS (2000) para afrontar el estudio analítico de la realidad encubierta. 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; por el contrario, cuanto menor sea la

fijación de esos conocimientos en el sistema conceptual históricamente establecido, menor será su lexicalización o convencionalidad. De este modo, podemos diferenciar entre aquellas expresiones metafóricas que forman parte de nuestro sistema conceptual – metáforas convencionales o lexicalizadas que han sufrido un proceso de lexicalización –, y aquellas otras expresiones que son creadas *ex profeso* para dar a conocer el modo particular de explicar y conceptualizar la realidad – metáforas originales, metáforas de invención o *métaphore vive* (RICOEUR 1975), las cuales no han experimentado el mencionado proceso. Con el grado de lexicalización puede decirse que más que una separación precisa entre las metáforas convencionales y las nuevas, lo que existe es un vínculo de continuidad entre ambas, es decir, las metáforas convencionales fueron en otro momento metáforas nuevas. El interés por considerar el grado de lexicalización radica en poder diferenciar de las expresiones que han sufrido un proceso de lexicalización, aquellas que son creadas por la persona que pretende dar a conocer o explicar la realidad. Las metáforas originales proporcionan la evidencia de cómo este recurso figurado interviene en la construcción de los discursos educativos, actuando como poderoso instrumento de representación de la realidad. Esto queda comprobado en la investigación realizada sobre la dirección y las metáforas (VÁZQUEZ RECIO 2003). Del *corpus* metafórico hallado, en total ochenta y cuatro metáforas, veintiocho pertenecían a la categoría de metáforas originales. Éstas resultaron ser la expresión viva y directa del pensamiento del director de la escuela acerca de: la función y la figura directiva (i.e., "el interruptor" y "cae el rayo y parte la tabla"), las relaciones con la inspección educativa y la comunidad escolar (i.e., "el jamón y el queso del sándwich mixto" y "el colchón y las dos caras"), la problemática del tiempo (i.e., "el chicle y el caramelo"), la vida organizativa diaria (i.e., "la casa y los problema domésticos"). [38]

En la investigación mencionada, el *corpus* se completa con las metáforas lexicalizadas, en total cincuenta y seis. Ellas, desde su particularidad, también nos hablan del mundo simbólico y conceptual del director de la escuela sobre, por ejemplo, la experiencia profesional (i.e., "llover sobre mojado"), los conflictos entre los miembros del colectivo docente (i.e., "ojo por ojo y diente por diente", "la olla y el potaje", "dar la patada" y "meter la coza"), la normativa y la dirección (i.e., "meterse en fango hasta el cuello"), las relaciones entre la normativa y la realidad de la escuela (i.e., "nadando entre dos aguas" y "con el corazón en la mano"). [39]

A estas aportaciones de la metáfora como instrumento de análisis, hemos de añadir una observación importante, especialmente cuando tomamos aquélla como vía de estudio. Dicha observación hace referencia a que la metáfora tiene un valor y un sentido distinto para la persona que lleva a cabo una investigación – cuyo centro de interés, lógicamente es la metáfora –, y para la persona que aporta el discurso metafórico y que es registrado como dato relevante. 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

afrenta una investigación en la que se intenta comprender una realidad a través de las metáforas (VÁZQUEZ RECIO 2007). [40]

5. La validez de la metáfora como objeto y medio de estudio

En los apartados anteriores hemos mostrado las dos facetas, generalmente complementarias, de las metáforas, esto es, como objeto de estudio en tanto en cuanto nos sitúa en el plano conceptual, experiencial y emocional del sujeto, y como instrumento de análisis de la realidad encubierta por las expresiones metafóricas, que es el contenido que interesa al investigador o la investigadora. Ahora bien, a pesar de reconocer estas dos posibilidades, al ser un recurso figurado, el valor de la metáfora como objeto y medio de estudio puede despertar cierto rechazo. ¿Por qué decimos esto? [41]

Aunque no nos vamos a detener en los avatares de la metáfora – dado que no es relevante para este escrito – sí es oportuno, para poder entender el sentido de las preguntas formuladas, mencionar que el lugar privilegiado que llegó a ocupar la metáfora con la teoría aristotélica, elogiada al máximo, empieza a decaer desde el momento en el que se le suprime la dimensión cognitiva, dejándola fuera del campo de la teoría del conocimiento. De este modo, la metáfora quedó relegada a la estética o la teoría literaria, y simplificada a una figura del discurso. La tajante separación entre metáfora y conocimiento caracterizó a la filosofía racionalista-empirista, que dominó los siglos XVII y XVIII. La ciencia empírica como modelo de verdad se hizo dominante en el pensamiento occidental y con él, la metáfora como otros recursos, fue menospreciada hasta el punto de quedar reducida a su dimensión puramente estética. El positivismo no podía aceptar la metáfora como fuente de verdad porque tan sólo perturbaba y alteraba la representación del pensamiento; la "verdad" únicamente es posible averiguarla y alcanzarla desde el lenguaje no figurado caracterizado por la precisión, la claridad y la fidelidad a la realidad. De este modo, se rechaza por completo toda interpretación de la realidad que no sea con un lenguaje literal. John LOCKE y Tomas HOBBS son representantes de esta consideración de la metáfora, como queda reflejado en sus obras *Ensayo sobre el entendimiento humano*⁵ y *Leviatán*⁶, respectivamente. [42]

