

LA CULTURA DIRECTIVA COMO EXPERIENCIA TOPOANALÍTICA DESDE MI PENSAR COMO SUJETO MAYA CH'OL

MANAGEMENT CULTURE AS A TOPOANALYTIC EXPERIENCE FROM MY THINKING AS A CH'OL MAYAN SUBJECT

Eleazar Jiménez López*

Resumen

El presente ensayo tiene la peculiaridad de bosquejar la singular relación que existe entre la experiencia y el acontecimiento. Se trata de un trabajo que intenta recuperar la experiencia directiva a partir de un ejercicio topoanalítico desde mi pensar maya ch'ol y castellano. En él se ofrece una recuperación de la subjetividad desde la experiencia vivida en la función directiva de centros educativos de educación básica. Con ello se abre una grieta en el metarrelato de lo que se entiende como liderazgo y se demuestra cómo en otros contextos "las habas se cocinan diferente". Finalmente, se concluye que el lenguaje constituye al sujeto. En el texto se plantean preguntas para indagar en respuestas desde la institución y la autoridad. En ese proceso de indagación el sujeto que reaprende está presente como efecto de lo dicho y de lo que se dice en la oralidad y en la palabra escrita. De esta manera se ha trazado un camino inconcluso que merece seguir siendo analizado para recuperar el papel protagónico de un sujeto que piensa y se transforma desde el autoestudio escabroso de la subjetividad.

Palabras clave: experiencia, lenguaje, narración, subjetividad, topoanalítica

* Doctor en desarrollo educativo. Doctorando en filosofía, Colegio de Morelos. Correo electrónico: eleazarjimenezlopez@gmail.com ORCID: 0000-0001-7776-9393
Fecha de Recepción: 20-10-2023
Fecha de Aceptación: 18 – 12 – 2023

Abstract

This essay has the peculiarity of outlining the unique relationship between experience and event. An analytical work that tries to recover the managerial experience from a topoanalytical exercise from my Mayan Ch'ol and Spanish thinking. The search interest approach is made and a recovery of subjectivity is offered from the experience lived in the management function of basic education educational centers. A possibility of a crack in the face of what is proposed as a metanarrative, what could be understood as leadership and as in other contexts "the beans cook differently"; Given this claim, it is concluded that language constitutes the subject. It is a text that within its body asks questions seeking answers from the institution and authority and in this process of inquiry the subject who relearns is present as an effect of what is said and what is said in orality and the written word. An unfinished path has been traced that deserves to continue thinking about and recover the leading role as a subject who thinks and transforms from the rugged self-study of subjectivity.

Keywords: experience, language, narration, subjectivity, topoanalysis.

1. INTRODUCCIÓN

El presente ensayo es el encadenamiento de una serie de reflexiones argumentativas surgidas a partir de la aclamación y la postulación de sinsentidos en el contexto de los centros educativos de educación básica. Estas cavilaciones parten de mi experiencia como director en el área escolar. Se trata, así, de una oportunidad para levantar la mano y participar con mis reflexiones desde la exploración de mis subjetividades, inscritas en una cultura, en ciertas experiencias y en la narración, lo que me ha posibilitado nombrar lo vivido desde el lenguaje propio de la cultura maya ch'ol.

Los párrafos y líneas aquí compartidos han germinado desde la apuesta de reflexionar lógicas de pensamiento maya ch'ol y castellano desde la topoanalítica –apertura, profundidad y viraje– de una pregunta originaria que ha desencadenado una serie de pensamientos que se comparten como lo vivido, pues mientras se narra y se reflexiona sobre lo que se vive, la experiencia se concentra. Frente a ello, puedo afirmar que, de manera contraria, en la teoría o la repetición de esta no puede establecerse un cúmulo de experiencia.

La topoanalítica de subjetividades es la fundamentación metodológica de la exploración institucional y de la autoridad que pervive en la función directiva; es decir, desde una afirmación de “hágase y cúmplase” a otras afirmaciones como “dan darán” y “ni muy muy, ni tan tan” como posibilidades de suavizar el ejercicio de la función directiva sin poner en riesgo la calidad del servicio educativo.

Se asume como tarea una posibilidad de desubjetivación en la reflexión sobre los imperativos categóricos que se ramifican en la idea de liderazgo planteada desde la visión de la empresa y el discurso pastoral. Aquí, al revés, lo que se teje en el discurso es que se puede ejercer la función directiva desde el sistema de valores construido y reproducido tanto desde la cultura del sujeto que acompaña el proceso como la del sujeto que es acompañado.

Las reflexiones compartidas en este texto son presentadas como inconclusas, pues aún pueden seguir ramificándose a manera de provocar una profundización y un viraje desde las inquietudes sentidas del presente del directivo de centros educativos de educación básica.

2. DIAGNOSIS DESDE LA CULTURA, LA EXPERIENCIA Y LA NARRACIÓN

Mi disertación argumentativa, fundada en el empirismo, tiene la intención de inaugurar la producción de sentido desde la experiencia y la narración de lo que siento y vivo como agente educativo. En esta oportunidad me permito levantar la mano desde la indagación de *cuál es la explicación de que mis actos se manifiestan desde dos lógicas de pensamiento: mi identidad ch'ol y el castellano*. Como dispositivo para pensar desde la experiencia, mi pensamiento emergió a partir de hallazgos encontrados en Benjamin (2008). Este autor invoca la magia de la narración “apenas emerge desde la penumbra; y es la persistencia de esa magia ancestral lo que sigue otorgando su fuerza de convocación a las muchas variedades del narrar en su despliegue histórico” (p. 36). Esta fuerza se conjuga con el argumento “de desatar los lazos que atan la existencia humana a las condiciones que impone su determinación mítica” (Benjamin, 2008, p. 38). Han (2023), por su parte, asume que “la experiencia crea continuidad histórica” (s.n.p.).

