



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO  
UNIDAD 131**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**RELACIONES INTERPERSONALES AMBIVALENTES  
COMO MEDIO PARA ENFRENTAR CONFLICTOS  
EN EL JARDÍN DE NIÑOS DIEGO RIVERA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**DALILA GARCÍA GUERRERO**

**ASESOR DE TESIS:**

**DRA. MARISOL VITE VARGAS**

**PACHUCA DE SOTO, HGO. SEPTIEMBRE DE 2017**

## **DEDICATORIAS**

*A mi amado hijo Abel, porque es el ser que me motiva a concluir éste documento y con ello cerrar un ciclo de vida e iniciar nuevos proyectos con él a mi lado.*

*A mis queridos padres Guille y Andrés, por el amor, esfuerzos y apoyo incondicional que me han brindado, pensando siempre en un futuro que hoy se hace presente.*

*A mi tutora de Tesis, Dra. Marisol Vite Vargas, por creer en mí, por su inagotable paciencia y por el tiempo dedicado a mi formación.*

*Al personal del J.N. Diego Rivera, porque la disposición para hablar de su cotidianeidad escolar me ha permitido avanzar en mi profesionalización docente y mostrar una de las múltiples <<realidades>> que reiteran la complejidad que radica en el carácter subjetivo de la práctica educativa.*

## ÍNDICE

Introducción

Apartado metodológico 20

### Capítulo I

#### **DIEGO RIVERA Y FRIDA KAHLO: ORÍGENES DE LOS CONFLICTOS INSTITUCIONALES**

1.1	Restos del pasado en el presente	42
1.2	Implicaciones de “aprender” sobre la función directiva en el turno vespertino	46
1.3	La institución como espacio físico: marco del imaginario colectivo	58
1.3.1	Instalaciones prestadas: origen simbólico del uso de espacios	62
1.3.2	Compartir “mi salón” implicaciones y conflictos	66
1.4	Turno vespertino: trampolín para ascender al matutino	71
1.4.1	Madre – maestra	74
1.4.2	Actores constantes en la configuración del colectivo institucional	77

### Capítulo II

#### **RELACIONES INTERPERSONALES AMBIVALENTES COMO MECANISMO PARA ENFRENTAR CONFLICTOS ENTRE ACTORES Y SUBGRUPOS**

2.1	Rivalidad, aun cuando la institución profesa un fin común	87
2.1.1	Competencia inherente al deseo de sobresalir	94
2.1.2	Sobresalir, satisfacción narcisista	96
2.2	Amistad como ganancia en el lugar de trabajo	102
2.2.1	Añoranza por un equipo de trabajo anterior	102

2.2.2	Subgrupos de amigas por compartir intereses	104
2.2.3	Maestras amigas de las madres de familia	108
2.3	Compañerismo necesario para alcanzar un “fin común”	111
2.3.1	El compromiso como factor que “facilita” el funcionamiento institucional	113
2.3.2	Responsabilidad: mecanismo de funcionamiento del super – yo	114

### **Capítulo III**

#### **AMISTAD CON LAS MADRES DE FAMILIA Y OTRAS IMPLICACIONES EN EL ESTILO DE FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL**

3.1	Rivalidad entre educadoras: génesis de la amistad con las madres de familia	122
3.2	Una forma de ser muy especial: Padres de familia del D.F. y del Estado de México	129
3.3	Haciendas de Tizayuca: las problemáticas de una nueva localidad	133
3.3.1	Población flotante y ausentismo escolar	137
3.3.2	Madres y padres de familia trabajadores	140
3.3.3	Violencia e inseguridad	142

Conclusiones

Bibliografía

Anexos

## INTRODUCCIÓN

Bajo la premisa de que la práctica educativa es compleja, debido a que en ella confluyen nociones de orden social, político, económico, histórico y cultural que se concretan en diferentes ámbitos, como el currículum, la evaluación, la práctica docente, la formación, los procesos de intervención, los procesos de innovación y la institución; es preciso aclarar que los estudios para entender a la práctica educativa como una práctica social también son complicados; y aunque en la cotidianeidad de dicha práctica sus ámbitos están en constante dinamismo a través de un interjuego en el que no pueden separarse; por cuestiones metodológicas, los estudios en el campo de la educación como fenómeno social pueden y deben centrarse específicamente en uno u otro ámbito; esto con la finalidad de “facilitar” su comprensión; y en el más favorable de los casos dar origen a la “mejora de la práctica educativa”.

El estudio que se presenta en este documento se concreta en el ámbito institucional; debido a que la práctica educativa es un hecho social que se desarrolla en instituciones, *“el estudio de [éstas] es esencial para entender dicho fenómeno”* (Enríquez, 2002:41), pues con base en su estudio pueden vislumbrarse las dinámicas de formación del imaginario; es decir, representaciones que se manifiestan en las prácticas y los discursos de los sujetos que actúan en su interior, a partir de las cuales pueden concretarse o no, disposiciones oficiales de funcionamiento para alcanzar el fin universal de la escuela como institución: educar.

La realización de esta investigación, la narrativa y la construcción de la tesis han sido sustentados bajo la premisa de comprender también a la institución como una noción compleja en la que se interrelacionan componentes de tres tipos que la configuran y que no pueden ser analizados de manera aislada, se trata de nociones que coexisten en la institución, y que a su vez reflejan la influencia del resto de los ámbitos de la práctica educativa; hablamos de regularidad social, entendida como las normas, leyes y valores; de establecimiento organizado y de los significados pertenecientes a un mundo simbólico que operan en los sujetos de manera consciente

e inconsciente o psíquica<sup>1</sup>, considerando este último aspecto, bajo el entendido de que la razón no lo es todo en los seres humanos y que sus acciones se hallan escindidas por intereses y deseos personales influidos por una aparente “sinrazón” que nos remite a procesos mentales que se concretan en el funcionamiento de la institución a través del imaginario colectivo que rige los discursos y las prácticas de los actores institucionales.

Los sistemas sociales crean y re-crean formas complejas de pensamiento, constituyen los sistemas simbólicos, los imaginarios colectivos, tiñen, alinean y dotan de sentido las diversas prácticas sociales, dado que la red simbólica es la ventana que nos revela las conductas colectivas. (Anzaldúa, 2010:3)

Es de esta manera, como pueden comprenderse las conductas colectivas de los sujetos que forman parte de las instituciones; aun cuando éstas se desvíen de “finalidades educativas”; bajo esta premisa es entendido que las escuelas tienen características en común pero cada una de ellas, por la diversidad de pensamiento de sus actores configura un estilo propio de funcionamiento.

(...) aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo. Configuran una modalidad característica que se percibe de forma directa en el clima, el movimiento de su vida cotidiana, de las “maneras” de sus miembros (Fernández, 1996:46).

Para entender el funcionamiento de las instituciones, modificarlo, o como en este caso, comprender las prácticas y los discursos de los actores que forman parte de su colectivo, se ha considerado al análisis institucional<sup>2</sup> como dispositivo de investigación –

---

<sup>1</sup> Rivelis (2009:10), señala que Freud *“plantea explícitamente que lo psíquico no es igual a lo consciente. Psiquismo y consciencia no son sinónimos. Lo psíquico es primero y primariamente inconsciente, es decir, que lo inconsciente es cronológica y lógicamente anterior a lo consciente. Solo nos enteramos, dirá Freud, de una parte muy pequeña de nuestros procesos mentales”*.

<sup>2</sup> El análisis institucional permite la recuperación de lo que dicen o no los sujetos, en los aspectos individual y colectivo. Refiere a la recuperación de lo racional y lo inconsciente que manifiestan los sujetos en lo institucional. Para Remedi (2004), el análisis institucional como dispositivo de intervención genera una crisis que lleva a comprender el entrecruzamiento de textos (prácticas y discursos de los sujetos) y tiempos (histórico, de la institución y del sujeto). Esta investigación considera al análisis institucional como dispositivo de comprensión de prácticas y discursos para identificar *el estilo de funcionamiento* del J. N. Diego Rivera, pero no es utilizado con la finalidad con la que fue creado: intervenir en las instituciones; debido a que no se cumple con la premisa básica: cuando los sujetos institucionales perciben <<que algo anda mal >> en el funcionamiento de la institución y solicitan ayuda del, o los analistas.

no de intervención – que permite concretar en este documento una descripción densa<sup>3</sup> de aquellos componentes básicos institucionales como las instalaciones y equipamiento; la organización y las interrelaciones de los actores del J.N. Diego Rivera, a manera de elementos que permitan pensar y reflexionar sobre cómo dichos componentes, convergen con otras configuraciones y procesos de carácter cultural, político, grupal, económico y psíquico para establecer el estilo de funcionamiento de la institución que se describe a lo largo del documento.

El primer apartado de este escrito contiene aquellos elementos teórico – metodológicos a partir de los cuales llevé a cabo el proceso de investigación; se plantean los aspectos clave sobre los cuales se fundamenta la realización de este trabajo. El conocimiento construido sobre la institución estudiada se ha basado en la investigación bajo las premisas del paradigma cualitativo de corte interpretativo, a partir del cual se obtuvieron datos específicos del Jardín de Niños Diego Rivera en el turno vespertino.

Al tratarse del apartado metodológico se muestra cómo el interés investigativo surge de la necesidad por comprender los conflictos que emergen en la cotidianidad de la escuela; así como las modificaciones o adecuaciones que se fueron realizando al proyecto de investigación con base en los primeros acercamientos a la institución educativa y a la revisión de elementos teóricos y metodológicos.

Se muestra cómo a partir de las observaciones de carácter participante, las entrevistas y los registros realizados en el diario de campo, surgen recurrencias en los sentidos del dato empírico que colocan a las relaciones interpersonales ambivalentes como medio para enfrentar los conflictos, pero al mismo tiempo preservarlos y hacerlos

---

<sup>3</sup> La descripción densa refiere a una descripción etnográfica que recupera una gran cantidad de “cosas”, datos o superpuestos que ocurren simultáneamente; por lo tanto, requiere de un esfuerzo intelectual que permita evitar una descripción superficial que no muestre de los sentidos de discursos y prácticas en un trabajo de carácter micro social. (Geertz, 1992).

constantes, pues la ambivalencia en las relaciones supone establecer vínculos<sup>4</sup> de amistad y rivalidad que contribuyen a configurar subgrupos al interior del colectivo institucional y que permiten la coexistencia de amor/odio en las relaciones, concretándose como las formas comunes para enfrentar los conflictos, aunque no necesariamente se planteen las soluciones a los problemas generados por la recurrencia de los conflictos.

En el primer capítulo denominado *Diego Rivera y Frida Kahlo: orígenes del conflicto institucional*, se muestra cómo pese a que la investigación se ha centrado en el J.N. Diego Rivera turno vespertino existe una ineludible relación con el J.N. Frida Kahlo, turno matutino, no sólo por el hecho de compartir instalaciones sino por la relación marital que tuvieron los pintores cuyos nombres identifican a la institución en un proceso de transmisión de conductas analizadas bajo algunos referentes de psicoanálisis; así como a través de los actores que están presentes en ambos turnos, las maestras Julia y Ángela como transmisores principales de ciertas prácticas y discursos que hacen singular el estilo de funcionamiento de esta escuela.

Con la investigación realizada, se obtiene y se presenta también información sobre la necesidad que surge de brindar el servicio de educación preescolar en turno vespertino, a causa de la explosión demográfica dada en el municipio y por ende, en este nuevo fraccionamiento, Haciendas de Tizayuca, en el que se atrae a familias provenientes del Estado de México y Distrito Federal; al surgir la necesidad de cobertura a la demanda del servicio se inicia laborando únicamente con dos grupos del turno vespertino, pero a manera que crecía la población fue necesario el uso de las seis aulas de la escuela en turno vespertino y es en el año 2010, cuando por acuerdos internos de zona la profesora Julia Gómez Ruíz, directora del turno matutino se hace cargo también del turno vespertino.

---

<sup>4</sup> Kaës (1998) define a los vínculos como alianzas cuya formación es intersubjetiva y que se logra por el interés de alcanzar una meta en común, al formar parte de dichas alianzas se adquieren obligaciones que a su vez ocasionan sufrimiento.



Al ser la maestra Julia quien hace los trámites para asignar los nombres en ambos turnos, con éste trabajo de investigación se le reconoce como fundadora de la institución; siendo ella principalmente quien transmite con los nombres de Diego Rivera y Frida Kahlo un legado; y con ello la re – creación de las relaciones de amor/odio que enmarcaron la vida en pareja de estos personajes, ahora en la cotidianeidad de la vida institucional de éste Jardín de Niños; mostrando a la amistad y a la rivalidad como vínculos que coexisten en la institución, haciendo que sean las relaciones interpersonales ambivalentes el mecanismo que permite enfrentar los constantes conflictos que se generan al interior de la escuela.

En primera instancia los conflictos emergen a partir de que en el año 2011, cuando por nombramiento oficial llega la directora que se haría cargo del turno vespertino y con ello, la maestra Julia tendría que ceder dicho cargo y asumir la función oficial a la que fue asignada, educadora frente a grupo, es en ese momento cuando surgen las restricciones hacia el personal que labora en la tarde con respecto al uso de instalaciones, mobiliario y materiales.

Con base en el imaginario construido por el personal de ambos turnos sobre el hecho de que el turno matutino presta sus instalaciones al turno vespertino se desencadenan constantes relaciones de poder entre directivos, principalmente por el control que ejerce la maestra Julia pese a que ya no es la directora de ambos turnos, pero sí manifiesta su deseo de serlo; y, aunque no es total la desventaja de la nueva directora, sí es frecuente; por lo tanto, se contribuye a un constante cambio de directoras, pues en tan sólo tres ciclos escolares la institución en turno vespertino estuvo a cargo de cinco diferentes directoras, ocasionando con ello, según opiniones del personal, que no se alcancen metas como colectivo.

Si bien, los constantes cambios de directivos favorecen el control y vigilancia del uso de instalaciones de la maestra Julia, también ocasiona que el liderazgo o la toma de decisiones sean asumidas por otros actores como es el caso de la maestra Carmina y el personal de intendencia, las señoras Ana y Mary; que al no tener la necesidad de

cambiarse a otro turno o centro de trabajo por convenir a intereses personales, son actores cuya presencia es constante en la institución.

Al existir una subordinación del turno vespertino al matutino, por hacer uso de instalaciones prestadas; compartir el salón también es un hecho que permite prevalecer la ambivalencia en las relaciones entre educadoras de ambos turnos, pues en sus relaciones existe la hostilidad al diferir en los modos de organización de las aulas, pero la cordialidad en sus relaciones también se hace presente cuando les facilita o disminuye el trabajo; es decir, se distribuyen tareas de adorno y decoración del salón principalmente; es de éste modo como se conjugan vínculos hostiles y amorosos en las relaciones entre educadoras de ambos turnos.

Para cerrar el primer capítulo, se presenta el hecho de que la subordinación a la que referimos se extiende también a intereses laborales y personales de los actores institucionales que advierten en el turno vespertino un trampolín para cambiarse al turno matutino y posteriormente a otra zona, generalmente en la ciudad de Pachuca, que es de donde provienen la mayoría de las educadoras. Debido al constante crecimiento poblacional que se ha generado en el municipio de Tizayuca, hay una constante movilidad laboral en la zona a la que pertenece éste Jardín de Niños; por lo tanto, es relativamente sencillo realizar un cambio de centro de trabajo.

Laborar en el turno vespertino se convierte en un ritual de iniciación al llegar a la zona y únicamente permanecen en la institución quienes laboran ahí también por las mañanas, las maestras Ángela y Julia; la maestra Carmina que labora en la supervisión como administrativo en el turno matutino y el personal de apoyo, que son las señoras Ana y Mary, quienes viven en la misma localidad, además que les permiten tener a sus hijos en la institución mientras laboran; y la maestra Yuma quien permanece en éste turno debido a que ello le permite hacerse cargo de su hijo por las mañanas que es cuando no tiene quien lo cuide; la presencia constante de estos actores es un factor que contribuye y fortalece la re – creación y reproducción de relaciones interpersonales ambivalentes.

El cansancio que reconocen las educadoras al laborar en doble turno y los cuidados que pueden proporcionarle a sus hijos al laborar en el turno vespertino son dos factores que contribuyen reconocer la subordinación del turno matutino al vespertino y a los deseos e intereses personales y laborales.

En el segundo capítulo, titulado *Relaciones interpersonales ambivalentes como mecanismo para enfrentar conflictos entre actores y subgrupos* se presentan lo que refiere a la configuración de subgrupos, pactos, alianzas y negociaciones que se establecen específicamente entre las educadoras del turno vespertino; y que a su vez configuran un aparato psíquico grupal determinado por relaciones interpersonales ambivalentes (amor/odio) a través de las cuales, el personal de este turno establece vínculos en los que coexisten la amistad y la rivalidad, pautadas por un imaginario compartido transmitido y re – creado; así como por intereses personales que motivan a formar parte de uno u otro subgrupo.

En el segundo capítulo se muestra cómo los subgrupos que se forman al interior del grupo o colectivo se integran por actores institucionales que comparten intereses personales, como es el hecho de viajar juntas hacia la escuela o hacia sus hogares, pero también por el hecho de compartir condiciones laborales, es decir; quienes laboran doble turno o pasan más tiempo juntas (Ángela y Julia); o bien quienes laboran únicamente en el turno vespertino (Eva, Abigail y Yuma); mientras que la directora (Elena), forma parte de otro subgrupo con el personal de intendencia (Ana y Mary) por la estrecha relación que existe al ser el aseo de las instalaciones el principal motivo que hace evidentes las luchas de poder entre directivos. La maestra Carmina, logra establecer singulares formas de comunicación con cada una de las integrantes del colectivo y subgrupos configurados en el interior de la institución, pero para lograrlo, necesariamente propicia el desarrollo de relaciones interpersonales ambivalentes en el funcionamiento de la institución.

La coexistencia de amor/odio se hace presente cuando se establecen vínculos de amistad al configurar subgrupos y vínculos de rivalidad al competir con sus compañeras para mostrarse como la mejor educadora, así como sobresalir y generar

una gratificación de carácter narcisista tomando como referente el reconocimiento y aceptación por parte de los alumnos, pero principalmente de las madres de familia; recurriendo incluso a la descalificación de sus compañeras (por las formas de trabajo, formas de vestir y la edad) o bien; a la modificación y mejora de obsequios o manualidades a entregar en eventos y actividades especiales, aunque ello implique no respetar acuerdos establecidos y si bien; el ser la “vencedora” durante la competencia para mostrarse como la mejor, genera satisfacciones narcisistas, la frustración de la rival “vencida” origina la preservación o emergencia de otros conflictos; de esta forma se concreta el amparo y el sufrimiento que implica la vida institucional.

Los constantes conflictos inducen a la directora y a las educadoras que forman parte de los actores constantes en la institución a la evocación de las relaciones y vínculos establecidos en el grupo que formó parte de actos fundacionales, mostrando así un pasado heroico en el que se organizaban y respetaban los acuerdos; y la añoranza por el colectivo anterior muestra a las recién llegadas, “indignas” de recibir a la institución como legado.

El funcionamiento institucional, pese a la coexistencia de amistad y rivalidad entre los integrantes del colectivo es posible debido a la presencia del súper – yo en la psique de los actores, mismo que funciona como un sentimiento de culpa si no se cumple con la responsabilidad que les corresponde como integrantes del colectivo para alcanzar un “fin común”; es a través del compañerismo como el súper – yo encuentra cabida, estableciendo cadenas asociativas de funcionamiento entendidas como la forma de organización del grupo aún con la presencia de los vínculos que generan los conflictos institucionales; mismos que son enfrentados mediante la relaciones interpersonales ambivalentes, pues para que pueda concretarse el compañerismo, la cordialidad se hace presente sin eliminar la existencia de sentimientos hostiles causados por la rivalidad.

En el tercer capítulo, denominado *Amistad con las madres de familia y otras implicaciones en el estilo de funcionamiento institucional*, se muestra cómo aunado a los constantes conflictos expresados en la rivalidad y amistad que conduce al personal de la institución a configurar subgrupos al interior del colectivo que desarrolla relaciones

interpersonales ambivalentes para hacer frente a los conflictos, son instaurados otros conflictos cuyas causas son las relaciones establecidas con las madres de familia; enfatizando así la rivalidad entre educadoras, pues con la intención de obtener gratificaciones y reconocimiento de carácter narcisista buscan su aceptación estableciendo relaciones de amistad con ellas, quienes al ser recién llegadas a la localidad entran al interjuego de ser parte de los subgrupos institucionales, pues buscan también el amparo institucional al pertenecer a dichos subgrupos.

Si bien, es sabido que todo contexto influye en la cotidianidad escolar, dicha injerencia, se enfatiza al establecer relaciones de amistad y/o rivalidad con las madres de familia que pertenecen a uno u otro subgrupo, pues llevan consigo hacia la escuela, fuertes elementos sociales, ideológicos y culturales. Roussillon (1996), explica que el momento socio – histórico tiene determinados vaivenes en la vida institucional y esto ocurre porque las instituciones son configuradas por actores que viven en determinada coyuntura<sup>5</sup> individual pero también social; y se articulan de una manera específica para configurar un aparato psíquico grupal anclado en un imaginario irrepetible que determina una vida grupal única; se muestra con ello la heterogeneidad en la práctica educativa que se hace presente en cada una de las escuelas y que es preciso documentar si lo que se pretende es ampliar el horizonte de la investigación educativa.

Con base en lo anterior, y la información empírica obtenida, en el último capítulo de este documento se presenta al imaginario como el elemento simbólico que da sentido y orienta el estilo de funcionamiento del J.N. Diego Rivera, influido por el contexto socio – histórico, donde se concreta lo que Remedi (2004) define como entrecruzamiento de textos; en el que tiene lugar la máxima expresión de la complejidad de la práctica –educativa, principalmente cuando la localidad presenta múltiples problemáticas originadas por ser de un fraccionamiento de nueva creación que alberga a familias provenientes del Estado de México y Distrito Federal.

---

<sup>5</sup> Osorio (1987), asume dicha noción como un momento de ruptura social que emerge en espacios políticos e institucionales donde grupos y actores sociales concentran fuerzas que expresan mediante acciones y proyectos determinados.

Al tratarse de un crecimiento poblacional, nula o escasamente planificado, las familias se enfrentan a problemáticas como la pobreza, el desempleo, la violencia y la inseguridad que por ende afectan la vida institucional, pues se convierten en una población flotante ocasionando el ausentismo escolar, así como la poca participación de los padres de familia en el pago de cuotas voluntarias o para la mejora de instalaciones por provenir de una cultura del Estado de México y Distrito Federal donde cuentan con beneficios de útiles y uniformes escolares gratuitos.

Cuando las circunstancias contextuales de esta nueva localidad obstaculizan la participación de los padres de familia y pese a que las educadoras reconocen en ellos marcadas diferencias culturales con los padres de familia hidalguenses quienes aunque pertenecen a un contexto rural muestran una participación constante para beneficio de las instalaciones y mobiliario escolar de las escuelas rurales de las que provienen las educadoras que ahora laboran en esta institución de contexto urbano; es entonces como, el hecho de establecer relaciones de amistad con las madres de familia son vínculos que se instauran como un medio para asegurar su participación en la mejora escolar; o bien, como un medio para obtener la aceptación y el reconocimiento que les permita mostrarse como la “mejor” educadora y lograr con ello satisfacciones narcisistas, pero recordemos que tanto los alumnos como las madres de familia llevan consigo la cultura de una nueva localidad plagada de múltiples problemáticas causadas por la explosión demográfica que indudablemente interfieren en los conflictos a los que se enfrenta la institución.

Resulta conveniente aclarar que es en este tercer capítulo donde se hace referencia a problemáticas para aludir a un conjunto de problemas que interfieren en la vida institucional (explosión demográfica, pobreza, desempleo, inseguridad) y son planteados ya no sólo como tensiones o conflictos debido a que pese a su complejidad hay intentos de solución al menos en un carácter emergente; ejemplo de ello es que frente al crecimiento poblacional y a las necesidades de cobertura se ha instaurado el turno vespertino en el Jardín de Niños; o bien, ante la pobreza y el desempleo en el municipio de Tizayuca, los jefes de familia regresan al Estado de México y Distrito Federal en busca de empleos mejor pagados

Según lo señalado por Fernández (2001) en sus trabajos de análisis institucional y Ball (1987) en sus escritos sobre micropolítica de la escuela, coinciden al explicar que; los conflictos son factores inherentes a la vida de toda institución educativa; sin embargo, coinciden también en el hecho de que los conflictos se hacen más o menos evidentes según las características, deseos e intereses de sus actores, ya que pueden ser de carácter individual o colectivo; las tensiones tienen que ver también con el control y la distribución del poder anclada en actos fundacionales y procesos de transmisión de un pasado que a través de sus actores encuentra siempre el modo de hacerse presente en la cotidianidad, una novela institucional que no puede desprenderse de la coyuntura socio – histórica en la que se encuentra.

Si bien, los conflictos son inherentes a toda dinámica institucional, es preciso aclarar las diferencias, bajo las cuales son abordados los términos: conflicto o problema, entendiendo cada término desde el planteamiento de Bleger que Fernández (2001:54) recupera para definir al primero como *“el planteo [que] se hace en términos de dos posturas contrapuestas, generalmente encarnadas por dos bandos institucionales”*; mientras que el segundo nos remite *“a [un] modo de interrogante que abarca la dificultad y su posible significación”*; es decir, sus posibles alternativas de solución; se hace esta aclaración con la finalidad de mostrar que efectivamente los conflictos identificados con base en el trabajo de campo nos conducen al reconocimiento de una serie de tensiones que confrontan a dos partes, ya sea en el sentido de enfrentamiento de subgrupos; enfrentamiento entre el deseo individual y un fin colectivo; o bien, tensiones por la distribución del trabajo y del poder; mientras que estos conflictos sólo trascenderían al carácter de problema en tanto sean perceptibles para los actores institucionales y busquen alternativas para solucionarlos.

Por lo anterior, cabe recordar que la tesis que se presenta alude a las relaciones interpersonales ambivalentes como un mecanismo que permite enfrentar los conflictos institucionales, no como medio para resolver problemas debido a que la ambivalencia en el discurso y en las prácticas del personal de la institución permiten encararlos, pero no solucionan las tensiones y en su mayoría generan otras, entre directivos de ambos

turnos, entre subgrupos o entre el deseo que se tiene como individuo y lo que se debe hacer para no perder el amparo institucional.

Si las relaciones interpersonales ambivalentes son el modo recurrente para enfrentar los conflictos podrían ser consideradas como el medio para solucionarlos; aunque, si existe un modo de solución entonces ya no es un conflicto, sino que se constituye como problema; sin embargo, las relaciones interpersonales ambivalentes al generar o preservar otros conflictos se anulan como alternativas de solución; por lo tanto, cabría preguntarse si aquí nos encontramos frente al dilema que define Bleger en Fernández (2001) como términos paradójicos en los se anula todo intento de solución; entonces es aquí donde se abre una brecha que nos conduce a otras líneas de investigación a partir de éste trabajo, preguntándonos si ¿la recurrencia de conflictos y la falta de planteamiento como problemas e intentos de solución, nos tiene frente a una situación dilemática?.

Si bien, el planteo anterior resulta interesante, requeriría ser abordado a mayor profundidad en otro momento investigativo, dando pauta al reconocimiento de la complejidad de nuestras instituciones; por lo anterior, hasta éste punto, la importancia de esta investigación se enfoca en el hecho de que contribuye a documentar la heterogeneidad de prácticas y factores a nivel psíquico y socio – histórico; el presente estudio nos permite preguntarnos y acercarnos al reconocimiento de ¿qué elementos alejan a esta institución educativa de lo que en el discurso oficial y las políticas se promueve como un fin común - “la educación de calidad” y el beneficio del alumnado - priorizando en el personal del J. N. Diego Rivera la necesidad pulsional de la gratificación narcisista, favoreciendo el desarrollo de relaciones interpersonales ambivalentes como mecanismo para enfrentar los conflictos institucionales?.