5 John LOCKE contempla la separación entre el lenguaje literal y el lenguaje retórico: "puesto que el ingenio y la fantasía encuentran en el mundo mejor acogimiento que la seca verdad y el conocimiento verdadero, las expresiones figuradas y las alusiones verbales apenas podrán ser admitidas como imperfecciones o abusos del lenguaje. Admito que en discursos donde más buscamos el halago y el placer que no la información y la instrucción, semejantes adornos, que se toman de prestado de las imágenes, no pueden pasar por faltas verdaderas. Sin embargo, si pretendemos hablar de las cosas tal como son, es preciso admitir que todo el arte retórico, exceptuando el orden y la claridad, todas las aplicaciones artificiosas y figuradas de las palabras que ha inventado la elocuencia, no sirven para insinuar ideas equivocadas, mover las pasiones y para reducir así el juicio, de manera que en verdad no es sino superchería. Y por lo tanto, por más laudables o admisibles que puedan ser para la retórica en las arengas y discursos populares, es evidente que deben ser evitadas en todos los discursos que tengan la intención de informar e instruir, y cuando se trate de la verdad y del conocimiento, no pueden menos de tenerse por gran falta, ya sea del lenguaje, ya sea de la persona que los emplea (1982, Lib III, 34, p.504).

6 La postura de Tomas HOBBS respecto a la metáfora es clara. Así se aprecia en su obra *Leviatán*: "en conclusión: la luz de la mente humana la constituyen las palabras claras o perspicuas pero libres y depuradas de la ambigüedad mediante definiciones exactas (...). Por el

Sin embargo, el romanticismo y la filosofía romántica del siglo XIX contribuirían a modificar y a recuperar el estatus de la metáfora que había perdido con el positivismo (BLUMENBERG 2000). Como apunta BUSTOS (2000, p.55):

"la médula de la concepción romántica es el resultado de una inversión de la concepción racionalista: la metáfora no es un fenómeno marginal, secundario y dependiente del lenguaje literal, sino que constituye la esencia misma del lenguaje, la forma en que éste nos permite acceder al mundo". [43]

En este giro que experimenta la metáfora, la obra de Friedrich NIETZSCHE ocupa un lugar destacado en la medida que marca un cambio fundamental en la historia de las teorías sobre las metáforas. En sus reflexiones sobre la metáfora, NIETZSCHE suscitó una idea que, de algún modo, ha provocado nuevos análisis que han tenido importantes consecuencias desde el punto de vista de los estudios del lenguaje: la imposibilidad de trazar una frontera nítida entre lo literal y lo metafórico. Desde este planteamiento, lo que puede ser considerado "verdad" o conocimiento posible puede ser alcanzado tanto con el lenguaje literal como con el lenguaje metafórico. Por otra parte, con la metaforización del lenguaje, el problema de la verdad metafórica queda resuelto, según RICOEUR (1975), cuando se admite que la metáfora es una estrategia creativa del discurso y que puede estar al servicio tanto de la función poética como de la función propia de la creación filosófica y del conocimiento. [44]

Pese a esta reafirmación de la valía de la metáfora, seguimos encontrando ciertas reticencias hacia su consideración. Siempre, de un modo u otro, encontramos en trabajos sobre la metáfora un "valiosa, pero ...". A este respecto, BUSTOS (2000) identifica algunos rasgos que pueden ser utilizados para poner en "cuarentena" a las metáforas. En este sentido, señala que en algunos estudios realizados se apunta, en primer lugar, que la metáfora – y en general, el lenguaje figurado – carece de la *naturalidad* que caracteriza al lenguaje literal que es el que permite, por ser el adecuado – según convencionalismos –, representar nuestro conocimiento y nuestra experiencia. En segundo lugar, la metáfora se presenta con escasa o ninguna frecuencia en el discurso de la vida diaria, es decir, se caracteriza por la verdad del contenido de la metáfora. Las dudas que profesa sobre la verdad es un hecho constante en su devenir histórico. En este sentido, y como ya hemos señalado, el positivismo negaba el valor de verdad de la metáfora, cuestión que no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que desde ese paradigma la verdad es verdad objetiva, absoluta. Sin embargo, cuando abandonamos esta visión y consideramos que la verdad es relativa a un sistema conceptual anclado en un proceso socio-histórico, cambia por completo el papel de la metáfora. Fundamentalmente, porque el lenguaje en sus distintas formas, incluida la metáfora, es un instrumento de poder. De este modo y siguiendo a LAKOFF y JOHNSON (1998, p.202):

contrario, las metáforas y palabras sin sentido, o ambiguas, son como los *ignes fatui*; razonar a base de ellas equivale a deambular entre absurdos innumerables; y su fin es el litigio y la sedición, o el desdén" (1983, Lib. I, cap.V, pp.63-64).