Ante la inquietud desmesurada de reflexionar, en primera persona, sobre una serie de argumentos que resultan de expresiones subjetivas que he ido escuchando, aprehendiendo y aplicando en el transitar de la docencia a manera de lograr un desenvolvimiento asertivo en mi función directiva me atrevo a

narrar desde una postura contemplativa de mí mismo como sujeto que se historiza en la cotidianidad. Este escrito ha surgido, así, desde la reflexión sobre mis años de experiencia de director en centros escolares de educación básica. Con 15 años de servicio docente, supuse que el sendero recorrido era suficiente para guiar un plantel educativo. En este todavía corto recorrido me han guiado dos sugerencias que puedo concebir como primordiales: “la metáfora de la liga” y “mantener una buena relación con los papás”. A partir de estos fragmentos y otros que se fueron sumando se fortaleció mi intención de hacer una topoanalítica de mi experiencia dirigiendo centros educativos. En este afán, han estado presentes en mí textos como el de John C. Maxwell (1998), *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo*, que en mi realidad presentan matices distintos a lo expuesto por el autor, puesto que estos surgieron en un contexto empresarial y pastoral. Lo que pretendo, entonces, en este recorrido es poner a juicio mis hallazgos y cómo le he hecho frente a los acontecimientos de mi realidad.

Antes de profundizar más en la lectura de estas ideas compartidas, me es oportuno hacer la aclaración que tampoco ha sido mi intención brindar pensamientos elevados a la categoría de una ley o precepto que debe seguirse al pie de la letra, si no, solamente, ahondar en lo vivido, sentido, asumido y decidido ante mis circunstancias propias. Así, son reflexiones sentidas desde mi función directiva para plantar cara a lo que sucede en el presente y seguramente seguirá incidiendo en el futuro. Pretendo, entonces, ofrecer una cartografía de la simple, frágil, caótica, oscura, luminosa, poderosa, perdurable y efímera condición humana y del sentido de vida como sujeto histórico.

Entre tanto existo, estoy escribiendo, “yace en mí un sujeto calculador y un sujeto de emociones” (Jiménez López, 2023, p. 36). Con ello, quiero poner en el plano de la reflexión las posturas planteadas desde el racionalismo instrumental por Horkheimer (1973) en discrepancia con las 21 leyes irrefutables del liderazgo y las discontinuidades planteadas por Michel Foucault (2002) en su obra *La arqueología del saber*. La idea es hacer una analítica de las discrepancias y de cómo el liderazgo se ejerce de otra manera desde mi plano histórico.

2.1. Las habas se cocinan diferente

John C. Maxwell plantea 21 leyes irrefutables del liderazgo que, al llevar a cabo la lectura del libro, enganchan, motivan y ofrecen un banco de herramientas sobre el manejo de situaciones que se suscitan en la empresa como una realidad virtual de lo que se debe tener presente. Sin embargo, el contexto socioeducativo de las escuelas en que he laborado me aporta otro horizonte de comprensión ya

que, ciertamente, en mi realidad “las habas se cocinan diferente” y constituye una posibilidad disruptiva desde donde ver el liderazgo directivo.

2.2. Kña'jtyibal ch'ol (mi pensamiento ch'ol)

Desde mi identidad maya ch'ol soy Eleazar Jiménez López, nacido y criado en la cultura de los ch'oles. Ch'ol significa ‘milpa’ y ch'oles ‘milperos’. Antes de emitir un juicio, tengo que ña'tyañ (pensar) primero como ch'ol, pues en mí entran en juego dos lógicas de pensamiento: como ch'ol y castellanizado. Mis valores ch'oles me conminan *la congruencia, el respeto, la amabilidad, la tolerancia, el autocontrol y la postura*; son la base con que parto el proceso de indagación que estoy llevando a cabo. Mi incursión como director de un centro educativo es ahora la milpa que recorro y vivo diariamente para estar pendiente de la germinación del pensamiento; cuidar la fertilidad de la milpa que se asemeja al cuidado de los que integran la comunidad; regarla continuamente para asegurar que los pupilos crezcan vigorosamente y que se puedan cosechar buenas mazorcas que, más adelante, también cultivarán su propia milpa desde el horizonte de vida que cada uno elija.

La congruencia o *xpäs bää* puede ser traducida inicialmente como ‘ser el ejemplo’. Las buenas prácticas de vida se transmiten con el comportamiento propio. Llegar anticipadamente a la escuela y recibir a los estudiantes y compañeros maestros y maestras en el portón es un acto y práctica que se ha hecho cotidiana, a manera de influir con el ejemplo. Recorrer los pasillos y aprovechar cada instante para saludar y desear un buen día me hace sentir bien. Un discurso diplano, en ch'ol y español, durante los homenajes o actos cívicos y culturales revitaliza mi lengua y cosmovisión ch'ol.

