
Directio narrans: figuras retóricas en épocas de ¿crisis de la narración? Un estudio sobre las prácticas de directoras/es escolares en el conurbano bonaerense

Directio narrans: figuras retóricas em tempos de (suposta) crise da narração? Um estudo sobre as práticas de diretoras/es escolares na periferia da Grande Buenos Aires

Directio narrans: rhetorical figures in times of (alleged) narrative crisis? A study on the practices of school principals in Greater Buenos Aires

Elías Gonzalo Aguirre¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3209-2096>

Resumen: En el marco de una investigación doctoral en curso, en este artículo indagamos sobre las figuras retóricas empleadas por directoras/es de escuelas secundarias del conurbano bonaerense² (Argentina). Discutiendo la noción de crisis narrativa, se hipotetiza que estas figuras son prácticas discursivas para fugar, resistir y criticar tensiones diarias y narrativas manageriales. Con un diseño cualitativo que incluyó entrevistas y observaciones entre los años 2022 a 2025, se conformó un corpus de 124 figuras. Los resultados muestran que, lejos de un déficit, las figuras afirman la potencia del lenguaje para problematizar la cotidianeidad. Se concluye que estas prácticas exponen las disputas de poder en torno a la narración de la dirección escolar, resignificando su sentido.

Palabras clave: Dirección escolar. Figuras retóricas. Prácticas discursivas.

Resumo: No contexto de uma pesquisa de doutorado em andamento, este artigo investiga as figuras retóricas utilizadas por diretoras/es de escolas secundárias da periferia da Grande Buenos Aires (Argentina). Discutindo a noção de crise narrativa, hipotetiza-se que essas figuras funcionam como práticas discursivas que permitem escapar, resistir e criticar tanto as tensões cotidianas quanto as narrativas gerencialistas. Com um desenho qualitativo que incluiu entrevistas e observações entre 2022 e 2025, foi constituído um corpus com 124 figuras. Os resultados mostram que, longe de expressar um déficit narrativo, essas figuras afirmam a potência da

¹ Doctorando en Ciencias Humanas por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Magíster en Política y Administración de la Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Sus líneas de indagación se focalizan en las prácticas de dirección en escuelas secundarias situadas en contextos de desigualdades múltiples). E-mail: aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

² Denominamos *conurbano bonaerense* al conjunto de 24 distritos/partidos de la provincia de Buenos Aires que se encuentran en contigüidad geográfica con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital Federal), conformando una única y extensa mancha urbana.

linguagem para problematizar o cotidiano. Conclui-se que tais práticas discursivas não apenas relatam uma experiência situada, mas também expõem disputas de poder em torno da narração da gestão escolar, ressignificando seu sentido e revelando modos criativos e resistentes de ser e exercer o papel diretivo em contextos de pressão e incerteza.

Palavras-chave: Direção escolar. Figuras retóricas. Práticas discursivas.

Abstract: As part of an ongoing doctoral research project, this article explores rhetorical figures used by principals of secondary schools in the metropolitan area of Buenos Aires (Argentina). Addressing the notion of a narrative crisis, we hypothesize that these figures function as discursive practices that enable principals to evade, resist, and criticize both daily tensions and dominant managerial narratives. Using a qualitative design that included interviews and observations conducted between 2022 and 2025, a corpus of 124 rhetorical figures was constructed. The findings show that, far from indicating a narrative deficit, these figures affirm the generative power of language to problematize the everyday. We conclude that these discursive practices not only articulate situated experience but also reveal power struggles around the narration of school leadership, resignifying its meaning and exposing creative and resistant ways of enacting the role in contexts of pressure and uncertainty.

Keywords: School leadership. Rhetorical figures. Discursive practices.

Introdução

En el fragor de la cotidianidad escolar, entre urgencias administrativas, demandas pedagógicas y tensiones institucionales, el lenguaje adquiere una relevancia particular en tanto emerge como un campo de producción de sentidos. Dentro de este, las figuras retóricas — metáforas que concentran complejidades, hipérbolos que exageran para enfatizar, parodias que alivian lo dramático o ironías que ridiculizan lo solemne — son utilizadas regularmente por diferentes actores educativos para describir o caracterizar algún aspecto de su vida diaria. Si bien, como reconoce Sarlo (2018), el lenguaje es en sí mismo figurado³, lo que hace relevante el estudio detenido de estas figuras es precisamente la intensidad de esa figuración, esto es, cuando de algún modo supera la banalidad de la enunciación y “se vuelven significativas en su despliegue porque insisten en atribuir valores especiales (o excepcionales)” (p. 17), es decir, se produce una acumulación significativa o serie repetitiva en torno a ciertos temas o acontecimientos donde “se transmite algo más” (p. 18). Este artículo se adentra en ese terreno lingüístico y de producción de las subjetividades, focalizando en las figuras retóricas construidas y empleadas por directores/as de escuelas secundarias del conurbano bonaerense para describir, comprender y disputar las narrativas en torno a su rol.

La relevancia de abordar estas figuras se sustenta en una creciente línea de investigación educativa. Estudios clave en el ámbito iberoamericano han mostrado cómo las metáforas empleadas por directivos y docentes revelan sus representaciones, valores y teorías implícitas sobre la gestión, la organización y el liderazgo. Trabajos como los de Asprella (2015) en Argentina, Cantón Mayo y Arias Gago (2010) en España, o Aravena *et al.* (2020) en diversos países latinoamericanos, son ejemplos de

³ Recuperando la tradición de Fontanier (1968) sobre el estudio de las figuras del discurso.

cómo el análisis metafórico permite acceder a la subjetividad y las racionalidades políticas de los/as directivos. Esta línea de indagación mantiene plena vigencia en la región, como lo demuestran estudios recientes (Guevara Pérez; Aguado Valencia, 2024) y se amplía con aportes internacionales que conciben a las/os directoras/os como narradoras/es de políticas, responsables de traducir y articular relatos institucionales ante reformas muchas veces contradictorias (Maguire; Braun, 2019).

Más allá de su dimensión descriptiva, las figuras retóricas constituyen instrumentos micropolíticos (Vázquez Recio, 2009) que se inscriben en disputas discursivas frente a narrativas predominantemente gerenciales (Hafner-Táboas; Sánchez Reina, 2019). Para Da'as et al (2023) la pandemia de COVID-19 intensificó estas tensiones, generando imágenes directivas como capitanes, médicos o padres de familia que pusieron en evidencia la carga emocional y la exigencia de transmitir calma en la incertidumbre.

En el contexto de los estudios críticos sobre dirección y liderazgo escolar, se ha ido construyendo un *bestiario*⁴ que recurre a diversas figuraciones para caracterizar y describir la conducción escolar. En ese bestiario coexisten zombis (Niesche, 2016), guerreros militares (Armstrong et al., 2020), personajes históricos 'resucitados' - Napoleón e Isabel I, por ejemplo- (Oplatka, 2023), y otros de la ficción como James Bond (Grice, 2019) y Robinson Crusoe (MacDonald, 2019). Incluso se incluyen seres fantásticos como el gato de Cheshire de Lewis Carroll (Netolicky, 2019), además de pulpos y magos/as (Schechter et al., 2018). Mediante estas figuras, las/os autoras/es buscan expresar las complejidades, ambivalencias y contradicciones propias del rol directivo. Simultáneamente, cuestionan las narrativas dominantes que suelen promover visiones heroicas, individualistas, autosuficientes y, en ocasiones, misóginas o tecnocráticas de la dirección escolar (Heffernan et al., 2019; Heffernan; Thomson, 2023). En otras palabras, estas representaciones buscan evidenciar cómo se imponen ciertos ideales de eficiencia y control que, con frecuencia, resultan inalcanzables, desgastantes o absurdos.

Si bien el análisis metafórico ha sido la figura retórico prevalente en estos trabajos, otros destacan también el potencial crítico de figuras como la ironía o el humor (Langer, 2013) o bien, exploran sus efectos ligados al cambio organizacional (Whang, 2021). Este conjunto de antecedentes son un punto de partida indispensable, y a la vez justifica la necesidad de explorar un repertorio más amplio de figuras retóricas y su articulación con las prácticas directivas.