Realizar un estudio sobre el funcionamiento de una institución cuya finalidad es identificar su estilo para hacer frente a los conflictos ha requerido del trabajo de campo, la sistematización de la información y la narrativa, que han tenido procesos inherentes de orden interpretativo, mediados por una red de nociones teórico – metodológicas de disciplinas que contribuyen a la configuración del análisis institucional, como son: la antropología, la micropolítica, la sociología, la historia y el psicoanálisis; todo ello con la



finalidad de mostrar la importancia de considerar aspectos esenciales para comprender los conflictos al interior de la institución y con ello identificar el estilo que se concreta en las prácticas, comportamientos y discursos de los actores del J.N. Diego Rivera, cuya relevancia se halla en documentar su carácter unívoco.

Consideremos entonces que, aun cuando las instituciones educativas comparten premisas básicas de funcionamiento y metas, existen factores de carácter diverso que hacen posible la singularidad de éste centro de trabajo, con relación al resto de las escuelas de nivel preescolar, por ello, con base en la investigación realizada, para esta institución, se sostiene como tesis: *Relaciones interpersonales ambivalentes como medio para enfrentar conflictos en el Jardín de Niños Diego Rivera.*

La importante carga psicoanalítica expresada en la tesis y sostenida a lo largo del documento, radica en el interés por mostrar elementos inherentes a la conducta humana, que en este caso han sido estudiados, para comprender la multiplicidad de “aparentes comportamientos irracionales” en los sujetos inmersos en la práctica educativa de la institución seleccionada.

Si lo que intentamos es lograr una “educación de calidad”, resulta indispensable reconocer en nuestras escuelas, a quienes están al frente de esos planteles educativos y a quienes acuden a ellos, sin omitir factores primordiales que aluden a historias personales que les hace constituir un imaginario específico desarrollado en los seres humanos a nivel psíquico y que los hace actuar y discursar de un modo determinado.

Para generar el progreso del país, la equidad y calidad educativa, no se puede estandarizar y dictar políticas de funcionamiento sobre una “realidad” que existe pero no se conoce. A conciencia reconozco la complejidad de invertir en el conocimiento de la heterogeneidad, pero es evidente que al menos en nuestro país la falta de investigación en el campo de la educación, aunado a la globalización y a la dependencia de organizaciones mundiales, se han constituido como factores cruciales que han signado la crisis por la que atraviesa el Sistema Educativo Mexicano. El desarrollo de esta investigación, se presenta como un una muestra de las “múltiples realidades” existentes

en nuestro país, a la luz de algunas teorías en espera de ser considerada una contribución para el mejoramiento de la práctica educativa.

Para finalizar el documento presento una serie de reflexiones relacionadas con mi proceso de profesionalización, entendido bajo la condición de que el horizonte interpretativo del análisis institucional permite comprender a la práctica educativa como un fenómeno social complejo caracterizado por la diversidad que no puede ser interpretado desde la perspectiva de una sola disciplina; bajo el entendido de esta complejidad resulta indispensable reconocer que a pesar del compromiso con la realización de esta investigación, aún hay elementos a nivel institucional sobre los cuales es preciso profundizar para avanzar en la comprensión de su estilo, a través de la recolección de datos, el análisis y triangulación<sup>6</sup>.

Por lo anterior, la presentación de este documento permite el cierre e inicio de un ciclo; es decir, el inicio de un diagnóstico de la <<realidad>> que tiene la posibilidad de dar pauta a otras estrategias o formas de actuar, bases sobre las cuales continuar o desarrollar alternativas diversas de investigación para acercarse a la comprensión de la subjetividad que alberga en el ámbito educativo.

---

<sup>6</sup> Según lo señalado por Tylor y Bogdan (1984) la triangulación es el rigor metodológico que permite a la investigación cualitativa mostrar una realidad con base en datos empíricos, teóricos e interpretativos.

## APARTADO METODOLÓGICO

La institución educativa en la que se concretó el proyecto de investigación fue seleccionada por ser una escuela de nueva creación inmersa en un contexto que ha centrado la atención de investigadores demográficos de nuestro Estado y del país en la última década, pues varios municipios de Hidalgo, entre ellos Tizayuca, han experimentado un importante crecimiento poblacional; además de ser una escuela caracterizada por los conflictos a los que tiene que enfrentarse el personal de una institución que atiende a hijos de familias migrantes provenientes del Estado de México y Distrito Federal principalmente, las familias que forman parte de este nuevo fraccionamiento, se hallan frente a múltiples problemáticas como son: la adaptación a un nuevo contexto, el desempleo, la violencia doméstica, la inseguridad y la escasez de servicios urbanos (escuelas, centros de atención médica, lugares de esparcimiento, entre otros).

Aunado a las características del contexto institucional, el interés investigativo del proyecto se configura a partir del reconocimiento de que en los últimos años, en la sociedad mexicana se ha percibido un descontento generalizado y desaprobación de la labor docente; dicha desaprobación ha sido nutrida entre otras cosas, por el cuestionamiento de la “baja calidad educativa”, reflejada en los bajos resultados en pruebas estandarizadas.

En Marzo de 2012, elaboré un anteproyecto de investigación que planteaba el hecho de considerar al docente como factor determinante en la evidente crisis por la que atraviesa el Sistema Educativo Mexicano, mi primer planteamiento hacía referencia a *“El papel del docente ante los retos de la educación pública en México”*, sin muchos elementos teóricos y, motivada principalmente por el deseo de revertir esas críticas en los medios masivos de comunicación y en la sociedad hacia el magisterio, planteaba ideas de intervención y transformación; entre mis supuestos señalaba a la profesionalización de nosotros los maestros como medio para “reivindicar” la labor educativa.

Orientada por el sin fin de artículos y noticias que se publican evidenciando los bajos resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas; de forma errada también atribuía al maestro la completa responsabilidad de dichos resultados; en ese momento me planteaba interrogantes relacionadas con lo que debía hacerse para transformar a la educación; era un planteamiento a gran escala, pues a pesar de la importancia de dichos cuestionamientos, estaban generalizados.

Posteriormente, al ir avanzando en la reformulación de mi proyecto, en los antecedentes logré esbozar múltiples conflictos que se estaban generando en el contexto institucional del Jardín de Niños en el que pretendía llevar a cabo mi trabajo de investigación; y consideraba dichos conflictos, pero creía que era indispensable incluir procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos para que el proyecto realmente tuviera relevancia, así que la segunda denominación asignada al proyecto fue “*¿De qué manera influye el contexto social e institucional del J.N. Diego Rivera de Tizayuca, Hgo. en la labor de las educadoras para la implementación de la reforma por competencias?*”; el trabajo ya estaba más contextualizado, sin embargo, quienes estamos inmersos en el ámbito educativo sabemos que el contexto influye; por lo tanto, consideré que el planteamiento carecía de novedad.

Tal vez la novedad se encontraría en comprender las formas en que influye específicamente en esta institución, aunque logré identificar que esta interrogante podría responderse a través de una investigación que nuevamente me centraba en el papel del docente; de manera más concreta, en un escenario específico, que me permitiría hacer un estudio de carácter cualitativo de mejor calidad.

Luego de reconsiderar múltiples factores que influyen en la calidad educativa logré reconocer que la labor docente no puede ser elemento único para la mejora de resultados, que “no se puede culpar de todo al maestro”; y sobre todo no se le puede responsabilizar de factores como la explosión demográfica, la violencia, la inseguridad o la falta de empleo, aspectos identificados al menos en el contexto en el que se encuentra inmersa esta institución educativa.

Sin embargo, el docente y directivo son las figuras más próximas para la investigación y la comprensión de las formas en que se concreta la práctica educativa en contextos tan variados y complejos como al que se ha hecho alusión en párrafos anteriores.

Esta investigación se ha centrado en las relaciones interpersonales de directivos y educadoras; así como sus relaciones con otros actores que también forman parte del J.N. Diego Rivera, nos referimos a las madres de familia. Se trata de un estudio de relaciones interpersonales ambivalentes como mecanismo para enfrentar los constantes y evidentes conflictos cuyo origen es multifactorial: entre directivos, por tratarse de una escuela de turno vespertino; entre educadoras por competir entre ellas, siendo la aceptación y reconocimiento de las madres de familia el referente primordial para definir a la “mejor” educadora. El estudio realizado versa sobre las relaciones que son indispensables entre sus actores para el funcionamiento de esta institución educativa pues permiten enfrentar los conflictos, al mismo tiempo que los preserva o genera otros.

Las relaciones interpersonales como objeto de investigación, nos vuelve a colocar en la relevancia del maestro, en su papel de directivo o docente, sus relaciones entre sí y con otros actores, como factores de importancia que deben ser considerados en el ámbito de la educación por su elevada injerencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje; pues las relaciones son los elementos que signan el funcionamiento institucional y sus características propias definen un estilo específico de funcionamiento en el que se concretan o no las políticas educativas; la relevancia de estudiar lo que sucede en las escuelas nos coloca en una posición privilegiada para la comprensión de los motivos por los que nuestro Sistema Educativo es atravesado por una crisis generalizada.

El estudio de las relaciones interpersonales de los actores de esta institución educativa ha sido realizado, primero, con base en algunos planteamientos que refieren a la micropolítica<sup>7</sup> de la escuela, pues son los sujetos quienes concretan la práctica

---

<sup>7</sup> Según lo señalado por Ball (1987) la micropolítica es entendida como la forma de organización escolar en la que influyen aspectos ideológicos, poder, diversidad de metas, conflicto, intereses, actividad política, control.

educativa conforme a los criterios que formulan a partir de aspectos que no se establecen en lo formal de planes y programas, Ball (1987) cita a Blumer para señalar que la micropolítica permite mirar aspectos que con teorías organizativas comúnmente se ignoran o se ocultan, es decir; los conflictos que dan origen al surgimiento de grupos o subgrupos, como se ha abordado en ésta tesis.

A través del documento, podemos mirar cómo pese a las políticas establecidas no se eliminan los conflictos al interior de la institución; bajo esta premisa la orientación de corte psicoanalítico que adquiere el estudio pretende mostrar aspectos cuya comprensión podría ser alcanzada a través de referentes que plantea Ball (1987) con relación al control, la voluntad, intereses u objetivos particulares de los sujetos que forman parte del colectivo; sin embargo, con la realización de éste proyecto de investigación se han podido vislumbrar otros aspectos importantes que tienen injerencia en los conflictos institucionales de éste Jardín de Niños, cuya comprensión nos remite a teorías de análisis institucional, pues nos referimos a actos fundacionales de la escuela y procesos de transmisión.

Bajo dicha perspectiva se ha abordado también el orden de lo imaginario que se ha construido de manera colectiva a nivel escolar y contextual que surge de la articulación entre las psiques individuales de los integrantes del grupo de actores que forman parte de la institución; de esta manera, el análisis institucional es el horizonte de interpretación que permite acercarnos a la comprensión de los actos y discursos de los sujetos institucionales, pautado por normas preestablecidas por la institución y/o por la “sinrazón” de la psique individual y colectiva.

Con frecuencia el imaginario que rige el comportamiento y discurso de los sujetos en colectivo, no pueden ser explicados de manera “racional”; a partir de los planteamientos de Freud, Rivelis (2009:17) explica que *“hay una sinrazón, desde la razón racional que atraviesa los procesos psíquicos”*; es decir, hay una serie de intereses, deseos y fantasías del “yo” que pueden articularse y/o generar tensiones con el resto del colectivo, para alcanzar una meta común, aun cuando no implique objetivos educativos.

Debido a que los aspectos psíquicos son inherentes al comportamiento de los sujetos, la distribución del poder, las funciones, la autonomía de los integrantes del colectivo y las jerarquías oficiales pueden desdibujarse y/o articularse con cierto grado de “irracionalidad”, dando origen a una tensión constante entre el “deber ser” y el “ser” del funcionamiento de la institución, particularmente cuando se hacen presentes las luchas de poder entre educadoras por mostrarse como “la mejor”, con respecto al resto del colectivo; o bien, como directivo en la búsqueda de mantener un mejor estatus a través del control de la escuela.

Para una mejor comprensión de lo que alcanzaba a vislumbrarse a través de los primeros acercamientos al campo, fue necesario guiar la investigación bajo el paradigma cualitativo; consideré aspectos señalados por Taylor y Bogdan (1987), quienes explican que desde esta perspectiva, la investigación no es tan refinada y estandarizada como los métodos de investigación cuantitativos; sin embargo, la riqueza de la perspectiva cualitativa radica precisamente en el hecho de considerarla un arte que permite al investigador de los fenómenos sociales crear su propio método, según la información empírica que se vaya recabando; Bertely (2004) señala que el investigador decide qué camino va a seguir. De esta manera, crear mi propio método de indagación me ha brindado la oportunidad de incursionar en la investigación considerando aspectos psíquicos que permiten mirar otras maneras de comprender conflictos y luchas de poder; es decir, la micropolítica institucional alimentada por elementos narcisistas de los actores institucionales que no podrían ser explicados desde perspectivas meramente organizacionales o sociológicas; es sólo a la luz de teorías psicoanalíticas como pueden explicarse actos fundacionales y procesos de transmisión y re – creación del pasado en el presente institucional.

Para la construcción de la tesis que se sustenta, resultó indispensable hacer uso de herramientas de carácter etnográfico que permiten comprender lo que Geertz (1973) define como la cultura del otro, por ello, en marzo de 2013 realicé los primeros acercamientos al personal del J.N. Diego Rivera; las conversaciones informales y el apoyo en la realización de algunas actividades planeadas en la escuela al inicio del trabajo de campo favoreció el establecimiento de relaciones de confianza para constituir

el rapport<sup>8</sup>, situación que me permitió tener acceso a la institución y sus actividades sin complicaciones relevantes que representaran obstáculos trascendentes para la investigación.

Los primeros acercamientos fueron registrados como notas sintéticas, en las que fue recurrente la información relacionada con el inicio a destiempo de las actividades cotidianas de la escuela, conflictos entre directivos por el uso de instalaciones y mobiliario; intendentes y vocales<sup>9</sup> a cargo de los grupos; y rumores “de pasillo” del personal de la institución que aludían a prácticas y actitudes de otros integrantes del colectivo de la escuela.

Por lo tanto, a partir de las notas obtenidas en los primeros acercamientos consideré pertinente la realización de seis observaciones de carácter participante<sup>10</sup>, centradas en aspectos relacionados con el conocimiento de aquellos indicios que llamaron mi atención durante los primeros contactos con el trabajo de campo, por lo anterior, mis observaciones fueron centradas en la escuela y su organización cotidiana; la escuela y su organización en festividades (día del niño); la maestra Carmina, su práctica en el aula y relaciones con el resto de los actores institucionales; la maestra Yuma, la influencia de sus problemas y responsabilidades familiares en su práctica y las relaciones con sus compañeras de trabajo; la maestra Julia, su práctica en el aula y relaciones establecidas al interior de la institución en el turno vespertino, considerando que es la directora del turno matutino en este mismo plantel; y por último, la práctica de la maestra Ángela, sus relaciones con el personal del turno vespertino, valorando el hecho de que pasa una considerable parte del tiempo con la maestra Julia debido a que también es educadora en el turno matutino.

---

<sup>8</sup> Según Tylor y Bogdan (1987), establecer el *rapport* implica “romper el hielo” con los sujetos informantes en la investigación, implica establecer un ambiente de confianza, por ejemplo: reverenciar rutinas, “hacer favores”, interesarse en lo que dice el informante...

<sup>9</sup> Madres de familia elegidas por la mayoría de los padres de familia en cada uno de los grupos para apoyar a las educadoras en tareas organizacionales.

<sup>10</sup> La observación participante es una herramienta de carácter metodológico, cuyo origen se adjudica en la etnografía – metodología empleada en la antropología – y su aporte principal a las investigaciones se halla en la posibilidad de que el investigador se inserte en la *cultura del otro* para poder conocerla y comprenderla. (Geertz, 1973; Tylor y Bogdan, 1987).



Al realizar y transcribir las observaciones resultó indispensable hacer un análisis previo a la sistematización de la información, con la finalidad de tomar decisiones sobre los temas que serían abordados en las entrevistas, éstas fueron aplicadas a las educadoras y directivos del plantel orientadas por un guión<sup>11</sup> elaborado con base en el análisis de dichas observaciones, centrándome particularmente en aspectos a los que aludieron los informantes en conversaciones informales generadas durante las mismas observaciones, también fueron consideradas las pláticas informales con las personas encargadas de intendencia y con las madres de familia; los temas a los que aludían era el constante conflicto entre el personal docente y directivo, comparaciones entre educadoras y el funcionamiento de la institución en cada uno de los turnos (matutino y vespertino), falta de organización en actividades colectivas, conflictos constantes con los padres de familia.

Se hicieron once entrevistas abordando temáticas pautadas por los aspectos señalados anteriormente, únicamente se agregaron algunos tópicos en las entrevistas a directoras<sup>12</sup>, de esta manera, mediante la diversidad de respuestas fue posible apreciar las diferentes perspectivas desde las cuales los actores institucionales viven una misma dinámica escolar cotidiana, pues cada uno de los informantes ha configurado un imaginario individual; pero con el surgimiento de sentidos en sus respuestas es posible identificar aquello que forma parte del imaginario colectivo y que configura su estilo de funcionamiento como institución.

En un primer momento consideré, que para complementar las observaciones realizadas sería conveniente, únicamente entrevistar a las seis educadoras: Carmina, Ángela, Yuma, Abigail, Eva y Julia; y a la directora del turno vespertino, la maestra Elena; sin embargo, con base en la información que se fue obteniendo, resultó de particular relevancia entrevistar a otro de los actores que habían laborado anteriormente en la institución, pues a través de ello se obtuvieron datos sobre la fundación de la

---

<sup>11</sup> El guión fue utilizado en la realización de todas las entrevistas, únicamente se agregaron algunos tópicos extra a los directivos entrevistados. Las temáticas abordadas surgen de las observaciones previamente realizadas, conjugadas con el interés investigativo (ver anexo 1).

<sup>12</sup> Tópicos agregados a las entrevistas aplicadas a las educadoras por corresponder a información específica sobre la función directiva (ver anexo 2).

institución y los procesos de transmisión a través de los cuales se crean y re – crean relaciones interpersonales ambivalentes, en las que se manifiesta el conflicto constante, como una forma de funcionamiento de la institución, por lo tanto, también fue necesario entrevistar a la maestra Verónica ex directora del turno vespertino (previo a la gestión de la maestra Elena).

Las entrevistas fueron realizadas, cada una en los salones de clase o sus respectivos espacios directivos antes o después de la jornada de trabajo, en algunos casos por cuestiones laborales, el tiempo no fue suficiente para concluir las entrevistas; por lo tanto, se agendaron otros días y momentos para abordar temas que no se habían agotado, principalmente cuando las informantes manifestaron deseos por continuar compartiendo sus experiencias<sup>13</sup>. El periodo aproximado para el proceso de aplicación y transcripción de entrevistas fue de un mes; iniciando en el mes de mayo del año 2013 y concluyendo en junio de ese mismo año.

Al iniciar el proceso de investigación y realizar las entrevistas, hice el planteamiento de preguntas al personal de la institución, dichas interrogantes referían a sus motivos para permanecer en esa escuela, a las formas en las que describirían a la institución, a las maneras en que perciben a sus compañeras de trabajo y sus relaciones con ellas, se les preguntó aquello que transformarían si se encontraran en posibilidad de hacerlo (con relación a infraestructura, organización y sus relaciones con el resto de las educadoras y madres de familia); además se les plantearon cuestiones en las que tuvieran la posibilidad de describirse a sí mismas como educadoras y como compañeras de trabajo; las entrevistas se concluía solicitando que hablaran sobre las dificultades y las satisfacciones que habían experimentado al interior de la institución.

Posterior a cada una de las jornadas de observación y sesiones de entrevista se llevó a cabo el proceso de transcripción, las anotaciones registradas en el diario

---

<sup>13</sup> El cuadro que concentra datos personales, laborales, fechas y duración de las entrevistas; constituyen información relevante que también fue considerada al momento de la interpretación de los sentidos que proporcionaron los informantes para la construcción de la tesis (ver anexo 3).

íntimo<sup>14</sup> constituyeron un elemento clave durante la investigación, ya que previo a la sistematización y análisis formal de los datos obtenidos, logré identificar algunas recurrencias en la información<sup>15</sup> que se fueron plasmando en dicho diario, con el avance en el proceso de análisis y sistematización de dichas recurrencias, la mayoría de ellas se fueron consolidando, otras se fueron modificando con base en el dato empírico recabado.

El diario íntimo adquirió relevancia durante el proceso investigativo, particularmente, cuando fue empleado como herramienta para controlar la implicación que pudiera extraviar el interés investigativo; pues al plasmar en él, sentimientos y opiniones propias sobre las situaciones observadas y discursos escuchados, se procuró evitar la emisión de prejuicios e información infundada en este documento.

El trabajo de campo se complementó con el trabajo de archivo, a través del cual fue posible tener acceso a diferentes documentos de la institución y del personal, de esta manera se dio rigurosidad a la investigación; pues si bien, no se ofrecen datos duros como en una investigación de carácter cuantitativo, la triangulación<sup>16</sup> de lo observado, la información obtenida a través de entrevistas y del trabajo de archivo determinan la objetividad de la investigación.

Al observar o escuchar, se generaron procesos inherentes de interpretación del discurso y prácticas de los actores; sin embargo, de acuerdo con el proceso de interpretación guiado por los planteamientos de Ricoeur (1995), fue necesario

---

<sup>14</sup> Cuando se realizó trabajo de campo, una de las herramientas etnográficas usadas para sustentar empíricamente la información obtenida, es el diario de campo, que para fines de esta investigación los registros fueron divididos en los tres apartados propuestos por Loureau (1989): a) diario teórico – metodológico, que contiene los aportes conceptuales sobre los cuales se sustenta la metodología y la tesis planteada; b) diario del etnógrafo, cuyo contenido son los registros de las observaciones participantes y entrevistas; c) diario íntimo, en el que, como “autor real” realice reflexiones sobre mi propia implicación, también logré hacer un registro especulativo de acuerdo con mis propias conjeturas, es decir, realice lo que Sebok (1994) propone como inducción, tratamiento de la abducción (hipótesis, inferencias).

<sup>15</sup> Con base en la transcripción de observaciones y entrevistas se realizó un análisis especulativo, a partir del cual se obtuvo un concentrado de recurrencias en la información empírica obtenida (ver anexo 4).

<sup>16</sup> Según lo señalado por Tylor y Bogdan (1987), la triangulación implica la comparación de datos obtenidos entre sí, durante las entrevistas, las observaciones, trabajo de archivo y la teoría con base en la cual se están interpretando el dato empírico obtenido.

reconocer la polisemia de las palabras y la ambigüedad de las oraciones, por lo tanto, la sistematización de la información y la configuración de categorías requirió especial cuidado para lograr el mayor apego posible a los sentidos que daban los actores institucionales. Este proceso se inició en el mes de agosto de 2013, para ello, se realizaron acciones de lectura y relectura de los registros de observación y entrevistas, subrayando las frases etnográficas que centraban mi atención.

Para la clasificación de las frases seleccionadas, los criterios de agrupación fueron construyéndose con base en las relaciones que se hallaban entre éstas, identificando la repetición de palabras, pero principalmente de los sentidos de las mismas. Luego de dicha clasificación que generó diversos aspectos, realicé un reagrupamiento del que surgieron las categorías y subcategorías, siendo las primeras, los títulos de los apartados y las segundas, los temas y subtemas<sup>17</sup>.

Para concluir el proceso de sistematización de la información, las relaciones de las categorías y subcategorías se establecieron a través de la elaboración de esquemas, a partir de los cuales se concretó la narrativa de los tres capítulos de este documento.

El primer capítulo que ha sido titulado *Diego Rivera y Frida Kahlo: orígenes de los conflictos institucionales*, construido con base en la articulación de subcategorías que en la recurrencia de los datos proporcionados por los informantes remiten a una subordinación de las actividades del turno vespertino<sup>18</sup>, principalmente a las decisiones de la maestra Julia como directora del turno matutino; situación que genera conflictos constantes causados principalmente por el recurrente cambio de directoras y personal docente del turno vespertino; así como el hecho de que el personal de este mismo

---

<sup>17</sup> Para tener mayor claridad en el proceso de sistematización de la información en los anexos 5,6 y 7 se muestran ejemplos del proceso de selección de frases etnográficas por su recurrencia y sentido para construir las categorías y subcategorías que configuran los capítulos, temas y subtemas articulados que sustentan la tesis.

<sup>18</sup> Previo a la escritura del presente documento fueron realizados una serie de esquemas, mediante los cuales fue posible comprender las relaciones entre las categorías obtenidas a partir de la recurrencia en los datos proporcionados por los informantes, para redactar el primer capítulo de manera articulada se elaboró un esquema que se proporciona en el anexo 8.

turno haga uso de instalaciones que se piensa le “pertenece” al turno matutino; imaginario que se afianza debido a que la maestra Julia al asignar los nombres a la institución en ambos turnos es identificada como la fundadora.

Para el segundo capítulo, denominado *Relaciones interpersonales ambivalentes como mecanismo para enfrentar conflictos entre actores y subgrupos*, las recurrencias en la información, nos remiten a la existencia de relaciones de carácter interpersonal que aluden a la existencia de la rivalidad entre el colectivo, generando mecanismos de funcionamiento que muestran claramente el sufrimiento, pero al mismo tiempo la protección que la institución puede proporcionar a través de vínculos de amistad, para alcanzar el fin común de la institución<sup>19</sup>; mostrando en la coexistencia de estos vínculos la presencia de relaciones interpersonales ambivalentes a través del compañerismo.

Mientras que el tercer capítulo fue destinado a describir el tipo de relaciones que se establecen entre el personal de la institución y la nueva localidad configurada por familias migrantes provenientes del Estado de México y Distrito Federal, principalmente; cuyas dificultades y cultura referida por los informantes, aluden a una influencia directa con el estilo de funcionamiento<sup>20</sup>; es decir, el modo recurrente en que sus actores enfrentan los conflictos que se presentan. En este capítulo denominado *Amistad con las madres de familia y otras implicaciones en el estilo de funcionamiento institucional*, se muestra aquello que permite comprender mejor, elementos constitutivos del contexto que influyen en el estilo que puede reconocerse a través del análisis institucional como horizonte interpretativo. Se logra identificar a las madres de familia como un objeto de deseo por el que rivalizan las educadoras, pues a mayor reconocimiento de las madres de familia, se concreta la gratificación de carácter narcisista, siendo el principal motivo para establecer relaciones de amistad con ellas; aun cuando ello implique incorporar a la institución una cultura del contexto escolar caracterizada por las múltiples problemáticas causadas por la reciente fundación y el crecimiento poblacional de ésta localidad, agravando las tensiones existentes al interior de la institución educativa.

---

<sup>19</sup> En el anexo 9 se muestran las relaciones de carácter ambivalente que articulan los mecanismos de funcionamiento institucional, con base en el cual fue escrito el contenido del capítulo II.

<sup>20</sup> Los elementos y relaciones encontradas en el dato empírico para la escritura del tercer capítulo se muestran en el anexo 10.

El análisis institucional permite englobar elementos de diversa índole (político, histórico, económico, cultural, psicoanalítico) para comprender mejor a las instituciones; sobre todo cuando a través de la investigación han logrado detectarse aspectos, como los esbozados en párrafos anteriores y que dejarían cabos sueltos para comprender la riqueza del entrecruzamiento de textos en el ámbito institucional, si se hiciera un análisis puramente sociológico u organizacional.

Goffman (2001) por ejemplo, ha realizado estudios sobre instituciones, pero dichas investigaciones se encuentran fundamentadas en una perspectiva sociológica desde la cual plantea que los individuos son sometidos a roles preestablecidos por la institución; es decir, los sujetos “poco o nada” pueden hacer con relación a las normas establecidas, se torna prácticamente imposible que los sujetos sometidos a ella se encuentren en posibilidad de modificar prácticas institucionalizadas. Desde una perspectiva organizacional, a partir de la cual, Schlemenson (2004) explica que, la escuela no es vista como una institución, sino como una organización que se encuentra estructurada de manera jerárquica, los actores institucionales únicamente tienen posibilidad de interactuar conforme a un organigrama preestablecido.