Mi sintiente ch'ol *xpäs bää* desde el acto mismo es un valor que acentúa y deja huella en el corazón y pensamiento de los adolescentes. Ser *xpäs bää* adjetiva y me coloca ante la enorme responsabilidad de guiar a la comunidad hacia el buen camino. Cabe distinguir que el buen camino o *wembä bäj* tiene como antónimo *mach wembä bäj*, es decir, que el principio se postula como “buen camino, mal camino” y se relaciona con principios morales. En palabras de Melich y Boixader (2010), se entiende como “un conjunto de principios que ejercen una función normativa y formativa para los miembros de una comunidad en un momento determinado de su historia” (p. 41). Los principios de vida ch'ol se concatenan armoniosamente con los constructos de estos autores. Y el hecho de que nadie escapa, prácticamente, de los constructos occidentales, más las cosmovisiones ch'oles, me dan la valía de argumentar que los postulados de buen

camino y morales nos definen desde la cultura. *Tyi lakñojtye'elob*, que en castellano significa 'los antepasados', fueron y han sido los *xpäs bä* desde la memoria que se hace presente pasando de boca en boca, de lugar en lugar, de flor en flor; han sido y son bibliotecas vivas de cultura y principios de buen camino y de la moral. Han intentado cortar nuestras alas, pero no necesitamos plumas para volar.

Apelo a *Weñ ujts*, palabra que significa 'bien amable'. La amabilidad me acompaña como sujeto maya ch'ol. Alguien quien me habla y se dirige a mí en reciprocidad tiene mi atención. El saludo verbal y de la mano es común entre mis congéneres. Es la puerta abierta a la interlocución y el ida y vuelta de palabras como canal de comunicación. *Weñ ujts* es uno de mis valores ch'oles. Es un atributo que puedo compartir en este mapa de relaciones simbólicas.

El enunciado *Weñ ujts tyi pusik'al* significa 'es bien amable del corazón', lo cual es la manifestación de una potencia interior que puede superar a la razón. Esta manifestación de "primero siento, luego pienso" implica que quien lo siente comparte lo más genuino de su ser. En otro sentido, decir *weñ ujts tyi pañämil*, 'es bien amable en el mundo', significa que es la exteriorización del ser hacia el mundo. Esta amalgama de significados es rizomática, ya que el mundo es todo, con los otros y otras, con la naturaleza o *matye'lum*, con el sol o *lakch'ujtyaty*, y con la luna o *lakch'ujuña*. *Mä'ñajyel lakjontyolel yäk'oty lakmäch'lel*: se debe olvidar la maldad y el enojo para conquistar el *weñ ujts*.

Läty' ty'añ significa 'soportar la palabra' o, en una acepción más castellanizada, 'tolerancia', es decir, apela a una persona capaz de soportar la palabra. La palabra que suena fuerte es capaz de desestabilizar emocionalmente a la persona, así, quien no se conmueve o causa molestia o enojo es tolerante. Sin embargo, toda persona tiene un límite. Me atrevo a afirmar que el límite de la tolerancia es la injusticia. La injusticia en todo escenario es inconcebible.

Tsajbil yäk'oty xuk'ul surge de la palabra hablada entre los ch'oles e implica 'ser respetuoso y precavido en lo que se dice en la relación de persona a persona'. Sin embargo, son palabras que trascienden el trato entre humanos, ya que comprenden la relación con otras especies animales y plantas, por lo que se puede considerar como la manifestación ética del cuidado de la naturaleza (Jiménez López, 2023) y como una de las coordenadas que se han hecho manifiestas en mi reflexión desde el *kuxtyäyel tyi pañämil*. Esta relación discursiva es cósmica, como el lugar que me toca vivir y hacer en el *pañämil*. Escribir sobre esta matriz de pensamiento fundada en la exploración de mis valores ch'oles ha sido un detonante para amarrar las palabras y hacer fuerza del papel que me toca hacer

en el *pañämil*. En la misma relación de amarre de palabras, tiene la finalidad de reforzar mi lugar en el mundo.

Entre tanto, surgen mis significaciones, que fortalecen mi identidad maya ch'ol y docente. Ellas serán las huellas que dejo al transitar por las distintas milpas que me corresponde recorrer en el campo de la educación como institución. Ante esta apuesta reflexiva desencadenaré una serie de reflexiones de experiencias vividas desde mi función directiva en el nivel de la educación básica, en la modalidad de secundaria técnica.

2.3. Lo racional de lo racional

Emprender una indagación desde mis experiencias vividas como director de centros educativos de educación básica me ha permitido encontrar una discontinuidad en el conocimiento acerca del liderazgo. Me refiero a lo que Pérez Verdi (2022) asume como:

... frontera bifurcada: entre lo poco que sabemos y lo mucho que no llegaremos a saber; entre lo que podemos hacer y la imposibilidad de hacerlo; entre lo que aspiramos y lo que jamás llegaremos a tener; entre nuestras potencialidades infinitamente realizables y las acciones finitas que se eternizan en la memoria (pp. 134-135).

En este sentido, lo escuchado, aprendido y aplicado sale a flote como algo propio que ha surgido de mi vivencia con mis colegas docentes. Y es desde esta posición que entran en diálogo el concepto de liderazgo, desde múltiples miradas, con lo que aquí expongo, un argumento surgido desde mi experiencia como sujeto histórico que se reconstruye y construye en la medida en que mis destellos de razonamientos se van codificando y confinando para movilizar el lenguaje a través de la palabra. Para ello, la palabra dicha y manifestada por otros que se hallan en un estado de porosidad que posibilita el tránsito de la inquietud epistémica de forma osmótica coadyuvará a que pueda moverme dialécticamente en busca de respuestas encadenadas con mis razonamientos.