"creemos que la idea de que existen verdades absolutas, objetivas no es sólo errónea sino peligrosa política y socialmente. Como hemos visto, la verdad es siempre relativa a un sistema conceptual, que es definido en gran medida, por medio de metáforas. La mayoría de nuestras metáforas se han desarrollado en nuestra cultura en largos periodos de tiempo, pero muchas, también nos son impuestas por la gente en el poder, los líderes políticos, religiosos, los grandes de los negocios, la publicidad, los medios, etc. En una cultura donde el mito del objetivismo está vivo y la verdad es siempre verdad absoluta, la gente que consigue imponer sus metáforas sobre la cultura consigue definir lo que es verdad, lo que consideramos que es verdad -absoluta y objetivamente verdadero". [45]

Para estos autores, al ser la metáfora uno de los principales vehículos para la comprensión de la realidad, la verdad se basa en ella. [46]

Por tanto, con estas observaciones, estamos en disposición de dar un paso más con vistas a su utilización. Hemos de perder "el miedo a la metáfora", como dicen LAKOFF y JOHNSON (1998), y démosle un voto confianza, tanto para ser tomada como objeto de estudio como para ser considerada como instrumento de análisis de la realidad educativa. En cualquier investigación rigurosa, ignorar las metáforas que podemos encontrar en los discursos, es perder un valioso campo de significación desde el que es posible comprender el pensamiento de los sujetos que las emplean. Porque si oscura y controvertida puede resultar la metáfora, no lo es menos el discurso que se construye con el lenguaje literal (lenguaje no figurado), circunstancia a la que habría que añadir un aspecto ya señalado: la dificultad que existe en trazar una frontera nítida entre lo literal y lo metafórico. Para aceptar la metáfora en su doble dimensión – objeto e instrumento –, tan sólo hay que admitir que el conocimiento que articula tiene una forma de expresión y de proyección diferente a aquel que se materializa y construye con el lenguaje no figurado; no es un conocimiento total, absoluto, monológico (SHOTTER 2001). En este sentido, no podemos esperar lo mismo del lenguaje metafórico que del literal porque uno y otro se comportan de modo diferente. Son dos maneras distintas de manifestar, expresar, construir conocimiento, añadiendo a todo esto que la metáfora es incompatible con sistemas rígidos de pensamiento y por ello, amplía las posibilidades de hacer inteligible el discurso que se pone en juego en los procesos comunicativos. Son dos modalidades de lenguaje complementarias pero claramente irreductibles entre sí. Cualquier intento de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hace perder la rica diversidad de formas de expresar y representar la realidad.

"En términos epistemológicos la metáfora nos proporciona nuevos conocimientos haciendo imagen, relacionando dialécticamente lo abstracto con lo concreto, la lógica formal con la lógica figurativa, la sintáctica, la semántica con la pragmática, la complejidad con la simplicidad (...) la metáfora es imaginación, porque nos dota de lo presente y lo ausente, además nos exige un disposición a querer entender (de) constructivamente hablando, es decir, un reconocimiento sobre la necesidad de generar nuevos sentidos. Es decir que la metáfora no opera sin resonancia, sin referente, sin destinatario, y sin praxis política" (MENDOZA 2003, p.21). [47]

Llegados a este punto, el valor y la validez de la metáfora es un hecho constatado. Sin embargo, para que la validez se haga efectiva, por la particularidad que caracteriza a la metáfora, se tienen que dar una serie de requisitos. Alcanzar un marco comprensivo del significado que arroja la metáfora, sólo es posible cuando la expresión metafórica es aprehendida en el contexto discursivo en el que se encuadra. La metáfora alcanza su significación por los elementos del discurso que ofrecen significados particulares. Así, cuando presentábamos el ejemplo de la "mochila"⁷, para llegar a conocer y comprender el sentido de esta metáfora se precisó de los referentes discursivos. Saber que hace referencia a la experiencia y al conocimiento acumulados a lo largo de los años de trabajo en la escuela, sólo es posible por los elementos del discurso que envuelven a la expresión metafórica. No obstante, no basta con el contexto discursivo para lograr el desciframiento de la metáfora. Necesitamos de otros componentes para alcanzar tal propósito. En ellos nos detendremos en el siguiente apartado. [48]