Por lo anterior y partiendo de elementos del análisis institucional, la práctica educativa es mirada como una práctica altamente compleja en la que influyen diferentes factores que configuran a los sujetos y que estos a su vez conforman determinadas relaciones y prácticas que no se encuentran preestablecidas en los roles o jerarquías prefijadas por la institución, la multiplicidad y evidencia de conflictos en el J.N. Diego Rivera no se eliminan con la simple especificación de roles y atributos jerárquicos; y para dar respuesta a este tipo de interrogantes, es como se da cabida en este documento a la categoría de imaginario.

A partir de la década de los noventa, la noción de imaginario, fue empleada en el ámbito educativo para aludir no a lo que comúnmente definiríamos como una presencia “irreal” en nuestro pensamiento, comenzó a ser considerada una categoría en investigaciones de las ciencias sociales para explicar la producción de representaciones y simbolismos que dotan de sentido a las acciones sociales, pues lo imaginario se

manifiesta en dos dominios irreductibles, en la psique individual, como imaginación radical; y en el dominio histórico – social como imaginario colectivo; por su riqueza en aportes, los planeamientos de Castoriadis (1987) y otros autores que han dedicado importantes trabajos a dilucidar dichos planteamientos (Franco, 2003; Anzaldúa, 2004; Cabrera, 2006); son un referente central para comprender el imaginario colectivo que orienta el estilo de funcionamiento del J.N. Diego Rivera.

Hacer análisis desde la perspectiva institucional permite, tomar en cuenta factores como el género, la edad, el poder o la identidad, considerados aspectos socioculturales que también influyen los actos fundacionales y procesos de transmisión que permiten recrear prácticas y discursos del pasado, originando así, una dirección o sentido determinado a la práctica educativa por ser el imaginario colectivo que las orienta; un sentido que no puede fijarse, ni generalizarse para todas las instituciones de educación, ni aun tratándose de escuelas pertenecientes a un mismo nivel o zona específicos.

Con relación a las características concretas de los sujetos y de sus relaciones al interior de la institución determinan aquello que es importante para una escuela; es decir, el sentido que se ve influido, no solo por el interés de mantener el control y/o protección de las sociedades; sino también por el contexto y los intereses de los actores; pues según Castoriadis (1987) el imaginario transita entre lo determinado (socio históricamente) y lo indeterminado (la resistencia de la psique individual traducida en la creación de sentidos de los discursos y las prácticas).

Por lo tanto, contrario a una perspectiva sociológica u organizacional en las estructuras y roles son preestablecidos; Rockwell (1985), señala que un elemento central en la definición del contenido del trabajo de los profesores, son las relaciones dadas al interior de la escuela, explica que éstas, tienen una función básica o antecedente, sobre la cual se distribuyen, entre otras cosas, las tareas o grados escolares. Revela también que cada director organiza la escuela basándose en el reconocimiento de la situación material de la escuela; a sus saberes de aquello que le atañe como director y a los propios intereses profesionales, laborales y personales en

su carrera. Para el funcionamiento institucional entran en juego las ideas, costumbres, saberes y posiciones construidas en su práctica o experiencia laboral.

Mientras que los maestros también ponen en movimiento sus intereses profesionales, laborales y personales, sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera en que deben dirigirse en las diversas relaciones propias de la profesión docente, mismas que la autora plantea como necesarias para la supervivencia en el mundo del profesorado.

A través de la metodología de investigación realizada es posible mostrar en este documento la vida institucional del J.N. Diego Rivera, analizada desde diversos puntos de vista, a través de los cuales pueden reconocerse las relaciones interpersonales, las negociaciones o alianzas entre quienes forman parte de la institución, pues estas maneras de configuración cobran relevancia tan significativa como lo formal que enmarca a las instituciones (los roles preestablecidos, las estructuras o jerarquías asignadas). Por lo tanto, para poder comprenderlo se torna necesario conocer las formas en que los actores institucionales practican y se socializan en la cotidianeidad escolar; Remedi (2004:47), señala que:

Se conforma la textura de la vida cotidiana institucional, construcción de un collage, figura de sentido metafórico que transporta a un mismo lugar, una historias, entrecruza pasiones y razones, sentimientos y ponderaciones, ensueños y acciones donde los sujetos pueden reconocerse e identificar la discontinuidad, la incoherencia, la contradicción, entrecruzamientos que permiten comprender el presente, y en ese presente, como un telón de fondo, destaca lo que de otra manera pasaría inadvertido o se consideraría insignificante, lo que se vive día con día: el desordenado deseo de vivir de las instituciones.

Por lo anterior, sabemos entonces que la institución puede estructurar relaciones profesionales y laborales; sin embargo, el orden que podría hallarse a través de lo preestablecido es obturado por la diversidad de sujetos que configuran la institución; y es entonces como las relaciones de carácter personal, con una inherente carga psíquica adquieren sentido, pues entran en juego deseos de carácter narcisista que dan origen a relaciones de orden ambivalente.



Mediante el proceso descrito en este apartado metodológico, fue posible la construcción narrativa de este documento, que sostiene la tesis: *Relaciones interpersonales ambivalentes como medio para enfrentar conflictos en el Jardín de Niños Diego Rivera.*

## Capítulo I

### DIEGO RIVERA Y FRIDA KAHLO: ORÍGENES DE LOS CONFLICTOS INSTITUCIONALES

Hace al menos aproximadamente 10 años, para el Estado de Hidalgo, era poco común la creación de instituciones educativas de nivel preescolar en turno vespertino; sin embargo, para el municipio de Tizayuca fue una respuesta necesaria a la demanda originada por la explosión demográfica<sup>21</sup>; después de la construcción de fraccionamientos constituidos por miles de viviendas habitadas por familias migrantes provenientes de la ciudad de México, – cuyas características y necesidades serán explicadas en el tercer capítulo – específicamente en el Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca<sup>22</sup>, la demanda de cobertura escolar fue de tal magnitud que resultó necesario implementar el turno vespertino en todas las instituciones educativas pertenecientes a esta nueva localidad (dos jardines de niños, dos primarias y una secundaria).

En el año 2008 el J.N. Diego Rivera, turno vespertino de la localidad, inició sus actividades bajo el nombre provisional de J.N. Nueva Creación haciendo uso de dos aulas pertenecientes al J. N. Frida Kahlo del turno matutino. En agosto del año 2010, inicia su funcionamiento usando las seis aulas pertenecientes a la institución matutina; la directora encargada, Julia Gómez Ruiz, realizó una reunión de padres de familia el 12 de octubre de ese mismo año, donde se sometió a votación una terna propuesta por ella, para elegir el nombre de la institución vespertina: Jorge Rojo Lugo (12 votos), Ricardo Garibay (18 votos) y Diego Rivera (60 votos); después de levantarse el acta

---

<sup>21</sup> Al hacer una visita a la Comisión de Desarrollo y Vivienda de Tizayuca para obtener información sobre el número de habitantes en el fraccionamiento Haciendas de Tizayuca, no fue posible que me proporcionaran este dato, debido a que no existe en sus registros, sin embargo, en la cotidianeidad de las prácticas de esta población ha sido necesario que muchas de las familias envíen a sus hijos a la escuela primaria o secundaria a otras colonias del municipio, dicha situación da cuenta de una evidente explosión demográfica ésta noción refiere al aumento súbito de la cantidad de habitantes en una determinada región. Este incremento de la población tiene consecuencias importantes y genera cambios socioeconómicos. La noción de explosión demográfica también puede entenderse a partir de un incremento sostenido del número de habitantes hasta el punto en que la infraestructura y los sistemas ya no dan abasto para satisfacer las necesidades de la población.

<sup>22</sup> En el anexo 12 de este documento se muestra un croquis del Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca, mismo que, si bien no especifica dimensiones, da cuenta del elevado número de viviendas, hecho que agrava la situación socioeconómica de la localidad, si consideramos que no todas las viviendas están habitadas y la población ya se enfrenta a la escasez de servicios y al desempleo.

correspondiente a la reunión, se envió la terna a la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, anexando firmas de los padres de familia reunidos y la biografía de la vida de los personajes propuestos en la terna, logrando así, que el 07 de Diciembre de ese mismo año se autorizara el uso del nombre actual de la institución en el turno vespertino: J.N. Diego Rivera, bajo el cual continuaría su funcionamiento; mientras que el turno matutino, ya hacía uso del nombre: J.N. Frida Kahlo.

A partir de esta fecha los nombres de dos célebres pintores de la época posrevolucionaria de México permanecerían unidos, aún después de la muerte. Diego y Frida permanecieron unidos en vida por el gusto a la pintura y unidos en matrimonio de 1929 a 1954, envueltos en un tórrido romance que se caracterizó por ser una relación ambivalente<sup>23</sup> a causa de sus múltiples infidelidades. Amor y odio se hallaban en un mismo tiempo, en una misma relación, dando origen al sufrimiento<sup>24</sup> generado por la codependencia<sup>25</sup> que subsanaba un sufrimiento más grande que les provocaría su

---

<sup>23</sup> La investigación psicoanalítica muestra que la esencia más profunda del hombre consiste en impulsos instintivos de naturaleza elemental, iguales en todos y tendientes a la satisfacción de ciertas necesidades primitivas. Estos impulsos primitivos no son en sí ni buenos ni malos. Los clasificamos, y clasificamos así sus manifestaciones, según su relación con las necesidades y las exigencias de la comunidad humana. Debe concederse desde luego, que todos los impulsos que la sociedad prohíbe, son malos – tomemos como representación de los mismos, los impulsos egoístas y los crueles – se encuentran entre tales impulsos primitivos. Estos impulsos primitivos, recorren un largo camino evolutivo, hasta mostrarse eficientes en el adulto. Son inhibidos, dirigidos hacia otros fines y sectores, se amalgaman entre sí, cambian de objeto y se vuelven en parte contra la propia persona [desplazamiento]. Ciertos productos de la reacción contra algunos de estos instintos *fingen* una transformación intrínseca, de los mismos, como si el egoísmo, se hubiera hecho compasión y la crueldad altruismo. La aparición de estos productos de la reacción es favorecida por la circunstancia de que algunos de los impulsos instintivos surgen casi desde el principio, formando parejas de elementos antitéticos, circunstancia singularísima y poco conocida, a la que se ha dado el nombre de *ambivalencia de sentimientos*. El hecho de éste género más fácilmente observable y concebible es la frecuente existencia de un intenso amor y un odio intenso en la misma persona. (...) solo una vez superados todos estos *destinos del instinto* surge aquello que llamamos el carácter de un hombre, el clasificado con el criterio de *bueno o malo*. El hombre es raras veces completamente malo o bueno; por lo general es bueno en unas circunstancias y malo en otras o bueno en unas condiciones exteriores y decididamente malo en otras. (Freud, 1970: 107,108)

<sup>24</sup> El sujeto aprende a estimar el sentirse amado como una ventaja por la cual puede renunciar a otras. (Freud, 1970: 109). Kaës (1996) señala que el sufrimiento es inherente a nosotros, debido a que no somos lo que queremos ser, renunciamos a determinados instintos, con el objetivo de pertenecer a una sociedad. Cuando el sufrimiento es patológico puede anular a los sujetos.

<sup>25</sup> La codependencia consiste en estar total o casi totalmente centrados en una persona, un lugar o en algo fuera de nosotros mismos. La codependencia se caracteriza por una negación inconsciente de nuestras emociones. La negación es una respuesta humana natural a situaciones a las que no podemos hacer frente o que no podemos permitirnos sentir. Puede aparecer a cualquier edad, dentro de un ambiente familiar (o grupal) no sano. Es nuestra forma de protegernos. Es un proceso inconsciente necesario para la supervivencia en determinadas circunstancias. Es muy común que en una relación, el codependiente no pueda poner límites y sencillamente todo lo perdona, a

separación y que también fue experimentado por ellos en diferentes momentos de su vida marital. Frida, principalmente, lo plasmaba en sus pinturas<sup>26</sup> y múltiples escritos<sup>27</sup> (cartas y frases).

Los nombres de Diego Rivera y Frida Kahlo, ahora permanecen fusionados e inmortalizados no sólo por su genialidad en las artes plásticas y su constante activismo social – Diego a través de protestas en el muralismo y Frida con su participación en marchas de protesta impulsadas por el proletariado de la época – también en una institución educativa “perdida” en la inmensidad de un municipio que crece de manera sorprendente con la migración poblacional.

Resulta necesario precisar que desde la perspectiva del análisis institucional, los nombres no sólo han sido denotativos o parte de la identificación de la institución en ambos turnos; la naturaleza de la relación de Frida y Diego prevalece entre los actores de la institución, estableciéndose relaciones de constante conflicto, entendido también por Fernández (2001) como contradicción o tensión entre dos bandos institucionales, sin embargo; dicha relación no puede romperse entre ambos turnos por cuestiones de organización; la existencia de ambas instituciones en un mismo espacio, las hace fundirse en una sola y crear un estilo institucional específico, caracterizado por relaciones interpersonales ambivalentes entre los integrantes del colectivo de la institución; dicha afirmación parecería esotérica y vaga, si la perspectiva de investigación hubiese tenido orientaciones únicamente de orden político, sociológico u organizacional; pero, importantes estudios psicoanalíticos<sup>28</sup> de Freud y Castoriadis han

---

pesar de que la otra persona llegue a herirlo de manera deliberada, esto es simplemente porque el codependiente confunde la "obsesión" y "adicción" que siente por el otro con un inmenso amor que todo lo puede.

<sup>26</sup> "Creían que yo era surrealista, pero no lo era. Nunca pinté mis sueños. Pinté mi propia realidad" expresó Frida Kahlo (*Estudios románicos*. 1 - volúmenes 16-17. Murcia: Departamento de Filología Románica de la Universidad de Murcia. 2007. Consultado el 22 de octubre de 2011). Frida habla de "su realidad".

<sup>27</sup> Frase de Frida Kahlo: "Amurallar el propio sufrimiento es arriesgarte a que te devore por dentro".

<sup>28</sup> Sigmund Freud, médico vienés, desarrolla su teoría psicoanalítica desde finales del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX. Los aportes de la ilustración, el racionalismo, el empirismo y el positivismo, por un lado, y de la contra ilustración, el romanticismo y el vitalismo, por otro, encuentran lugar en la pluma de Freud. Su teoría encuentra el entrecruzamiento epistemológico que caldea el ambiente en el que se desarrolla. Pone en relación: a) el antirracionalismo, al postular que la razón no lo es todo en los seres humanos y que otra razón – una sin razón, desde la razón racional – atraviesa los procesos psíquicos primera y primeramente, con b) el afán racionalista del

sustentado estudios trascendentes de investigadores como Remedi, Fernández, Souto, Anzaldúa y Butelman, entre otros; sus trabajos de investigación muestran evidencias relacionadas con otras formas de explicar la vida de las instituciones, aquello que no había podido comprenderse con perspectivas como las ya mencionadas; de haber sido así, los conflictos entre actores institucionales se habrían eliminado; por ejemplo, con la existencia de organigramas o de corpus teóricos relacionados con leyes de funcionamiento de las instituciones sociales. La presencia de dichos conflictos permite realizar una serie de reflexiones sobre el hecho de que “hay algo” que va más allá de políticas y organizaciones preestablecidas; y “ese algo” tiene que ver con la psique<sup>29</sup> o pensamientos y acciones inconscientes generadas por impulsos primitivos o primarios que no pueden eliminarse en los actores institucionales.

Resulta conveniente iniciar la narrativa de los hallazgos realizados en este trabajo de investigación, considerando situaciones que tienen que ver con actos fundacionales de la escuela, partiendo del reconocimiento de aquello que se transmite a través del nombre de la institución; en este sentido, Cornu en Frigerio (2004:32,33), afirma que:

El nombre propio dice acerca de la transmisión de una filiación, de una singularidad frágil, prometida a advenir. El nombre propio es la metáfora de un lugar vinculante y disponible, y el anuncio del quien, del “¿quién soy?”, pregunta que encuentra respuesta sólo en acto, en todo caso, nunca la encuentra haciendo el inventario de “eso” que soy. El sujeto es el acontecer de su nombre.

---

dominio yoico sobre el pulsional e impulsivo Ello (Rivelis, 2009:10). Los escritos propiamente psicoanalíticos, relacionados con la psique como tal, [descubiertos por Freud] contiene una inmensidad de aportes a los que se puede calificar de definitivos: el descubrimiento del inconsciente dinámico y de la represión, la interpretación de los sueños, la teoría de las pulsiones y de la neurosis, la concepción del narcisismo o la agresividad. (Castoriadis, 1997: 173, 174). [Sin embargo] Todos los trabajos encaminados a aplicar a las ciencias morales los puntos de vista del psicoanálisis han de adolecer, inevitablemente de una cierta insuficiencia. Por lo tanto no aspiran sino a estimular a los especialistas y a sugerirles que puedan utilizar en sus investigaciones. Tal insuficiencia ha de hacerse notar particularmente, en el dominio que designamos animismo. En el sentido estricto de la palabra, el animismo es la teoría de las representaciones del alma; en la teoría de los seres espirituales en general (Freud, 1967:103).

<sup>29</sup> Freud impugnaba que (...) lo psíquico no es igual a lo consciente. Psiquismo y conciencia no son sinónimos. Lo psíquico es primero y primariamente inconsciente. Lo inconsciente es cronológica y lógicamente anterior a lo consciente. Solo nos enteramos dirá Freud, de una parte muy pequeña de nuestros procesos mentales (...) (Rivelis 2009:10).

Considerando que la institución educativa a la que se hace referencia en esta tesis se identifica con nombres propios de personajes reconocidos en la historia del arte mexicano, resulta conveniente explicar que a ambos turnos se les brinda protección y singularidad ante la fragilidad de su reciente creación – el turno matutino en el año 2006 y el turno vespertino en el año 2008 – como un acto de “voluntad” de la directora, Julia Gómez Ruiz, quien en ese momento estaba al frente de ambos turnos, pues ella propone nombrarlos así; realizando lo que Cornu (Frigerio,2004) denomina una impregnación desapercibida de relaciones interpersonales ambivalentes entre los colectivos de ambos turnos y particularmente entre los directivos; concretándose así los nombres, no sólo en la denominación, sino en los actos de relación entre los actores institucionales, pues la institución es la vida cotidiana en acto de su nombre, es decir, no se trata de una simple denotación que las distingue de otras instituciones.

Para explicar aquello que se transmite a través de los nombres, Cornu (Frigerio, 2004:33) cita a Freud, señalando que “*el psicoanálisis mostró la importancia del <<nombre del padre>> y la función separadora que ejerce la metáfora paterna; también abrió la posibilidad de una reflexión sobre el provenir del patriarcado*”, es decir; a través de la transmisión de los nombres se concreta un interdicto fundamental identificado por Freud, refiere al asesinato simbólico<sup>30</sup> en el que se inhibe la capacidad de creación de un estilo institucional propio; es decir, sí se configura un estilo particular, que no es la replicación total de un pasado pero que inevitablemente se encuentra influido; porque quienes significan un nombre se hallan protegidos y sometidos por él; pero, recordemos que toda institución también se encuentra inmersa en un momento histórico – social<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Con base en los planteamiento de Freud (1967) se entiende como asesinato simbólico por parte del padre hacia el hijo, o en este caso de quien adjudica el nombre hacia la institución quien anula lo que la institución “podría llegar a ser” adjudicando ciertas características del pasado a través de dicho nombre.

<sup>31</sup> Lo histórico – social es uno de los dominios del hombre. Es una de las creaciones de Castoriadis, donde muestra la indisocialidad e irreductibilidad de la psique y la sociedad. Sociedad e historia no tienen existencia por separado. Lo social se da como autoalteración, como historia. Esta es la emergencia de la institución, en un movimiento que va de lo instituido a lo instituyente, y viceversa, a través de rupturas y de nuevas posiciones emergentes del *imaginario social instituyente*. Este crea a partir del *magma de significaciones imaginarias sociales*, y ese *magma* es el que constituye a la sociedad como un mundo de significaciones. De este modo, cada sociedad se autoinstituye. El ser de lo histórico-social está dado por esas significaciones, que da un determinado sentido a la vida social, siempre arbitraria. Este dominio se mantiene unido gracias a la urdimbre producida por el *magma de significaciones imaginarias sociales*. La burguesía, por ejemplo, produce su propia definición de la realidad, que tiende a ser tomada como canónica por los sujetos, debido a la habitual *heteronomía* en la cual se hallan las

específico que signa su configuración con determinados actores que forman parte de ella.

Por lo anterior, es posible afirmar entonces, que a pesar de tratarse de una institución educativa de reciente creación, en su fundación y concreción de las prácticas están presentes réplicas del pasado de la vida de Diego Rivera y Frida Kahlo, que se producen a través de la transmisión, mismas que no tienen una correspondencia exclusiva con su genialidad en las artes, sino también con las características de sus relaciones interpersonales, Barbagelatta, en Frigerio (2004:52) señala que es:

[Aquello] que permite un modo de existencia del pasado, la posibilidad de su supervivencia, es contingente. La desoladora contingencia de lo que pasa, de lo que llega como restos que la marea deja. Restos que sirven para un “presente” que debe con eso protegerse de la misma intemperie, siempre otra, siempre renovada.

El nombre de ambos turnos se dramatiza<sup>32</sup> y se concreta con relaciones interpersonales ambivalentes entre Frida y Diego en una novela institucional<sup>33</sup>, adquiriendo tintes particulares de funcionamiento por el momento socio – histórico y los actores que participan en él; pues la transmisión es un proceso que no se limita al legado y recepción de una herencia, en la que entran en juego tres elementos básicos identificados como “*el objeto de transmisión, el transmisor que se piensa decisor consciente, y aquel a quien se le transmite*” (Cornu, en Frigerio, 2004:27), es decir; el objeto de transmisión, en este caso los nombres de la institución, no se reciben como un bien material heredado o una forma denotativa que además se constituye como una distinción entre turnos, ya que entre estos elementos circula un valor agregado que hacen de los actores de la institución que recibe el nombre – no del establecimiento físico – un colectivo que dramatiza fragmentos del pasado a través de prácticas

---

sociedades. La *autonomía* implica el cuestionamiento de la *institución imaginaria de la sociedad*, y abre la posibilidad de modificaciones en el dominio de lo *histórico-social*. (<http://www.magma-net.com.ar/glosario.htm>)

<sup>32</sup> Remedi (2004), señala que, dramatizar es la concreción de las prácticas en lo institucional, lo define como una novela en la que los actores se colocan en escenarios.

<sup>33</sup> La novela institucional es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: “personajes, héroes y villanos”. (Fernández, 1994: 49)

directamente relacionadas, o bien, a manera de desplazamientos<sup>34</sup>, según las características psíquicas de cada sujeto y su momento socio – histórico, mismo que da origen a dicho valor agregado pues se interioriza de acuerdo con la propia historia personal y su propia conjugación con la del resto de los actores.

A la noción de transmisión se le adjudica también un carácter fragmentario que Frigerio (2004:13) ha clarificado “*no como déficit; sino como la renuncia a la pretensión totalitaria de que todo sería transmisible y todo sería resignificado*”, con ello se renuncia a que la transmisión es total y acabada; el valor agregado que señala, alude al hecho de que la institución configura una novela institucional que de manera inconsciente<sup>35</sup> recupera el pasado de Diego y Frida pero que además incluye lo que Castoriadis (1987) define como el imaginario<sup>36</sup> que remite a la psique de cada uno de los actores institucionales, pues de acuerdo con lo vivido, interioriza y crea prácticas y discursos que se conjugan con el resto de los actores institucionales para conformar un imaginario colectivo que de acuerdo con lo expresado por Kaës (1996) no es inmutable, es decir, el imaginario en las instituciones es actor y motor de una historia específica que determina la constitución del estilo institucional, definido por Fernández (1994:41) como:

Aquello que procura servir para dar cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional, es la recurrencia del modo de resolver los problemas en diferentes áreas críticas y a la configuración consecuente de una serie de rasgos que se presentan como constantes y permiten generar la impresión de un “orden natural”, recurrente a lo largo del tiempo.

Para el caso de esta tesis, las relaciones interpersonales ambivalentes se manifiestan como un denominador común de actuación entre los integrantes del colectivo y aunque no se manifiesta de manera explícita en actividades colectivas del

---

<sup>34</sup> El sistema inconsciente funciona de acuerdo a dos mecanismos, formalizados por Freud como leyes de funcionamiento del sistema inconsciente: desplazamiento y condensación. Desplazamiento es transmutación, transposición de valor psíquico. El valor psíquico de una representación pasa a otra (se adhiere, inviste a otra). (Rivelis, 2009: 21)

<sup>35</sup> La representación inconsciente, que denomina también fantasía o fantasma, es representación del deseo. (Rivelis, 2009: 14)

<sup>36</sup> Para Castoriadis (2004:45), en el modo de actuar y discursar de los sujetos hay una ineludible relación entre lo histórico social instituyente y la subjetividad individual con la que el sujeto interioriza y crea la historia, de lo anterior, deviene “*lo absurdo de la oposición individuo/sociedad*”(7 de enero de 1987).



personal de la institución, sí es reconocido por ellos en el ámbito individual o en cada uno de los subgrupos conformados; dichas formas de actuación se conciben por los actores institucionales como sucesos que forman parte de la vida escolar cotidiana; aunque se percibe el malestar, e incluso se manifiestan ciertos deseos por modificar las prácticas, se continúa bajo el mismo estilo institucional, constituyéndose el conflicto como una forma característica de su funcionamiento.

Y, si bien Fernández (1994) alude al estilo de funcionamiento como un modo recurrente de resolver los problemas, el presente trabajo de investigación no alude a la resolución de problemas como tal, sino a la manera reiterada en que los actores enfrentan los conflictos; debido a que no se señalan o identifican soluciones concretas, pues las relaciones interpersonales ambivalentes que se muestran como una constante permiten hacer frente a los conflictos, aunque el modo de enfrentarlos sea “momentáneo”, pues ello implica preservarlos, agravarlos o generar otros, ya que hablamos de la coexistencia de relaciones amor/odio que en su carácter complementario pero bifronte, ineludiblemente encierran tensiones que se hacen constantes en la vida institucional.

Según lo señalado por Castoriadis (1987), la creación de un estilo desemboca en la primacía de lo imaginario, considerado como la capacidad de la psique de crear una serie de representaciones, deseos y apegos que se agregan a los restos del pasado transmitidos – en este caso, mediante los nombres – así como el momento socio histórico y geográfico específicos en el que se encuentra situada la escuela, cuyo contexto se caracteriza por la explosión demográfica, la migración, la pobreza, la violencia y la inseguridad que se percibe en el fraccionamiento.

Si bien, el estudio realizado para fundamentar la tesis, se centró particularmente en el colectivo docente que labora en el turno vespertino, se prestó especial atención en las relaciones que existen entre los directivos de ambos turnos; así como el imaginario colectivo que se ha construido en torno a aquello que “justifica” las prácticas de subordinación del personal del turno vespertino a las prácticas del turno matutino, principalmente las disposiciones de la directora del turno matutino, que ante la

necesidad de compartir instalaciones, inevitablemente se establecen relaciones de carácter ambivalente.

Por lo anterior; y bajo la premisa de que, es el conocimiento del pasado aquello que nos permite comprender el presente, en el siguiente apartado se hace una reseña que alude al acto fundacional de la institución, en el turno vespertino, considerando factores importantes del turno matutino que tienen relación directa con dicho acto de fundación y los actores involucrados.