De ahí que considere apropiado traer a cuenta lo nombrado por Pérez Verdi (2022) como "topoanalítica de la subjetividad como posición de búsqueda y construcción de sentido" (p. 140). Este concepto me conduce a la siguiente interrogante: *¿ante lo que acontece cabe la posibilidad de llevar a cabo una topoanalítica de mis subjetividades?* Ante el postulado de que los programas formativos existen para provocar la transformación del sujeto que educa a otro sujeto que requiere de acompañamiento pedagógico considero que la metodología fundada en la práctica de acompañamiento de los docentes que se forman en los posgrados

ofertados en el Instituto de Estudios de Posgrado del Estado de Chiapas es pertinente. Dada la premisa anterior, el despliegue de esta indagación está en acuerdo con lo que propone Pérez Verdi (2021): “enunciados y ángulos que convocan a la flexión (*apertura*), reflexión (*profundidad*) e inflexión (*viraje*) de la comunidad de aprendizaje –sujetos que acompañan y son acompañados– de manera permanente” (p. 166).

En ese mismo sentido, a manera de ir respondiendo mi interrogante primigenia, que articula lógicamente el proceso reflexivo desde mi posición como sujeto que se construye y reconstruye continuamente, y para ir esclareciendo mi duda epistémica, inicio citando a Spirkin (1918), quien plantea que “el contenido y las formas del pensamiento se depositan ante todo en el lenguaje” (p. 8). Con esta primera aproximación pudiera ya tener un acercamiento promisorio de respuesta a mi pregunta, sin embargo, *¿cómo funcionan mis lógicas de pensamiento a través del lenguaje?* Esta nueva interrogante me conduce a un nuevo por qué de las cosas.

En el ánimo de seguir profundizando, se concibe que “el cerebro no es la fuente, sino el órgano de la conciencia [...] la forma real de la existencia de la conciencia es la actividad humana práctica o teórica basada en el lenguaje y dirigida hacia un fin determinado” (Spirkin, 1918, p. 4). Todo acto de conciencia en el devenir histórico sucede porque ha pasado por el tamiz del pensamiento, la acción y la reflexión en el medio social que circunda al sujeto. Ampliando la perspectiva que se ha planteado, Sánchez Antonio (2021) añade que “el sujeto no es causa ni origen del discurso” (s.n.p.), de lo que se puede concluir que son el lenguaje y el discurso los que conducen a la conformación y la manifestación del sujeto. Así, se puede anticipar que los lenguajes que imperan en cierto espacio territorial corresponden al otro ropaje que envolverá al ser que se integra a ese entorno social.

En mi caso hay un encuentro biplano: los lenguajes y discursos ch'ol y castellano han forjado mi identidad maya ch'ol y castellanizado. No obstante, de acuerdo con el valor que otorgo a los planos, mi forma de pensar se traduce como “antes de emitir un juicio de valor primero pienso como maya ch'ol” porque esa es la identidad que me ha constituido y propulsado mi personalidad desde mi niñez y con la que me identifiqué, ya que el lenguaje castellano llegó después, lo que me hace un sujeto bilingüe desde un sentido *Kña'jtyibal chol caxlañ* (pensamiento ch'ol castellano).

Lomas (2016) plantea: “Somos palabras. Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras”

(p. 7). En efecto, el lenguaje constituye al sujeto y no el sujeto al lenguaje, lo que me lleva a pensar en el planteamiento filosófico de lo absurdo de Albert Camus (2023) en su obra *El mito de Sísifo*. En ella alude a este personaje de la mitología griega condenado por los dioses a empujar una y otra vez cuesta arriba una enorme roca que, una vez llegada a la cima, vuelve a caer al pie de la montaña. La vida adquiere ese carácter de repetición, lo que en sentido práctico se ha constituido como una rutina: *¿será que la vida compleja y tan llena de incertidumbre consiste en llevar una vida parametral o el sinsentido puede ser nuestra salvación?*

Para ilustrar lo dicho, un ejemplo común y que trastoca nuestras vidas es el propósito aspiracional que puede traducirse en “ser alguien en la vida”, lo que denominamos como trabajo. El trabajo es codiciado y deseable precisamente porque representa una posibilidad de mejorar la calidad de vida a través de la remuneración económica que representa. Pero, lo que se debe evitar en todo momento es que este se convierta en una rutina, por lo que debemos crear posibilidades de vitalizar y apasionarnos por lo que hacemos. Así, en esa ascensión de la montaña (vida) empujando la roca (trabajo, vanidad, arrogancia, ansiedad, depresión, envidia, productividad, cansancio e hiperculturalidad) el peso podrá aligerarse, de manera tal que el andar de la vida se vuelva menos extenuante y rutinario.

3. UN TENEMPIÉ, DESPLIEGUE DE FRAGMENTOS DE SUBJETIVIDAD

Lo leído hasta el momento y la cadena de reflexiones presentada en los siguientes párrafos han surgido de la inquietud propia por trazar horizontes desde donde pensar la función directiva en la diversidad de contextos en que se desenvuelve un docente de educación secundaria técnica. Es una apuesta en primera persona para poner de manifiesto mis ideas y constructos con relación al liderazgo desde una lógica de pensamiento maya ch'ol y castellanizado.