6. Requisitos básicos en el proceso de desciframiento de la metáfora

Como acabamos de apuntar, hay una serie de requisitos que hemos de tener en cuenta cuando pretendemos analizar y comprender la realidad encubierta por la expresión metafórica, y que son comunes para las dos vías que nos ofrece la metáfora (objeto e instrumento). Sin la consideración de los mismos, no sólo encontraríamos enormes dificultades para hacer el desciframiento y descubrir el sentido de la expresión metafórica, sino también la probabilidad de hacer una interpretación inadecuada. Dichos aspectos son: el *uso dado a la expresión metafórica*, el *contexto discursivo*, el *contexto sociocultural* y el *mundo experiencial del sujeto metafórico*, y el *contexto micropolítico e institucional*. [49]

6.1 Uso dado a la expresión metafórica

Hay palabras y expresiones que tienen un significado léxico o literal y otras que tienen un significado metafórico o figurado. Sin embargo, lo que permite atribuir a la palabra o expresión un valor literal o metafórico es cómo haya sido utilizada, es decir, la palabra o la 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. Por tanto, lo que determina que una expresión o palabra tome el valor de una metáfora es que su *utilización haya sido metafórica*. Las expresiones metafóricas no son expresiones de naturaleza semántica especial sino que su carácter metafórico es consecuencia de la utilización que el hablante ha realizado de ellas en un contexto discursivo determinado, y éste es un factor determinante para la comprensión del sentido dado al contenido encubierto. Así, por ejemplo, los términos el "chicle" y el "caramelo", aparecen usados del siguiente modo en una sesión de claustro (VÁZQUEZ RECIO 2003):

7 Véase el apartado 2.1. El valor semántico de la metáfora, del presente trabajo.

Metáfora: *El chicle y el caramelo*

"Hay una propuesta de Andrea que creo que fue recogida en la memoria, en otro punto, cuando se hacía referencia a los espacios comunes o a los espacios colectivos. La propuesta que hacía era estudiar el tema de horario de exclusiva. Aquí es cuestión de que el chicle, o mejor dicho, no es un chicle, es un caramelo; y el caramelo no se estira, ¿eh? que no es chicle, y el estiramiento en todo caso del caramelo depende de la lengua de cada uno que quiera estirarlo mucho; y eso es echarle más tiempo" (OB.CL.D). [50]

Ambos términos hacen referencia al tiempo que hay que dedicar a la actividad de los espacios comunes de la escuela. Por tanto, el "chicle" y el "caramelo" no constituyen por sí mismos una expresión metafórica, sino que ha sido su uso metafórico el que le ha dado el valor de metáfora. [51]

6.2 El contexto discursivo

Si el uso dado es importante, aún lo es más el contexto discursivo. Cuando tomamos la metáfora como elemento clave en una investigación, requiere que sea estudiada a la luz del contexto discursivo en el que se encuadra y en relación con la experiencia del hablante, y los significados que éste le atribuye. La consideración del contexto se convierte en una exigencia si se quiere captar y comprender el marco conceptual de quien la utiliza o crea.

"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" (LAKOFF & JOHNSON 1998, p.153). [52]

Para ilustrar este hecho, tomemos las metáforas "el jamón y el queso del sándwich mixto", "el colchón y las dos caras" y "cenicientos y cenicientas" (VÁZQUEZ RECIO 2003). Estas metáforas, 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 o convencional. Así, por ejemplo, el término *sándwich* se define como "emparedado hecho con dos rebanadas de pan de molde entre las que se coloca jamón, queso, embutido, vegetales u otros alimentos" (DRAE 2000, p.1840); *colchón* "pieza cuadrilonga, rellena de lana o de cualquier material blando o elástico que se pone sobre la cama para dormir en él" (ibid, p.505), y *cenicienta/ceniciento*: "por alusión al personaje del cuento de este nombre, persona injustamente relegada a los trabajos peores o más humildes" (MOLINER 2002, pp.579-580). Sin embargo, para poder interpretar y comprender lo que la persona – que emplea dichas expresiones – quiere expresar realmente con ellas, se necesita de su contexto discursivo (VÁZQUEZ RECIO 2003):

Metáfora: El jamón y el queso del sándwich mixto

"En esto de la dirección es ser el jamón y el queso del sándwich mixto, es estar en medio: por una lado la administración, y por otro lado el colectivo; y ahí también entra cómo ve el colectivo al director: si como una proyección de la administración, o como una parte más del grupo. Y bueno, eso es importante, porque como otras veces hemos hablado, la administración quiere esa proyección, que el director sea la proyección. Vamos, yo me siento como parte del grupo, de las bases" (CO.D.).