### **1.1 Restos del pasado en el presente**

En el año 2006, las instalaciones de esta institución inician su funcionamiento, brindando los servicios de educación preescolar en el turno matutino, bajo la dirección de la profesora Julia Gómez Ruiz; con la finalidad de ofrecer cobertura a la demanda de la población del Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca, en el año 2008, se brinda educación preescolar en esta misma institución en el turno vespertino; su funcionamiento se inicia con dos grupos, nombrándose como educadora encargada a la profesora Yesenia Huerta Martínez; la organización y cotidianeidad de cada uno de los turnos se desarrollaba de manera “independiente”, a excepción de cuando se realizaban eventos y festividades socioculturales, el personal de ambos turnos se organizaba para realizar actividades conjuntas, bajo la coordinación de la directora del turno matutino.

A partir del ciclo escolar 2008 – 2009 el plantel comenzó su funcionamiento como organización completa también en el turno vespertino, nombrando como directora a la profesora Gabriela Miranda Ortiz, quien después de siete meses fue beneficiada con un movimiento interno de zona y al ser asignada a otro plantel educativo; queda al frente, como educadora encargada la profesora Julia Gómez Ruiz, quien para ese momento ya contaba con doble clave, una como directora en el turno matutino y otra como docente en el turno vespertino.

Cuando inició el funcionamiento de ambos turnos, cada uno en organización completa, bajo la propuesta de la supervisión escolar, se pretendía que todas las docentes que contaran con doble clave laboraran en esta institución educativa, sin embargo, no pudo concretarse; de las docentes con doble clave en la zona; además de la maestra Julia, únicamente fueron adscritas dos educadoras a este Jardín de Niños, la profesora Ángela y la profesora Carmina; esta última con doble turno, uno pagado por presidencia municipal y otro bajo contrato de SEP.

Tras haber un incremento de personal e incorporarse una nueva docente en el ciclo escolar 2010 - 2011, la profesora Julia, es nombrada por la supervisora escolar de la zona para dedicarse por completo a las funciones directivas del turno vespertino, logrando con ello, ser la directora de ambos turnos durante ese ciclo escolar completo.

A mediados del siguiente ciclo escolar 2011 – 2012, por disposición oficial, se incorpora a la institución la profesora Brisia Rodríguez Valdez, como directora de la institución en el turno vespertino, situación que hizo necesaria la asignación de la profesora Julia a desempeñar sus funciones frente a grupo. Esta transición fue compleja debido a que al hacer corte de caja, para que pudiera entregarse la dirección, había anomalías en los egresos económicos de la institución, la inconformidad de la mesa directiva hizo necesaria la intervención de la supervisora escolar y de representantes de la SEPH. Luego de dicho proceso de transición la dinámica institucional<sup>37</sup> entre ambos turnos comenzó a sufrir modificaciones.

Las restricciones sobre las instalaciones y el mobiliario de la institución hacia el personal del turno vespertino fueron evidentes; después del cambio de directivo, la puerta de la cocina y de la oficina del administrativo, que siempre estaba abierta para el personal de ambos turnos, comenzó a cerrarse a partir de las 13:30 hrs., horario de llegada del personal vespertino, los materiales de educación física y de educación

---

<sup>37</sup> Fernández (1994:61) define a la dinámica institucional como el movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución (Bleger, 1985).

artística que generalmente se compartían entre turnos, fueron llevados del aula de usos múltiples a la bodega del turno matutino.

Los conflictos institucionales y entre directivos particularmente, comenzaron a girar en torno a la limpieza de las instalaciones, del mobiliario y de los materiales, generalmente la maestra Julia notificaba a la maestra Brisia que el personal de intendencia del turno vespertino no realizaba la limpieza de manera adecuada, no cerraba bien puertas y ventanas; o bien, que las educadoras del turno vespertino no estaban al pendiente del cuidado de los materiales existentes en el aula y que en su mayoría pertenecían al turno matutino.

La profesora Brisia, terminó ese ciclo escolar e inició el correspondiente a 2011 – 2012, aunque a inicios del mismo, es favorecida con un cambio de zona y entra en su lugar la profesora Marisa Mendoza Jiménez, quien también concluye el ciclo escolar y comienza el ciclo 2012 – 2013; sin embargo, al obtener un cambio de turno, en la misma zona, es sustituida por la profesora Verónica Fuentes Amador, quien a mediados de ciclo escolar también obtiene un cambio de turno y es remplazada por la profesora Elena Granados Olvera – directora que estaba al frente de la institución durante la realización de este trabajo de investigación – ella concluye el ciclo escolar, e inicia el 2013 – 2014; actualmente dicha directora trabaja en otra institución matutina de la misma zona y en su lugar, fue nombrada la profesora Sandra Miranda Cortés, directora actual del turno vespertino.

La maestra Julia, manifiesta su deseo de volver a ser directora de ambos turnos, expresando que de esa manera, podría organizarse mejor, pues recuerda que cuando era directora de ambos turnos le era más sencillo cumplir con sus funciones. Para ella es complejo tener una función como directivo en la mañana y como docente en la tarde y reconoce *que no está respondiendo como se debe ante las necesidades de su grupo*, situación que se hace evidente al momento en que los padres de familia del grupo prácticamente no la apoyan en la realización de actividades, considera que es “normal” que si ellos observan que no está cubriendo la totalidad de días y horarios hábiles por

sus obligaciones como directivo, pero además como representante sindical de centro de trabajo ellos no se comprometen con la asistencia regular de sus hijos, el cumplimiento de tareas y de materiales. Por ello a través de constantes solicitudes de apoyo hacia las maestras del turno vespertino y hacia las autoridades educativas y sindicales solicita le sea otorgada nuevamente la función de directora pero ahora bajo nombramiento oficial, al respecto la maestra Yuma, dice:

Las directoras de este turno [vespertino] se quieren cambiar, no sé por qué, si por la situación que viven con la maestra que es la directora de la mañana, porque de alguna manera ella externó que ella quería ser la directora de la tarde, para llevar un mismo ritmo en la escuela 'ora' sí que no estar peleando con nadie, entonces por eso mismo yo siento que porque la maestra Julia, obviamente quiere ser directora en la tarde; pues sí hay muchos problemas en la tarde, porque busca su doble plaza para directora; porque en Enero cuando no llegaba la directora, ya teníamos quince días sin directora y ella nos dijo: - y por qué no hacemos un papel y ustedes me firman de que sea una sola directora y que fuera ella; dije: - ay pues a nosotras nos conviene para ya no estar batallando también; así como que dedícate y órale ¿no?, entonces yo les decía a las maestras: - ay pues de alguna manera sí hubiera estado bien, aparte yo siento que ella como directora en la mañana ha hecho buen trabajo, todos dicen que sí dota de mucho material a las educadoras, por ejemplo, ahora sí que los más importantes, lo más que se usa, grabadoras, cámaras fotográficas, todo eso ella se los ha dado y ahorita nos comentaba que está por darles computadora para su salón, entonces yo digo: - pues de alguna manera si está trabajando bien y pues está dotando a su personal de material que sí es funcional en la escuela. (E9P17, 18)

Lo anterior da cuenta del interés personal de las directoras que han estado al frente del turno vespertino por cambiarse de centro de trabajo debido a los conflictos constantes que se generan con la directora del turno matutino quien externa su interés personal por continuar siendo la directora de ambos turnos, dicha necesidad de cambio se genera ante los constantes obstáculos a los que se enfrentan por la necesidad de compartir instalaciones y mobiliario, que está a cargo de la directora, dicha situación genera luchas de poder, identificadas por la maestra Yuma como una "batalla" constante que no les conviene, sobre todo porque expresa que al tener una directora diferente en el turno de la tarde no cuentan con recursos y materiales propios que faciliten su labor; pues aunado a los obstáculos de hacer uso de instalaciones prestadas, los cambios constantes y repentinos de sus directoras dificultan el avance en la adquisición de recursos.

Es preciso recordar además que, la maestra Julia al haber sido directora de ambos turnos muestra interés por conservar el poder directivo en la institución, surgiendo así conflictos generados por el deseo de la maestra Julia y, en este caso, de la maestra Yuma, por regresar a la organización del pasado, de ésta manera se concreta un proceso de transmisión de deseos personales y laborales que interfieren en el presente de la vida institucional.

## **1.2 Implicaciones de “aprender” sobre la función directiva en el turno vespertino**

En tan solo seis ciclos escolares, el J.N. Diego Rivera, turno vespertino, ha sido conducido por siete diferentes directoras, las cuatro últimas que han prestado sus servicios, han realizado dichas funciones por primera vez, es decir, previamente se habían desempeñado en otras funciones, tres como docentes frente a grupo y una como asesor técnico pedagógico; la maestra Julia observa un “desfile” de directoras que no llegan para quedarse pero que cada una a su paso la aleja de su objeto de deseo<sup>38</sup>, la dirección de Diego Rivera, como institución. Es así como se ha dado origen a una novela institucional en la que poco a poco se va configurando un estilo, donde el directivo del turno matutino tiene un papel protagónico, pues se encuentra presente en el turno vespertino como educadora frente a grupo; bajo esta premisa resulta conveniente dedicar especial atención a las relaciones entre directivos de ambos turnos por los antecedentes singulares que se tienen sobre dicha función en este Jardín de Niños, aunque también por la importancia de esta función en toda institución educativa.

Las educadoras que han formado parte, o que aún son integrantes del colectivo docente, “comparten la idea” sobre el hecho de que la maestra Julia esté presente en ambos turnos se constituye como un elemento clave que no necesariamente contribuye al “buen funcionamiento de la institución”, en la vida cotidiana de esta escuela, el funcionamiento, se va caracterizando por el hecho de que las directoras del turno vespertino tienen que subordinarse a las prácticas del turno matutino, particularmente a

---

<sup>38</sup> El deseo es el movimiento del aparato psíquico tendiente a reinstalar una experiencia de satisfacción. (Rivelis, 2009:14).

la toma de decisiones de la maestra Julia como directivo. En un principio esta subordinación se realiza por el desconocimiento del contexto, de la escuela, del personal docente y de la dinámica de funcionamiento de una institución educativa en turno vespertino; en este sentido, las directoras de dicho turno procuran relacionarse de manera cordial con la maestra Julia; sin embargo, gradualmente, conforme pasa el tiempo y ellas van familiarizándose con el funcionamiento se va configurando un estilo en el que las relaciones hostiles que se manifiestan de manera implícita o explícita dan lugar a relaciones interpersonales de carácter ambivalente.

En primera instancia las educadoras reconocen que el constante cambio de directivo en el turno vespertino, les afecta como integrantes del colectivo y por ende afecta lo que ellas denominan “buen funcionamiento”, al respecto las maestras Carmina y Abigail expresan:

No tenemos una autoridad constante, a cada rato nos cambian de directivo, de directivo y eso también nos afecta a nosotros, es como cuando le cambian a un niño de maestras y maestras, te da en la torre (...) Pues entonces eso también a nosotros nos ha afectado, el cambio constante de directivo. (E1P17, 25)

(...) los cambios de directora, ha habido muchos; y eso afecta a la escuela, así como que a lo mejor una iba a un punto, una va por otro rumbo, otra va por otro camino, no hay un punto de que esté una directora así como que dos ciclos escolares para que veas un cambio y un trabajo pues más preparado, obvio no, por decir, llega la maestra Elena y a lo mejor tiene muchas ganas de trabajar y todo eso pero llega a medio ciclo escolar y no es lo mismo que iniciar todo el ciclo. (E4P10)

Las educadoras identifican al constante cambio de directoras como un factor que genera la falta de continuidad para lograr “algo”, alcanzar un objetivo que ellas mismas no definen, pero que les está generando un malestar que constituye un conflicto presente en el funcionamiento de la escuela; por lo tanto, éste va adquiriendo un orden natural en la cotidianidad de la vida institucional.

Para el personal, el “buen funcionamiento” de una institución depende en gran medida de las acciones, conocimientos y actitudes del directivo y cuando hay un cambio constante de dicho personal, evidentemente se obstaculiza el “buen

funcionamiento” de la institución; la maestra Carmina dice al respecto, *“a nosotros nos ha afectado, el cambio constante de directivo”* (E1P25); bajo estas condiciones, que otros actores asuman el liderazgo<sup>39</sup> del turno vespertino va formando parte también del orden natural en el que funciona la institución, la maestra Carmina lo describe así:

Dentro de una institución hay un directivo, del directivo siguen los docentes, después el administrativo, tal, tal y tal... y a veces queremos hacer nuestras propias decisiones o tomar decisiones y queremos hacer así como que mira... a mí algo que me pasa y ahorita lo viste... ¿va haber activación o no? (le pregunta la intendente) o sea, yo no soy la de guardia, yo no puedo meterme en la responsabilidad de la de guardia. Pero a mí siempre me preguntan de todo, hasta la directora me pregunta. (E1P14)

De esta manera la maestra Carmina adquiere también un papel protagónico en la institución, pues de sus respuestas al personal de intendencia, educadoras o directora del turno vespertino dependen en gran medida las decisiones que se toman en la institución.

Según lo expresado por Schlemenson (2004), la escuela tiene como tarea básica el proceso de enseñanza – aprendizaje, en torno al cual se desempeñan todos los roles de los actores institucionales preestablecidos jerárquicamente para lograr que el grupo funcione en armonía; sin embargo, con base en lo manifestado por la maestra Carmina puede apreciarse que el funcionamiento de la institución, va más allá de una estructura preestablecida; pues el liderazgo de la institución no necesariamente es asumido por el directivo; y es a partir del psicoanálisis como pueden comprenderse que existen deseos, intereses y necesidades en cada uno de los actores institucionales que generan un acomodo y reacomodo de funciones en la escuela, mismas que distan del organigrama oficial.

Según Castoriadis (1989), la psique crea un flujo de representaciones, deseos y afectos que influyen en el funcionamiento preestablecido a través del organigrama; las psiques individuales al configurarse en un momento determinado de la institución constituyen a su vez una psique colectiva, es decir; el imaginario que rige las acciones

---

<sup>39</sup> Para Ball (1987) el liderazgo puede presentarse de diversas formas, y representa las maneras diversas a través de las cuales se les puede dar solución al dilema básico enfrentado por el director de una escuela, el dilema concierne al control y a la adhesión de los integrantes del colectivo escolar.



de funcionamiento institucional y crean su estilo determinado, en este sentido Freud (1969) afirma que la psicología individual es al mismo tiempo psicología social.

Los constantes cambios de directivos, generan en consecuencia que, los sujetos con mayor antigüedad en la institución, y mayor conocimiento de su funcionamiento por laborar en ambos turnos, como es el caso de la maestra Carmina asuma un rol directivo:

Luego a veces el directivo, pues como que da la batuta o a las de limpieza o al administrativo o a mí, no sé por qué también siempre me han agarrado... como que todo la maestra Carmina y toma de decisiones la maestra Carmina, o sea, como que haz de cuenta que como que funjo como subdirectora, cuando la verdad no quiero, porque no es mi deber. (E1P14)

En el párrafo anterior la maestra Carmina, niega sus deseos de desempeñarse como directivo del turno vespertino; sin embargo, ella se autonombra subdirectora, aun cuando ésta función no existe en el nivel preescolar, situación que denota la necesidad de ser mejor que el resto de sus compañeras. Podemos mirar entonces cómo ser la mejor a través de asumir el liderazgo y la toma de decisiones juega un papel importante en el conflicto presente en el funcionamiento de la institución.

Es preciso destacar entonces que además de que la directora tiene que subordinarse a la toma de decisiones de la maestra Carmina, prevalece también la subordinación del turno vespertino con respecto al turno matutino, representado por la maestra Julia<sup>40</sup>, pues la maestra Eva expresa que con relación al uso de las instalaciones sí le gustaría tener su propio salón debido a que *“a los niños les da mucha tentación de ver el material de la mañana, que no lo puedan tocar y no por la maestra de la mañana, sino que ve la maestra Julia”* (E10P16), quien al estar presente en la jornada de trabajo de la tarde, permanece también al pendiente del uso de instalaciones y mobiliario; por lo tanto, sus decisiones signan también el funcionamiento cotidiano, frente al cual algunos sujetos institucionales únicamente “asumen” las disposiciones de la maestra Julia veamos el siguiente fragmento de observación (O2P10):

---

<sup>40</sup> En el anexo 13 se muestra el organigrama oficial del turno vespertino, mientras que en el organigrama del anexo 14, se especifican las jerarquías que se asumen en la cotidianeidad del funcionamiento de la escuela, mismas que a través de un imaginario colectivo de subordinación del turno vespertino, al matutino; se concretan en relaciones que tienen que ver con el poder, más que con la jerarquía preestablecida.

**Dalila:** ¿este material (varillas y cemento) de quién es?, ¿de la mañana o de la tarde?

**Sra. Ana:** Pues se supone que son de... bueno las varillas de la mañana y el cemento es de la tarde, pero parece que se va quedar que es de la mañana.

**Dalila:** A ver ¿cómo es de la mañana o de la tarde?

**Sra. Ana:** De la tarde (...)

**Dalila:** ¿Y porque se va a quedar en la mañana?

**Sra. Ana:** Pues porque así dijo la maestra Julia.

Bajo la premisa de que los turnos vespertinos hacen uso de instalaciones prestadas y en el entendido de que la directora del turno matutino, fue directora del vespertino, así como su antigüedad en la función directiva, la gestión que ha realizado para mejorar las instalaciones de la institución, la colocan en una posición “privilegiada”, con respecto a las directoras que van llegando al turno vespertino, pues en su mayoría, como ya se explicó anteriormente, han ocupado dicho cargo por primera vez. La directora actual (maestra Elena) y una de las exdirectoras (maestra Verónica), hablan de su llegada al plantel:

**Dalila:** ¿Cómo es que llega como directivo a la institución?

**Verónica:** Porque obtuve un ascenso, yo era... yo tenía clave de educadora y obtuve un ascenso (E7P3)

Quando ya me dicen (...) que se puede dar el ascenso, pues sí me sorprendí porque fue así como que prematuro, bueno para mí fue prematuro, porque tú esperas a que sea el siguiente ciclo escolar. (E8P6)

El imaginario colectivo que se ha constituido, genera prácticas, en las que, a mayor antigüedad en la función directiva y en la institución hay mayores posibilidades de control y poder sobre el personal y las instalaciones; el colectivo docente, y particularmente las “nuevas” directoras asumen que llegan a aprender sobre la función; la maestra Verónica lo expresa diciendo *“fue una buena experiencia porque... tuve que... aprender, bueno en primer lugar la función de directora y en segundo lugar toda la organización, compartir turnos, o bueno instalaciones con el turno matutino”*(E7P3).

Y, aunque hay certezas en la afirmación anterior; también es preciso señalar que tales actitudes van generando también, relaciones ambivalentes entre directivos, pues mientras por un lado las directoras “principiantes” le preguntan a la directora con “más experiencia”, sobre las formas más adecuadas de organización, de manera explícita se

realizan pactos<sup>41</sup> de apoyo mutuo, por ser compañeras de trabajo que “buscan el amparo de la institución”; por otro lado la hostilidad surge cuando la maestra Julia tiene que ceder el uso de espacios que ella ha gestionado, tiene que apoyar a las directoras que, sin intención, le han “arrebatao” la satisfacción de desempeñarse como directivo en ambos turnos. La maestra Verónica, narra una anécdota sobre el uso de espacios que muestra las hostilidades generadas:

Estábamos por instalar biblioteca escolar en el turno vespertino entonces igual como que ella [Julia] no te daba permiso de ocupar un espacio y pues tuvo que intervenir supervisión, tuvo que intervenir SEP, para que comprendiera que había que compartir; como directora debes ir y cumplir tu función y ella era como que... no presto instalaciones, no presto materiales, entonces el hecho de ser educadora en la tarde como que sí se le facilitaba mucho el estar al pendiente, porque no dejas la camiseta.

(E7P6,7)

Ante las dificultades para hacer uso de instalaciones, y mobiliario, se va generando conflictos que poco a poco generan en las directoras del turno vespertino la necesidad de cambiar de centro de trabajo; al respecto, la maestra Yuma expresa:

No se ha mantenido una directora que diga: - vamos a trabajar así y así; y pues de alguna manera otra debilidad entra dentro de la personalidad de las directoras, porque pues al principio, entran como que con todo, echándole ganas y ya conforme va pasando el tiempo, no sé si le agarran miedo a las maestras o qué; pero como que todas lo que quieren es irse de aquí... irse, irse, irse... (E9P17)

La maestra alude al “miedo”, para explicar el motivo principal por el que las directoras del turno vespertino realizan su cambio de centro de trabajo; y aunque de acuerdo con las respuestas de la maestra Verónica y Elena, que han laborado como directoras del turno vespertino, no hacen referencia a la palabra “miedo” para manifestar los motivos que han tenido para realizar su cambio de trabajo; el uso del término, por parte de la maestra Yuma nos remite a la existencia de conflictos en la institución; pues la armonía a la que refiere Schlemenson (2004), no se concreta, aún con la existencia de un organigrama, debido a que entran en juego intereses narcisistas y deseos inconscientes o fantasmas entre directivos, que llevan a la maestra Julia a

---

<sup>41</sup> Kaës (1996) señala que los pactos establecidos entre los integrantes del colectivo se concretan a través de procesos de negociación mediante los cuales se realizan contratos de carácter narcisista, que permiten al sujeto “ser mejor” y obtener la protección del grupo.

evidenciar deficiencias en el trabajo de la directora del turno vespertino, al respecto, la maestra Elena como directora del turno vespertino, expresa:

Fui a la supervisión porque me mandaron llamar para decirme que la maestra Julia (como directivo del turno matutino) me había reportado porque supuestamente el viernes las señoras del aseo habían dejado abierto el candado y las señoras de la mañana encontraron abierto el lunes, no inventes... pues sacaron fotos de cómo encontraron, firmaron unos padres de familia como testigos, bueno se hizo un lío y yo ni enterada.

(O1P7)

Involucrando al personal de intendencia del turno matutino, quienes reciben órdenes directas de la maestra Julia se evidencia también las deficiencias en el funcionamiento del Jardín de Niños al estar dirigido por directoras diferentes en cada uno de los turnos, al respecto la maestra Eva explica:

Yo no tengo nada en contra de la maestra [Julia] pero como que las intendentes siempre las de la mañana están como que pendientes a lo que nosotros hacemos... si mis niños ya rayaron o ya pintaron... entonces al otro día está luego luego la queja con la directora... y así viene a decir: - maestra le encargo por favor, pero pues sí siento que más que las maestras de la mañana, son las intendentes, que están checando si ya se cayó esto, si ya se cayó aquello y pues la maestra Julia tiene que hacer caso a esas quejas y pues sí le llega a decir a la maestra Elena. (E10P13)

Con base en lo anterior, puede notarse que los conflictos de carácter afectivo, en el que se involucran los deseos de la maestra Julia por ser directivo de ambos turnos, se disfrazan de conflictos intelectuales en los que se manifiesta una preocupación por el cuidado y resguardo de las instalaciones de la escuela, colocando en evidencia el trabajo de la directora del turno vespertino, a través de las deficiencias para vigilar el buen desempeño del personal de intendencia a su cargo; con base en planteamientos realizados por Anzieu (1997) puede reconocerse que de manera consciente e inconsciente los conflictos de carácter emocional puede esconderse hábilmente, bajo el nombre de conflictos racionales o intelectuales; al ser ocultados, se hace más complejo conocer la naturaleza del origen de los conflictos, por lo tanto, esta posibilidad de búsqueda y llegada al consenso entre los directivos se torna en una relación de poder en el que hay una serie de negociaciones a nivel consciente o inconsciente pues la ostentación del poder, como lo señala Crozier (1990: 58) es *“la relación de fuerza en la cual uno puede sacar más ventaja que el otro, pero en la que del mismo modo el uno*

*no está totalmente desvalido frente a otro*”, con ello, puede advertirse, que si bien, la maestra Elena está colocada en una posición de desventaja por tener menos experiencia y antigüedad en la función; así como ser la directora a la que “le hacen favor de prestarle las instalaciones”, no se halla totalmente indefensa debido a que su nombramiento como directivo es oficial; además de que intuye el origen emocional de los conflictos, y sabe que a pesar de las dificultades presentadas el funcionamiento de la institución debe continuar, al respecto, ella refiere:

Tengo dos maestras que están en los dos turnos, una de ellas es directivo en la mañana y pues pienso que para ella debe ser muy difícil, luego en las reuniones nada más la veo callada, observando o haciendo gestos, como que no está muy de acuerdo en la forma de trabajo, pero pues yo lo siento mucho, cada quien tiene su forma de trabajo y ella será muy directora en la mañana, pero en la tarde no; y no es culpa mía. (O1P7)

Con lo anterior se muestra la relación de poder en la que ninguna de las directoras – Julia o Elena – ostenta de manera absoluta, pero para que dicha relación pueda darse tiene que mobilizarse diferentes factores y recursos.

Los conflictos de carácter emocional generados por las relaciones de poder son vinculadas con frecuencia al personal de intendencia, sus funciones y labores; la maestra Elena como directora del turno vespertino dice: - *“recibo puras quejas de las señoras de la limpieza y eso no falta” (mueve la cabeza y dirige la mirada hacia el salón de la maestra Julia)* (O1P6); este tipo de quejas sobre el uso del establecimiento se ha convertido no solo en un recurso para “ganar” durante la relación de poder, pues también se constituye como una forma de desfogue de tensiones que van formando parte del estilo de funcionamiento; es decir, se realiza aquello que Roussillon (1996) denomina un espacio de liberación que tiene que ver con la economía global del grupo.

La economía global del grupo refiere a momentos en que se liberan malestares por parte del personal de la institución pero de forma inconsciente, aunque de manera controlada pues funcionan como una “olla de presión”, en la que, los conflictos por el aseo de las instalaciones, van adquiriendo un orden natural, evitando su acumulación y la manifestación de conflictos personales entre directoras, mismos que podrían anular el funcionamiento del Jardín de Niños; vemos entonces, cómo las labores de intendencia, que podrían ser consideradas como algo trivial e irrelevante; y que poco o

nada, tienen que ver con los procesos de enseñanza – aprendizaje o con las relaciones entre el personal directivo, adquieren relevancia en los conflictos de la institución.

Otras maneras de desfogue gradual o controlado son practicadas cuando entra en juego la alianza<sup>42</sup> concretada en la relación de amistad establecida entre la maestra Julia y Ángela<sup>43</sup>; siendo ésta última, la emisaria de las inconformidades de la maestra Julia, aludiendo generalmente a conflictos intelectuales que refieren a la organización del trabajo de la institución pero que como ya se señaló anteriormente, encubre conflictos emocionales, la maestra Yuma al respecto expresa que, la maestra Julia *“no dice las cosas directamente, pero sí le dice sus inconformidades a su compañera [Ángela] que es también de la mañana y que de alguna manera da a conocer las inconformidades”* (E9P14); es entonces cuando a través de un vínculo de amistad, se manifiesta el fenómeno del “chivo emisario”, identificado y definido por Roussillon (1996:196) como:

El espacio de tratamiento de los residuos [que] suele ser una reunión, puede suceder que se encarne más precisamente en una determinada persona de la institución. En sus formas primordiales, ese mecanismo está presente en el fenómeno del “chivo emisario” o “víctima sacrificial” (...) un rol “tapón”, cercano a las instancias jerárquicas superiores, pero suficientemente diferenciado de ellas, mediante criterios culturales o institucionales, para que no resulte “contaminada” la relación con esas instancias jerárquicas.