3.1. Querer es poder

Esta afirmación la he escuchado con mucha frecuencia: “Si quiero puedo y si no quiero no podré”. Se trata de una sentencia aspiracional motivada por el deseo, que puede ser personal o provenir de lo que los otros quieren de mí. El sujeto que se distancie de este imperativo aspiracional no logrará nada. Pero, qué pasa cuando las condiciones familiares, escolares, sociales y económicas son ajenas a los imperativos aspiracionales: ¿la responsabilidad del fracaso recae en el sujeto mismo? *¿Hasta dónde puede concebirse esta duda epistémica como verdad o simplemente se trata de un eslogan empresarial categorizado como una afirmación*

motivacional? En este juego de palabras, sin embargo, esta afirmación puede recomponerse como “querer no siempre es poder”.

Por ejemplo, en el ámbito de la vida magisterial año con año la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México emite una convocatoria para admisión, en la que participan universitarios y normalistas bajo las mismas condiciones, sin embargo, la admisión está supeditada al número de plazas vacantes existentes en las distintas disciplinas y niveles educativos, por lo que unos pocos serán escogidos y un número mayoritario quedará sin obtener una plaza docente. Este caso me permite sostener que la afirmación “querer es poder” es una visión empresarial en la que el sujeto actúa para obtener lo que quiere como parte de una demanda, solo que esta es desproporcional a la oferta, por lo que en realidad queda sujeto a un juego probabilístico de “los que sí son aptos” versus “los que no son aptos” y al ser clasificado queda atrapado por la normalización.

3.2. Las palabras se las lleva el viento

Un discurso se escribe en función de cierto público. La unidad de las formaciones discursivas tiene la intención de remover conciencias. Si se desmonta el enunciado “las palabras se las lleva el viento” a su mínima expresión significa que las palabras dichas suenan en eco y se disipan. Sin embargo, más de uno escucha, intuye y razona el acontecimiento de lo dicho con la finalidad de esclarecer y comprender el sentido de las palabras. Ante lo que acontece, se está detonando el pensamiento y los juicios de valor, ya que la palabra puede finalmente edificar o destruir.

Estando de acuerdo con la argumentación anterior, no puedo prescindir de un ejemplo. En el plantel educativo en el cual me desempeñé como director, he atendido casos de inconformidad de madres y padres de familia, quienes han manifestado un uso de lenguaje inapropiado en la cultura por donde se mueve la palabra, el aula, y que ha marcado la vida escolar y familiar de los estudiantes. Ante tal situación, las madres y los padres manifestaron que se evitara el contacto entre el enseñante y los estudiantes. En esos casos, el lenguaje ha destruido el vínculo que debiera existir entre el docente y sus alumnos, lo que nos lleva a reformular el enunciado como “*las palabras no se las lleva el viento*”, toda vez que pasa por el tamiz del pensar, actuar y reflexionar como dispositivo del pensamiento.

4. NEGOCIACIÓN, ARTE Y ESTRATEGIA

En cierta reunión de Consejo Técnico de Zona, un integrante mencionó “que la dirección de un plantel educativo es un arte”. Inmediatamente me pregunté: ¿qué habrá querido decir el compañero? Al seguir escuchándolo comprendí que se refería a su participación en la toma de decisiones. Ese día me quedó clara la clave para concebir la función directiva como un arte: saber escuchar las propuestas e ideas de las partes. En el juego de ajedrez, correspondería a los turnos en que se mueven o sacrifican piezas, pero siempre sabiendo para qué se hace y qué se pone en riesgo.

En la toma de decisiones hay escenarios o circunstancias que requieren ser intuitivos, es decir, que se debe evitar tomar decisiones apresuradas. Hay que desarmar a su mínima expresión el planteamiento para poder dar respuestas conscientes en las que se evite poner en riesgo a las partes. En toda negociación es importante escuchar de manera atenta la propuesta con la finalidad de establecer un mapa cognitivo de las ideas, argumentos y posturas de los participantes en la interlocución, y mantener la serenidad y la escucha atenta. Una vez que se tengan las premisas se puede ingeniar una estrategia, guiados por el manejo del lenguaje, para que la decisión no afecte a las partes involucradas. Si hay una propuesta inicial, esta se puede alimentar a manera de que se construya una final con el aporte de todos y en la que estén, en lo general, todos de acuerdo.

4.1. La metáfora de la liga

En las reuniones de profesores han germinado ideas producto de la experiencia vivida de los sujetos docentes. Cierta vez tomó la palabra un profesor, quien aludía a la tensa relación que estaba prevaleciendo entre la autoridad educativa y los trabajadores de la educación. Él suponía que la autoridad educativa ya había tensado tanto la liga, el elástico, que este estaba a punto de romperse. Finalmente recuperó la calma y explicó que hasta cierto punto está bien tensar la liga, solo que debe evitarse que se rompa, pues en ese caso se rompería todo el canal de comunicación y enmendarlo implicaría mucha voluntad de las partes. Algo parecido a la afirmación de “ajustar o apretar tuercas”. Aludiendo a Kasparov (2016): “conocerse a uno mismo es esencial para combinar tu sabiduría, experiencia y talento” (p. 26), un punto de vista que comparto en esencia y al que agregaría que también significa un arte por los argumentos expuestos en los párrafos anteriores.