Metáfora: El colchón y las dos caras

"(...) yo creo que el director es un gran colchón, de presiones, de dos fuerzas: las fuerzas de las bases, del colectivo o de los distintos sectores padres, profesorado, alumnado, y por otra parte, la otra presión, la otra cara del colchón, la de invierno porque es más fría, es la de la administración ¿no? que [prolongación final de la palabra] manda o establece normativas y es a la que quiere que se ejecute. Entonces, en ese equilibrio, en ese estar, en ese mover el colchón para un lado o para el otro, está un poco [prolongación final de la palabra] la impronta o la característica de cada centro y de cada modelo directivo" (CO.D.).

Metáfora: Cenicientos y cenicientas

"Para algunas personas es un tema tremendamente importante. Partir de una premisa: nunca este equipo directivo ha ido en contra de nadie a la hora de elaborar los horarios. He oído palabras desafortunadas: 'a mí nadie me engaña'. Este equipo directivo no va a favor ni en contra de nadie. Eso sí, podemos equivocarnos mucho, muchísimo. Los comentarios, dudas, ahora es el momento. Que lo digan aquí en este ámbito y dejemos los pasillos. Dejemos lo burocrático. El horario del profesorado, de todos y todas, está colgado desde el director hasta el conserje; y está para preguntar y no tienen que considerarlo como un ataque. Todos cumplimos nuestro horario. El horario es una distribución y no una discriminación. Los horarios son una propuesta y una opción. No hay ni cenicientos ni cenicientas. El equipo directivo ha dado propuestas para que se estudien y así se ha hecho. No hay ninguna intención oculta. Me da lástima, repito me da lástima. Oído y dicho esto, ¿qué opináis? Es una propuesta de organización que se puede modificar" (OB.CL.D.). [53]

Por tanto, son estos contextos discursivos los que permiten, a su vez, atribuir al sándwich, al colchón y a los cenicientos y las cenicientas su carácter metafórico⁸. Sin el contexto, las metáforas quedan vacías de contenido. ¿Qué quiere se quiere decir con la expresión, por ejemplo, "el jamón y el queso del sándwich mixto"? Básicamente, se está refiriendo a esa situación intermedia en la que se encuentra el director – es este caso –, esto es, entre la administración (una de las rebanadas) y el centro (la otra rebanada). Como ya hemos apuntado, fuera de su universo conceptual y experiencial resulta difícil apreciar el valor y la significación de las expresiones metafóricas. [54]

8 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*.

6.3 El contexto sociocultural y el mundo experiencial del sujeto metafórico

Si importante es el contexto, también lo es, en el proceso de desciframiento, la experiencia del hablante y el conocimiento del que dispone sobre la realidad a la que hace referencia, es decir, del contexto sociocultural. Como señalan LAKOFF y JOHNSON (1998, p.56) "ninguna metáfora se puede entender, ni siquiera representar, adecuadamente con independencia de su fundamento en la experiencia". No hemos de olvidar que la metáfora, por sí misma, encierra múltiples interpretaciones; la acotación de ésta a una sola posible viene determinada por el contexto discursivo y el conjunto de referentes que pone en juego el hablante (contexto extralingüístico). En este sentido, y como acertadamente apunta SCHMITT (2003, p.33), se busca una comprensión hermenéutica de la representación que el sujeto hace de la realidad, anclada en el contexto discursivo. Por tanto, 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, y siguiendo de nuevo a LAKOFF y JOHNSON (1998, p.158), 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. [55]

6.4 El contexto micropolítico e institucional

Si el contexto discursivo y el uso de la expresión son dos aspectos importantes en el desciframiento de la metáfora, hay otro elemento que juega un papel en ese proceso. 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 comunicativo, sino también a la vida de la escuela (historia, mitos, ceremonias, tradiciones, secretos, relaciones, visiones, valores, intereses, normas de funcionamiento). Las dos expresiones metafóricas que se muestran a continuación reflejan lo que venimos argumentando. Así, "las cruzadas de la Edad Media", "darle la vuelta la tortilla" y "usar las mismas armas", nos hablan de la situación de inestabilidad interna del centro, los enfrentamientos y conflictos habidos entre grupos con intereses diferentes:

Metáfora: Las cruzadas de la Edad Media

"Entonces, otra vez volveríamos a los enfrentamientos y sobre todo, a la crudeza del conflicto; vamos, esto iba a ser como las cruzadas de la edad media" (EN.D.).