Ante esta alianza establecida entre dos integrantes del colectivo que también forman parte del personal del turno matutino, ubican a la maestra Elena en otra de las posiciones de “desventaja” en las relaciones de poder establecidas entre directoras pues es común que ambas educadoras no realicen trabajos o reuniones fuera de su horario de trabajo, colocando en entre dicho su autoridad como directivo, la maestra Yuma señala que:

Cuando es dentro del horario de clases... por ejemplo ellas [Julia y Ángela] son siempre las primeras que están, cuando es dentro del horario de clases son las primeras que dejan a sus grupos y van a la reunión (se ríe), siempre las últimas somos nosotras... siempre, siempre... no sé por qué... y siempre están grito y grito... ¡Yuma!... y ya hasta me da pena... ¿pero por qué no se vienen?, preguntan, pues por qué siempre tenemos

---

<sup>42</sup> Las alianzas se establecen con la finalidad de alcanzar un objetivo común. (Kaës, 1996)

<sup>43</sup> El anexo 14 muestra la influencia en el organigrama institucional “real”, que predomina sobre el oficial, el vínculo establecido entre la maestra Julia y Ángela.

algo que hacer, pero cuando es extra clase, o sea después de la cinco y media, ellas ya no... nada más hasta donde llegó la reunión y se van sin importar lo que les diga la directora o que nosotras nos quedemos, pero es que realmente nadie les dice nada, ni la directora. (E9P17)

Según lo señalado por Fernández (1994), la vida en las instituciones implica sufrimiento, al reprimir necesidades o pulsiones<sup>44</sup> individuales para ser aceptado en el colectivo y entrar al orden de control institucional; sin embargo, no podemos olvidar que la institución también provee al individuo de protección que no puede ser obtenida en aislado y al ser al maestra Julia quien encarna al líder que dirige a la institución, por “proveer” de bienes materiales a la institución, la posición de “desventaja” de la maestra Elena es relativa, pues continuar la reunión “como si nada pasara”, se establece como un pacto inconsciente, a través del cual se le permite al personal del turno vespertino seguir haciendo uso de las instalaciones sin conflictos que salgan del orden natural establecido en el estilo de funcionamiento.

Con base en lo anterior podemos decir entonces que, el hecho de aprender sobre la función directiva, no necesariamente se constituye como desventaja en las relaciones de poder entre directivos; ante ello, la maestra Verónica como ex directora, manifiestan que ser directora del turno vespertino le ha brindado una oportunidad importante en su desempeño profesional, lo describe diciendo “*fue una buena experiencia*” (E7P3); por lo tanto, la combinación de diversos elementos que coexisten en el funcionamiento institucional como son las relaciones de poder signadas por factores emocionales y la necesidad de protección de la institución como establecimiento (uso de instalaciones), contribuye a la configuración del estilo en el que se conjugan la hostilidad por la lucha de un posicionamiento jerárquico, que es manifestado con expresiones de la maestra Verónica, cuando dice “*sí tuve esa dificultad con la educadora que desempeñaba en la mañana la función de directora, como que hacía falta delimitarle más su función como directora en la tarde*” (E7P6); pero también el comportamiento amoroso que “debe” manifestarse hacia la imagen materna, siempre presente en uno de los actores de toda institución, aquella que enseña, que alimenta, que resguarda; imagen encarnada en la maestra Julia; pues según Fustier (1996:171)

---

<sup>44</sup> Las pulsiones refieren a las necesidades o deseos inconscientes, que se contienen a través de la prohibición pero que siempre permanecen latentes Freud (1969).

*“en las instituciones de funcionamiento tradicional, la imagen maternal arcaica parece organizar en gran medida la vida y las características del establecimiento”*; con la finalidad de que el colectivo continúe siendo protegido.

Las experiencias de las directoras de nuevo ingreso, se van construyendo gradualmente durante procesos de adaptación a una nueva función; y coordinarse con quien ha adquirido derechos por antigüedad o por “prestar las instalaciones al turno vespertino” y por estar presente en la institución en ambos turnos es una posición que se constituye como un factor determinante para la configuración de relaciones de carácter ambivalente, pero que aun generando conflictos, no necesariamente obstaculizan el funcionamiento institucional, sólo contribuye a configurar su estilo de funcionamiento, en el que la subordinación de las prácticas del turno vespertino al matutino se configuran a través de un imaginario colectivo en el que los actores institucionales del turno vespertino son favorecidos con el préstamo de unas instalaciones que no les pertenecen.

Según lo señalado por Freud (1967) el lugar del líder de un grupo, en este caso el lugar del director al interior de la escuela es el lugar o figura en la que se manifiesta con mayor claridad la ambivalencia, ya que es considerado un lugar deseado por los subordinados, situación que puede generar sentimientos de hostilidad; sin embargo, al no estar siempre, en posibilidad de ocupar dicho lugar, los subordinados, buscan entonces otras alternativas, como es la obtención de ganancias a través de una buena relación con el jefe; misma, que no elimina los deseos de “ser el jefe”; dando origen a la ambivalencia que caracteriza las interrelaciones del colectivo o la generación de ideas planteadas por la maestra Carmina quien se autonombra subdirectora.

Las relaciones interpersonales ambivalentes, son un elemento clave en la configuración de la complejidad de la vida institucional de éste Jardín de Niños, misma que puede comprenderse también a partir de la micropolítica propuesta por Ball (1987), que si bien, ofrece elementos para identificar los estilos de liderazgo a través de los cuales se pueden reconocer los diferentes caminos que un directivo puede tomar para mantener la estabilidad política en la organización, deja de lado la posibilidad de que otros actores institucionales asuman el liderazgo, pues incluso quienes en el



organigrama, jerárquicamente se encuentran en un nivel bajo, juegan un papel importante en la configuración del estilo, según sus características psíquicas y socio – históricas.

El hecho de formar parte del colectivo que presta las instalaciones (matutino), ubica a la maestra Julia, en una posición de mayor estatus jerárquico con respecto a las educadoras del turno vespertino e incluso respecto a la directora de este turno, aun cuando en el organigrama ella es una de las educadoras que forman parte del colectivo docente. El uso de las instalaciones, el mobiliario y el aseo de los mismos, requiere la constante vigilancia por parte de las intendentes que le comunican a la maestra Julia, colocándose en este sentido en una posición más allegada y relevante para la directora; de esta manera podemos reconocer nuevamente que los conflictos institucionales no se resuelven con la existencia de organigramas; aun cuando la maestra Elena y la maestra Julia tienen el mismo posicionamiento a nivel organizacional en cada uno de los turnos, las decisiones de la maestra Elena, son subordinadas a la toma de decisiones de la maestra Julia, pues la vigilancia constante del uso de instalaciones y mobiliario le permite mantener el control de la institución la mayor parte del tiempo.

La relación hostil existente entre la maestra Elena y la maestra Julia, como directoras del turno vespertino y matutino respectivamente; recae ampliamente en los deseos de ésta última por continuar fungiendo como directivo en ambos turnos; por lo tanto las educadoras reconocen que la maestra Julia no manifiesta sentimientos hostiles hacia ellas como compañeras educadoras; aunque, sí lo manifiesta ante la directora, que ocupa el lugar que le perteneció en algún momento de la historia institucional del J.N. Diego Rivera, al respecto Yuma dice:

Yo siento que Julia no se mete con nadie de las educadoras, a lo mejor con la directora llega a tener sus problemas pues porque ella es directora en la mañana y obviamente hay cosas que siento yo que no le parecen a ella pero pues como que con nosotras educadoras así tú haz lo que creas conveniente, por lo menos conmigo así se ha portado, o sea haz lo que tú quieras, lo que tu sientas que es bueno para ti y yo no me meto pero te digo es como se ha portado conmigo. (E9P4)

Con base en lo anterior, puede apreciarse que la maestra Julia muestra interés por mantener el control de las instalaciones del plantel a través de la vigilancia que hace el personal matutino de intendencia sobre el uso, cuidado y aseo de mobiliario e instalaciones; sin embargo, lo que se encuentra en juego no es que el personal del turno vespertino haga uso de las aulas que le pertenecen al turno matutino, sino que sea otra persona quien ocupa el cargo directivo que le pertenecía; aunque se manifiesta en el uso de las instalaciones.

Por lo anterior, realizar la descripción de las instalaciones y el equipamiento, así como las prácticas de uso y distribución realizado por los actores institucionales del turno matutino y vespertino, se configura como un elemento indispensable que contribuye en gran medida a la comprensión del imaginario colectivo; es decir, del mundo simbólico constituido y manifestado en las prácticas de subordinación del turno vespertino al matutino en el uso del establecimiento físico. Realizar el análisis del uso del establecimiento y mobiliario permitió develar importantes aspectos relacionados mundo simbólico, aspectos que se irán mostrando en los apartados subsecuentes de este primer capítulo.

### **1.3 La institución como espacio físico: marco del imaginario colectivo**

Previo a la realización de un análisis de los factores que originan el hecho de subordinación del turno vespertino respecto del matutino por prestar sus instalaciones, es preciso realizar una descripción del espacio físico que enmarca el funcionamiento de la institución, regido por las representaciones<sup>45</sup> que configuran el imaginario colectivo.

La constitución del imaginario colectivo que dirige las acciones y discursos de los actores integrantes de la institución hacia la apropiación de un estilo en el que las prácticas se concretan en la subordinación del turno vespertino con relación a la toma de decisiones del turno matutino; situación en la que se concreta la complejidad de la

---

<sup>45</sup> Las representaciones son definidas por Castoriadis (1989) como las imágenes que se forman en el imaginario radical (individual) y colectivo para orientar las prácticas y los discursos de los sujetos.

vida institucional; se define a partir de la interrelación existente entre sus tres componentes: la regularidad social (normas, leyes y valores), el mundo simbólico en el que operan significados de funcionamiento y al establecimiento físico organizado; Fernández (1994) identifica dichos componentes y los separa con fines de organización y comprensión, aunque señala la importancia de reconocer su coexistencia al interior de cualquier institución.

La institución educativa estudiada tiene una superficie de terreno de 3067.81 m<sup>2</sup>, se encuentra circulada por una barda construida con block y concreto; la entrada principal es de metal de aproximadamente 6 m. de ancho. La parte externa de la barda está pintada de color blanco y protegida en la parte superior con alambre de púas, algunas partes de dicha barda tienen grafitis con algunas palabras o “garabatos” de color negro y rojo principalmente. En la parte frontal de la escuela, del lado izquierdo de la entrada está rotulado el nombre del J.N. Diego Rivera, con datos de identificación como el escudo, clave, sector y domicilio; del lado derecho se encuentra el nombre del J.N. Frida Kahlo, con sus propios datos de identificación.

Los salones y sanitarios de la escuela se encuentra ubicados en línea recta, si nos colocáramos de frente a ellos, su orden (de izquierda a derecha) es el siguiente: sanitarios de niñas, sanitarios de niños, salón amarillo, salón azul, pasillo, salón verde, salón rosa, salón naranja, y salón morado; en la parte de atrás de las aulas de color amarillo y azul se encuentran las bibliotecas del turno matutino y vespertino; mientras que en la parte trasera de los salones morado y naranja, están ubicados los juegos metálicos; al frente de los salones se localiza la plaza cívica; las direcciones, bodegas, cocina y salón de música se encuentran en el lado izquierdo, colocados en línea recta también, perpendicular al módulo de los salones y sanitarios<sup>46</sup>.

Por iniciativa de la maestra Julia, el personal del turno matutino ha intentado reforestar las áreas verdes de la escuela; sin embargo, la misma falta de árboles al interior del plantel ocasiona la intensificación del calor, situación que dificulta la

---

<sup>46</sup> Para mayor claridad en la ubicación y distribución física de las áreas de la institución, se presenta un croquis de la misma, ver anexo 17.

conservación de la humedad en los jardines e impide el crecimiento de plantas; por lo tanto, en la institución no hay sombras de árboles ni techados; originando que con frecuencia las actividades en áreas externas a los salones de clase, sean limitadas, particularmente en el turno vespertino, que es cuando el calor incrementa.

En temporada de lluvias el drenaje de la localidad es insuficiente, generando inundaciones que también afectan el área de juegos de los niños y sus actividades de esparcimiento durante el recreo, pues al estar en el lugar más bajo de la superficie de la escuela hay estancamiento de agua que se convierte en un foco de infección y fuente de proliferación de mosquitos; mientras que en la temporada de calor los salones son invadidos de moscas.

Al interior de la escuela, las bardas más visibles, que son las que quedan al frente de los salones de clases, están pintados tres murales con paisajes verdes y árboles; donde hay imágenes de niños que corren y juegan felices. La parte frontal externa de los muros de las aulas también tienen imágenes coloridas de animales y niños felices, cada una de las aulas respeta el fondo de su color asignado; contrario a lo que sucede en otras instituciones educativas, en las que se pretende mantener la uniformidad de colores al menos en la parte externa de las instalaciones, este Jardín de Niños preserva el uso de colores diversos; tal como si Frida se hiciera presente no sólo en las prácticas de ambivalencia en las relaciones interpersonales, sino con sus obras pictóricas que, con palabras de ella misma, no eran influenciadas por ninguna corriente de arte pictórica; ni si quiera al surrealismo<sup>47</sup> que se le adjudicaba con frecuencia, más bien ella, plasmaba el sufrimiento físico y emocional que la marcó hasta el resto de sus días; así las instalaciones han sido pintadas con un estilo particular; más allá de pretender la uniformidad en el exterior de las aulas, se utilizan variedad de colores para contribuir también en el aspecto físico, mediado por la transmisión inconsciente de prácticas de la pintora quien creaba también con un estilo específico; debido a que su

---

<sup>47</sup> El surrealismo es un movimiento artístico y literario surgido en Francia a partir del dadaísmo, en la década de los años 1920. Con algunas técnicas de fotografía y cinematografía, así como La fabricación de objetos. Extendieron el principio del collage, al ensamblaje de objetos incongruentes.

obra fue producto de su inspiración y sufrimiento y no de la influencia de otras corrientes.

Cada color perteneciente a cada una de las aulas, sirve también para identificar todos los objetos personales de los alumnos, así como el mobiliario y recursos de las aulas; por ejemplo, los niños deben presentar sus cuadernos forrados del color de su aula, mientras que las mesas, cortinas, recipientes o muebles se forran o compran del mismo color.

El uso de los colores representa de manera explícita organización y funcionalidad; al mismo tiempo que, a través del análisis realizado puede apreciarse cómo mediante el nombre se constituye un proceso de transmisión, no sólo de las relaciones ambivalentes de Frida y Diego; también supone la entrega de una herencia, en este caso, la tradición pictórica, que según Carli (en Frigerio,2004:40) *“pone en juego (...) la tradición del pasado cultural, pero esa transmisión no [elimina], sino que [incluye] el respeto por la libertad de aquel que recibe una herencia de apropiarse de ella, de una manera propia y singular”*, la presencia de Frida, a través de la herencia cultural del arte pictórico, en aquello que se pinta en las paredes de las aulas; y en la funcionalidad que se le da al uso de colores se denota libertad en la adjudicación de los actores institucionales como herederos, particularmente de la maestra Julia, quien gestionó y coordinó la pintura de los salones de esta institución en el turno matutino, que es la que lleva por nombre Frida Kahlo.

Mientras que la herencia del arte muralista de Diego Rivera; se transmite y se hace presente en la barda de la institución, pues si bien la mayoría de los jardines de niños se caracterizan por la presencia de paisajes armónicos y de felicidad; en esta institución educativa, la peculiaridad que contribuye a la configuración de su estilo refiere a que la maestra Julia como encargada de la institución en ambos turnos (en el ciclo escolar 2009 – 2010), facultó a las educadoras del turno vespertino – que es la que lleva por nombre Diego Rivera – para pintar con murales la parte interior de los muros que están atrás de la escuela; a cada una de las educadoras les fue asignado un

fragmento de muro, dividido por columnas en el que cada una de ellas en coordinación con sus alumnos y padres de familia pintaron un mural preservando y heredando con ello el arte muralista de Diego Rivera.

Únicamente durante este periodo de gestión de la maestra Julia como directora de ambos turnos permitió a las educadoras del turno vespertino, a través de la realización de los murales, la posibilidad de plasmar lo que desearan en coordinación con los padres de familia. Las educadoras del turno vespertino, por primera y única ocasión recibieron una orden con la que obtuvieron cierta participación para modificar la apariencia de la institución; no sólo de cuidar las instalaciones que les “presta” el turno matutino.

### **1.3.1 Instalaciones prestadas: origen simbólico del uso de espacios**

Ante la subordinación del turno vespertino al turno matutino, por hacer uso de instalaciones prestadas; la maestra Verónica, en una búsqueda de revertir la posición de desventaja en que se encuentra en las relaciones de poder entre directivos, indagó acerca de la situación de los turnos vespertinos, expresando que:

Cualquier decisión se tiene que considerar al turno matutino y lo digo porque quisimos instalar una biblioteca escolar y pues había como que igual ciertas dificultades en cuanto a los espacios, entonces ahí era de tomar acuerdos de directora del matutino y directora del vespertino para el uso de los espacios y pues cuando pregunté en SEP, efectivamente, me dijeron que los turnos vespertinos, ocupan instalaciones prestadas.

(E7P5)

Bajo esta premisa, el personal de ambos turnos comparten el imaginario de que los turnos vespertinos hacen uso de instalaciones prestadas; las actividades del turno vespertino se ven condicionadas por la dinámica de funcionamiento del turno matutino, al respecto, la maestra Verónica señala también que *“cualquier decisión que se tomara en cuanto al turno vespertino sí habría que informar o casi, casi pedir permiso al turno matutino”* (E7P5), este hecho se agrava debido a la escasez de materiales en el turno vespertino, en ese sentido una de las intendentas expresa *“nos hacen falta muchas cosas, mucho, mucho material para en la tarde”* (O2P8), *“como verá no tenemos nada”* (O2P12); incrementando así el grado de dependencia del turno vespertino al matutino que

se concreta particularmente en el uso del mobiliario y las instalaciones; ya que éste es limitado.

Si bien, no existe un uso igualitario del edificio escolar y sus recursos, no ocurre del mismo modo para el aseo y mantenimiento, pues al tomar acuerdos para llevar a cabo dichas actividades, sí se procura que se haga de manera equitativa; la elaboración de actas de acuerdos para tomar decisiones entre directivos de ambos turnos para realizar la limpieza y el mantenimiento, poniendo de manifiesto también que dicho conflicto es constante; pues incluso llegar a un acuerdo, en sí mismo, para el uso de las instalaciones es generador de otros conflictos; con relación a ello, la maestra Verónica narra una anécdota de su práctica como directivo del turno vespertino:

La experiencia más difícil fue llegar a un acuerdo con la directora del turno matutino para hacer uso del aula para la biblioteca, como que ese fue mi problema más grande, porque pues incluso tuve que asesorarme... oye ¿cómo están los turnos vespertinos? y pues ahí me di cuenta que como que nos hacen el favor de prestarnos las instalaciones; por decir, todas las decisiones, todas las cosas que hagas en el turno vespertino tienes que tomar opinión o acuerdo con el matutino. (E7P14)

Con base en el fragmento anterior podemos apreciar la disputa que se desencadena por el uso de un aula para la biblioteca, al tratarse de dos aulas probablemente una solución que disminuiría las tensiones entre turnos sería que fuera un aula para cada turno; sin embargo, además del imaginario compartido de hacer uso de instalaciones prestadas, también resulta difícil para la maestra Julia, que en este caso ha gestionado la construcción de dichas aulas, aprobar el uso de una de ellas, más allá de ser consciente que tiene que prestar las instalaciones del turno que se encuentra a su cargo, resulta particularmente complejo ceder un espacio que no existía cuando ella llegó al Jardín de Niños, un área cuya construcción ha dependido de su trabajo de gestión como directivo.

Mientras para la maestra Elena y la maestra Verónica, la explicación a los conflictos surgidos entre turnos, tiene que ver con razones narcisistas, que aunque no se manifiesten de manera explícita conducen a las luchas de poder en expresiones como *“cada quien tiene su forma de trabajo y ella será muy directora en la mañana, pero en la tarde no...y no es culpa mía”* (O1P7), puede apreciarse cómo para las directoras que llegan al turno vespertino, es relativamente sencillo dar una explicación

al comportamiento de la maestra Julia, es decir, para ella debe resultar complicado adaptarse a su nueva posición en el turno vespertino (como educadora), sin embargo, tiene la ventaja de restringir accesos; ¿pero de dónde proviene éste sentido de poder y pertenencia?; el siguiente diálogo que se llevó a cabo durante una observación contiene expresiones de la maestra Julia que clarifican el imaginario que ha construido y que da sentido a sus prácticas:

**Dalila:** ¿Ya utilizaron su biblioteca maestra? (Mirando por la ventana, hacia la parte de atrás del salón, donde recientemente se construyeron dos aulas).

**Julia:** No, apenas la estamos equipando.

**Dalila:** ¿A sí? ¿Y qué tal, ya mero queda?

**Julia:** Pues ahí vamos... poco a poco, de hecho creo que ya hasta estamos gastando de más.

**Dalila:** ¿Lo están equipando con cooperaciones de los papás?

**Julia:** No, lo estamos comprando con lo del dinero que nos dan de la escuela de verano y lo de escuelas de calidad.

**Dalila:** ¡A pues qué bien!, no sabía que estaban en escuelas de calidad.

**Julia:** Sí apenas estamos empezando... pero es un rollo, es mucho trabajo.

**Dalila:** Bueno pero ya gracias a eso va a estrenar biblioteca.

**Julia:** Pues eso sí, que aunque te digo creo que vamos a salir endeudados.

**Dalila:** ¿Pues que ya compraron muchas cosas?

**Julia:** Pues es que se mandaron hacer las cortinas negras para usarlo como salón negro también, compramos un proyector, unos libreros, unos tapetes y otras cositas.

**Dalila:** Órale pues qué bien.

**Julia:** ¡Sí, yo espero que ya el año que entra, ya puedan utilizarlo las muchachas!

**Dalila:** ¿Acá al de la tarde todavía le falta verdad?

**Julia:** Sí todavía.

**Dalila:** Pues ya debería de echarles la mano maestra.

**Julia:** Sí verdad.

**Dalila:** ¿O les va a prestar su biblioteca?

**Julia:** ¿Qué crees? que yo con gusto se los prestaba pero es que cuando no nos cuestan las cosas, nos cuesta mucho trabajo cuidarlas, yo he visto eso, por eso mejor que nos cueste para que cuidemos las cosas.

**Dalila:** Pues sí... ¿Y por qué a la biblioteca de la tarde casi no le han hecho nada?

**Julia:** Pues mira... yo creo que son muchas cosas, una que ya ves que no tenemos un directivo que nos dure y que le dé continuidad al trabajo, o no sé si sean ellas a las que no les gusta el trabajo, porque pues Vero, tuvo oportunidad de entrar a escuelas de calidad también y no quiso; y pues a lo mejor la entiendo porque la verdad si es mucho trabajo pero es que si no le haces así es muy difícil que todo salga del bolsillo de los papás y del gobierno pues menos...

**Dalila:** ¿Y esas aulas quien las gestionó maestra?

**Julia:** Yo...

**Dalila:** ¿En SEP o en el municipio?

**Julia:** En el municipio... y las construyeron porque yo anduve duro y dale, vuelta y vuelta... (O4P9)



Aun cuando la gestión es una de las funciones por la cual percibe un sueldo, notamos cómo su trabajo para la obtención de recursos favorece la construcción del imaginario de pertenencia de las instalaciones del turno matutino, lo que contribuye a afianzar el poder que se tiene sobre el uso de las mismas.

Sin embargo, si para comprender lo que sucede al interior de la institución, nos refiriéramos al poder como un atributo, no sería posible explicar que quien “tendría que ser la ganadora” “quien presta las instalaciones”, “quien gestiona el crecimiento de la escuela”, “quien tiene mayor antigüedad”, no logra mantener ese poder en su totalidad, debido a que pese a sus deseos tiene que ceder el uso de un aula al turno vespertino, situación que genera frustración y conflicto cuando a pesar de sus esfuerzos, no puede tener el control total del turno vespertino, detonando así, otros conflictos y hostilidades entre turnos, particularmente entre directivos. Por ello, para comprender las interacciones entre las directoras es preciso hablar de relaciones de poder, a las que alude Crozier (1990) en las que hay un “estira y afloja” mediante el cual no siempre el mismo actor se encuentra en total desventaja o en absoluta posición de ser el ganador.

Ante los conflictos generados entre turnos, sobre todo, por el desequilibrio existente para el crecimiento edilicio de la institución, y la distribución de su mobiliario surge cierta insatisfacción entre los sujetos, por ello se hace referencia hacia el funcionamiento de otras instituciones, al respecto la maestra Verónica refiere:

Comentaba también con una compañera que ahorita está en turno vespertino y que en esa escuela hicieron un proyecto para turno matutino y vespertino, así como que a ti te toca esto y a ti esto otro, como que nos faltó organización para identificar todas las necesidades de la escuela y a lo mejor repartirnos como comisiones entre matutino y vespertino para un fin común. (E7P7)

Lo anterior permite reconocer que, aunque todos los turnos vespertinos hacen uso de instalaciones prestadas, al menos desde la parte discursiva, para otras instituciones “sí es posible tener un proyecto en común”; y aunque en toda institución, también se instauran relaciones de poder, existe una negociación<sup>48</sup> relativamente pacífica que permite el ajuste de recursos. Es entonces como en éste Jardín de Niños

---

<sup>48</sup> Según lo señalado por Kaës (1996), la negociación es el proceso a través del cual los integrantes de un colectivo realizan pactos y/o alianzas a través de vínculos que sirven como puentes para establecer las cadenas asociativas de funcionamiento.

Diego y Frida prevalece el eterno conflicto, aún más allá de la muerte, más allá de las personas que fueron, ahora encarnados en las instituciones y en los sujetos; y que consolida su estilo de funcionamiento al hacer frente a los conflictos ocasionados por el hecho de compartir también los salones de clases.

### **1.3.2 Compartir “mi salón” implicaciones y conflictos**

Al formar parte del personal de la institución en el turno vespertino, las educadoras tienen el derecho de hacer uso del aula que les es asignada, así como de algunos muebles, como son sillas, mesas y escritorio, aunque no ocurre lo mismo con credenzas, casilleros para los niños y muebles para la colocación de materiales; forma parte de sus obligaciones el cuidado de las instalaciones y el mobiliario; bajo dichas premisas emerge y coexiste lo que Fernández (1994) reconoce como la protección y el sufrimiento que genera en los sujetos el amparo y el control de la institución; pues cuentan con un espacio de trabajo, pero tienen restricciones respecto al uso de lo que ahí se encuentra.

Pueden hacer uso de la institución como establecimiento, pero al compartir el salón de clases con las educadoras del turno matutino, los conflictos se hacen presentes en el funcionamiento de la institución, ante la necesidad de compartir espacios y mobiliario la maestra Abigail dice:

Eso fue lo que se me hizo más difícil y que hasta la fecha no me gusta, compartir el salón (...) yo digo que es complicado acostumbrarse a otras cosas, pero te acostumbras... al horario, a que tienes que llegar antes para curso... pero compartir el salón no, no me he acostumbrado. (E4P8)

El uso cotidiano de estos espacios genera relaciones interpersonales entre educadoras que se complejizan cuando se pone en juego el narcisismo, que Rivelis (2009), citando a Freud explica como la vuelta sobre el yo; cuando hay diferencias significativas entre las prácticas de las educadoras, inevitablemente las relaciones se tensan; a continuación, lo que expresa la maestra Carmina nos ayuda a comprender los

conflictos y la manera en que se sufre la vida institucional al compartir un salón de clases:

Algo que a mí me molesta mucho es la mugre o el “amontonadero”... entonces yo sufro mucho, me pongo de malas cuando entro a mi salón y veo que mi compañera de la mañana, tiene semillas, tiene cuanta cosa, o sea cuanta mugre, pero eso sí es un problema cuando tú eres más ordenado, más organizado, pues te cuesta trabajo. (E1P20)

Debido a que compartir el salón se convierte en una necesidad en esta institución, por el hecho de brindar atención en doble turno; contar con un espacio para trabajar se constituye en la ganancia y protección de las educadoras de ambos turnos; sin embargo, el conflicto es latente y no puede ser eliminado; por lo tanto, adquiere también un orden natural en la vida cotidiana de la escuela, formando parte de su estilo de funcionamiento. Las relaciones interpersonales ambivalentes se hacen presentes en el conflicto debido a que a pesar de las diferencias de organización y uso de mobiliario, ninguna de las dos educadoras que hacen uso de un mismo salón de clases, en diferente turno puede prohibir el uso de éste; y pese a los malestares generados por el hecho de compartir instalaciones, no se anulan tampoco las relaciones cordiales entre ellas.