Este fenómeno se suscita en los procesos de toma de decisiones y de ahí que sea importante tener en cuenta quién debe poseer la liga. En este caso, el símbolo alude a la comunicación asertiva que debe prevalecer entre los interlocutores, lo cual debe ser propiciado por el responsable de direccionar el centro educativo. La liga, metafóricamente, corresponde al nombramiento institucional del director del plantel, quien deviene, con el cargo, el ejecutor de las reglas, normas y condiciones generales del trabajador, bajo un estilo propio

de liderazgo. Este liderato puede ejercerse desde una autoridad arropada por la norma hasta el extremo opuesto de la autonomía profesional. Sin embargo, ante las circunstancias que imperan en la cultura escolar es necesario equilibrar ambas posturas a manera de conducirse con congruencia en el ejercicio de la función. Es en este intersticio donde yace la tensión de la liga y donde se tiene que mantener en equilibrio para sostenerse en el horizonte de la transformación institucional.

La adopción de un estilo propio inaugura el carácter de la relación que persistirá en el plantel educativo. Inicio con este argumento debido a que en cierto momento de mi práctica directiva fui abordado por una comisión de profesores con la finalidad de invitarme a una reunión convocada por ellos, como representantes sindicales, para escuchar tres planteamientos naturalizados en ciclos escolares anteriores:

solicitaban salir los viernes a las 12:30 pm, es decir, el día calendarizado para realizar las reuniones del Consejo Técnico Escolar –la Secretaría de Educación Pública es la encargada de su calendarización y de la emisión de las guías y orientaciones para su desarrollo en cada centro educativo de educación básica–; adelantar esta reunión al jueves por la tarde, y que se consideraran las recetas médicas como justificante para no asistir a laborar. De haber aceptado, *¿qué hubiera pasado?, ¿cómo fue el desenvolvimiento de los docentes durante todo el ciclo escolar?*

Tras escucharlos de manera atenta, compartir con ellos mis argumentos, expliqué que las reuniones de Consejo Técnico Escolar, de acuerdo con la calendarización nacional y las indicaciones del inspector de la Zona Escolar, debían llevarse a cabo en los días programados sin la presencia de estudiantes. En tal caso, de salir los viernes a las 12:30 pm se estaría sacrificando el tiempo destinado para la atención de los estudiantes. Aduje que cada uno de los que integrábamos la plantilla de la escuela había decidido de manera voluntaria su adscripción a la institución educativa y, por añadidura, percibía un pago por el servicio profesional brindado. Además, de acuerdo con las condiciones generales de trabajo, estas indicaban claramente que las tres maneras de justificar una ausencia a la institución educativa era mediante una licencia con goce de sueldo, una licencia médica y una comisión oficial. Ante la lectura de las normas inscritas en las condiciones generales de trabajo, se fue creando una resistencia a realizar las actividades propias del centro.

4.2. Carácter *versus* temperamento

En plática con colegas he escuchado opiniones de que el carácter va guiado en el sentido de saber mandar; sin embargo, en este ejercicio fenoménico concibo que el carácter, en esencia, es el juego de valores que tiene la persona que lidera un centro educativo, entre los que puedo mencionar la congruencia, el respeto, la amabilidad, la tolerancia, el autocontrol y la postura. Este conjunto de valores es lo que me distingue en el momento de entrar en relación con los otros en la proximidad del espacio laboral.

Ante lo expuesto, difiero notoriamente con lo que concibo como temperamento, que es la pérdida del control de sí debido al enojo o al malestar por algo, lo que comúnmente se dice “perdió los estribos”. Evitar el malestar es la conquista de sí mismo para estar bien mental y físicamente. La sociedad ha sido definida desde una organización jerárquica, partiendo de la institución familiar, la iglesia, la escuela, la comunidad, el pueblo, el Estado hasta el país y la nación. Frente a esta estructura, se procura entablar una relación de horizontalidad; sin embargo, en la delegación de responsabilidades y en el compartir se puede correr el riesgo de la suplantación de autoridad debido a que la sociedad recibe una educación jerárquica. Por ello es indispensable asumir como tarea cotidiana forjar el carácter a manera de generar un clima propicio para la comunicación asertiva entre los integrantes de un centro educativo. Esto se puede lograr considerando lo que Goleman (2013) ha llamado autoconciencia y que ha subdividido en cuatro aspectos:

La autoconciencia implica comprender en profundidad las emociones, los puntos fuertes, las debilidades, las necesidades y los impulsos de uno mismo. La gente con una gran autoconciencia no es ni demasiado crítica ni excesivamente optimista, sino sincera consigo misma y con los demás. El individuo que posee un alto grado de autoconciencia reconoce cómo afectan sus sentimientos a él mismo, a los demás y a su rendimiento laboral (s.n.p.).