A partir de este marco, y a lo largo del trabajo de campo en que se inscribe este artículo, hemos advertido una interesante tensión: por un lado, ciertas figuras retóricas pueblan las publicaciones que buscan prescribir y normalizar la actuación directiva desde lógicas manageriales (Grinberg, 2008);

⁴ En el sentido otorgado por Julio Cortázar (1914-1984) a su obra homónima de cuentos que involucran a animales, monstruos y seres fantásticos.

por otro lado, constatamos cómo esas mismas u otras figuras emergen y circulan en la voz de los/as propios/as directores/as, quienes las emplean para dar sentido, y con frecuencia construir contra-narrativas (Mifsud, 2021) que refieren críticamente a las condiciones impuestas por esos discursos. Este artículo propone conceptualizar dicha tensión como una paradoja central que organiza las prácticas de dirección escolar contemporáneas. Dicha conceptualización, que surge de nuestra indagación empírica, constituye el punto de partida del análisis. Proponemos ir más allá de la identificación de figuras aisladas, considerando un universo más plural (metáforas, parodias, analogías, hipérbolos, ironías y metonimias) y enfocarnos no solo en lo que se narra -la *historia*-, sino fundamentalmente en el *cómo* se narra, los discursos figurados, en términos de Genette (1972). Sostenemos que es en esa modalidad enunciativa donde se juega gran parte del posicionamiento del sujeto y argumentamos que estas elecciones retóricas adquieren una relevancia particular precisamente allí donde la narración directa o literal parece acotada o riesgosa, quizás en los límites de lo decible sobre las presiones y dilemas de las/os directores/as.

En un contexto donde se debate sobre una posible ‘crisis’ o ‘fin’ de la narración (Han, 2023; Peirone, 2024), nos preguntamos ¿qué papel desempeñan las figuras retóricas en tanto prácticas discursivas en la cotidianidad de la dirección escolar, particularmente en relación con los discursos manageriales y el debate contemporáneo sobre la narratividad? Ante este interrogante, proponemos como hipótesis central que las figuras retóricas utilizadas por los directivos/as en su cotidianidad no son signo de un déficit narrativo, sino que constituyen prácticas discursivas (Foucault, 1979) que permiten a los/as directores/as fugar, resistir y criticar las múltiples tensiones y demandas que enfrentan a diario, en particular aquellas derivadas de las narrativas manageriales imperantes. Estas formas del decir reafirman la capacidad del lenguaje para problematizar (Foucault, 1999) la cotidianidad y mostrar las disputas de sentidos sobre la narración de la dirección escolar.

Para explorar esta hipótesis, adoptamos un diseño cualitativo de tipo exploratorio, inscripto en una investigación doctoral más amplia. La producción de información se realizó mediante entrevistas etnográficas, intercambios dialógicos y registros de observación participante en tres escuelas secundarias del Partido de San Martín (Provincia de Buenos Aires) durante el período 2022-2025, cuya selección fue intencionada (Goetz; LeCompte, 1984) vinculada con indicadores socioeducativos.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: tras esta introducción, la segunda sección detalla el marco teórico, y en la siguiente, el diseño metodológico. La cuarta sección presenta y analiza las figuras retóricas identificadas en el discurso de los/as directores/as. Finalmente, en las conclusiones discutimos los hallazgos, sintetizamos los aportes y abrimos futuras líneas de indagación.

Narrar sin narrar: figuras retóricas, prácticas discursivas y ¿crisis de la narración?

Corre julio de 2023. Un día invernal, frío y cruento, desafía el calor pesado de la abarrotada oficina de dirección. Es viernes por la tarde y la jornada ha sido intensa para Inés (seudónimo), directora de la escuela Walsh. Ella misma resume la escena en pocas palabras: "hoy pasó todo lo que puede pasar en un solo día". Inspectores enviando órdenes de último momento, familias demandando orientación y acompañamiento, conflictos entre estudiantes y docentes, historias duras que se filtran desde el barrio. Todo a la vez. Y en el centro, Inés, sosteniendo con todo lo que tiene, cada hilo para evitar que nada se escape y quede desatendido. Ya cerca de las seis de la tarde, la jornada le había tatuado el cansancio en la cara. Se sienta en su escritorio y quedo frente a ella. Se amasa la cara con las dos manos, fuerte, como si quisiera arrancarse la piel, borrar de ese instante de fatiga absoluta y agobio pleno, mientras su silla parece quejarse por sus movimientos. Mientras la observo, tomo coraje y le propongo: "¿Y si escribimos algo sobre esto? ¿Sobre lo que pasa en la dirección todos los días?". Inés no bajó las manos. Su voz llegó desde adentro de esa cueva de dedos: "¿Para qué? ¿Para hacer de esto un anecdotario de desventuras?".

Entonces asomó, entre esos dedos que le cubrían los ojos, una sonrisa torcida, un instante de ironía. La escena me saturó los sentidos. Balbuceante traté de 'salvar' la propuesta, pero quedó en el aire, 'en espera', como muchas de ese sinnúmero de demandas y urgencias que asediaban a Inés ese día.

Aquellas gestualidades y aquella frase quedaron resonando. No solo porque desbarataron la idea- propuesta, sino porque a la vez, nos ofreció un indicio, una pista: en cada anécdota mínima, había una condensación de sentidos, emociones, luchas. Al rehusarse, Inés quería evitar la banalización de los acontecimientos, y también, que esa cotidianeidad adversa quedara reducida a un cúmulo de episodios o sucesiones de quejas. Con el tiempo, comprendimos que aquella expresión 'anecdotario de desventuras', además de manifestar creativamente un rechazo, constituía en sí misma una figura retórica —una suerte de ironía aglutinada— que exponía las tensiones de su rol y su resistencia ante la simplificación de vivencias complejas. Esta expresión se inscribía, de hecho, en un concierto más amplio y plural de recursos figurativos que las/os directoras/es crean cotidianamente para dar sentido a sus prácticas. Como en *El Aleph* de Borges (1987), donde un único punto abarcaba todos los tiempos y lugares, cada anécdota y cada figura retórica parecen condensar las múltiples dimensiones de la vida escolar: los afectos, las tensiones y las huellas del quehacer cotidiano desde la perspectiva de las/os directoras/es. Figuras y anécdotas que, al igual que el narrador de *El Aleph*, enfrentan los límites y las restricciones de transmitir completamente lo que se vive, observa y se piensa en y sobre la dirección escolar.

Precisamente por esta capacidad de las figuras y anécdotas para concentrar la compleja trama de la vida escolar y, a la vez, señalar los límites de su enunciación- de lo enunciable sobre ellas-, en este trabajo nos proponemos analizar el papel que desempeñan las figuras retóricas en tanto prácticas discursivas (Foucault, 1979) de los/as directores/as de escuelas secundarias, a fin de caracterizar su rol en una vida escolar que diariamente se encuentra atravesada por múltiples tensiones, problemas y demandas.

Para comprender la potencia de estas figuras en las prácticas discursivas, partimos de una concepción dialógica del lenguaje. Siguiendo a Bajtín (1999), entendemos que todo enunciado es un evento social, una respuesta a enunciados previos y una anticipación de respuestas futuras, intrínsecamente orientado hacia un/a otro/a. La palabra nunca es neutra ni puramente individual; está siempre ‘habitada’ por las voces, las intenciones y las valoraciones de otros/as, inmersa en la heteroglosia social (Bajtín, 1999) como coexistencia conflictiva de diversos lenguajes sociales, profesionales y políticos. Desde esta óptica, los discursos de los/as directores/as, con sus elecciones estilísticas y retóricas, son actos sociales, una toma de posición valorativa dentro de un diálogo más amplio con los mandatos y expectativas que reciben desde distintos ámbitos. Las figuras a las que recurren — metáforas, hipérboles, ironías, parodias — devienen entonces en actos dialógicos que les permiten insertar su voz en esa trama conversacional. En línea con esta perspectiva dialógica.

En este sentido, la narración ocupa aquí un lugar central. Para Fisher (1987) sostenía que somos principalmente narradores/as (homo narrans), argumentando que la narración es la forma fundamental en la que comprendemos, comunicamos vivencias y construimos significados e identidades. Esta capacidad de contar historias no es sólo cultural, sino una forma fundamental de comprender y habitar el mundo (Niles, 2014). Reconocer esta centralidad de la narración es clave para considerar las formas en que los/as directores/as articulan sus relatos.

Sin embargo, diversas voces advierten una “crisis de la narración” en la contemporaneidad. Benjamín (2008) ya observaba cómo la modernidad industrial socavaba la transmisión de experiencias significativas. Argumentos posteriores señalan que la aceleración mediática y digital intensifica este proceso, privilegiando la información instantánea sobre relatos profundos y duraderos, que transmutan del *storytelling* al *storyselling* (Han, 2023). La ‘pérdida de aura’ (Benjamín, 2008) se reflejaría en una dificultad para generar narrativas con resonancia emocional y autenticidad. Desde otra perspectiva, Ricoeur (2004) vinculaba la crisis narrativa (el debilitamiento de relatos coherentes) con una crisis hermenéutica que fractura nuestra capacidad de dar sentido al tiempo y proyectar futuros. A esto se suman los planteos sobre la caída de los metarrelatos (Lyotard, 1998) y la emergencia de sociedades ‘poslogos’ (Peirone, 2024), donde la construcción de identidad, memoria y comunidad a través de narrativas tradicionales parece debilitarse.