Metáforas: Darle la vuelta a la tortilla y Usar las mismas armas

"Sí, sobre todo porque en cierto modo [pausa] nos hemos encontrado en unos momentos de estabilidad o más complicados y compañeros y compañeras que nos decían 'pero si eso es lo que hay que hacer, pues habrá que hacer esto, esto y esto, y mandar callar y hacerles lo mismo'. Mira no, es que precisamente lo que intentamos, es decir, es que había personas que esperaban que la respuesta fuera darle la vuelta a la tortilla, y usar las mismas armas. Ahora al cabo del tiempo, esas

mismas personas se han dado cuenta de que así ha sido mejor. Pero eso ha sido a costa de algunos momentos de hacer auténticos esfuerzos" (EN.EQ.JF). [56]

Por tanto, no sólo es el contexto del discurso el que hemos de considerar, sino también el *contexto micropolítico* en el que se produce el discurso metafórico ya que aportan referentes claves para comprender la idea contenida en la expresión metafórica: ¿se utilizan las metáforas sólo con determinadas personas? o ¿es un uso indiferenciado?, ¿en cualquier encuentro comunicativo se emplea o en aquellos que se sabe que va a tener un efecto significativo? La aportación de la metáfora como instrumento para el conocimiento de la educación y de las escuelas como organizaciones sociopolíticas requiere que conozcamos cuáles son las personas implicadas, los procesos, las situaciones y las relaciones. [57]

7. Conclusiones

A lo largo de estas páginas se ha puesto de manifiesto que la metáfora es algo más que un simple recurso del arte de las letras y de la persuasión. Su potencialidad se muestra a través de dos vías: una, como objeto de estudio y dos, como instrumento de análisis. La primera hace de la metáfora un vehículo de expresión y construcción de modelos de pensamiento y conocimientos sobre la realidad; la segunda, se presenta como una vía de estudio con la que es podemos descubrir, conocer y comprender los sistemas de pensamiento y las visiones sobre la realidad. Con todo ello, las metáforas se presentan como la plataforma que orienta y guía el descubrimiento y el conocimiento que ellas pretenden mostrar. Puede decirse que es el punto de partida pero nunca el punto de llegada, pues, si así fuera, qué sentido tiene intentar averiguar el significado del que son portadoras. [58]

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 en 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 con el propósito de poder entender el mundo; 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 2005, p.73). [59]

Por estas razones, las metáforas ofrecen muchas posibilidades para el conocimiento educativo. Indiscutiblemente la investigación educativa debería prestar más atención a esta modalidad discursiva porque, insistiendo una vez más, los sujetos de la educación no sólo construyen, representan o explican la realidad recurriendo al lenguaje no figurado. Éstos hacen uso de la rica diversidad de discursos con los que cuenta el ser humano para comunicarse, y expresar pensamientos y emociones. Para comprender el pensamiento del profesorado – y consecuentemente, su praxis –, de las personas que desempeñan la función directiva, y del alumnado, se requiere atender tanto al lenguaje no figurado como al lenguaje metafórico. [60]

Pero también las metáforas resultan interesantes para la educación por otras funciones, como aquella que apuntábamos de ser un instrumento micropolítico. Por ser la metáfora un procedimiento discursivo de encubrimiento o de no decir directamente lo que se piensa o se quiere decir, llega constituirse en un poderoso instrumento de poder y de control que, por su revestimiento figurado, suaviza la fuerza y la agresividad del mensaje, pero no así su contenido. La metáfora es un instrumento determinante de las estructuras de poder y las relaciones entre las personas que comparten el mensaje metafórico (BATES 1989). Con ella se consigue desplazar el centro de atención de quienes reciben dicho discurso, evitando de esta forma que surja la discusión, el conflicto o, simplemente, la duda. Su poder seductor se manifiesta en que permite controlar la situación social en la que se pone en juego, 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. En este sentido, las relaciones que se establecen entre los miembros de la escuela, las redes de comunicación que existen en la estructura de funcionamiento, la lucha de poder entre los diferentes grupos de interés, los procesos de toma de decisiones, la definición de las metas, los acuerdos, las estrategias de acción, todos estos elementos propios de la vida organizativa de los centros educativos están marcados por el discurso. Y al decir éste no sólo estamos haciendo alusión a aquel que remite a las formas convencionales sino también al discurso figurado (metafórico). El carácter micropolítico que se le atribuye a la metáfora, explica que se establezca el contexto micropolítico e institucional como requisito para descifrar su significado. [61]

Agradecimientos

Al Centro Educativo por colaborar en la investigación realizada sobre la dirección y sus metáforas, haciendo posible la misma. También a la profesora Pilar SECO de la Universidad de Cádiz por sus observaciones y comentarios enriquecedores.