Los malestares generados por compartir el aula se agravan en gran medida por el sentido de pertenencia que caracteriza a las educadoras de ambos turnos y que se hace presente en expresiones como: “mi escuela”, “mi salón”, “mis alumnos”; en este sentido, la maestra Carmina señala:

Me gustaría que existiera un mejor diálogo y compañerismo entre ambos turnos y que no te limitaran, o sea que tu... a fin de cuentas es mi salón y el de mis niños, pero luego las de la mañana dicen: - ¡nooo... eees míí salón!; y pues a mí me gustaría que existiera más armonía en cuanto a educadoras y directivos. (E1P19)

Si bien es cierto, que la relación entre educadoras se dificulta, también resulta relevante considerar el hecho de que el papel directivo, signa en gran medida, las interrelaciones que se generan en la institución, pues debido a que es necesario compartir aulas, la hostilidad entre educadoras se hace presente por las características individuales y búsqueda de afirmación narcisista; mientras las relaciones afectivas prevalecen cuando el trabajo colaborativo y apoyo mutuo les disminuye labores, esfuerzo físico o tiempo invertido en labores de la escuela, tal es el caso de la

decoración del aula, pues a cada una de las dos educadoras que comparten aula les corresponde decorarla, únicamente un semestre del ciclo escolar; y es así como también en esta situación pueden apreciarse las relaciones interpersonales ambivalentes; pues no hacer uso total del aula y lo que se encuentra en ella genera sufrimiento pero la disminución de la carga de trabajo se constituye como una de las ganancias que genera la institución.

Es por ello que las ganancias obtenidas permiten reducir o hacer soportables los malestares y de este modo el funcionamiento de la institución no se anula, pero aun cuando hay ciertos acuerdos entre educadoras al compartir aulas emerge el conflicto por las luchas de poder como directivos, la maestra Abigail, lo explica diciendo:

Pero así como que el problema es más con la maestra Julia, que no le gusta que dejen esto, que no toques nada de la mañana, que lo de la mañana es de la mañana y lo de la tarde es de la tarde, siendo que con la maestra es como que una relación más así de aaah pues ahí está si quieres usar los materiales (E4P10).

Por lo tanto, aunque se logren establecer acuerdos con base en negociaciones de funcionamiento al compartir un aula, los conflictos entre directivos continúan y por ende, es más difícil establecer consensos entre las dos, luego promoverlos cada una como directoras entre el personal al que dirigen y posteriormente establecer consensos al interior de cada uno de los colectivos y finalmente conjuntarlos. Las situaciones descritas forman parte de otro factor para configurar el estilo institucional, pues el conflicto es constante y no puede ser eliminado, por la diversidad existente entre los actores institucionales.

Para Anzieu (1997), resulta importante el consenso al interior del colectivo, señalando que, todos los miembros deben tomar decisiones y acuerdos, considerando que toda decisión tomada tendrá consecuencias y asumir la responsabilidad de ellas será tarea de todos; sin embargo, para que ello sea posible, resulta indispensable la acción del directivo, que entre otras tareas, deberá dar especial énfasis a la comunicación.

En las instituciones, existen reglas preestablecidas, según lo señalado por Crozier (1990:9) *“no se deja nada al arbitrio de los individuos y a la negociación*

*impersonal. Dado que todo está previsto y que cada quien tiene su lugar, no deberían existir razones de tensión o de conflicto*"; pero, a pesar de existir premisas de organización institucional formal y la aparente aceptación ante el hecho de que el turno vespertino ocupa instalaciones prestadas; los conflictos sustanciales, son de naturaleza compleja, su carácter emocional se opone al carácter intelectual de los integrantes del grupo; y las luchas, señala Anzieu (1997) son interpersonales e incluso los conflictos aparentemente intelectuales pueden ocultar implicaciones afectivas entre educadoras y particularmente entre directoras, aun cuando ellas no son quienes hacen uso directo de las aulas.

El carácter emocional, sobre la intelectualidad de las relaciones entre Diego y Frida han tenido mayor injerencia en la particularidad de las relaciones entre los actores institucionales, Diego Rivera, un intelectual creador en las artes; Frida Kahlo una activista social, ambos conocedores del mundo; luego de su muerte han sido considerados entre los máximos exponentes del arte en México; sin embargo, su genialidad no contribuyó a la disolución de una relación plagada de sobresaltos. La ambivalencia de sus relaciones más que su genialidad ha sido depositada en las relaciones interpersonales de esta institución educativa, en este sentido, Souter (2013:134) describe, mediante el fragmento de una carta, la naturaleza de las relaciones de éstos personajes, mismas que han sido transmitidas y dramatizadas en las prácticas y discursos de los actores institucionales, contribuyendo a la configuración de su estilo:

El 23 de Julio de 1935, Frida le escribió a Diego: "Todas estas cartas, líos con mujeres, profesoras de inglés, modelos gitanas, asistentes con buenas intenciones, emisarios plenipotenciarios de distintos lugares, solo representan amoríos, y al final tu y yo nos amamos entrañablemente, y de este modo a través de innumerables aventuras, portazos, insultos, imprecaciones, reclamos internacionales. Todavía nos amaremos por siempre".

Los conflictos de carácter afectivo, de igual forma que los de carácter intelectual, trascienden en las prácticas y las interrelaciones de carácter laboral; y pese de que los conflictos intelectuales detrás de los que se ocultan sean explicados y resueltos, siempre se halla una forma de expresar el malestar; al respecto, la maestra Eva, dice:

Pues más que entre educadoras, es entre directoras, más que nada pues la directora de la mañana, yo no tengo nada en contra de la maestra, pero como que las intendentes de la mañana, siempre están como pendientes a lo que nosotros hacemos... si mis niños ya rayaron o ya pintaron, ya al otro día está luego luego la queja con la directora de nosotros y así de... maestra le encargo por favor, pero pues sí siento que más que la directora son las intendentes, que si ya se cayó esto, que si ya se cayó aquello y pues la maestra Julia tiene que hacer caso a esas quejas y pues sí le llega a decir a la maestra Elena. (E10P13)

Los conflictos de carácter emocional con una carga fantasmática o inconsciente por lo ocurrido entre los personajes que denotan los nombres en el turno matutino y vespertino adquieren relevancia al interior de la escuela reflejando su preponderancia sobre el carácter organizacional formal en la institución debido a las relaciones de poder que entran en juego entre directoras reflejándose principalmente en conflictos por el uso del mobiliario y el aseo de las instalaciones de la escuela.

En dichas relaciones de poder entran en juego estrategias por parte de la maestra Julia para mantener el control, o bien; generar situaciones problemáticas y sabotear el funcionamiento de la institución en turno vespertino, para lograrlo, en lo que señala la maestra Eva se muestra cómo a las intendentes del turno matutino se les otorga mejor posicionamiento jerárquico que el de las educadoras del vespertino; e incluso, mayor que el de la directora de éste turno, dicho posicionamiento es ratificado por la directora del turno matutino al momento de llamarles la atención a las educadoras por el uso inadecuado de mobiliario o materiales en el turno vespertino, aunque éste no esté bajo su responsabilidad directiva.

Lo anterior contribuye a reafirmar la subordinación del turno vespertino al matutino que como se ha señalado proviene también de actos fundacionales en los que la maestra Julia se desempeñó como educadora encargada sin grupo por la mañana y con clave veintiuno de ambos turnos; aunque posteriormente, de manera oficial fue asignada a un nivel jerárquico inferior (como educadora), en el turno vespertino; el estilo institucional nos remite al pasado, pues bajo el imaginario de que el turno matutino y la directora como “dueña” de la institución prestan las instalaciones dicha subordinación se fortalece.

Aunado a lo anterior, es preciso considerar también que la subordinación del turno vespertino al matutino se extiende a dimensiones de carácter contextual en el que se encuentra inmersa la institución educativa, dicho sometimiento tiene que ver con el momento socio – histórico actual por el que atraviesa la realidad laboral de las maestras, así como características específicas por tratarse de personal femenino, pues el hecho de laborar en el turno vespertino se ha constituido como un ritual de iniciación<sup>49</sup> en casi todas las educadoras que llegan a la zona escolar a la que pertenece el J. N. Diego Rivera; pues incorporarse a dicha zona se constituye como una necesidad para posteriormente laborar en el turno matutino, debido a que la mayoría de ellas como amas de casa, además de maestras, el turno matutino les ofrece mejores posibilidades de atender a sus hijos y tener mayor control en el uso de su aula.

#### **1.4 Turno vespertino: trampolín para ascender al matutino**

Asociado las relaciones de conflicto, el funcionamiento se complejiza y el estilo institucional del J.N. Diego Rivera, es configurado también por factores como la movilidad laboral constante que se genera en el municipio de Tizayuca.

Debido a la cercanía con el municipio de Pachuca, la gran mayoría de las educadoras provienen de esta ciudad, generalmente, llegan al municipio de Tizayuca como un medio para lograr tener acceso laboral a las zonas de Pachuca; sin embargo, al obtener una clave de nuevo ingreso o llegar beneficiadas con un cambio de zona, antes de alcanzar su objetivo, es necesario que lleguen al municipio de Tizayuca, en turno vespertino, posteriormente al matutino y permanecer ahí hasta ser beneficiadas con el cambio de zona a la capital del estado de Hidalgo; al respecto la maestra Carmina expresa que *“en cuestión directivo, inclusive hasta docente es el hecho de que sólo es el trampolín para irse al turno de la mañana”* (E1P18).

---

<sup>49</sup> Goffman (1992), señala que los rituales son aquellos procesos repetitivos que se realizan con la finalidad de someter al sujeto a la dinámica institucional y es con base en ello como se obtienen determinados “productos”, “marcados” por una cultura determinada.

Por lo tanto, uno de los rituales característicos del turno vespertino; es que, para poder tener acceso a la zona, como requisito indispensable se debe iniciar ejerciendo sus funciones en el turno vespertino, dejando como alternativas laborar en este turno o desertar y esta última opción podría ser viable, si en definitiva no se obtuviera una ganancia posterior que refiere a la movilidad laboral del personal al turno matutino en la zona de Tizayuca y posteriormente a las zonas de Pachuca.

Las educadoras y directivo tiene la garantía de que serán beneficiadas con un cambio de turno e incluso predecir el periodo de tiempo que permanecerán en determinadas condiciones, esta situación también permite comprender que en cuanto se presenta una posibilidad de cambio, éste se realiza sin pensar en la continuidad de un proyecto escolar determinado, sino en intereses personales, al respecto la maestra Abigail expresa:

No me cambio porque no me puedo cambiar antes de un año (se ríe), de hecho ya metí mi hoja de cambio, o sea ya nada más estoy esperando, no porque no me guste la escuela, sino ya viéndolo de manera personal, las mañanas no me rinden, o sea yo estaba acostumbrada a que cuando viajaba diario a Coatepec, me levantaba a las cinco diario, diario, diario, pero o sea iba y regresaba y ya tenía así como que toda la tarde y entonces en la tarde todavía podía hacer otras actividades. (E4P20)

Según lo expresado por la maestra Abigail, las decisiones laborales están influidas ampliamente por intereses personales; aunado a ello, los conflictos que se generan al interior de la institución por cuestiones de organización entre turnos, dónde el colectivo con más restricciones es el turno vespertino, la mayoría del personal de la institución en este turno aprovecha la movilidad laboral de la zona para buscar mejores condiciones de trabajo; quedándose al interior de la institución, únicamente, las educadoras que laboran en ambos turnos – Julia y Ángela - o la maestra Yuma que tiene actividades específicas en las mañanas<sup>50</sup>, por lo tanto no pueden cambiarse de centro de trabajo.

Las maestras del J. N. Diego Rivera logran obtener una gratificación de carácter narcisista al iniciarse en un contexto complejo; pues, si bien, no se inician en un

---

<sup>50</sup> La maestra Yuma tiene un hijo con discapacidad, su esposo es maestro de primaria, él trabaja en el turno matutino, mientras ella cuida de su hijo, cuando el regresa a casa a cuidar del niño ella puede salir a laborar en el turno vespertino.



contexto rural y alejado de las comodidades de la urbanidad, se inician en un contexto caracterizado por la pobreza y el hacinamiento poblacional donde su ganancia es investirse con lo que Zúñiga (1993) define como imaginario alienante, de esta manera las educadoras se desempeñan en un lugar donde se ponen en juego cualidades de abnegación; por lo tanto, laborar en comunidades complejas y salir de ahí sin conflicto con los padres de familia, constituye una forma de gratificación narcisista; donde a mayor sufrimiento, mayor abnegación; y a mayor abnegación, se genera mayor satisfacción, para posteriormente poder disfrutar un derecho que se ha ganado; es decir, laborar en turno matutino, pues de antemano se sabe que el cambio se dará, con relación a ello, la maestra Verónica señala que no era de su interés permanecer en esta institución educativa de turno vespertino:

Definitivo no, no definitivo no, porque pues yo además soy de Pachuca, entonces yo en cualquier momento pues sí buscaba otra zona pues más cerca de Pachuca, obviamente no tan pronto porque como te digo obtuve el acenso sí tenía como que hacer primero méritos, para después ya cambiarme a otra zona (E7P4).

Vemos cómo el hecho de laborar el turno vespertino, denota sufrimiento y abnegación pues señala que para tener acceso a zonas más cercanas a Pachuca tuvo que hacer méritos aunque reconoce también que hay un malestar en el colectivo de la institución en el turno vespertino debido a que *“no se le daba continuidad al proyecto por los cambios constantes de directoras”* (E7P8); sin embargo, dicho malestar por los cambios genera en sí mismo otros cambios de centro de trabajo, o bien; aun cuando forman parte de la movilidad laboral, lo reconocen, pero dar continuidad al proyecto de la escuela en turno vespertino aún no ha sido razón suficiente para impedir su salida de esta institución; pues como señala Crozier (1990:29), es preciso:

Reconocer el carácter construido de nuestros modos de organización, de nuestros modos de acción colectiva, es reconocer también que el cambio tiene el mismo carácter, es reconocer que el cambio constituye un problema, no tanto por lo necesario o difícil que pudiera ser, sino porque no es natural.

Se trata de cambios originados por intereses personales, favorecidos a su vez por el crecimiento poblacional, que rompe de manera abrupta las cadenas asociativas de funcionamiento al interior de la institución, explicadas por Roussillon (1996), como funciones específicas de cada uno de los integrantes de un grupo, que tienen que ver

con el modo de funcionalidad específica del grupo que se establece a partir de los vínculos de apoyo al narcisismo establecidos entre dichos integrantes de acuerdo con sus propias características psíquicas; la maestra Verónica dice:

(...) en turno vespertino estás expuesta a muchos cambios constantes, tanto de directoras como de personal docente, igual los turnos vespertinos, nada más llegan y mucho personal del turno vespertino si tiene oportunidad de cambiarse al matutino pues se cambia, por la misma creación de plazas y escuelas en la zona. (E7P9)

Reconociendo además que influye en el funcionamiento institucional, diciendo que *“hay que volver a empezar de cero, desde capacitar a las maestras, desde organizar espacios”* (E7P9), mientras que ante los constantes cambios de personal, la maestra Carmina, manifiesta su inconformidad diciendo:

Hay maestras que no tienen el interés de hacer crecer un Jardín de Niños, pero yo sé que el turno vespertino es difícil para muchos, porque te acomodas mejor en la mañana, por la cuestión de que si tienes a tus hijos la mayoría estudian en la mañana y entonces en las tardes ya los puede atender”. (E1P18).

Al tratarse de mujeres educadoras, su labor tiene que ser combinada con otras actividades; por lo tanto, sus logros laborales y decisiones se ven signados por actividades e intereses personales, pese a que manifiesten su preocupación por la falta de continuidad del proyecto – fin en el turno vespertino.

#### **1.4.1 Madre – maestra**

Resulta de particular importancia considerar que cinco de las siete maestras<sup>51</sup> que laboran en este Jardín de Niños tienen que combinar la profesión de educadora con el hecho de ser madres; algunas de ellas, flexibilizan sus obligaciones de madre para poder atender su función, en el caso de la maestra Elena, como directivo señala:

Yo creía de que iba a ser turno matutino <<como todo mundo>>, pero en el momento que me dicen que es turno vespertino, sí me angustié mucho por mis hijos, porque tengo dos hijos y pues ellos van en la mañana a la escuela, entonces eso me súper angustió, dije bueno ¿qué voy a hacer?, pero me organicé, me organicé y bueno ya estoy laborando en la tarde (E8P7).

---

<sup>51</sup> La maestra Julia, Ángela, Carmina, Elena y Yuma son casadas y tienen hijos, mientras que las maestras Abigail y Eva son solteras.

Quienes están en estas circunstancias, buscan ser beneficiadas por un cambio de turno pues laborar en la mañana les facilita la posibilidad de continuar al pendiente de sus hijos; sin embargo, también se presenta el caso de la maestra Yuma, quien reconoce permanecer en este turno, por ser conveniente para sus intereses personales expresando que:

La conveniencia de tiempo, te digo mi situación de que tengo a mi niño con discapacidad, entonces obviamente mi esposo, él ya estaba trabajando como maestro y estaba en el turno de la mañana, cuando a mí me dan mi clave, a mí me dan el turno de la mañana y obviamente no teníamos quien cuidara a nuestro niño, por eso hice una permuta para venirme a la tarde. (E6P4,5)

Una permuta que se genera de manera muy rápida, debido a que son pocas las educadoras a las que les favorece laborar en el turno vespertino. Generalmente, al tratarse de personal femenino, es la atención a sus hijos lo que se manifiesta como motivo principal para realizar un cambio al turno matutino, al respecto la maestra Elena expresa también *“por mis hijos sería que pediría mi cambio a un turno matutino”* (E8P23); aunque cabe mencionar que las dos educadoras que son solteras, también manifiestan sus deseos de realizar ese cambio; reconocen la movilidad laboral no sólo como una necesidad sino como una cuestión de gusto y como una manera de evitar conflictos con la maestra Julia como directivo del turno matutino, la maestra Yuma lo manifiesta diciendo:

(...) a muchas maestras no les gusta el turno de la tarde, ahora sí que hay que ser honestas y estamos en la tarde quienes nos conviene estar en la tarde pero en realidad pues la mayoría busca el turno matutino, difícil es la que llega y dice: - pues yo quiero turno vespertino. Y otra pues yo siento que es el conflicto con la maestra que está de directora en la tarde pues prefiere estar en la mañana, entonces eso provoca muchos conflictos entre directivos y pues terminan hartándose los directivos o no sé qué pasa pero todas así como que han corrido (E9P18).

En lo expresado anteriormente, puede leerse cómo la maestra Yuma adjudica la movilidad de directivos del turno vespertino a los constantes conflictos que se generan con la maestra Julia, quien se ha convertido en un sujeto determinante de las relaciones entre turnos; por lo tanto, podemos apreciar entonces cómo el estilo institucional del

J.N. Diego Rivera se encuentra sustancialmente signado por el entrecruzamiento<sup>52</sup> de las relaciones afectivas entre las educadoras y sus hijos, que se manifiestan a través de intereses personales; así como las relaciones hostiles que se generan a través de los constantes conflictos por el uso de mobiliario, instalaciones y aseo del establecimiento que “pertenece” a la maestra Julia. De esta manera el carácter “racional” de configurar un proyecto – fin<sup>53</sup> institucional encaminado hacia aspectos meramente educativos son rebasados por el carácter “irracional” de relaciones ambivalentes e intereses personales y laborales; y respondiendo a estas necesidades laborales y evasión de conflictos con la directora del turno vespertino se genera la movilidad laboral particularmente de las directoras que llegan al turno de la tarde<sup>54</sup> y de las maestras que tienen un solo turno que cubrir<sup>55</sup>. Con base en lo anterior, se pone de manifiesto la naturaleza ambivalente del comportamiento del personal docente y directivo, quienes pese al malestar que experimentan por la falta de continuidad en un proyecto – fin escolar, sus intereses personales las motivan a cambiar de turno o centro de trabajo, contribuyendo así a la falta de continuidad.

La característica principal que identifica a cada uno de los colectivos de personal de la institución en el turno vespertino es que en el personal de intendencia no se ha presentado movilidad laboral del año 2011 a 2014; y la maestra Julia y Ángela cubren un doble turno en la institución; por lo tanto, son actores que influyen en el funcionamiento institucional y que por el carácter constante de su permanencia también

---

<sup>52</sup> En función de las relaciones cruzadas que supongo entre espacios psíquicos parcialmente heterogéneos (...) y entre espacios psíquicos y espacios no psíquicos (la institución está atravesada por órdenes diferentes, a los cuales corresponden lógicas diferentes: sociales, políticas, psíquicas), la doble articulación entre esos espacios interferentes que resultan vinculados por el hecho institucional (...) los intereses y los beneficios que estos encuentren allí, el *sufrimiento* y el goce que experimenten en ello. (Kaës, 1996, p.32)

<sup>53</sup> El fin refiere a un estado de las cosas al que se desea arribar. En las instituciones educativas en general contiene elementos utópicos que relacionan la consecución del fin con la de algún cambio social deseado y algún nivel de excelencia en el desarrollo humano. La fuerza organizadora del fin está en su posibilidad de constituirse en proyecto. Esto es lo que le da la capacidad de convocante. (Fernández, 1994:99)

<sup>54</sup> La movilidad de directoras en el turno vespertino evidencia el entrecruzamiento de intereses personales – laborales y las relaciones hostiles que se generan con la maestra Julia. Las directoras que han prestado sus servicios a la institución vespertina – además de la maestra Julia como comisionada – en un periodo de 2011 a 2014 son: Brisa, Mireya, Verónica, Elena y Sandra

<sup>55</sup> Las maestras que únicamente cubren un turno (Abigail y Eva), laboraron en este turno vespertino un ciclo escolar y al concluirlo realizaron su cambio de centro de trabajo al turno matutino.

configuran de manera significativa el estilo institucional; la maestra Julia al asignar el nombre al Jardín de Niños transmite la ambivalencia en las relaciones y se fortalece con sus prácticas y las del personal que convive o ha convivido con ella en ambos turnos, como es el caso de la maestra Carmina quien había laborado anteriormente en ambos turnos también, aunque ahora labora como administrativo en la supervisión escolar.

#### **1.4.2 Actores constantes en la configuración del colectivo institucional**

En una zona escolar que es caracterizada por la movilidad laboral, ¿cuáles son los factores que influyen en la permanencia de algunos actores?, uno de los componentes más importantes recae en intereses laborales, la señora Mary, lo expresa diciendo *“aquí aunque pagan poco me siento a gusto porque me dejan tener a mi niño; y aunque hay muchos problemas entre las maestras; Ana y yo nos hemos acoplado muy bien para trabajar”* (O2P4); mientras que la señora Ana también pone de manifiesto su interés laboral, que se encuentra íntimamente relacionado con su papel de madre:

La maestra Julia ya me había invitado a trabajar con ella en la mañana pero yo no quise, se me iba hacer muy pesado tener los dos turnos, y por ganarme unos pesitos más voy a descuidar a mis hijos... pues como que no maestra y luego ya ve como es de especial, no mejor así la dejamos. (O2P5)

En las expresiones de ambas intendentes resulta evidente el carácter conflictivo de las relaciones interpersonales al interior de la institución; mientras que la señora Ana manifiesta que hay problemas entre las maestras del colectivo del turno vespertino, la señora Mary argumenta que la maestra Julia “es muy especial”; entonces, nuevamente confluyen, elementos de carácter personal y laboral así como las características específicas que dan lugar al estilo institucional de este Jardín de Niños, en el que prevalecen relaciones de carácter ambivalente, pues las relaciones afectivas, puestas de manifiesto en el vínculo de amistad establecida entre las señoras de intendencia contribuyen a la permanencia en el interior de la institución a pesar de los conflictos existentes entre el personal directivo y docente; dicha permanencia, muestra

elementos de carácter contradictorio o de naturaleza bifronte pero complementaria de los sentimientos de amor y odio.

La permanencia del personal de intendencia al interior de la institución, les ha posibilitado un mejor conocimiento del funcionamiento de la institución, a través del cual se concretan prácticas en las que su participación en la configuración del estilo se colocan como otro factor determinante; pues son ellas quienes con frecuencia toman decisiones con relación al trabajo que se realiza al interior de la institución, una situación, que a su vez es generadora de malestar entre algunos actores de la institución, al respecto la maestra Abigail dice:

Aquí cuando la directora está en la supervisión y las maestra que igual trabajan en la mañana [Julia y Ángela] se toman su hora para comer y pues Yuma a veces llega tarde igual porque tiene que cuidar a su niño, las intendentes son las que abren y cierran la puerta a la hora de la entrada y ellas deciden a quien dejan pasar y pues eso también nos ocasiona problemas con las mamás porque a veces ya es tarde y sí dejan pasar a los hijos de sus amigas y pues claro que las otras mamás que nada más están viendo allá afuera se molestan y nos dicen a nosotras (E5P14).

Además de las intendentes como actores constantes en el colectivo de la institución; la maestra Julia y Ángela permanecen en la configuración del colectivo docente debido a que ambas tienen una doble clave cuyo horario es cubierto en ambos turnos de esta institución, por ende, se constituye como otro factor determinante del estilo de funcionamiento de este Jardín de Niños.

El hecho de percibir doble sueldo, es un privilegio al que no todo el personal de esta institución tiene acceso; por ello, en torno a poseer una doble clave también se generan conflictos que tienen una implicación directa con la subordinación del turno vespertino en relación al turno matutino; es decir, la directora y exdirectora entrevistadas del turno vespertino expresan al respecto que Julia y Ángela poseen una doble clave y se constituyen un beneficio debido a que ellas conocen más y mejor a la comunidad, dicho conocimiento apoya el trabajo y favorece el crecimiento de la escuela *“estas maestras que trabajan en la mañana y en la tarde, sí lo veía como fortaleza también aunque con ciertas debilidades, pero igual es una fortaleza porque ya conocen la escuela, ya conocen el fraccionamiento, como que se sienten más parte de la escuela”* (E7P10)

Podemos ver entonces, como el conocimiento del contexto favorece el desarrollo de habilidades para dirigirse a los padres de familia de la localidad; sin embargo, en ésta situación también puede hacerse presente la ambivalencia en las relaciones, pues si bien lo reconocen como un aspecto favorable también se menciona la palabra debilidades, pues al sentirse “más parte de la escuela” se convierten en actores que en mayor medida contribuyen a la determinación del estilo de funcionamiento debido a que controlan el uso de instalaciones y mobiliario; mientras la maestra Julia vigila su uso solicitando a las educadoras el cuidado o prohibiendo el acceso a ellos y checando que las intendentas del turno vespertino realicen “bien” el aseo; la maestra Ángela mantiene el control de una misma aula al usarla en ambos turnos.