Por lo que, antes que entender estos procesos únicamente como una crisis terminal de la narración, proponemos, en cambio, ver aquí una metamorfosis en las formas de narrar y significar. Lo que quizás esté en discusión son las narrativas humanas tradicionales (Herbrechter, 2013) y su capacidad de construir sentidos y significar la realidad. Autores como Shields (2010) celebran la apertura, dispersión y fragmentación como una estética que responde al ‘hambre de realidad’ contemporáneo. Además, como sugieren Cixous (1995) o Blanchot (2002), los lenguajes indirectos, metafóricos, o que bordean lo indecible, pueden ser precisamente los más acertados para dar cuenta de vivencias complejas, silenciadas o ambivalentes, aquellas que escapan a las narrativas lineales y unívocas. En este sentido, el uso de figuras retóricas por parte de los/as directores/as puede pensarse como una reinención narrativa: formas indirectas y densas de producir sentido en una realidad compleja y refractaria a las formas tradicionales de narración.

Entendemos, entonces, las figuras retóricas como operaciones discursivas activas que intervienen en la producción y circulación del sentido. Siguiendo a Barthes (1990, 1993), las concebimos como mecanismos que generan connotación y abren la polifonía del discurso. De Man (1986) considera que cada figura introduce desvíos que requieren interpretación y reflexión. De Lauretis (2007), desde el feminismo, destaca el valor político de lo figural para habitar los márgenes discursivos, mientras que Derrida (1972), nos permite pensar estas figuras como intensificaciones de la *différance*⁵: ‘movimientos’ que desplazan y fragmentan la significación. Su capacidad para introducir ambivalencias, dramatizar tensiones y ‘desnaturalizar’ lo evidente (Genette, 1972) las vuelve estratégicas en contextos socioinstitucionales donde se inscribe la dirección escolar. Como advierte Scott (1990), el lenguaje figurado puede emplearse como habilitan resistencias simbólicas frente a los regímenes de verdad. (Foucault, 2019).

Así, metáforas, hipérboles, ironías, metonimias o parodias son formas de intervención crítica en el decir. La metáfora (A es B) condensa sentidos entre dominios; la analogía establece correspondencias argumentativas (Lakoff; Johnson, 1980). Las hipérboles, intensifican los sentidos a través de la exageración (Lausberg, 1966), inscribiéndose muchas veces en formas afectivas de decir lo indecible. a ironía crea disonancia entre lo dicho y lo querido decir; la parodia dialoga y transforma discursos previos (Bajtín 1999); y la metonimia opera por contigüidad conceptual (Jakobson, 1990).

⁵ El término *différance*, propuesto por Derrida (1972), remite a un juego entre ‘diferir’ y ‘posponer’. En dicho juego, el sentido nunca se fija plenamente, más bien se desplaza constantemente en una red de diferencias. Esta escritura alterada —con “a” en lugar de “e”— señala la imposibilidad de la presencia plena del significado y además la producción diferida del sentido. Ello subraya la inestabilidad del lenguaje, al tiempo que desestabiliza las oposiciones binarias tradicionales.

Estas figuras funcionan como estrategias discursivas para abordar las complejidades de lo narrado de forma indirecta y matizada (Cixous, 1995), permitiendo expresar críticas sin confrontar abiertamente normas establecidas (Scott, 1990). Son formas de narrar sin narrar (Didi-huberman, 2008), que comunican intenciones mediante ‘desvios’⁶, ambigüedades o “el humor para poner en cuestión los mecanismos de exclusión [...] a partir del lenguaje” (Langer, 2013, p. 310). Esta forma de narración figurada puede leerse como indicio de procesos de problematización (Foucault, 1999): operaciones discursivas que interrogan lo dado, como prácticas, identidades o sentidos.

Este narrar sin narrar mediante figuras puede entenderse, además, como un indicio de los procesos de *problematización* (Foucault, 1999) que protagonizan los/as directores/as. Problematizar, en clave foucaultiana, implica transformar algo dado por sentido —una práctica, una identidad, una dificultad— en objeto de reflexión y elaboración. Así, una metáfora ("remando en dulce de leche"), una ironía ("el Sarmiento de oro") o una redefinición ("esto no es una empresa"), señalan una toma de distancia crítica. Abren un espacio para interrogar las condiciones de su práctica, visibilizar aspectos silenciados y, al hacerlo, potencialmente constituir nuevas formas de subjetividad directiva. Desde una perspectiva foucaultiana, entendemos el discurso como práctica social regulada, que produce realidad, saberes, sujetos y efectos de verdad (Foucault, 1979, 1999, 2005). Dentro de formaciones discursivas específicas, se despliegan reglas que determinan qué puede ser dicho, pensado y hecho (Foucault, 1979). Así, los discursos (pedagógico, managerial, directivo, entre otros) no solo establecen distinciones, sino que participan en la producción de subjetividades (Foucault, 1979, 2005). Considerar las narraciones de los/as directores/as desde esta mirada implica comprender que los sujetos se constituyen en prácticas discursivas que los producen como tales, delimitando lo decible y lo silenciado. Sus relatos se inscriben en una compleja red de prácticas — discursivas, institucionales, normativas, afectivas — donde se juega su propia subjetivación y se define lo visible y enunciable (Deleuze, 2013) sobre la dirección escolar. Más aún, estas narrativas figuradas pueden ser leídas como *prácticas de sí* (Foucault, 2005), en tanto habilitan formas de producción de las subjetividades frente a las exigencias y afectaciones en el propio ejercicio de la dirección escolar, buscando producir sentido, sostener una posición y, a veces, ejercer resistencias (Foucault, 2019).

A continuación, brindamos precisiones de nuestro diseño metodológico para la producción de este trabajo.

⁶ Siempre, en este texto, la alusión y utilización del término *desvío* refiere al sentido otorgado por Ahmed (2014) en tanto apartamiento, salida, escape o corrimiento de ciertos discursos, narrativas o estilos retóricos.

Diseño metodológico

Esta investigación se inscribe en un paradigma interpretativo, con un diseño cualitativo de carácter exploratorio y orientación etnográfica (Vasilachis de Gialdino, 2006), adecuado para abordar las prácticas discursivas y los sentidos construidos por directoras/es escolares. El análisis de figuras retóricas se propone como una vía privilegiada, tanto como objeto de estudio que expresa modos de hacer dirección, como herramienta metodológica para acceder a esos sentidos (Vázquez Recio, 2007, 2009). Se optó por un enfoque procesual y relacional que concibe los significados como construidos en la interacción, lo cual exige una aproximación inmersiva y sostenida, basada en vínculos de confianza (Guber, 2004). La perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 2009), con énfasis en la presencia prolongada y la descripción densa, resultó adecuada para registrar la complejidad de las prácticas y su manifestación discursiva, incluyendo el lenguaje figurado (Genette, 1972).

El trabajo de campo se desarrolló entre marzo de 2022 y abril de 2025, en tres escuelas secundarias estatales del conurbano bonaerense, seleccionadas intencionalmente (Goetz; LeCompte, 1984) donde se analizaron las prácticas de dirección escolar en profundidad dentro de contextos de desigualdades socioeducativas heterogéneas. Dado que la investigación se centra en las prácticas (Foucault, 1979, 1999) de directoras/es de escuelas secundarias, ello implicó un registro de su cotidianeidad a través de múltiples técnicas de producción de información que, por una parte, buscaron diversificar las miradas y los datos producidos favoreciendo la triangulación (Denzin, 1970), y por otro, responder a las complejidades propias de estudiar roles directivos que se desarrollan bajo una intensa presión y múltiples demandas. Las entrevistas etnográficas, concebidas como conversaciones profundas y flexibles (Guber, 2011), abordaron trayectorias formativas, concepciones sobre la escuela, cotidianeidad laboral, desafíos y relaciones institucionales. Estas se complementaron con intercambios dialógicos espontáneos (Devillard *et al.*, 2012), registrados en notas de campo, que aportaron expresiones situadas menos mediadas por la formalidad. La observación directa y participante (Guber, 2004) fue otra técnica fundamental. Se realizaron estadías semanales prolongadas, observando interacciones institucionales, reuniones, actos y situaciones cotidianas. Las notas de campo buscaban contextualizar los discursos en las prácticas concretas (Rockwell, 2009). Además, se desarrollaron propuestas de co-producción audiovisuales (Grinberg, 2012; Langer *et al.*, 2015) en las que los/as directores/as participaron junto a docentes y estudiantes, produciendo nuevas formas de narrar.

En términos éticos, se obtuvo consentimiento informado y se preservó la identidad mediante seudónimos tanto para los/as participantes (incluida Inés) como para las escuelas, designadas con apellidos de escritoras argentinas: Walsh, Pizarnik y Gorriti.