La autoconciencia es “conocerse a uno mismo”, asumirse mediante el ejercicio introspectivo de preguntarse *¿quién soy?, ¿por qué soy como soy?*, es decir, filosofar un tanto la vida desde las determinaciones sociales. En este sentido:

Soy un sujeto con determinaciones religiosas visto desde el enunciado litúrgico “honrarás a tu padre y a tu madre”, como un resonar en mi infancia, que perduró y ha sido el insumo para reflexionar la honradez como uno de mis constituyentes y como el desapego de “se te podrirán las manos” se ha sublimado para concebir que el castigo ha sido mi autoflagelo que se encontraba oculto en mi inconsciente que yacía inamovible y eso me atormentaba. En este proceso reflexivo he iniciado a dar los primeros pasos de renunciar al tormento llevándome a concebir la vida como una manifestación orgánica de todo el aparato biomolecular en el espacio-tiempo de mi plano identitario con actos de consciencia. Llevándome en este sentido en seguir asumiéndome al cuidado de mis padres como un acto trascendente al cuidado de mí. Es la manifestación de mi sujeto ético como sentido de vida ante mis progenitores (Jiménez López, 2023, p. 137).

Y alimento un poco más las interrogantes filosóficas agregando lo siguiente:

Soy un sujeto con identidades, entendiéndose está como un devenir del día a día, que se construye y reconstruye desde mis creencias, virtudes, valores, actitudes, sentidos, compromisos, reacciones a lo que me aqueja, momentos dolorosos y de ausencias, también momentos de júbilo, de agradecimiento por lo que tengo y hago, mi manera de ver y vivir la vida y asumir que cada día de vida es un privilegio y la idea es seguir un camino para ser perdurable (Jiménez López, 2023, p. 138).

Las citas anteriores llevan mi sello en un acto consciente, que se extiende hacia mis acciones en la administración de un plantel educativo. Esta levedad de filosofar la experiencia ha sido motivada por la intencionalidad de narrar lo vivido en este ámbito desde la cultura directiva a manera de tender un puente entre los postulados de la función directiva deseable en relación con lo que ocurre realmente en la cultura escolar en el nivel de educación secundaria técnica.

4.3. El saber es poder

En la cultura directiva se tejen encuentros, desencuentros e indicaciones de la autoridad educativa de primer nivel (federal y local), es decir, significaciones de “hágase y cúmplase”, dos acciones que apuntalan el hacer deber. Perdura ahí el ejercicio del poder en cascada, de arriba hacia abajo, totalmente verticalizado, tal como lo concibió Althusser (1988 [1970]). En este contexto surge la pregunta para seguir complejizando la presente reflexión: *¿qué hacer sin la reducción de la función a la aplicación de una indicación de la autoridad educativa y sin dejar que se convierta en automático?* En ese pequeño intersticio o bucle es donde yace la posibilidad de ser para hacer y es lo que llama mi interés para seguir abriendo ese horizonte con mis dotes de escepticismo. Sin embargo, antes de pasar a mi propuesta haré un análisis de la dualidad saber poder desde la mirada de Michel Foucault (2002).

Liderar un equipo docente ha representado un verdadero desafío por las múltiples rupturas de paradigma que se entretienen en la intersubjetividad de los pensamientos, actos y lenguajes. Iniciaré este apartado abordándolo desde la primicia de la ensoñación de la escuela como algo ideal y erróneamente concebido como homogéneo. Cada institución educativa tiene su propia cartografía.

4.4. Dan darán

En la institución educativa prevalecen singularidades que fortalecen la voluntad y la iniciativa para generar condiciones óptimas que apuntalan la labor docente hacia su sentido social, al punto de aplicar el principio de “dan darán”. Este se entiende como la oportunidad de dar valor a la iniciativa y el esfuerzo de los docentes que ofrecen amor y entrega a la humana tarea de educar. En definitiva, se debe tener amor al otro para educar.

Desde la mirada directiva, ante la heterogeneidad que impera en un plantel educativo, hay rupturas de la linealidad y la cuadratura en las

orientaciones normativas. Las decisiones son guiadas por el polimorfismo en el desempeño de la función, sin el ánimo de excluir, sino de alentar el imperativo de la voluntad, la iniciativa y el esfuerzo que distingue a unos de otros y de que este reflejo despierte el deseo en los demás, a manera de crear un contagio de cambio de actitud.

4.5. Ni muy muy, ni tan tan

Esta acepción coloquial es de uso cotidiano en la cultura docente. Son fragmentos de subjetividad que surgen en la toma de decisiones entre interlocutores, con estudiantes, padres de familia y docentes. Significa que de un planteamiento inicial se pueden considerar algunos aspectos siempre y cuando se evite sacrificar el tiempo de los estudiantes. Como en toda negociación, no se logra todo, pero siempre hay algo que puede satisfacer medianamente un pliego de peticiones. Hasta cierto punto se puede llegar a un intermedio entre aquellos que demandan sencillamente atención y aquellos que adoptan una postura radical de “todo o nada”.

Como me corresponde hacer el análisis desde uno de los polos, desde mi posición de directivo, la disyuntiva de “contentarse o mantenerse en su postura” es algo que en lo personal debe dejar de importar debido a que la dirección exige estabilidad emocional: lo importante es mantenerse con aplomo y paz consigo mismo. De este imperativo puede devenir un cambio de estrategia, por lo que será importante mantener el punto de mira ante los fenómenos y las circunstancias que ocurren alrededor. Sin embargo, ante las posturas e imposturas se privilegiará el factor común que une a los interlocutores, sin descuidar la objetividad que delinea la función docente en un centro educativo.