Referencias

- Agís Villaverde, Marcelino (1995). *Del símbolo a la metáfora. Introducción a la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Alvesson, Mats (1993). The pay of metaphors. En John Hassard & Martin Parker (Eds.), *Postmodernism and organizations* (pp.114-131). Londres: Sage.
- Alvesson, Mats & Willmott, Hugh (1996). *Making sense of management. A critical introduction*. Londres: Sage.
- Anderson, Gary (1989). Critical ethnography in education origins, current status and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
- Baixauli, Francese; Ruíz, Laura & Vives, Baltasar (1997). La cultura participativa en los centros de enseñanza. En Xabier Garagorri & Pedro Mucio (Eds.), *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos* (pp.43-57). Madrid: Escuela Española.
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bates, Richard J. (1986). Toward a critical practice of educational administration. En Thomas J. Sergiovanni & John Edward Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture. New perspectives on administrative theory and practice* (pp.260-274). Chicago: University of Illinois Press.
- Bates, Richard J. (1989). Administración de la educación: hacia un proceder crítico. En Torsten Husen & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp.42-51). Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Bates, Richard J. (1994). Teoría crítica y administración educativa. En Juan Manuel Escudero & M^a Teresa González (Eds.), *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp.61-75). Madrid: Ediciones Pedagógicas/Investigación y Formación del profesorado.
- Beare, Hedley; Caldwell, Brian J. & Millikan, Ross H. (1992). *Cómo conseguir centro de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- Beltrán Llavador, Francisco (2005). *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Alzira (Valencia): Editorial Germania.
- Blumenberg, Hans (1992). *La inquietud atraviesa el río. Un ensayo sobre la metáfora*. Barcelona: Península.
- Blumenberg, Hans (2000). *La legibilidad del mundo*. Barcelona: Paidós Básica.
- Bredeson, Paul V. (1985). An anlysis of the metaphorical perspective of school principals. *Educational Administration Quartely*, 21(1), 29-50.
- Burrell, Gibson (1996). Normal science, paradigms, metaphors, discourses and genealogies of analysis. En Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy & Walter R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp.642-658). Londres: Sage.
- Bustos, Eduardo de (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*. Madrid: Fondo de Cultura Económica/UNED.
- Davis, Gary A. & Thomas, Margaret A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- [Denzin, Norman K.](#) & Lincoln, Yvonna S. (1995). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Derrida, Jacques (1989). La mitología blanca: la metáfora en el texto filosófico. En Jacques Derrida, *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra. [Orig. 1972]
- Derrida, Jacques (1993). *La deconstrucción en la frontera de la filosofía: la retirada de la metáfora..* Barcelona: Paidós. [Orig. 1987]
- DRAE (2000). *Diccionario de la Lengua Española* (21^a edición). Madrid: Espasa-Calpe.
- England, Gerry (1989). Tres formas de entender la administración educativa. En Richard J. Bates, John Smith, Laurie Rattray-Wood, June Parrot, Ferry England, Peter Watkins, John Cold & John Clark (Eds.), *Práctica crítica de la administración educativa* (pp.76-112). Valencia: Universitat de València.
- Foucault, Michel (1966). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Foucault, Michel (1969). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets Editores.
- Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1988). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Gil Villa, Fernando (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, 300, 49-61.
- Goetz, Judith P. & LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. [Orig. 1984]
- Greenfield, Thomas B. (1980). The man who comes back through the door in the wall: Discovering, truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 26-59.
- Greenfield, Thomas B. (1986). Leaders and schools. Wilfulness and nonnatural order in organizations. En Thomas J. Sergiovanni & John Edward Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture* (pp.142-170). Illinois: University of Illinois Press.
- Greenfield, Thomas B. (1989). Teoría de la organización escolar: una propuesta crítica. En Torsten Husen & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp.5516-5526). Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Greimas, Algirdas J. & Courtés, Joseph (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hassard, John & Pym, Denis (1993). *The theory and philosophy of organizations. Critical issues and new perspective*. Londres: Routledge.
- Heidegger, Martin (1999). *El concepto de tiempo*. Madrid: Trotta. [Orig.1924]
- Heidegger, Martin (2000). *Tiempo y ser*. Madrid: Tecnos. [Orig.1962]
- Hobbes, Thomas (1983). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica. [Orig.1651]
- House, Ernest R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata. [Orig.1989]
- Huebner, Dwayne (1983). El estado moribundo del curriculum. En José Gimeno Sacristán & Ángel I. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.210-222). Madrid: Akal.
- Karl, Ute (2006). Metaphern als Spuren von Diskursen in biographischen Texten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070139> [Fecha de acceso: Febrero 15, 2009].
- Koro-Ljungberg, Mirka (2001). Metaphors as a way to explore qualitative data. *Qualitative Studies in Education*, 14(3), 367-379.
- Lacarra, M^º Jesús (1986). *Cuentos de la Edad Media*. Madrid: Castalia (Otres Nuevos).
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. [Orig.1980]
- Le Guern, Michel (1980). *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- LeCompte, Margaret D. & Preissle, Judith (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press. [Orig.1984]
- LeCompte, Margaret D.; Millroy, Winifred L. & Preissle, Judith (Eds.) (1992). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Locke, John (1982) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Tlalpan-México D.F.: Fondo de Cultura Económica. [Orig.1690]
- Mendoza, Víctor (2003). Metáfora: racionalidad comunicativa y responsabilidad ética. *Razón y Palabra*, 35 (Octubre-Noviembre), <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n35/vmendoza.html> [Fecha de acceso: Febrero 15, 2009].
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand, CA: Sage.