Además es preciso señalar que desde su perspectiva, tanto la directora del turno vespertino como las propias educadoras que lo viven – Julia y Ángela – reconocen que el hecho de tener una doble plaza tiene implicaciones en el rendimiento, aspecto que genera otro conflicto a nivel personal, un malestar que la maestra Ángela manifiesta diciendo:

Con mis niños o sea como que siento que el venir fresca o sea tienes un rendimiento y ya para el siguiente turno ya no estás al cien, ya estás en un cincuenta por ciento, entonces por ejemplo ahorita que me estoy sentando a hacer mi última evaluación de mis horas cocurriculares y digo cómo en el matutino logré todo esto y cómo en el vespertino no he logrado ni un ochenta por ciento, entonces yo siento que las ganas, el entusiasmo, el compromiso recae mucho y luego la verdad mientras empieza el turno de la tarde yo sí me voy a dormir un rato a la cocina. (E3P13)

Al respecto, la maestra Julia reconoce que su doble función, su doble clave, además del agotamiento físico le genera desgaste intelectual y emocional; diciendo:

Te lo juro que yo ya quiero pedir un permiso o algo para descansar porque de verdad que a veces no sé ni en qué mundo vivo, fíjate que luego a veces llega alguien y me pregunta algo y pues a veces no sé ni qué onda, me tengo que detener a pensar si estoy en la tarde o en la mañana... ay no... de verdad que es un caos mi vida... (se toca las mejillas y se presiona con los dedos). (O4P13)

Podemos ver entonces, cómo el hecho de contar con una doble clave, al interior del colectivo se genera el imaginario de que ellas perciben un doble sueldo; por lo tanto, tienen la obligación de mostrar el mismo rendimiento físico e intelectual; sin embargo, lo expresado por la maestra Julia denota no solo un desgaste físico e intelectual, sino

también emocional pues dicha situación le ha generado estados psíquicos de culpa al hablar de su preocupación por la poca respuesta de los padres de familia ante sus hijos y la escuela, ella lo expresa diciendo:

Los papás casi no responden, a lo mejor sí la economía está mal y pues aparte te diré que de veinticinco niños que tengo a lo mejor le ponen atención a diez niños y eso creo que es mucho, pero luego también reconozco que yo también tengo la culpa, porque pues seguido llego tarde, faltó mucho, luego ni planeo, por ejemplo este fin de semana dije que iba a investigar sobre esto de los pintores y las obras de arte pero de verdad que no me da tiempo, pues como toda la semana dejo mi casa y a mis hijas solas los fines de semana me tengo que apurar con la limpieza a hacer las compras y pues luego aparte hay que hacer trabajo de aquí de la escuela, pues de verdad que a veces aunque quiera ¡no puedo! Y me siento muy mal de verdad... (C.O. Me dio la impresión de que tenía ganas de llorar, como que se le quebrantó la voz pero trató de disimularlo, lo ojos se le enrojecieron).

Vemos además, cómo sus obligaciones de ama de casa y madre de familia no le permiten dedicar el tiempo que quisiera a las labores que deja pendientes de su función como educadora del turno vespertino (planear y preparar materiales); generando un estado de frustración, pues aunado a ello al hacer uso del tiempo entre un turno y otro para comer, acudir a la supervisión o hacer otras actividades propias de su gestión como directivo o representante sindical del turno matutino suele llegar tarde o faltar constantemente al turno de la tarde, dependiendo del tiempo que requieran sus diligencias a realizar; generando entonces un estado de agotamiento, pero sin dejar de lado su deseo de obtener la clave veintiuno en el turno vespertino expresando que:

De verdad sí necesito un descanso, no sé qué voy a hacer pero si no me dan el cambio de clave yo creo que si voy a ver cómo consigo un permiso... y es que mira muchas me podrán decir que es mi obligación atender a los dos turnos, porque me están pagando doble, pero es que simplemente no puedo, mira a veces aunque yo quisiera llegar temprano, pues no puedo porque a veces me tardo mucho en la supervisión o por ejemplo las semanas pasadas que he tenido reuniones sindicales por ser representante de la escuela, pues no, no puedo... y luego la supervisora pues me dice que le tengo que exigir a las maestras pero pues es que yo me siento mal cómo les voy a exigir algo con lo que yo no cumplo y me exige porque sí me exige, pero es que yo a veces ya no puedo con tanto trabajo, que la documentación, que mis planes, que escuelas de calidad, que escuela de verano aaaay no, no, de verdad que es complicado (se toca la cabeza con ambas manos y la mueve en signo de negación).

Con base en lo anterior, podemos apreciar entonces cómo el conflicto personal y laboral de un actor institucional tiene una importante injerencia en los conflictos generados al interior de la institución pues la frustración genera un sentimiento de culpa



por no poder cumplir con sus obligaciones como educadora lo que causa conflictos con el cumplimiento de los padres de familia e incluso hay malestar también al no poder “exigir” como directivo del turno matutino.

La maestra Carmina quien cubre un doble turno, reconoce también el agotamiento físico que implica laborar dos jornadas, aún a pesar de manifestar gusto por su trabajo, ella dice *“yo el trabajo que tengo no lo veo como trabajo, mi trabajo es algo que me gusta, porque si lo veo como un trabajo, lo voy a ver como un pesar... bueno que sí de repente, porque luego con dos turnos, o sea imagínate”* (E1P18); si bien, manifiesta gusto por su trabajo, también es preciso reconocer que hay un ineludible agotamiento físico que la maestra Elena como directora del turno vespertino identifica al decir (sobre la maestra Julia, Ángela y Carmina) *“pues yo a veces las veo así como cansadas, fastidiadas para el siguiente turno”* (E8P25); afectando de éste modo el Jardín de Niños que ella dirige.

Aunque en la concreción de las prácticas el hecho de tener una doble plaza, garantiza mejores ingresos económicos, la subordinación del turno vespertino al matutino también se hace presente en ésta situación, pues el agotamiento físico es más evidente en el segundo turno y el conflicto se genera al interior del colectivo cuando las compañeras educadoras que laboran un solo turno, miran la necesidad de que todas realicen las mismas actividades en el turno vespertino, pues ellas están percibiendo un sueldo.

Es preciso señalar también que además de sus obligaciones laborales, las maestras que cubren un doble turno tienen también necesidades personales que al hacerse presentes en las prácticas, generan también conflictos entre el personal, al respecto la maestra Abigail dice *“la maestra Julia y la maestra Ángela pues como ellas hacen su doble turno, pero pues ellas a veces se salen a comer y así como que siento esa permisividad tal vez, porque regresan bien tarde y entran los niños y ellas no están* (E5P5); de esta manera se genera entonces un malestar en el personal que sí llega puntual, aunque la institución continúa funcionando pese a los conflictos que emergen a consecuencia de las condiciones en que trabajan las educadoras que cubren doble turno.

En la fundación de la institución como escuela de doble turno, el trabajo de las maestras que laboran en la mañana y en la tarde se propuso como una medida de apoyo para las educadoras y para la institución, pues de esta manera ya no tendrían que trasladarse de un lugar a otro, además de que trabajaría por la mejora del edificio escolar; la maestra Elena señala que es propicio que ellas estén ahí la mayor parte del tiempo pues les favorece en el conocimiento del contexto y la manera en que deben dirigirse a los padres de familia de la comunidad; sin embargo, al momento de realizar las reuniones de Consejo Técnico, el conflicto nuevamente se hace presente pues resulta muy complejo que se puedan reunir temprano porque el turno matutino hace uso de las instalaciones y las educadoras con doble clave se encuentran trabajando, a la hora de la salida del turno vespertino, tampoco es posible debido a que argumentan que la zona es insegura y no pueden salir tan tarde, asimismo tienen que atender sus deberes de madres y esposas; mientras que entre un turno y otro tampoco puede organizarse el trabajo ya que ese tiempo es empleado por las maestras para acudir a la supervisión, realizar actividades sindicales o lo emplean como hora de comida; al respecto la maestra Elena dice que no ha sido sencillo organizar las reuniones debido a que cuando les indica realizarlas en este horario *“me dicen y con justa razón a lo mejor: - ay pues es que ¿y mi hora de comida?”* (E8P9).

La presencia de actores constantes en la configuración del estilo de funcionamiento la institución, depende de cuestiones laborales y personales; pues debido a que son quienes tienen mayor antigüedad en la institución determinan en gran medida las prácticas del turno vespertino que se ven signadas o subordinadas por las prácticas y actores del turno matutino, de sus deberes como madres y esposas; así como de sucesos de la vida cotidiana de esta institución, ya que comparten aulas y mobiliario; así como el hecho de que la directora del turno matutino tenga más antigüedad en la institución, que haya sido educadora encargada sin grupo en el turno vespertino y que ahora desee continuar siéndolo.

En el capítulo siguiente, son descritas las concreciones de las relaciones interpersonales que se caracterizan por determinados intereses personales y de grupo que Ball (1987) reconoce como micropolítica de la escuela en los que se dramatiza un

presente institucional signado también por el pasado vivido en *actos fundacionales*<sup>56</sup> y por la transmisión fantasmática de las relaciones entre Frida Kahlo y Diego Rivera.

---

<sup>56</sup> El fundar una institución, hacerla funcionar, transmitirla no puede estar sostenido más que por organizadores inconscientes en los cuales se encuentran aprehendidos deseos que la institución permite realizar (...) su alejamiento equivale a la pérdida de las partes del yo sacrificadas al vínculo libidinal que la identificación sostiene. (Kaës, 1996:40)

## Capítulo II

### RELACIONES INTERPERSONALES AMBIVALENTES COMO MECANISMO PARA ENFRENTAR CONFLICTOS ENTRE ACTORES Y SUBGRUPOS

Es en este capítulo donde nos centraremos en aquello que se refiere a lo subjetivo, a la psique, a lo inconsciente, al imaginario colectivo que pauta el comportamiento y el discurso de los actores institucionales y las formas de agrupamiento del J.N. Diego Rivera.

Previo a la descripción de las formas de agrupamiento en esta institución, es preciso aclarar que la noción de grupo, será utilizada para referir al colectivo que labora en la escuela; mientras que el término subgrupos será empleado para hacer alusión a los agrupamientos generados dentro del grupo. Si bien, los subgrupos manifiestan diferencias en su configuración, a través de vínculos establecidos con base en intereses personales, valores y significados que comparten los integrantes de cada uno de ellos, también se muestra su articulación a través de cadenas asociativas de funcionamiento institucional.

Según lo señalado por Anzieu (1997:121) el grupo *“es un conjunto de individuos cuyo efectivo es tal que les permite comunicaciones explícitas y percepciones recíprocas en la prosecución de fines comunes”*; en la institución, la configuración del grupo, se desarrolla con base en roles preestablecidos; aunque su constitución, prácticas y los subgrupos<sup>57</sup> generados en ésta pueden variar también de acuerdo con la naturaleza de los vínculos, es decir, conforme a la relación de intereses personales y subjetividades; en palabras de Bleger (Kaës,1996:76), el grupo y su identidad tiene dos niveles:

(...) uno es el de aquella identidad que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo; esta identidad está dada por la tendencia a la integración

---

<sup>57</sup> Los subgrupos o subconjuntos son las agrupaciones que se realizan al interior de un grupo, para Kaës (1996) las agrupaciones varían y se concretan de acuerdo con la finalidad que se establezcan pactos y/o alianzas los actores que configuren determinado subconjunto.

e interacción de los individuos o personas. Pero otra identidad existente en todos los grupos, y que a veces es la única existente (o es la única que se alcanza en un grupo) es una identidad muy particular que podemos llamar identidad grupal sincrética, que está dada no sobre una integración, una interacción y pautas de niveles evolucionados, sino sobre una socialización en que dichos límites no existen y cada uno de los que nosotros vemos desde el punto de vista naturalista, como sujetos (...) no tienen identidad en tanto tales, sino que su identidad reside en su pertenencia al grupo.

Recordemos que el colectivo del J. N. Diego Rivera, está configurado por la maestra Elena como directora del plantel; la maestra Julia, Ángela, Carmina, Yuma, Abigail y Eva, educadoras frente a grupo; y las señoras Ana y Mary, que son el personal de intendencia. Cada uno de los actores, tiene una función específica<sup>58</sup>, con base en lo institucionalizado se pretende, en este Jardín de Niños alcanzar los propósitos de la educación preescolar establecidos en las leyes y programa que nuestro Sistema Educativo ha determinado para este nivel de la educación básica. Sin embargo, considerando los referentes trabajados en el capítulo anterior, hemos de tener presente que al interior de la institución el imaginario internalizado por cada uno de los sujetos moviliza el organigrama oficial, las relaciones interpersonales, sus vínculos y por ende activan el funcionamiento de la institución con base en un estilo particular; que no necesariamente responde a los propósitos de la educación preescolar.

El estilo al que referimos alude a la forma recurrente en que el colectivo enfrenta los conflictos y que paradójicamente nos remiten a la tensión como un aspecto inherente al funcionamiento de la escuela; en este capítulo hacemos alusión a las relaciones interpersonales ambivalentes como mecanismo para enfrentar dichos conflictos e influir en las formas de agrupamiento en el J.N. Diego Rivera; institución, donde la función directiva de la maestra Elena está subordinada por las decisiones de la maestra Julia, aun cuando la función de ella es como educadora frente a grupo, recordemos que éste fenómeno tiene sus orígenes en el hecho de que ella es directora del turno matutino y también fue educadora encargada sin grupo del turno vespertino (directora sin nombramiento oficial, por acuerdos internos de zona); mientras que, la maestra Julia ha establecido relaciones de amistad con la maestra Ángela, quien también trabaja en ambos turnos y viajan juntas hacia la escuela y hacia su casa.

---

<sup>58</sup> En el anexo 13, se muestra la organización de la institución y el rango jerárquico de cada uno de los integrantes del colectivo, de manera institucional o formal.

Las maestras Yuma, Abigail y Eva han establecido vínculos de amistad porque comparten el hecho de laborar sólo en el turno vespertino, así como viajar juntas de regreso hacia la ciudad de Pachuca luego de la jornada laboral; siendo otro denominador común de la relación el hecho de que las tres maestras son quienes se han incorporado más recientemente a la institución.

Para el caso de las intendentes; si bien, tienen una función específica institucionalizada que implica el aseo y mantenimiento de las instalaciones así como del mobiliario, modifican su posición jerárquica del nivel más bajo del organigrama oficial cuando es común que ellas se hagan cargo de los grupos, al momento que las educadoras realizan otras actividades de organización; o bien, cuando se hacen cargo de la guardia y ante los padres y madres de familia toman decisiones sobre quienes entran o no a la escuela después del horario de clases.

La maestra Carmina, logra establecer singulares formas de comunicación con cada uno de los actores y subgrupos configurados en el interior de la institución, situación que necesariamente propicia el desarrollo de relaciones interpersonales ambivalentes, en el funcionamiento de la institución; al autodefinirse como subdirectora o líder al interior de la institución y al expresar contradicciones como apoyar a sus compañeras de trabajo, pero al mismo tiempo criticarlas ante los padres de familia, evidencia la necesidad de ridiculizar a un colectivo que le permite efectuar la perversión narcisista *“buscando aliados o agresores e incluso presentarse como víctima”* (Diet, 1998:138), *pues al respecto ella dice “mi reto es que mi vivencia, de lunes a viernes, de tres a cinco, es convivir con mis cinco compañeras, de verdad, porque te enfrentas en una escuela con envidia, con cizaña, con dolo a hacerte daño”* (E1P22).

Con base en lo señalado en párrafos anteriores podemos comprender entonces que, los elementos de carácter, psíquico, anclados en el inconsciente, en el orden de lo “irracional” no podrían ser comprendidos si el estudio del funcionamiento de esta institución, se centraran en el orden jerárquico del organigrama o en las reglas preestablecidas. Por lo tanto, para comprender el funcionamiento institucional y continuar con la comprensión del estilo particular que ha configurado este Jardín de Niños, es indispensable, considerar la naturaleza de sus conflictos, que no siempre

pueden ser explicadas en el orden de lo racional pues según lo señalado por Anzieu (1997:123):

Los conflictos afectivos, de naturaleza emocional en relación con las luchas interpersonales que tienden a hacer triunfar tal o tal solución. Aún es frecuente que los conflictos aparentemente intelectuales escondan muy hábilmente los conflictos de personas, a veces, incluso los interesados no son conscientes de su implicación afectiva en tales conflictos.

En el primer capítulo referimos a la naturaleza y origen de las situaciones de conflicto que refieren principalmente a la función directiva, mientras que en el presente capítulo, lo que se pretende es profundizar sobre los aspectos que caracterizan a las relaciones interpersonales y los subgrupos que se generan al interior de la institución como grupo en el turno vespertino; es decir, la dimensión intersubjetiva que existe en el establecimiento de vínculos entre sujetos, que según lo señalado por Kaës (1996), refiere a la estructura psíquica individual y su conjugación con la estructura psíquica de los otros; por lo tanto, los vínculos permiten posicionamientos que remiten a las cadenas asociativas de funcionamiento.

La naturaleza de los vínculos se entrecruzan con las reglas institucionales y los puestos jerárquicos; por lo tanto, las características específicas de la institución determinan un funcionamiento particular que se constituye como elemento esencial para comprender el estilo de funcionamiento de este Jardín de Niños, principalmente porque nos remite a las concepciones de los actores e intereses personales que pautan la configuración de subgrupos al interior del grupo.

## **2.1 Rivalidad, aun cuando la institución profesa un fin común**

En primera instancia, la rivalidad, es manifestada a través del tipo de relaciones que se establecen entre la maestra Elena, como directivo del turno vespertino y la maestra Julia como directivo del turno matutino quien a su vez se desempeña como educadora frente a grupo en el turno de la tarde; es preciso no perder de vista que desempeña un papel protagónico en ambos turnos, bajo el imaginario de que el turno matutino le presta instalaciones al turno vespertino, todas las decisiones tomadas con

relación a la organización de actividades que implique el uso de mobiliario e instalaciones en el vespertino tienen que ser aprobadas por la maestra Julia; y recordemos que sus opiniones también son tomadas en cuenta debido a que tiene mayor experiencia como directivo; así como más tiempo laborando en éste fraccionamiento y con ello mayor conocimiento del contexto según lo expresado por las maestras Elena y Verónica.

Por lo tanto, mientras por un lado hay una relación cordial por la necesidad de las nuevas directoras de solicitar apoyo a la directora con más experiencia; y ella les proporciona el apoyo, debido a que no existe una razón para negarlo; por otro lado, la rivalidad es originada por factores emocionales pues la nueva directora se encuentra ocupando el lugar de poder que ya le pertenecía a la maestra Julia, aun cuando éste no era un nombramiento oficial; por lo tanto prevalece la rivalidad entre directivos; con relación a ello la maestra Verónica como exdirectora del plantel en turno vespertino dice: *“juegan mucho otros intereses como ella ya había sido directora encargada igual como que tenía el interés de quedarse con la misma función tanto en el matutino como en el vespertino, siento que igual por ahí fue que obstaculizaba mucho el trabajo”* (E7P7).

Además de un interés personal de continuar detentando el poder también confluye el hecho de que la maestra Julia como directivo ha sido gestora de mejoras en las instalaciones y mobiliario; con base en ello puede mostrarse el entrecruzamiento de conflictos afectivos e intelectuales; otro factor que determina su estilo es la presencia de la maestra Ángela, como un actor presente en ambos turnos y que por cuestiones de permanecer mucho tiempo juntas han establecido relaciones de amistad y alianza que apoyan las posturas de la maestra Julia y con ello se ve minimizada la función directiva de la maestra Elena, aun cuando en el turno vespertino, ella es la autoridad inmediata de ambas educadoras.



Asimismo, las manifestaciones de rivalidad entre directivos, de manera explícita, al interior del colectivo del turno vespertino se desencadenan otras relaciones de naturaleza ambivalente; al respecto la maestra Carmina<sup>59</sup> dice:

Realmente amigas aquí, íntegras... pues yo creo que es Ángela... Julia... pero ya ves que Julia tiene su onda, como es la más viejita que yo, pues ya sabrás y Ángela... pero también es difícil convivir con ella, yo creo que ese es mi reto diario, digo a ver... vienes de jetas, mejor no te hablo no...procuró cortarla. (E1P23)

En la contradicción de lo que expresa se muestra claramente la naturaleza ambivalente de las relaciones con sus compañeras de trabajo; mientras que de manera explícita manifiesta su rivalidad con la maestra Yuma; una rivalidad que ha surgido a partir, de que el grupo de segundo grado que fue atendido por la maestra Carmina, ahora está a cargo de la maestra Yuma y en repetidas ocasiones las madres de familia solicitaron que el grupo fuese asignado nuevamente a la maestra Carmina.

Por otro lado, la maestra Abigail y la maestra Eva que también forman parte del colectivo han establecido relaciones de amistad con la maestra Yuma, debido a que viajan con ella hacia Pachuca, luego de la jornada laboral, Yuma dice al respecto: *“yo a las maestra Eva y Abigail pues sí las considero así como que más que compañeras, son así parte de mis amistades por la misma situación de que viajamos juntas pues todo eso como que nos hemos ido agarrando más confianza”* (E9P3).

La rivalidad; por lo tanto, no se manifiesta únicamente de manera personal; sino entre los grupos configurados al interior del colectivo; grupos que Ángela identifica diciendo: *“está muy marcado aquí en el vespertino, hasta tres equipos, un equipo viene siendo Yuma, Eva y Abigail; otro equipo Julia, Carmina y yo; y otro equipo viene siendo digamos Elena, Mary y Ana”*; la rivalidad es definida como una forma de enemistad que se produce ya sea por antagonismo, competencia u oposición; éstos son generados por los sentimientos hostiles inherentes a las relaciones ambivalentes que según Freud (1969) se generan en todos los grupos de personas, este tipo de sentimientos hostiles

---

<sup>59</sup> La maestra Carmina había trabajado previamente con la maestra Julia y la maestra Ángela en otro Jardín de Niños, posteriormente en cambios internos de zona, ellas llegaron a laborar a esta institución en ambos turnos; actualmente la maestra Carmina labora en la supervisión como administrativo y educadora de apoyo en diferentes jardines de niños donde se requiera; mientras que en el turno vespertino, continúa laborando en el J.N. Diego Rivera.

ponen de manifiesto el sufrimiento inseparable de los vínculos instituidos; es decir, el personal que forma parte del colectivo, para pertenecer tiene que reprimir sus pulsiones<sup>60</sup> y deseos; aunque no anula el carácter fantasmático o inconsciente que se hace presente en la configuración del imaginario colectivo que se concreta en su estilo de funcionamiento.

En la expresión de la maestra Ángela, resulta otro hecho que caracteriza el funcionamiento de este Jardín de Niños; es decir, se puede apreciar cómo la configuración de subgrupos al interior de la institución pueden tener relaciones con el organigrama, pero también tienen que ver con intereses personales, a través de los cuales pueden desdibujarse las jerarquías, generando vínculos de naturaleza afectiva más que intelectuales; pues incluso la maestra Ángela menciona los nombres de las personas que configuran el colectivo sin especificar jerarquías; señala la existencia del subgrupo de la directora con el personal de intendencia (Elena, Mary y Ana).

Pertenecer a un grupo y subgrupo, necesariamente, genera sufrimiento, aunque no puede negarse el hecho de la obtención de ganancias, de lo que Fernández (1994) identifica como el ser protegido por el la institución; y ante esta ganancia las relaciones hostiles pueden ser sostenidas; configurando un estilo en el que se padecen relaciones hostiles, pero a pesar de ello, los actores constantes (Julia, Ángela, Carmina, Yuma, la señora Mary y la señora Ana) continúan perteneciendo al colectivo.

El estilo de la institución se configura a través de una psique colectiva en la que existe un compromiso laboral con la entidad en la que se labora, generado por la protección y sentido de pertenencia que ésta ofrece; pero las necesidades de carácter narcisista son el origen de una rivalidad en la que prevalece el deseo de ser mejor que las demás, dando pauta a una constante competencia, donde la rivalidad constante se constituye como una forma de establecer vínculos instituidos por el colectivo y no como obturadores del funcionamiento, sino como componente del estilo de funcionamiento.

Además de relaciones de rivalidad provocados por el hecho de detentar un poder, como es el caso de los directivos; otros factores que dan origen a un estilo en el

---

<sup>60</sup> Pulsiones, según Freud (1967) están asociadas a los deseos inconscientes de los sujetos.

que prevalece la rivalidad entre integrantes y subgrupos del colectivo, son de diversa índole; y sobre los cuales ya se ha esbozado en párrafos anteriores; pero sobre los cuales es preciso profundizar en lo subsecuente por su relevancia en la constitución de vínculos y cadenas asociativas de funcionamiento en la institución: poseer una doble plaza, las formas de trabajo al interior del aula, el tipo de relaciones que se establecen con las madres de familia, las formas de vestir, e incluso la edad.

La maestra Ángela, explica *“muchas piensan que el tener doble plaza o cuando yo la obtuve, fue muy codiciada y yo muchas veces maldije la doble plaza, porque me trajo muchos problemas”*<sup>(E2P17)</sup>, es recurrente escuchar a las maestras que independientemente del agotamiento físico, emocional o intelectual, de quienes tienen una doble plaza, están percibiendo un doble sueldo, por lo tanto, su rendimiento en ambos turnos debe ser el mismo; entonces, cuando bajo la mirada de “otros” el desempeño no es el que debería mostrarse e incluso cuando se mostrara un “buen desempeño”, las condiciones laborales son también motivo de rivalidad y con ello signan las interrelaciones al interior de la institución.

La maestra Carmina – quien trabaja bajo contrato – y que ha hecho alusión a su relación de amistad establecida con las maestras Ángela y Julia, hace referencia al hecho de que considera que tiene un mejor desempeño que quienes poseen mejores condiciones de trabajo, situación que hace evidente que las condiciones laborales constituyen un objeto de deseo que no todo el personal posee, *“quizá yo no tenga una plaza, quizá no, pero yo tengo la capacidad igual que la que la tiene y posiblemente hasta mejor oyéndome no humilde”*<sup>(E1P15)</sup> y que aún en el grupo de amistad creado genera determinadas condiciones emocionales, causantes de rivalidad; a través de las cuales se busca la satisfacción de plantear de manera explícita, que se puede ser “mejor” que quien cuenta con mejores condiciones laborales.

Las formas de trabajo, se constituyen también como un factor a través del cual se manifiestan formas de rivalidad, debido a que de la forma de trabajo depende el reconocimiento de los padres de familia; pues las educadoras permanecen al pendiente de aquello que hacen el resto de sus compañeras, en busca de hacer “algo” que pueda superar aquello que se observa en el otro, cuyo objetivo se ve reflejado en la obtención

de satisfacciones narcisistas; mismas que se buscan por una necesidad individual, y que a su vez reiteran la configuración del estilo de rivalidad y competencia, anclado en el imaginario del aparato psíquico colectivo que la maestra Eva logra identificar, cuando expresa que cuando ella llega a laborar a la institución las cosas ya se hacían así:

Yo llegué y así como que... es que culpan a la maestra... que la maestra Ángela, que la maestra Carmina... bueno nos echamos así como que la bolita, nadie se hace responsable de decir: - ah no, es que yo lo hice porque así y así; pero pues nada más estamos duro y dale y al pendiente de lo que hace la otra. (E10P11)

Al establecerse la rivalidad como una forma de vínculo instituido en el colectivo, instaurar vínculos afectivos estrechos con las madres de familia se constituye también como una posibilidad de posicionarse mejor en la institución; el mayor número de madres de familia como adeptas a las educadoras es determinante sobre todo en las relaciones hostiles que se manifiestan entre la maestra Yuma y Carmina; y entre la maestra Ángela y Eva, es un factor de rivalidad explícita y conflicto constante; ante esta situación es común escuchar, *“tú sabes cómo me siguen las mamás; pero siempre con respeto y ella [Yuma] se enoja y también ella quiere llevarse así con las mamás”* (E1P23) este conflicto entre la maestra Yuma y Carmina se complejiza debido a que las madres de familia de los actuales alumnos de Yuma, en su mayoría, pasan mucho tiempo después de clases en el salón de la maestra Carmina.