4.6. Pedagogía “premio y castigo”

Mis vivencias en la cultura escolar y directiva se han entrelazado en una serie de relaciones que me han permitido captar y capturar escenarios en los que he agudizado mis sentidos para percibir y leer la realidad que me circunda. Hay instantes en los cuales me detengo ante la velocidad y furtividad con que se suceden los acontecimientos y en los que intento simbolizar lo que sucede cuando el discurso y la acción se polarizan. Algo así como aquello que se manifiesta de manera distante de lo que en verdad se hace, por lo que el discurso termina por expresar un sin sentido, una narrativa vacía que refleja aquello de lo que se carece o, en otra lógica, lo que se desea ser y tener. La pedagogía de “premio y castigo” sigue tan vigente como siempre, tal como la de “hacer algo a cambio de algo”, y uno se ve irremediamente confrontado a estas situaciones como parte de la cotidianidad en la función directiva. Así, a manera de oposición a esta dinámica, se procura valerse de reforzadores positivos.

Ante la premisa anterior, Trujillo Florez (2017) plantea que el conductismo trata de:

... identificar conductas observables, medibles y cuantificables; desde la relación estímulo respuesta, podríamos hablar de un aprendizaje por resultados, donde la asignación de calificaciones se basa en un sistema de recompensa y castigo, reduciendo la evaluación simplemente a un producto que debe ser evaluable, es decir verificar que esto realmente sea medible y cuantificable, el criterio de evaluación radica en los objetivos operativos (p. 9).

Este paradigma goza de plena vigencia en la práctica pedagógica y directiva. Los premios representan un aliciente para lograr la disposición a y el apoyo para encaminar actividades que podrían ser consideradas como inauditas y globales, en que convergen las habilidades, destrezas y saberes propios de la formación inicial y que coadyuvan a la proyección de la institución educativa. Por el contrario, lo que queda fuera del horario escolar es conducido al plano de la negociación.

CONCLUSIONES

Un rasgo distintivo que amerita ser mencionado es que este ejercicio reflexivo escrito en primera persona, con el acompañamiento de teóricos, implica una toma de conciencia de mi papel en la sociedad como sujeto que se construye y reconstruye en todo momento y que ha decidido pensar, desde su inquietud, sobre *por qué las cosas son así u ocurren de tal modo*. Para ello tuve que renunciar al temor de exponer mi subjetividad y sistema de creencias. Considero que ese es un primer requisito para moverse en el plano del pensar.

Todo ello me ha llevado a verbalizar, escribir y escuchar mi propia subjetividad desde una topoanalítica de la subjetividad. Ha sido una agradable oportunidad de construir saberes desde la situación subjetiva de intentar “dejar de ser lo que los otros desean en mí”. Con este enunciado quiero decir que con mi historia reflexionada puedo incidir en la historia de otros que, en este caso, es usted, o ustedes, que se han tomado el tiempo de leer mis reflexiones. De lo anterior surge la máxima “Soy lo que soy, tengo, hago y deseo ser” al escribir como acto de libertad y conciencia para jugar un papel activo en la educación como posibilidad de ser perdurable.

La interrogante me llevó paulatinamente a escribir mis reflexiones buscando respuestas y me condujo a la propuesta hipotética de que el lenguaje maya ch'ol y el castellano se forman desde un ropaje social, a partir de lo cual asumo que nadie escapa de las determinaciones sociales. El lenguaje constituye al sujeto. Frente a esta conclusión, mi labor directiva seguirá desarrollándose desde mi sistema de valores ch'oles en la búsqueda y el anhelo del equilibrio y la

armonía en el colectivo docente. Por supuesto, pretendo igualmente mantenerme siempre atento a la dialéctica que se entabla en los distintos escenarios en que tendré que tomar decisiones, pero sin olvidar nunca que el límite de la tolerancia es la injusticia. Trataré, en todo momento, de ser justo en mis decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

123

- Althusser, L. (1988 [1970]). *Ideologías y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Camus, A. (2023). *El mito de Sísifo*. Barcelona: Penguin Random House.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Han, B.-Ch. (2023). *La crisis de la narración*. Barcelona: Herder.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Jiménez López, E. (2023). *Identidades y práctica docente desde la sistematización de experiencias*. (Tesis inédita de doctorado). Tuxtla Gutiérrez: Instituto de Estudios de Posgrado.
- Kasparov, G. (2016). *Cómo la vida imita al ajedrez*. Barcelona: Debolsillo.
- Lomas, C. (2016). *Somos lo que decimos y hacemos al decir*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- Maxwell, J. C. (1998). *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo: Siga estas leyes y la gente lo seguirá a usted*. Nashville: Thomas Nelson.
- Melich, J. C. & Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Pérez Verdi, R. (2021). De una didáctica epistémica a una episteme de la didáctica: Topoanalítica del sujeto: Apertura, profundidad y viraje. En *Epistemologías de las prácticas educativas en el PIFE* (Vol. II). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CONECULTA.
- Pérez Verdi, R. (2022). *La educación en Chiapas: Diálogos y rupturas desde la alteridad*. Tuxtla Gutiérrez: Instituto de Estudios de Posgrado (IEP).
- Sánchez Antonio, J. C. (2021). *El problema del sujeto en Michel Foucault: Hacia una sociología crítica de la acción social*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Spirkin, A. G. (1918). *Origen de la conciencia humana*. El Salvador: Editorial Universitaria.

https://www.abertzalekomunista.net/images/Liburu_PDF/Internacionales/Spirkin_Alexander/Origen_de_la_conciencia_humana-K.pdf

Trujillo Florez, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.