Respecto al procedimiento analítico retomó la propuesta de sistematización de Schmitt (2005) y fue adaptado a un repertorio amplio de figuras obtenidas de transcripciones de entrevistas y conversaciones, notas de campo y registros audiovisuales. Cada unidad figurativa se codificó *in vivo* en Atlas.ti 25 y luego se agrupó por dominios fuente/meta. El análisis del corpus de datos resultantes se trabajó buscando interpretar los significados situados y las funciones pragmáticas del discurso de las/os directores/as. Se siguió un proceso analítico iterativo e inductivo, inspirado en los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Glaser; Strauss, 1967) y el análisis temático (Braun; Clarke, 2013).

Se definieron las figuras retóricas como formas expresivas que desvían el lenguaje literal para producir efectos de sentido (Genette, 1972), constituyendo configuraciones de las vivencias cotidianas y los modos de subjetivación (Foucault, 2005) que exponen las maneras en las cuales los sujetos afectan y son afectados en esos procesos.

Con la finalidad de facilitar la identificación de las figuras retóricas, se analizaron aquellas frases que:

- a) Establecían relaciones de comparación no literal (metáforas, analogías, símiles).
- b) Apelaban a imágenes o evocaciones culturales para condensar una situación.
- c) Usaban recursos de intensificación (hipérboles, exageraciones, antítesis).
- d) Empleaban la ironía o el humor como forma de tensar significados.
- e) Se excluyeron, en cambio, frases que si bien poseen carga expresiva o valor analítico:
- f) No recurrían a recursos figurativos reconocibles.
- g) Se limitaban a descripciones literales, juicios de valor o afirmaciones normativas.
- h) Funcionan como diagnósticos técnicos o declaraciones institucionales.

El corpus inicial fue construido mediante una lectura sistemática del material textual, identificando 138 figuras retóricas potenciales. Luego, tras un análisis contextualizado y la aplicación de los criterios de exclusión, se consolidó un corpus final de 124 figuras.

En la tercera etapa, se desarrolló un proceso inductivo de codificación y comparación para identificar patrones recurrentes en el uso y la función de estas figuras a través del corpus. El proceso analítico permitió la construcción de tres categorías temáticas: a) *Extenuaciones directivas*, b) *Identities y posicionamientos directivos* y c) *Tensiones sociopolíticas en la dirección*. La Tabla I muestra su distribución cuantitativa por escuela en valores absolutos y relativos, estos últimos consignados entre paréntesis. En esa distribución se destacan dos fenómenos: (1) la prevalencia de *Extenuaciones* en todas las instituciones, y (2) variaciones menores en la frecuencia de *Identities* entre ellas.

TABLA 1: Distribución cuantitativa por escuela de categorías temáticas

Escuela	Extenuaciones directivas	Identidades directivas	Tensiones sociopolíticas	Totales
Walsh	18 (40.0%)	16 (35.6%)	11 (24.4%)	45 (100%)
Pizarnik	7 (36.8%)	7 (36.8%)	5 (26.3%)	19 (100%)
Gorriti	25 (41.7%)	22 (36.7%)	13 (21.7%)	60 (100%)
Totales	50 (40.3%)	45 (36.2%)	29 (23.4%)	124 (100%)

Fuente: elaboración propia

Estos ejes se articularon con un repertorio específico de figuras retóricas, cuya distribución se sistematiza en la Tabla 2 en términos absolutos y relativos. En ella se observa: (1) el predominio absoluto de metáforas-analogías en las tres escuelas, y (2) la presencia significativamente menor de ironías-parodias, e incluso de Metonimias, esta última con ausencia total de estas en, por ejemplo, la Escuela Pizarnik.

TABLA 2: Distribución por escuela de los tipos de figuras retóricas

Escuela	Metáforas-Analogías	Hipérboles	Ironías-parodias	Metonimias y otros	Totales
Walsh	31 (68.9%)	11 (24.4%)	2 (4.4%)	1 (2.2%)	45 (100%)
Pizarnik	15 (78.9%)	4 (21.1%)	0 (0%)	0 (0%)	19 (100%)
Gorriti	43 (71.7%)	11 (18.3%)	3 (5.0%)	3 (5.0%)	60 (100%)
Totales	89 (71.8%)	26 (21.0%)	5 (4.0%)	4 (3.2%)	124 (100%)

Fuente: elaboración propia

Estas tablas cumplen una función descriptiva central en el diseño metodológico porque cuantifican la frecuencia relativa de ejes y figuras, y también evidencian patrones generales del corpus, como la prevalencia de las metáforas-analogías (71.8%) y la baja presencia de ironías-parodias (4.0%). Su inclusión responde al principio ético de transparencia analítica (Denzin, 1970), permitiendo a las/os lectoras/es visualizar la base empírica sobre la que se construyeron las categorías interpretativas. Seguidamente se presentan el análisis del corpus de figuras retóricas identificado.

Figurar la dirección escolar: tres categorías de análisis

El análisis temático del corpus (Braun; Clarke, 2013) permitió la organización de las figuras retóricas en torno a tres categorías analíticas: extenuaciones directivas, identidades y posicionamientos directivos y tensiones sociopolítica en la dirección. A continuación, desarrollamos el análisis de cada una de estas dimensiones categoriales.

Extenuaciones directivas

Esta categoría agrupa la mayor cantidad de figuras retóricas (50 figuras, 40.3% del total). Este tema captura las narrativas figuradas mediante las cuales las/os directoras/as articulan la vivencia de agotamiento extremo, la sensación de desgaste físico y psíquico, y el impacto personal derivado de la sobrecarga laboral y la presión sistémica. El predominio de este repertorio confirma lo descrito en estudios que identifican el desgaste heroico del cargo (Hernández-Amorós; Martínez Ruiz, 2018) y la emergencia de metáforas bélicas que naturalizan una 'guerra permanente' en la escuela (Armstrong et al., 2020).

Las figuras retóricas aquí no solo 'nombran' las presiones, sino que las conceptualizan. Como aporta Yu (1998), son un fenómeno conceptual que nos permite comprender un dominio abstracto (el desgaste) en términos de otro más concreto (tormentas, mitos). Así, se utilizan metáforas conceptuales para enmarcar estas fuerzas: la coacción del sistema puede ser un fenómeno natural incontenible ("Vendaval de presión", Escuela Gorriti), la gestión diaria una fuente de sorpresas caóticas ("Caja de pandora", Escuela Pizarnik), y la complejidad de tareas algo inabarcable ("la dirección es un multiverso", Escuela Gorriti). Estas conceptualizaciones sitúan el desgaste como un fenómeno que excede el control individual. La crítica se intensifica cuando el sistema es calificado como "tirano en algunas cosas..." (Escuela Walsh) o cuando la falta de apoyo se metaforiza como un caos desordenado ("es como el tango cambalache", Escuela Gorriti). Incluso las demandas cotidianas pueden ser caracterizadas como absurdas ("urgencias nivel ACME", Escuela Pizarnik). Al emplear estas figuras, las/os directoras/as construyen una visión compartida del contexto —externo, inmenso e inmanejable— disputando la comprensión de la realidad.

Otra serie de figuras, centradas en la tarea misma, representan la gestión cotidiana como una lucha constante o un esfuerzo sobrehumano. Aparecen aquí metáforas deportivas como "atajamos penales todo el día" (Escuela Gorriti), que grafica una defensa reactiva y permanente. La metáfora de "remando en dulce de leche repostero" (Escuela Walsh) expresa vívidamente la sensación de esfuerzos enormes con avances mínimos en un medio denso y pegajoso. La recurrencia de figuras que enfatizan un esfuerzo extenuante y a menudo fútil, como "Sísifo está cansado" (Escuela Walsh), recupera las críticas a las lógicas de autoexigencia y rendimiento ilimitado que, como señala Han (2012), permean el trabajo contemporáneo y generan un cansancio crónico. También hay hipérboles que caracterizan el día a día como "estar siempre atendiendo la urgencia [...] es como laburar en infierno en la torre" (Escuela Gorriti) para tramar dramatismo e inmediatez en la labor.

La extenuación se manifiesta también a través de afecciones encarnadas, articuladas mediante metáforas corporales y figuras que invocan discursos sobre la salud mental. Expresiones como "Me vuelven loca" (Escuela Pizarnik), "esto es un loquero" (Escuela Walsh), o la que describe la imposibilidad

de cumplir demandas contradictorias como una fragmentación —"No podemos ser esquizofrénico" (Escuela Pizarnik)— merecen una atención particular. Más allá de funcionar como hipérboles del estrés, pueden interpretarse como una crítica profunda a la pretensión de imponer una racionalidad managerial, hiperburocrática y eficientista (Grinberg, 2008) sobre la trama compleja y afectiva de la escuela. La "locura" no sería tanto una condición clínica individual como la constatación de la inadecuación radical entre las lógicas formales y la vida real de la institución. Nombrar la situación como "loquero" o invocar la fragmentación esquizofrénica sirve entonces como una impugnación a esa racionalidad que, desde la cotidianeidad, parece 'delirante'. Tal como advertía Foucault (1998), el discurso sobre la locura emerge históricamente para delimitar una razón dominante. Aquí, la racionalidad cuestionada sería la del *management*, y la 'locura' nombraría aquello que esa razón no puede encauzar ni comprender de la vida escolar. Esta perspectiva resuena con Kristeva (2001) quien en *El genio femenino* y *Melanie Klein*, postuló que la locura aparece tanto como quiebre del sentido o sufrimiento psíquico (dolor), como un "estímulo interminable de la creatividad" (p. 5) y un punto límite donde se juega la propia capacidad de simbolizar. Así, la referencia retórica a la 'locura' por parte de las/os directoras/es podría señalar, junto a la crítica de la racionalidad impuesta, ese umbral donde la angustia extrema (el 'dolor' ante lo insostenible) coexiste con el esfuerzo por dar forma simbólica —aunque sea a través de una figura retórica— a lo invivible o indecible de su cotidianeidad.