- Moliner, María (2002). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos. [Orig. 1968]
- Morgan, Gareth (1990). *Imágenes de la Organización*. Madrid: Ra-ma.
- Nietzsche, Friedrich (1992). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Planeta-Agostini. [Orig. 1885]
- Nietzsche, Friedrich (2000a). *Escritos sobre retórica*. Madrid: Trotta. [Orig. 1872-1875]
- Nietzsche, Friedrich (2000b). *El libro del filósofo*. Madrid: Taurus. [Orig. 1872-1875]
- Ortega y Gasset, José (1963). Las dos grandes metáforas. En José Ortega y Gasset, *El espectador (1916-1934). Obras Completas*, vol. II (pp.387-402). Madrid: Revista de Occidente.
- Owens, Robert G. & Steinhoff, Carl R. (2000). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform*, http://wps.ablongman.com/ab_bacon_edadmin_1/0.6183.462378--462381.00.html [Fecha de acceso: Enero 6, 2002].
- Oxford, Rebecca L.; Tomlinson, Stephen; Barcelos, Ana; Harrington, Cassandra; Lavine, Roberta Z.; Saleh, Amany & Longhini, Ana (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System: An International Journal of Educational Technology*, 26(1), 3-50.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1994). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En José Gimeno Sacristán & Ángel I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.115-136). Madrid: Morata.
- Putnam, Linda L.; Phillips, Nelson & Chapman, Pamela (1996) Metaphors of communication and organization. En Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy & Walter R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp.375-408). Londres: Sage.
- Quintana, Alfredo (2006). Metodología de Investigación científica cualitativa. En Alfredo Quintana & William Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp.47-84). Lima: UNMSM.
- Ricoeur, Paul (1975). *La métaphore vive*. París: Seuil.
- Rojas de Escalona, Beatriz de (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 53-62.
- Román Brugnoli, José Antonio (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702122> [Fecha de acceso: Abril 8, 2009].
- Rovatti, Pier Aldo (1999). *Como la luz tenue. Metáfora y saber*. Barcelona: Gedisa/Filosofía.
- Santiago Guervós, Luis Enrique de (2000). Introducción: El poder de la palabra: Nietzsche y la retórica. En Friedrich Nietzsche (2000), *Escritos sobre retórica* (pp.9-77). Madrid: Trotta.
- Santos Guerra, Miguel A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- Schmitt, Rudolf (2000). Skizzen zur Metaphernanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001206> [Fecha de acceso: Agosto 20, 2009].
- Schmitt, Rudolf (2003). Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 41, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302415> [Fecha de acceso: Agosto 20, 2009].
- Schmitt, Rudolf (2004). Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille. Review Essay: George Lakoff & Mark Johnson (2003). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402190> [Fecha de acceso: Agosto 20, 2009].
- Schmitt, Rudolf (2005). Rezension: Susan Geideck & Wolf-Andreas Liebert (Hrsg.) (2003). *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050340> [Fecha de acceso: Agosto 21, 2009].
- Schmitt, Rudolf (2006). Rezension: Nicole Hroch (2005). *Metaphern des Umweltmanagements. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070183> [Fecha de acceso: Agosto 21, 2009].

Schön, Donald (1979). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. En Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp.255-283). Cambridge: Cambridge University Press.

Senge, Peter M. (1993). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica/Management y Contexto. [Orig. 1992]

Shotter, John (2001). *Realidades conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tyler, William (1991). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

Vázquez Recio, Rosa (2003). *La dirección de centro y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso*. Cádiz: Servicio de Publicaciones/Universidad de Cádiz.

Vázquez Recio, Rosa (2007). Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), <http://www.rinace.net/vol5num3.htm> [Fecha de acceso: Febrero 15, 2009].

Wittgenstein, Ludwig (1989). *Conferencia sobre ética*. Barcelona: Paidós/Pensamiento Contemporáneo. [Orig.1930]

Autora

Rosa VÁZQUEZ RECIO, Profesora Doctora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, con docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro-colaborador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Trabaja en temas de dirección de centros, organización escolar, investigación etnográfica, estudios sobre metáfora y educación, y tecnologías de la información y la comunicación vinculadas con la adolescencia y el género. Forma parte de comités de evaluación de artículos de revistas nacionales e internacionales. Cuenta con amplio número de publicaciones nacionales e internacionales.

Contacto:

Rosa Vázquez Recio
Departamento de Didáctica
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
Campus Universitario, República Saharaui s/n,
11519, Puerto Real
Cádiz, Andalucía, España
Tel.: (34) 956 016732/016214
Fax: (34) 956 016260
E-mail: rmaria.vazquez@uca.es

Cita

Vázquez Recio, Rosa (2009). Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación educativa [60 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Art. 6, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100162>.