A su vez, las figuras expresan un reproche hacia los efectos normalizadores de las racionalidades neoliberales (Laval; Dardot, 2013), que buscan adecuar las dinámicas escolares a la productividad y la responsabilización. Esta resistencia se manifiesta en expresiones como: "Me enojé mal en pandemia, se me voló la chaveta y escribí esa nota reclamando" (Escuela Gorriti). Esta tensión constante parece ser una fuente clave de la extenuación, la cual se expresa no solo en reclamos, sino mediante figuras hiperbólicas que se aproximan a la violencia simbólica: "si no te reís un poco de lo que te pasa, te pegás un tiro en la cabeza" (Escuela Gorriti); "Te pagan más porque te van a hacer mierda" (Escuela Walsh) o que describen un estado físico al límite: "Llegó detonada, muchas veces hecha pelota" (Escuela Pizarnik); transmiten con crudeza el costo personal de sostener la dirección.

Estas expresiones de desborde muestran un cuerpo o una psique llevados más allá de un límite tolerable, donde la narrativa roza una problematización de los límites del cuerpo biológico. Es interesante cómo las figuras se vuelven poshumanas (Braidotti, 2005) para articular ensambles creativos que dan cuenta de cuerpos rebasados. La extenuación propicia la emergencia de relatos que plasman la fantasía de la multiplicación tecnológica: ";me clono?" (Escuela Walsh), la dependencia de una conectividad constante: "Mi teléfono parece el 0800-Alfredo..." (Escuela Pizarnik) o "volverse el error de la matrix" (Escuela Gorriti), donde el humano es una anomalía en un sistema que configura la realidad. Estas figuras conectan con imaginarios sobre subjetividades aumentadas o directoras/es tipo

cyborgs (Haraway, 2020), , insinuando la necesidad de expandir la propia finitud corporal para afrontar demandas que exceden las capacidades individuales. Estos recursos retóricos en clave poshumana despliegan formas narrativas alternativas que no buscan resolver la significación, sino afectar y descentrar el orden tradicional del relato (Herbrechter, 2013).

La notable densidad retórica en torno a la extenuación sugiere que constituye un nudo problemático central en las narrativas de las/os directoras/es, un aspecto de su labor que requiere una particular elaboración simbólica y afectiva para ser significado y comunicado (Lazarus; Folkman, 1984). En el siguiente subapartado desarrollamos la segunda categoría analítica de este trabajo.

Identidades y posicionamientos directivos

En el segundo núcleo temático se advierte una concentración significativa del lenguaje figurado —agrupando 45 figuras, 36.2% del total— referido a la construcción de la identidad profesional y al posicionamiento que las/os directoras/es elaboran frente a su rol. En esta categoría convergen las prácticas discursivas que expresan su autopercepción, su estilo de liderazgo, sus creencias y su posicionamiento ético-político. Refleja la elaboración sobre el ‘ser’ y el ‘deber ser’ directivo (Niesche; Gowlett, 2019).

En este eje, las/os directores/as describen aspectos de sus tareas participando activamente en la producción de discursos sobre sus propias identidades (Taylor, 1996). A través de sus narrativas, incorporan o discuten las perspectivas socioinstitucionales, expresan sus creencias y construyen un relato sobre sí mismas/os. En una lectura foucaultea, estos relatos pueden considerarse procesos de subjetivación (Mifsud, 2021), donde las/os directoras/es describen su posición y se constituyen en ella, a menudo en tensión con las prescripciones sociales, culturales y políticas⁷.

Dentro de este eje, un primer conjunto relevante de figuras reúne una autopercepción anclada en la práctica cotidiana, la gestión de lo múltiple y lo ‘concreto’, marcando una distancia con modelos abstractos o ideales de liderazgo (Niesche; Gowlett, 2019). La metáfora "Soy la almacenera" (Escuela Pizarnik) es un ejemplo paradigmático: describe la función directiva no desde un lugar de la planificación estratégica, sino desde la administración cercana y pragmática de recursos (materiales y simbólicos) que son escasos y limitados, atendiendo demandas variadas e inmediatas. Esta imagen se vincula con la metáfora corporal “Tenés que tener mucha cintura en la dirección para resolver” (Escuela Gorriti), la

⁷ La autora desde una perspectiva post-estructuralista, sostiene que los relatos de las/os directores/as escolares no son simplemente descripciones retrospectivas de la práctica, sino modos performativos de construir su identidad profesional. En este marco, las narrativas funcionan como formas de subjetivación discursiva, donde se ponen en juego tensiones entre experiencia vivida, prescripciones normativas y discursos de política educativa. Estas narrativas permiten también desestabilizar los marcos tradicionales del liderazgo, abriendo espacio para posicionamientos críticos y alternativos.

cual alude a la flexibilidad, la capacidad de negociación y una adaptación casi física a las contingencias. A esta caracterización se agrega “Nos ponemos la escuela al hombro” (Escuela Pizarnik), que realza la carga colectiva del rol, evocando esfuerzos, compromisos y responsabilidades compartidas. Este énfasis en lo práctico y resolutivo valoriza un tipo de conocimiento tácito y situado (Yelicich, 2021) forjado en el habitar la institución y en la gestión de lo impredecible (Nicastro, 2006). A partir de este énfasis, se componen identidades directivas alejadas de estereotipos netamente empresariales y tecnoburocráticos (Vázquez Recio, 2013). Esta forma de ejercer la dirección, caracterizada por la multiplicidad de tareas concretas, da cuenta también de la dispersión de actividades y problemáticas que simultáneamente deben afrontar. Allí emerge la analogía “no se puede estar en la misa y en la procesión llevando el candelero” (Escuela Walsh), por la imposibilidad de hacer varias actividades al mismo tiempo implicadas entre sí.

Más allá de lo cotidiano, otras prácticas discursivas construyen ‘modelos’ alternativos de dirección, destacando dimensiones creativas y afectivas. Así, las metáforas “El director es un artista” y “Conducir la escuela es como dirigir un coro góspel” (ambas de la Escuela Gorriti) performan una identidad directiva que se reivindica como intuitiva y singular. La figura del ‘artista’ presenta la dirección como una composición artesanal, resistiendo visiones técnicas o gerenciales. A su vez, la analogía del ‘coro góspel’ redefine la tarea como la articulación de armonías en una comunidad afectivamente vinculada, guiando con sensibilidad una polifonía de sujetos.

A estas visiones se suman otras. Mientras que la figura del “Director coach” (Escuela Gorriti) plantea un acompañamiento de equipos, la metáfora hiperbólica “capitán del Titanic” (Escuela Walsh) introduce un tono trágico e irónico, denunciando el lugar en que se posiciona a la conducción frente a crisis inabordables desde lo institucional. Estas conceptualizaciones metafóricas son maneras en que las figuras retóricas ‘toman posición’ (Didi-huberman, 2008) y metafóricamente permiten entender y ejercer la función directiva (Cantón-Mayo; Arias-Gago, 2010).

Una figura especialmente reveladora es “Estoy a la cabeza de la escuela, pero no puedo sola” (Escuela Pizarnik). La frase nuclea una tensión sustancial: reconoce la jerarquía del cargo, pero también su limitación, deconstruyendo la fantasía del control absoluto y señalando la necesidad de colaboración. Esta ambivalencia desafía los discursos dominantes sobre el liderazgo heroico, individualista y autosuficiente (Niesche; Heffernan, 2020), que se manifiestan también en figuras como “Te hinchan [insistencia molesta] tanto con la cuestión del liderazgo que en un momento te preguntas ¿Qué soy? ¿Moisés?” (Escuela Gorriti). Este tipo de interpelaciones son, para Heffernan & Thomson (2023), narrativas críticas que en la dirección devienen ‘punk’ pues expresan una rebeldía a ciertos estereotipos —de género y autoridad— que buscan moldear las conductas directivas.

Finalmente, algunas figuras son actos explícitos de posicionamiento ético-político (Vázquez Recio, 2013) frente a lógicas ajenas a lo educativo. La antítesis “Esto no es una empresa, es una escuela” (Escuela Pizarnik) delimita con claridad un ‘nosotros’ escolar opuesto a los marcos empresariales. Esta frontera discursiva se afirma también en frases como “La escuela no es mía, no soy el dueño. La hacemos entre todos” (Escuela Gorriti), que desactiva la perspectiva individual y posesiva del sujeto (Macpherson, 2005). En su lugar, promueve una dirección compartida y abierta. Estas expresiones articulan una resistencia desde la dirección escolar (Niesche, 2022) para reorientar las tendencias corporativas que pretenden suplantar los sentidos pedagógicos por sobre el gobierno democrático de la escuela.

Aquí también se incluyen las figuras sobre la responsabilidad ética, que se entrelaza con una responsabilización cada vez más intensa (Grinberg, 2008). Autodenominarse “los 12 del patíbulo” (Escuela Walsh) manifiesta la sensación de estar permanentemente expuestos a la sanción, ‘a un paso del cadalso’. En la misma línea, la hipérbole “la cabeza que cortan es la tuya” (Escuela Gorriti) profundiza esa idea de exposición individual al castigo. Ello coexiste con una ética del sacrificio protector donde “tenemos que ser las vacas viejas, los que tenemos el cuero curtido, quienes vayamos al frente” (Escuela Walsh), expresando cómo los más experimentados amortiguan los ‘golpes’ para resguardar a otros. ‘Poner la cara’ se vuelve parte del rol, como en “la foto se la lleva la Dirección General cuando hay logros, pero los palos me los como yo” (Escuela Gorriti). Estas imágenes muestran identidades moldeadas por la tensión entre el deber de cuidado y la lógica de *accountability*, la cual personaliza fallas y distribuye sanciones (Perryman, 2009).

En conjunto, las figuras de este eje muestran el trabajo constante de las/os directoras/es por definir y redefinir sus identidades directivas. Utilizan el lenguaje figurado para anclarse en la práctica concreta, para conceptualizar su estilo de dirección, para marcar posicionamientos ético-políticos explícitos.

Tensiones sociopolíticas en la dirección

Las 29 figuras de este eje (23.4% del total) muestran cómo las/os directoras/es ponen en palabras — y disputan — los roces entre la expansión de los dispositivos de rendición de cuentas, la desigualdad socio-territorial y la implementación de políticas educativas recurrentemente contradictorias y yuxtapuestas. Específicamente, esta categoría concierne a las figuras que tematizan las relaciones conflictivas, críticas o de negociación con actores externos (supervisión, familias, comunidad, gremios docentes, entre otros.), así como la inscripción de la escuela en un contexto social y político más amplio.

Frente a la creciente *accountability* (rendición de cuentas), por ejemplo, la idea de que cualquier error puede ser ‘letal’ se materializa discursivamente en hipérboles explosivas como “Si les dejás que te hagan esto ahora, después te construyen la bomba atómica” (Escuela Walsh) o “Todo lo que pasa y tiene que ver con esta escuela, es una bomba...” (Escuela Pizarnik). Estas figuras dan cuenta de un efecto de amenaza desproporcionada que responde a la cultura del pánico reputacional (Ball, 2008), donde cada incidente se engrandece y termina interpelando las capacidades directivas para conducir. Al mismo tiempo, la legitimidad del control burocrático es deconstruida a través de la ironía: “Puede pasar un tren por al costado y la inspectora no me da bolilla” (Escuela Walsh) y metonimias que asimilan a los supervisores con “inspectores de comercio” (Escuela Gorriti) — recuperada del gremio que recorre locales comerciales solicitando documentación y verificando la misma — denuncia una fiscalización meramente burocrática: la inspección se reduce a demandar papeles sin involucrarse densamente en aspectos pedagógicos y/o sociocomunitarios. En este contexto, la responsabilidad se transforma en una responsabilización individual (Grinberg, 2008), escenificada en frases como “Vos ponés la cara, el cuerpo, pero las órdenes vienen de arriba” (Escuela Pizarnik), que posicionan al directivo como sujeto expuesto a las demandas del ‘sistema’ y en simultáneo, a la sensación de impotencia. De modo análogo, la frase “Tenemos que patrullar el barrio porque la policía no lo hace” (Escuela Walsh) muestra que la seguridad, concebida como obligación estatal, se convierte de hecho en una tarea de cuidado vecinal asumida por la comunidad (Rose, 1997). Ambas imágenes exhiben la hiper-responsabilización que pesa sobre la escuela en contextos de desigualdad: el Estado transfiera a las comunidades -y sus instituciones- obligaciones de protección y control que antes monopolizaba (Grinberg et al., 2012).

Sumado a esto, la brecha entre las promesas de las políticas educativas y las condiciones reales de implementación se exponen mediante la ironía y la hipérbole. La expresión “El pibe con este régimen académico nuevo tiene 8 mil chances” ironiza sobre la retórica oficial de la flexibilidad, mientras la metáfora del “acomodar los horarios es como jugar al Tetris” para describir la puesta en acto (Ball et al., 2012) del Nuevo Régimen Académico como una experiencia lúdica frustrante de encaje imposible en la Escuela Gorriti. Este ejercicio de traducción crítica dialoga con los aportes de Ganon-Shilon y Schechter (2017), quienes muestran -desde recursos metafóricos- que, frente a reformas superpuestas y contradictorias, las/os directores despliegan procesos de *sense-making*⁸ para filtrar, priorizar y re-significar la política. Ese esfuerzo de construcción de sentido es que lo que convierte a

⁸ Literalmente, su traducción es ‘construcción de sentido’ es un concepto acuñado por Weick (1995) para describir el proceso mediante el cual las personas interpretan acontecimientos ambiguos o complejos, les dan coherencia y orientan su acción a partir de esa interpretación.

las/os directores/as como narradoras/es de políticas (Maguire; Braun, 2019) en tanto tratan de dar coherencia, previsibilidad y cohesión a las políticas para evitar conflictos, tensiones o resistencias.

La denuncia se intensifica entre afirmaciones y preguntas como “El sistema educativo es tirano [...] ¿hasta qué grado de crueldad hay que sostener [la inclusión]?” (Escuela Gorriti). Esta formulación posiciona al directivo como testigo y ejecutor/a de una política potencialmente dañina, encarnando en un interrogante la tensión entre el discurso oficial de la política y su compleja -y a veces perjudicial- materialización en la práctica escolar, un tipo de reflexión crítica sobre 'lo ya sabido' que resulta fundamental para comprender el oficio directivo (Nicastro, 2006). Pero también que ubica a las/os directores/as como un sujeto con papeles estratégicos (Ball et al., 2012) para elegir “las batallas que dar” (Escuela Walsh), en relación con las políticas que deciden llevar a cabo.

En contextos de desigualdades socio-territoriales, otras figuras problematizan la relación directa y unidireccional entre esas condiciones inequitativas y la construcción de estereotipos. Así, la narración del estigma social como en “Si son todos indios, les peinaremos las plumas” (Escuela Walsh), funciona como un acto discursivo donde la dirección expone la discriminación y, a través de la acción metafórica propuesta, la re-narran para contrarrestar estereotipos y habilitar gramáticas de cuidado colectivo. Esto último emerge en discursos de cuidado y lucha que configuran la dirección escolar como compromiso comunitario. Frases como: “Este lugar [por la dirección] es un puente para militar un poco de justicia social” o “Cuando una escuela se levanta, se levanta el barrio”- ambas de la Escuela Pizarnik- articulan una subjetividad politizada en línea con enfoques de liderazgo orientados a la justicia social (Theoharis, 2007). Tales enunciados confirman que las guerras semióticas (Hanne et al., 2014) atraviesan la disputa por el reconocimiento de las comunidades escolares y la defensa de sus capacidades de agencia.

En conjunto, estas figuras cumplen una doble función. Por un lado, problematizan los regímenes de verdad que pretenden normalizar la managerialización, la burocracia sin apoyo y el vínculo unidireccional entre desigualdades- estigmatización social; por el otro, producen subjetivaciones críticas (Foucault, 1984), al habilitar un decir que resiste la asimilación de la dirección a las lógicas competitivas o su reducción al control documental. La ironía y la hipérbole, como advierte Scott (1990), son maneras sutiles que permiten cuestionar sin exponerse directamente a la sanción, mientras la metáfora re-significa el rol directivo al situarlo en tensión con mandatos externos.

Seguidamente, presentamos una serie de conclusiones formuladas tras este recorrido analítico.

Conclusiones: *Directio narrans* en disputa, la fuerza retórica de la desfiguración y la obstinación directiva

Este trabajo se ha enfocado en un fenómeno potente y, con frecuencia, desatendido: el poder de las figuras retóricas como estrategias de resistencia, problematización y producción de subjetividades en el complejo ‘multiverso’ de la dirección escolar contemporánea. Contra la idea de una crisis o déficit narrativo, nuestros hallazgos muestran que metáforas, ironías e hipérboles constituyen una vibrante reinención creativa de la *Directio narrans*: las prácticas mediante las cuales las/os directoras/es construyen relatos sobre su labor, resignificando o impugnando las narrativas dominantes.

En este sentido, proponemos la categoría analítica de desfiguración. *Desfigurar* no es solo una disrupción estética, sino una intervención discursiva radical. Los/as directores/as no solo repelen los discursos manageriales, sino que los tuercen y trastocan para dejar al descubierto sus excesos, omisiones o su inadecuación cotidiana. La desfiguración busca alterar el curso del decir, romper su linealidad e introducir un pliegue en su aparente transparencia.

Junto con la desfiguración, las prácticas directivas también *refiguran*: componen otras imágenes, otros modos de relatar y habitar la dirección. Estas refiguraciones no actualizan ni hacen ‘curaduría’ de los discursos gerenciales; por el contrario, los interrumpen, los incomodan y fugan de ellos. No los corrigen, los desbordan; no los perfeccionan, los saturan hasta hacerlos estallar. Lo hacen desde una práctica política insistente y menor, que recuerda a la obstinación de Ahmed (2014): la voluntad de no alinearse con lo esperado, la apuesta por desviarse cuando la norma reclama rectitud. Esos desvíos son persistencias que, al desfigurar lo instituido, abren la posibilidad de imaginar nuevas formas de dirección: menos solitarias, menos prescriptas y más colectivas.

Cuando el decir literal resulta insuficiente o riesgoso, la retórica emerge como un lenguaje oportuno para expresar las tensiones y contradicciones de la tarea directiva. Este estudio, por tanto, ofrece una perspectiva alternativa sobre la capacidad del lenguaje en las instituciones, realizando el valor de la escuela secundaria para producir narrativas y subjetividades disidentes que desafíen lo normalizado.

El análisis mostró que es en las áreas de mayor fricción — la extenuación, la identidad directiva y las tensiones sociopolíticas — donde el lenguaje figurado se intensifica. Las figuras retóricas no solo nombran estas tensiones, sino que las conceptualizan y permiten a quienes dirigen tomar posición. Devienen así en actos performativos: prácticas discursivas que habilitan a los sujetos a fugar, resistir y criticar lo instituido, constituyendo sus propias subjetividades. Mediante estas formas creativas de

narrar, los directivos disputan activamente lo que se dice sobre ellos y la dirección escolar, construyendo contra-narrativas antiheroicas que priorizan la interdependencia y el cuidado.

En términos de contribuciones, este trabajo ofrece una perspectiva analítica e interpretativa alternativa para el campo de la dirección y la política educativa. Al proponer la "desfiguración" como categoría, se aporta una herramienta conceptual empíricamente fundada que permite desplazar la mirada de las prescripciones normativas hacia las astucias cotidianas del lenguaje. Se demuestra empíricamente que la retórica directiva emerge como una tecnología micropolítica de resistencia frente a los intentos de moldeamiento gerencial. Esto permite a la investigación educativa comprender la dirección de escuelas secundarias ya no desde la carencia, sino desde su innegable productividad discursiva y política.

Sin embargo, este abordaje metodológico y epistemológico presenta ciertas limitaciones. Centrar la mirada en la *Directio narrans* y en la productividad de los enunciados nos conduce a priorizar el registro de lo decible. Esto deja parcialmente en la opacidad aquellas prácticas de resistencia, afectos o tensiones que actúan en el nivel de lo no-discursivo y que escapan a las mallas del lenguaje figurado. Asimismo, dado que se trata de un estudio profundamente ajustado a las coordenadas sociohistóricas de la escuela secundaria, de manera que los repertorios retóricos aquí cartografiados no buscan generalización estadística, sino que responden a condiciones socioinstitucionales específicas que podrían variar en otros niveles del sistema educativo o en diferentes latitudes.

Reconocer estos límites abre, precisamente, la puerta a diversas perspectivas futuras de investigación. En primer lugar, resulta imperativo indagar de qué manera la intensidad y el tipo de figuras retóricas empleadas se relacionan materialmente con los grados de desigualdad socio-territorial de las escuelas. En segundo lugar, se abre una línea de trabajo orientada a explorar qué características de las culturas institucionales favorecen o inhiben la distribución diferencial de estos repertorios retóricos. Finalmente, queda por investigar la circulación y la performatividad de estas figuras más allá de la dirección: ¿cómo son reapropiadas, contestadas o ignoradas por el resto de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias) en la disputa por el sentido de la vida escolar?

A modo de cierre, reivindicamos las figuras retóricas como herramientas analíticas y prácticas políticas centrales en la dirección escolar. Comprobamos cómo, en medio de discursos normalizadores, quienes dirigen producen agenciamientos a través de la creatividad lingüística, afirmando la potencia del lenguaje para dar sentido y resistir. Los hallazgos invitan a prestar una atención renovada a las dimensiones simbólicas, afectivas y micropolíticas del lenguaje, reconociendo en la retórica cotidiana un campo fértil para comprender las luchas que configuran la vida en las escuelas.

Financiamiento

Este artículo forma parte de una investigación doctoral en curso, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, mediante una Beca en Temas Estratégicos otorgada en el año 2021. Dicho proyecto doctoral está dirigido por el Dr. Eduardo Langer.

Agradecimientos

El autor desea agradecer la lectura atenta y los comentarios de la Lic. Elizabeth Campodónico, que hicieron posible este artículo, así como al conjunto del equipo de investigación ITeD-UNSAM.

Referencias

- AHMED, S. **Willing subjects**. 1. ed. Durham: Duke University Press, 2014.
- ARAVENA, F.; PINEDA-BÁEZ, C.; LÓPEZ-GOROSAVE, G.; GARCÍA-GARDUÑO, J. M. Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 18, n. 3, p. 71–91, 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>. Acceso em: 24 abr. 2025.
- ARMSTRONG, D.; TUTERS, S.; RATKOVIĆ, S. Which hill would you die on?: Examining the use of war-normalizing metaphors in social justice leaders' discourse and practice. *Journal of School Leadership*, v. 30, n. 1, p. 42–61, 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/1052684619848092>. Acceso em: 8 maio 2025.
- ASPRELLA, G. **Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario**. 2015. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Sevilla, Sevilla, 2015.
- BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. 10. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1999.
- BALL, S. J. **The education debate**. 1. ed. Bristol: The Policy Press, 2008.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: Policy enactments in secondary schools**. 1. ed. London: Routledge, 2012.
- BARTHES, R. **S/Z**. 1. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 1990.
- BARTHES, R. **La aventura semiótica**. 2. ed. Barcelona: Paidós Comunicación, 1993.
- BENJAMIN, W. **El narrador**. 1. ed. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2008.
- BLANCHOT, M. **El espacio literario**. 1. ed. Madrid: Editora Nacional, 2002.
- BORGES, J. L. **El Aleph**. 37. ed. Buenos Aires: Emecé, 1987.
- BRAIDOTTI, R. **Metamorfosis: Hacia una teoría materialista del devenir**. 1. ed. Madrid: Akal, 2005.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research: A practical guide for beginners**. 1. ed. London: SAGE, 2013.

CANTÓN-MAYO, I.; ARIAS-GAGO, A. R. Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 28, n. 1, p. 227–248, 2010. Disponível em: <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/27108>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CIXOUS, H. **La risa de la medusa: Ensayos sobre la escritura**. 1. ed. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1995.

DA'AS, R.; QADACH, M.; SCHECHTER, C. Crisis leadership: Principals' metaphors during COVID-19. *Educational Management Administration & Leadership*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/17411432231170580>. Acesso em: 2 maio 2025.

DE LAURETIS, T. **Figures of resistance: Essays in feminist theory**. 1. ed. Urbana: University of Illinois Press, 2007.

DE MAN, P. **The resistance to theory**. 1. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

DELEUZE, G. **El saber: Curso sobre Foucault**. Tomo I. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2013.

DENZIN, N. K. **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. 1. ed. London: Routledge, 1970.

DERRIDA, J. **Margins of philosophy**. 1. ed. Brighton: The Harvester Press, 1972.

DEVILLARD, M. J.; FRANZÉ MUDANÓ, A.; PAZOS, Á. Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, Madrid, v. 49, n. 2, p. 353–369, 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. **Cuando las imágenes toman posición: El ojo de la historia I**. 1. ed. Madrid: Antonio Machado Libros, 2008.

FISHER, W. **Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action**. 1. ed. Columbia: University of South Carolina Press, 1987.

FONTANIER, P. **Les figures du discours: Les tropes**. 1. éd. Paris: Flammarion, 1968.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. 6. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1979.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres**. 1. ed. México: Siglo XXI Editores, 1984.

FOUCAULT, M. **Historia de la locura en la época clásica**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

FOUCAULT, M. **Estética, ética y hermenéutica**. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1999.

FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. 1. ed. Barcelona: Fabula Tusquets Editores, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.

GANON-SHILON, S.; SCHECHTER, C. Making sense while steering through the fog: Principals' metaphors within a national reform implementation. *Education Policy Analysis Archives*, v. 25, n. 105, p. 1–30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2942>. Acesso em: 9 jun. 2025.

GENETTE, G. **Figures III**. I. éd. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. I. ed. New Brunswick: AldineTransaction, 1967.

GOETZ, J.-P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. I. ed. Madrid: Morata, 1984.

GRICE, C. 007 spies, surveillance and pedagogical middle leadership: For the good of the empire of education. *Journal of Educational Administration and History*, v. 51, n. 2, p. 165–181, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583173>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GRINBERG, S. **Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento**. I. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

GRINBERG, S. Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana: Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías. Revista de Educación*, Luján, v. 1, n. 1, p. 75–94, 2012.

GRINBERG, S.; GUTIÉRREZ, R.; MANTIÑAN, L. La comunidad fragmentada: Gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Espacios Nueva Serie. Estudios de Biopolítica*, Buenos Aires, n. 1, p. 154–172, 2012.

GUBER, R. **El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo**. I. ed. Buenos Aires: Paidós, 2004.

GUBER, R. **La etnografía: Método, campo y reflexividad**. I. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

GUEVARA PÉREZ, C. M.; AGUADO VALENCIA, K. E. Metáforas relacionadas a la gestión escolar en las escuelas del Perú. *Academo. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, Lima, v. 11, n. 2, p. 164–175, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.30545/academo.2024.may-ago.6>. Acesso em: 3 maio 2025.

HAFNER-TÁBOAS, A.; SÁNCHEZ REINA, R. Nuevo gerencialismo y educación: Las metáforas del discurso empresarial en blogs para educadores. *Razón y Palabra*, v. 23, n. 105, p. 323–347, 2019.

HAN, B.-C. **La sociedad del cansancio**. I. ed. Barcelona: Herder Editorial, 2012.

HAN, B.-C. **La crisis de la narración**. I. ed. Barcelona: Herder Editorial, 2023.

HANNE, M.; CRANO, W. D.; MIO, J. S. **Warring with words: Narrative and metaphor in politics**. I. ed. New York: Psychology Press, 2014.

HARAWAY, D. J. **Manifiesto cyborg: Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX**. I. ed. Madrid: Titivillus, 2020.

HEFFERNAN, A.; NETOLICKY, D. M.; MOCKLER, N. New and alternative metaphors for school leadership. *Journal of Educational Administration and History*, v. 51, n. 2, p. 83–86, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1585768>. Acesso em: 11 jun. 2025.

HEFFERNAN, A.; THOMSON, P. Punk ideals, school leaders and fashioning an “authentic” self. *Research in Education*, v. 115, n. 1, p. 80–99, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00345237221131107>. Acesso em: 6 maio 2025.

HERBRECHTER, S. **Posthumanism: A critical analysis**. 1. ed. London: Bloomsbury, 2013.

HERNÁNDEZ-AMORÓS, M. J.; MARTÍNEZ RUIZ, M. Á. Principals’ metaphors as a lens to understand how they perceive leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, v. 46, n. 4, p. 602–623, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1741143216688470>. Acesso em: 30 abr. 2025.

JAKOBSON, R. Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. In: WAUGH, L. R.; MONVILLE-BURSTON, M. (ed.). **On language**. Cambridge: Harvard University Press, 1990. p. 115–133.

KRISTEVA, J. **El genio femenino: La vida, la locura, las palabras**. v. 2: Melanie Klein. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2001.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. 1. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGER, E. **Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín**. 2013. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

LANGER, E.; CARPENTIERI, Y.; MACHADO, M. L.; DAFUNCHIO, S. Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana. *Novedades Educativas*, v. 6, n. 294, p. 27–32, 2015.

LAUSBERG, H. **Manual de retórica literaria: Fundamentos de una ciencia de la literatura**. 1. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1966.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. 1. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.

LAZARUS, R.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. 1. ed. New York: Springer Publishing Company, 1984.

LYOTARD, J.-F. **La condición postmoderna: Informe sobre el saber**. 1. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

MACDONALD, K. Robinson Crusoe and the island of despair: Heroic metaphors and contradiction in leading for social justice. *Journal of Educational Administration and History*, v. 51, n. 2, p. 133–148, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583174>. Acesso em: 22 maio 2025.

MACPHERSON, C. B. **La teoría política del individualismo posesivo**: De Hobbes a Locke. I. ed. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Headship as policy narration: Generating metaphors of leading in the English primary school. *Journal of Educational Administration and History*, v. 51, n. 2, p. 103–116, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1563531>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MIFSUD, D. (ed.). **Narratives of educational leadership**: Representing research via creative analytic practices. I. ed. Cham: Springer, 2021.

NETOLICKY, D. M. Redefining leadership in schools: The Cheshire Cat as unconventional metaphor. *Journal of Educational Administration and History*, v. 51, n. 2, p. 149–164, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1522296>. Acesso em: 6 jun. 2025.

NICASTRO, S. **Revisitar la mirada sobre la escuela**: Exploraciones acerca de lo ya sabido. I. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.

NIESCHE, R. Zombie leadership, a différend and deconstruction. In: LAKOMSKI, G.; EACOTT, S.; EVERS, C. W. (org.). **Questioning leadership**: New directions for educational organisations. London: Routledge, 2016. p. 73–85.

NIESCHE, R. Educational leadership, critique and the critical researcher. In: MIFSUD, D. (ed.). **Narratives of educational leadership**: Representing research via creative analytic practices. I. ed. Cham: Springer, 2022. p. 21–34.

NIESCHE, R.; GOWLETT, C. **Social, critical and political theories for educational leadership**. I. ed. Cham: Springer, 2019.

NIESCHE, R.; HEFFERNAN, A. **Theorising identity and subjectivity in educational leadership research**. I. ed. London: Routledge, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780429032158>. Acesso em: 28 abr. 2025.

NILES, J. D. **Homo narrans**: The poetics and anthropology of oral literature. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9783/9780812202953>. Acesso em: 1 jun. 2025.

OPLATKA, I. **Educational leadership in times of crisis**: Insights from great figures in history. I. ed. Cham: Palgrave Macmillan, 2023.

PEIRONE, F. **El fin de la escritura**: Efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos. I. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2024.

PERRYMAN, J. Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 5, p. 611–631, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680930903125129>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RICOEUR, P. **Tiempo y narración I**: Configuración del tiempo en el relato histórico. 5. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.

ROCKWELL, E. **Historia y cultura en los procesos educativos**. I. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 29, p. 1-27, e-25332.010, 2026.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales avanzadas: Del liberalismo al neoliberalismo. Archipiélago, n. 29, p. 25–40, 1997.

SARLO, B. **La intimidación pública**. I. ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2018.

SCHECHTER, C.; SHAKED, H.; GANON-SHILON, S.; GOLDRATT, M. Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. Leadership and Policy in Schools, v. 17, n. 1, p. 1–26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1232836>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SCHMITT, R. Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. The Qualitative Report, v. 10, n. 2, p. 358–394, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1854>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SCOTT, J. **Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts**. I. ed. New Haven: Yale University Press, 1990.

SHIELDS, D. **Reality hunger: A manifesto**. I. ed. London: Hamish Hamilton, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5860/choice.48-0707>. Acesso em: 7 jun. 2025.

TAYLOR, C. **Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna**. I. ed. Barcelona: Paidós, 1996.

THEOHARIS, G. Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. Educational Administration Quarterly, v. 43, n. 2, p. 221–258, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>. Acesso em: 17 abr. 2025.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (ed.). **Estrategias de investigación cualitativa**. I. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

VÁZQUEZ RECIO, R. Las metáforas: Una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 5, n. 3, p. 137–151, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130511>. Acesso em: 9 maio 2025.

VÁZQUEZ RECIO, R. Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación educativa. Forum: Qualitative Social Research, v. 11, n. 1, 2009. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100162>. Acesso em: 4 jun. 2025.

VÁZQUEZ RECIO, R. **La dirección de centros: Gestión, ética y política**. I. ed. Madrid: Morata, 2013. Disponível em: <https://go.exlibris.link/sBxdGShv>. Acesso em: 12 maio 2025.

WHANG, N. Y. An exploration of school organization metaphors and their contribution to school change. SAGE Open, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/21582440211006137>. Acesso em: 21 abr. 2025.

YELICICH, C. **La dirección escolar en los nuevos contextos sociales: Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario**. 2021. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, 2021.

YU, N. **The contemporary theory of metaphor: A perspective from Chinese**. 1. ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/417460>. Acesso em: 15 jun. 2025.

Recebido: 23/07/2025
Aceito: 18/02/2026

Received: 07/23/2025
Accepted: 02/18/2026

Recibido: 23/07/2025
Aceptado: 18/02/2026