Mientras que en el caso de la maestra Ángela y de la maestra Eva se presenta una situación similar, ante el reciente ingreso de Eva a la institución, la experiencia y las relaciones establecidas con las madres de familia el ciclo anterior, prevalecen y originan rivalidad entre las maestras debido a que con frecuencia las madres de familia solicitan que sus hijos continúen siendo atendidos por la maestra Ángela. Al respecto la maestra Eva dice *“los papás hacían comparación, entre la maestra Ángela y yo... que la maestra Ángela no era así... y me costó mucho que ellos se acoplaran a mi trabajo...”* (E10P17) y ante las dificultades y frustraciones experimentadas, expresa:

Yo le daría su grupo de la maestra Carmina a la maestra Carmina, el que tuvo en segundo para evitar ese tipo de conflictos y el mío, este grupo que yo tengo se lo hubiera dado a la maestra Ángela, no por la comodidad tanto de mí... de nadie, sino para ver cómo hubiera sido el trabajo que ellas hubieran tenido con su mismo grupo, si hubiera habido ese mismo tipo de roces entre las educadoras, porque a lo mejor hubiera sido mucho mejor la relación entre todas si hubiera sido eso yo digo que eso fue el impedimento para que nos lleváramos así tan bien. (E10P15)

Mientras que la maestra Abigail; si bien, expresa su malestar debido a que considera que las maestra Ángela y Julia tienen ciertos privilegios; es decir, que en algunas ocasiones pueden hacer lo que “quieran” sin que nadie les diga nada, se *pueden salir de las reuniones sin avisar a la directora aunque no haya concluido, a veces las maestras llegan bien tarde porque se van a comer o la maestra Ángela se duerme la dirección entre turnos y sale de ahí hasta que van entrando los niños [1:45 pm] o más tarde, cuando su hora de entrada al turno vespertino es a la 1:30 pm.*

Y es así como la rivalidad puede considerarse un motivo central generador de relaciones hostiles entre educadoras, otras maneras de rivalizar se extienden hasta las formas de vestir, situación que adquiere tintes más complejos, cuando lo que piensan unas educadoras de otras es transmitido a las madres de familia a través de los comentarios que surgen entre ellas como grupos de amistad. Veamos la anécdota narrada por la maestra Yuma, relacionada con su vestimenta en un festival de día de las madres, cuando acordaron, presentarse a la actividad con vestido:

Yo ahí no critiqué a nadie, yo que sepa ella [Carmina] desde que entramos se la pasó criticando a todas del vestido, desde Julia y yo digo... bueno si lo dijo de Julia que dice que es su amiga pues yo que me puedo esperar, porque a mí me dijo de Julia, que se veía mal, dije: que bueno que no vine de rojo maestra porque si no también me hubiera tocado, pero no sabía que me iba a tocar peor. (E9P7)

En esta misma expresión puede apreciarse como se manifiestan relaciones de ambivalencia, ilustra de manera significativa los vínculos establecidos al interior de la institución entre la maestra Carmina y la maestra Julia, que aun perteneciendo a un mismo grupo de amistad, es Carmina quien descalifica el vestido de Julia. Desde una perspectiva psicoanalítica, aspectos que bajo la mirada del sentido común, pueden ser vistos como triviales, adquieren sentidos configuradores del estilo de funcionamiento de la institución, enmascarados o no de conflictos intelectuales.

Realizar un análisis de las relaciones interpersonales a partir de una perspectiva de análisis institucional, permite identificar aquello que en apariencia podría parecer frívolo o “irracional” y contradictorio; como pueden ser la coexistencia de la rivalidad y

la amistad, por ser aspectos de carácter bifronte<sup>61</sup> que involucran intereses individuales y colectivos; de carácter personal, profesional y laboral; pueden ser comprendidos si son entendidos como el entrecruzamiento de textos, al que Remedi (2004) refiere y que determina el estilo del funcionamiento institucional en el que además de considerar que el tiempo y el espacio, la interacción entre los sujetos que forman parte de la institución se ve signada por las perspectivas o posiciones que pueden asumir en diversas situaciones, cuyo origen coexistente puede ser de carácter intelectual y emocional.

### **2.1.1 Competencia inherente al deseo de sobresalir**

De acuerdo con el apartado anterior, podemos decir entonces que, la rivalidad existente, puede manifestarse de maneras diversas, ya sea por cuestiones relacionadas con tener una doble plaza o laborar bajo contrato, las formas de trabajo, la edad o las maneras de vestir; la competencia que ellas como educadoras identifican; y lo manifiestan principalmente al mostrar que son mejores que el resto de sus compañeras; sin embargo, más que resultados académicos, lo que se pretende mostrar, son los mejores bailes y obsequios ante los padres de familia; la maestra Carmina expresa:

“A mí me cae gordo la gente así, ¿por qué no tienes tu propia identidad y dejas de estar chupando y mermando a toda la gente?, a mí me pasa con dos compañeras de aquí... [Ángela y Eva] están compitiendo conmigo a ver quién monta el baile más bonito o da el mejor detallito...” (E1P20).

Mientras que a continuación, la maestra Ángela describe algunos aspectos bajo los cuales se manifiesta la competencia constante en la escuela, por la necesidad de sobresalir y mostrarse como la mejor, respecto al resto de las compañeras educadoras que forman parte del colectivo:

En cuanto a docentes pues yo sí la describiría como “una escuela de competencia” a ver quién es mejor, quien hace más, quien hace menos, una institución donde se ve

---

<sup>61</sup> Kaes (1996) señala que los aspectos bifrontes refieren a la coexistencia de dos caras opuestas pero complementarias.

quien trabaja, quien no trabaja (...) yo voy a hacer algo más o bueno, por ejemplo, vamos a regalar esta botella (pone en el centro del escritorio su botella con agua) para sobresalir yo le voy a pintar la tapita, digamos se acordó que así como está... ah... no pero yo, yo Ángela o cualquiera de las compañeras, mejor le pongo otro detallito y quieras o no ya existe el que por qué tal maestra sí le puso este detallito y por qué las otras no, entonces a veces en lugar de permitirnos organizarnos, en lugar de permitir que el trabajo se vea uniforme nos trae como que... es que esa maestra sí trabaja, es que la otra no trabaja. (E3P3)

El sufrimiento de la rivalidad concretada en la competencia constante es un tipo de vínculo que en esta institución es complementado con el compañerismo que hace soportable el sufrimiento y logra la permanencia de los diferentes actores que forman parte del colectivo; o bien, el funcionamiento de la escuela, evitando lo que Fornari, en Kaës (1996) define como muerte institucional<sup>62</sup>, es decir; la anulación de sus actividades cotidianas.

Para explicar la presencia de relaciones ambivalentes o bifrontes que conjugan la coexistencia de relaciones amorosas y hostiles, resulta conveniente retomar la parábola de los puercoespines de Schopenhauer a la que alude Fornari (1996:123) para explicar el sufrimiento y la protección que puede obtenerse como ganancia al formar parte de un colectivo:

(...) era invierno y los puercoespines tenían frío, para defenderse contra el frío decidieron apretarse unos contra otros para calentarse con su propio calor animal, pero al acercarse se pincharon unos a otros y se alejaron de nuevo. Al alejarse volvieron a tener frío y se acercaron de nuevo para calentarse, se pincharon de nuevo y se alejaron unos de otros, buscando alternativamente protegerse del frío y de las pinchaduras. Freud utilizó la parábola para ilustrar la ambivalencia que encontramos (...) en las relaciones colectivas.

La maestra Ángela y Carmina, reconocen la existencia de actitudes y acciones que muestran la competencia que se da dentro de la escuela, que al sobresalir genera satisfacciones de carácter narcisista; sin embargo, para poder sobresalir es necesaria la existencia de uno o varios rivales a vencer que compartan una o varias actividades en las que se pueda competir, de esta manera es como pueden explicarse la existencia de actitudes y vínculos contradictorios pero complementarios.

---

<sup>62</sup> Kaës (1996) alude metafóricamente a la noción de “muerte institucional” para referir al rompimiento de los vínculos que sostienen a las cadenas asociativas, anulando con ello el funcionamiento de la institución.

Por otra parte, la maestra Yuma alude a la maestra Carmina diciendo *“ella dice que no le gusta competir, a lo mejor a mí me gusta competir pero conmigo misma y siempre tratando de sacar un trabajo cada vez mejor, pero así con otras maestras no eh... así como que a mí ni me va, ni me viene lo que ellas hagan”* (E9P4). Si bien de manera explícita señala que no busca competir con el resto de las educadoras; sí alude también al hecho de hacer un mejor trabajo, acciones que en consecuencia tendrían que conducirla a sobresalir en el colectivo.

Hacer un “mejor” trabajo, es entonces un acto que además responde a las actitudes hostiles mostradas por la maestra Carmina, que se manifiestan cuando la maestra Yuma expresa:

Sí existe eso de decir es que yo soy mejor, y tratando siempre de decir que ella, Carmina es mejor que porque ella tiene experiencia, que porque nos falta mucha experiencia a Eva y a mí, porque nos lo ha dicho, que a nosotras nos falta mucha experiencia” (E9P10).

Por lo tanto, debido a que la mayor experiencia en la docencia, en efecto la tiene la maestra Carmina, es común que las educadoras busquen medios de manera consciente e inconsciente para entrar en la competencia instituida en el estilo de funcionamiento, tal es el caso que se presenta al brindar ayuda a los niños; la maestra Yuma narra la satisfacción que le genera haber podido apoyar a un alumno que al cursar el segundo grado con la maestra Carmina, fue diagnosticado con problemas de lenguaje; Yuma enfatiza en el hecho de decir que la maestra Carmina argumentó que *“no se podía lograr mucho con ese alumno”* (E9P21); y es de ésta manera como un acto altruista se constituye en un medio para realizar acciones signadas por la competencia en la que se busca ser la ganadora.

### **2.1.2 Sobresalir, satisfacción narcisista**

Mirar a los vínculos de rivalidad establecidos que necesariamente conducen a actos de competencia, en el logro de “superar al otro” es generada la satisfacción de



sobresalir, satisfacción que no puede ser generada, en este caso, sino es a través de la, o las educadoras rivales y compañeras que comparten parámetros de competencia.

El carácter satisfactorio de sobresalir se genera principalmente al obtener mayor reconocimiento u objetos de deseo<sup>63</sup>, cuyo desplazamiento<sup>64</sup> coloca a las educadoras en una posición de búsqueda de reconocimiento de las autoridades inmediatas, de padres de familia y/o de los alumnos; pues al tener “más adeptos” puede mostrarse “ser mejor” y comunicarlo o hacerlo evidente ante los demás se convierte en un medio de satisfacción individual:

Yo creo que el trabajo de mi grupo sí se vió, yo les compré los juegos didácticos, tanto de... el exhibidor, le puse sus forros, les compré la grabadora y pues no es por decir ay que bárbara, pero pues tú los has visto ¿no? es la mejor grabadora de aquí de la escuela. (E9P8)

Si bien, la maestra Yuma, en frases anteriores hace referencia a que no le gusta competir con sus compañeras de trabajo, en esta expresión menciona de manera reiterada lo que ha logrado; hecho que le permite mostrarse como la “mejor” y de ésta manera al manifestar un vuelco sobre el “yo”, que es la forma en que obtiene satisfacciones de carácter narcisista; y es a través de los objetos materiales como se concretan y pueden ser perceptibles a la comunidad escolar los resultados alcanzados; vemos también cómo el hecho de tener una mejor grabadora se convierte en el medio que le permite sobresalir en el colectivo docente.

Es preciso señalar también que el hecho de sentirse más querida por los alumnos, al establecer comparaciones con otras u otra maestra se convierten en otro medio de satisfacción que se manifiesta, no solo en las maestras que han protagonizado las competencias al interior de la institución; pues aun cuando se es un actor integrante del colectivo, cuya actuación aparenta ser pacífica; de manera inconsciente se incorpora a la psique, el imaginario que se ha configurado en el

---

<sup>63</sup> Freud (1967) señala la existencia del objeto de deseo, que al obtenerlo genera satisfacción; es una pulsión inherente al ser humano, que puede reprimirse pero que permanece latente y aparece generalmente de manera inconsciente, a través de deslizamientos. (Rivellis, 2009:14)

<sup>64</sup> Para Freud, desplazamiento o deslizamiento es transmutación, transposición de valor psíquico. El valor psíquico de una representación pasa a otra, (se adhiere, inviste a otra). La segunda toma la investidura de la primera. Por ejemplo: una persona siente ternura por otra y no puede entender el motivo. Racionalmente no reconoce en ella caracteres que la lleven a sentir eso (en este caso, se ejemplifica con ternura, pero podría ser odio, temor, pena, envidia, etc.) sin que pudiera reconocerse el motivo). (Rivellis, 2009:21)

colectivo como forma de funcionamiento y que se particulariza en el estilo de las prácticas de esta institución educativa; la maestra Abigail señala: *“al platicar con los niños, les digo: - ¿quieren que regrese la maestra que estaba antes con ustedes?, no, no quédate tú y no por sentirte más que la otra maestra pero así como que digo bueno me quieren, como que es lo más padre”*<sup>(E5P11,12)</sup>, es entonces como la comparación se convierte en un medio para mostrarse como la mejor y que proporciona mayor satisfacción narcisista al ser validado por los “otros”, en este caso, los niños.

Independientemente de la posición en el organigrama y las reglas institucionales, un fin común o la posición que se asuma en el colectivo, con base en lo anterior puede apreciarse cómo incluso hasta los actores aparentemente “pasivos”, se apropian y configuran el estilo de funcionamiento, Freud (1967) lo denomina alma colectiva<sup>65</sup>, para Fornari (2004) es el aparato psíquico grupal, pero ambas nociones aluden a un imaginario compartido que pauta el comportamiento al interior de la institución, pues el deseo de sobresalir ya es configurador de la identidad grupal sincrética que prioriza la competencia para sobresalir ante el fin común de la escuela que es impartir educación preescolar.

Si bien, el imaginario se constituye de manera colectiva, proveniente de agentes histórico sociales, incorporados a las psiques individuales que configuran el aparato psíquico grupal, para el J. N. Diego Rivera “un buen docente es definido por sus logros y esfuerzo a nivel organizacional reconocido por los padres y madres de familia”; aunque es preciso aclarar que no se trata de mostrar “ser el mejor colectivo docente”, el imaginario del colectivo ha concretado prácticas en las que lo que se pretende es “ser la mejor del colectivo” logrando con ello un vínculo de rivalidad donde la competencia es el mecanismo que permite a una u otra rival, ser “la ganadora”, sobresalir y alcanzar gratificaciones de carácter narcisista.

La satisfacción es generada en la rival, que ha “vencido” en determinada competencia – intelectual o emocional – pero ¿qué sucede con la educadora que ha resultado “vencida”?; Zúñiga (1993), señala que cuando no se logra alcanzar el

---

<sup>65</sup> En su obra, *Tótem y Tabú*, Freud señala la presencia del alma colectiva que es configurada a partir de psiques individuales – y viceversa – que determinan el funcionamiento del colectivo.

imaginario alienante en el ideal del maestro que se ha asignado al profesor como un sujeto omnipotente capaz de transformar realidades educativas; pueden generarse estados depresivos<sup>66</sup>, en los que siente no responder al ideal. En esta institución, la frustración es manifestada, sobre todo si los padres de familia no apoyan sus actividades; y la desmoralización se agrava, cuando las comparaciones realizadas entre educadoras están favoreciendo al rival y con ello el carácter conflictivo al interior de la institución.

Los conflictos generados al interior de la institución se hallan anclados en la rivalidad; así como las acciones y satisfacciones generadas en las rivales “vencedoras”; es preciso mostrar aquello que sucede con quienes resultan “vencidas” y cuyo narcisismo está siendo golpeado.

La maestra Eva muestra cierta resignación al sentir que no logró hacer participar a los padres de familia como ella hubiera deseado; ella laboró únicamente un ciclo escolar en la institución y habla de la dinámica institucional, cuando dice:

Pues no sé... yo simplemente hice mi trabajo y así como que hubo muchas comparaciones entre ella [Ángela] y yo, que yo ignoré esos comentarios, decidí ignorarlos porque no me voy a comparar con ella. Pero pues sí al principio sí participaban pero últimamente ya no y pues la verdad si me costó mucho trabajo. (E10P11)

Para la maestra fue difícil la adaptación al colectivo, pues ella habla de cómo fue necesario recibir el apoyo de la directora cuando tenía conflictos con la maestra Ángela que era quien había estado al frente de su grupo en segundo grado; la situación que ella narra pone de manifiesto, el estado depresivo al que se enfrenta cuando no se está cumpliendo con las expectativas que se tienen en el docente; sobre todo cuando al ser comparado con otro sujeto de la institución no se es quien sobresale; sino quien pierde la competencia.

La profesora Eva explica, *“la maestra Elena ha platicado mucho conmigo, entonces me dice: - tú vales mucho y puedes ser... a lo mejor peor o igual o mejor que ella, entonces pues tú no te compares”* (E10P9). Si bien, en dicha expresión la maestra

---

<sup>66</sup> Para Zúñiga (1993), los estados depresivos por los cuales atraviesan los docentes, son generadores de un malestar emocional que genera frustración por no poder responder al ideal del maestro omnipotente y omnisapiente.

Elena trata de alentar el trabajo de la maestra Eva, en lo que dice no desaparece el término “ser mejor”, como una noción constituyente de un estado de competencia constante al interior de la institución.

Para alcanzar la satisfacción de sobresalir en la competencia que se da al interior del Jardín de Niños para el colectivo docente ha sido necesario, mirar qué es lo que hace la compañera y superarlo; configurando con ello cadenas asociativas de funcionamiento, que la maestra Eva, denomina “juego” y que forma parte del estilo de la institución asociado en mayor medida a la identidad grupal sincrética del grupo, más que a la identidad grupal por compartir el fin común de la institución como Escuela, en ese sentido, la maestra Eva expresa:

Ya están así como que nada más fijándose... y digo, yo creo que yo también, yo ya caí en el juego de que nada más si lo hace mal o hace otra cosa que no se dijo, así como que pero porqué ella sí lo hizo y yo no y así como que la maestra Elena, ¡es que no! debe de haber compañerismo, debe de haber respeto de los acuerdos, pero aun así yo siento que no, no, no nos logramos poner bien de acuerdo en todo y a veces como la maestra Carmina dice: - a veces lo hacemos no nada más por la necesidad ¿no? sino por estar ahí duro y duro y duro, molestándonos entre nosotras (E10P11)

Con base en lo anterior podemos apreciar cómo el hecho de no respetar acuerdos establecidos es la manera más común de sobresalir o de evitar que las compañeras sobresalgan. Sin embargo, resulta necesario también, prestar atención al hecho de que una competencia que se genera en la institución puede ganarse también, no solo siendo mejor que el rival, sino saboteando aquello que previamente se tiene planeado con el colectivo docente; o bien, desacreditando discursos o acciones del resto del personal de la escuela y una manera común de hacerlo es realizando acciones que no se tenían consideradas o conversando con los padres de familia, particularmente con las vocales de grupo, que al interior de la institución han cobrado relevancia con relación al trabajo y a la organización de actividades; la maestra Elena plantea dichas situaciones en las siguientes expresiones:

Las maneras de cómo tú te conduces hacia las personas tiene mucho que ver, porque yo te puedo decir ¿qué crees? que ya quedamos que se va a hacer esto, esto y esto (sonriente) y la vocal va a decir: - ay no maestra... pero no mire señora porque lo vamos a hacer así, así y así y la señora ya se queda tranquila, pero si tú le dices: - no pues es que ya quedaron y la mayoría como dijo y es que dijeron y yo, yo no quise pero las

demás sí (mostrando desagrado en el rostro), ya le estas echando tierra a tus compañeras y estás haciendo comentarios, fuera de... (E8P18)

Aquí a la dirección te llega todo, te llega todo... hay quien me vino a decir un señor que este... me dice: - maestra ¿usted tiene problemas con una maestra?, le digo: - no con nadie, me dice: - pues es que hizo un comentario que a mí no me gustó y sí le contesté y sí le dije: maestra si usted tiene problemas con la directora vaya y arrégelos con ella, a nosotros los papás no nos involucren. (E8P25)

Ante la necesidad de sobresalir y obtener reconocimiento por parte de los padres de familia, se conversa con ellos y de manera consciente o inconsciente se les dan a conocer problemáticas dadas en las interrelaciones del personal de la institución lo que genera una mayor complejidad de los conflictos inherentes a las relaciones personales, profesionales y laborales; pues se involucra a los padres de familia en conflictos de las educadoras.

En apartados anteriores analizamos algunas frases en las que la maestra Yuma asegura no competir con sus compañeras sino con ella misma, ahora veamos lo que expresa a continuación, *“yo antes decía a un grupo de mamás, a mí la verdad me ha costado mucho trabajo este ciclo no por los niños, no por los papás sino por la relación con ella [Carmina]”* (E9P5); con la recuperación de esta frase no se pretende desmentir o desacreditar a la maestra; sin embargo, sí nos permite reconocer la ambivalencia que existe en su discurso, como una característica ineludible en los sujetos que laboran al interior de la institución, cuando según Fornari (1996) se establece de una dinámica de relaciones.

Al involucrar a los padres de familia en conflictos interpersonales de las educadoras se pretende tener más partidarios en una competencia determinada; sin embargo, ello detona un mayor grado de complejidad de comprensión en el estilo de funcionamiento de la institución pues además de actores como los directivos, educadoras e intendentes, es preciso mirar el papel de los padres de familia; papel que va más allá de lo que se plantea en lo formalmente establecido (el apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje y el mejoramiento de las instalaciones).

Debido al grado de injerencia y particular participación de los padres de familia, pero principalmente a las madres de familia en el estilo de funcionamiento institucional, en el presente documento se ha dedicado un capítulo en el que se tratará a mayor

profundidad la dinámica de relación con ellas, el papel desempeñado y el entrecruzamiento con otros actores y sus prácticas, a partir de los cuales se concretan determinadas formas de vínculos entre el directivo, personal docente, intendentes y madres de familia, para establecer las cadenas asociativas de funcionamiento que dan forma al estilo de funcionamiento.

## **2.2 Amistad como ganancia en el lugar de trabajo**

De acuerdo con lo observado y las entrevistas realizadas al personal de la institución, las relaciones de amistad se constituyen como otra forma de vínculo presente en la escuela, se definen como una relación afectiva entre las educadoras que integran el colectivo, es el vínculo principal que se pone en juego para configurar y establecer los subgrupos que integran el grupo o colectivo institucional. La amistad involucra sentimientos entre las educadoras; en cada uno de los subgrupos las maestras buscan confianza, amor, compañía y beneficios personales. Estas relaciones se hacen presentes en todos los procesos de funcionamiento de la institución, aunque con distintos grados de importancia y trascendencia; y su presencia en las relaciones interpersonales de ésta institución es ineludible pues según lo señalado por Roussillon (Kaës,1996:201,202) *“el vínculo (...) establece puentes, conforta narcisísticamente, permite acomodamiento contra fóbicos, evita un sentimiento de soledad demasiado doloroso”*, es decir, se busca la protección de la institución a través de las relaciones establecidas con los sujetos que forman parte de ella.

### **2.2.1 Añoranza por un equipo de trabajo anterior**

La coexistencia de subgrupos y la prevalencia de rivalidades, que denotan el sufrimiento institucional generado entre las educadoras que tienen mayor antigüedad en la institución y que cubren un doble turno (Carmina, Ángela y Julia), a su vez dan origen a la añoranza por las “relaciones de amistad” establecidas previamente al interior del

colectivo anterior pues a través de ello se establece con mayor contundencia la protección institucional; pero también se concretan y se transmiten presencias fantasmáticas del mito fundacional, en el que un pasado heroico de los fundadores del turno vespertino muestran a los actores actuales como indignos del herederos de la institución.

Paradójicamente, el mito fundacional, contribuye a la generación de más conflictos entre los subgrupos, debido a que el subgrupo de las maestras Julia, Ángela y Carmina manifiestan añoranza por las formas de organización, de trabajo y de relaciones de amistad establecidas en los inicios del funcionamiento de la institución, la maestra Ángela lo expresa diciendo:

Por las compañeras sí me gustaría cambiarme, 'orita' digamos sí, si hay propuesta de la supervisora, por las compañeras de la tarde sí me muevo (...) por compañerismo, se notó mucho la diferencia, ya no es el mismo ambiente que era antes, antes como que trabajábamos a gusto y ahora como que es muy pesado trabajar este turno, para mí ha sido muy pesado, a mí me desespera y me molestan las actitudes que toman las compañeras (...) Antes pensábamos, organizábamos y hacíamos; y ahorita no. (E2P20)

A partir de que la maestra Julia deja de ser la directora encargada para hacerse cargo de un grupo, la añoranza<sup>67</sup> por el equipo de trabajo adquirió mayor énfasis, Julia dice que una experiencia satisfactoria que tiene muy presente es el hecho de la fundación del Jardín de Niños Diego Rivera, estando ella al frente de la escuela:

Una muy buena experiencia ha sido en el Diego Rivera, desde el momento de creación y como que el primer equipo de trabajo fue muy motivador, muy trabajador y como que todas nos llevábamos bien, así como que toda la dinámica que surgió ahí entre compañeras favoreció mucho al trabajo en general, de niños y todo, como que ese es el que más me ha gustado. (E11P2)

A través de lo expresado por las maestras puede afirmarse entonces que el tipo de relaciones interpersonales, influyen en el estilo institucional; los vínculos instituidos intervienen en las formas de práctica docente, pues además de ello la maestra Ángela señala:

Así sinceramente, así cuando estábamos Carmina, Sonia, Julia, Laura, Daniela y yo como que llegaba uno como con ganas de trabajar porque a lo mejor nos organizábamos, porque a lo mejor nos respetábamos, porque llegábamos a los acuerdos

---

<sup>67</sup> Souto (1996), reconoce la existencia de rasgos melancólicos que aluden lo que Fernández (1989) señala como un pasado heroico imaginario de los fundadores de la institución.

o no sé; y en cambio ahorita es por ejemplo, yo te lo digo sinceramente... ay ya es el turno vespertino... y no me dan ganas de trabajar. (E3P15)

Coincide con la maestra Julia quien señala que al incorporarse la maestra Brisia quien la sustituyó como directivo, las relaciones comenzaron a cambiar, pues a partir de ese momento los subgrupos y las rivalidades entre maestras fueron evidentes. La explícita añoranza por el equipo de trabajo anterior en el que se podía hablar de respeto una muy buena relación de compañerismo e incluso amistad generalizada al interior de la escuela, enfatiza también las rivalidades o ambivalencias en las relaciones entre el personal directivo de ambos turnos, pues ahora lo que se encuentra en juego es el poder; y la generación de subgrupos a partir de la destitución de la maestra Julia como directivo pues al llegar la maestra Brisia por nombramiento oficial, la maestra Julia tiene que cumplir con su función como educadora en el turno vespertino y hacerse cargo del grupo de segundo grado que se estaba incrementando en la escuela por el crecimiento poblacional de la localidad.

## **2.2.2 Subgrupos de amigas por compartir intereses**

Durante el proceso de investigación, las educadoras reconocen la ausencia de una amistad en común que prevalezca y unifique al colectivo de la institución; aunado a la añoranza por el equipo de trabajo que ha fundado el trabajo del Jardín de Niños en organización completa, ellas mismas reconocen también la existencia de determinados subgrupos de amistad, como forma natural de funcionamiento, al respecto Ángela dice *“está muy marcado aquí en el vespertino, hasta tres equipos si quieres verlo así, ¿por qué? un equipo viene siendo Yuma, Eva y Abigail; otro equipo Julia, Carmina y yo; y otro equipo viene siendo digamos Elena, Mary y Ana”* (E2P28)

Mientras que la maestra Yuma, también reconoce el grupo de amistad al que pertenece diciendo *“yo a las maestra Eva y Abigail pues sí las considero así como que más que compañeras, son así como que parte de mis amistades por la misma situación de que viajamos juntas y todo eso como que nos hemos ido agarrando más confianza”*, (E9P3) mostrando de éste modo que, los grupos de amigas que prevalecen al



interior de la institución generalmente son configurados con base al tiempo que pasan juntas, a la antigüedad; o bien al hecho de viajar juntas.

Freud (1969) señala la existencia de identificación con otros, por cuestiones de simpatía o desplazamientos del objeto de amor; es decir, aquello que psíquicamente depositamos en el otro, para establecer relaciones afectivas; si bien, esto permite establecer vínculos de protección institucional que dan pauta a la satisfacción de necesidades e intereses personales; también implica el sufrimiento de renunciar a otros intereses individuales y poder pertenecer a un grupo del cual se obtiene un beneficio; dando origen a actitudes de imitación y simpatía. Según lo señalado por Kaës (1996) en las instituciones y en los subconjuntos, los vínculos instituidos existen en una duración con cierta estabilidad, formación de intersubjetividades e intereses comunes que se configuran con tres componentes básicos que son: alianza, comunidad de meta y obligación.

El establecimiento de vínculos genera sufrimiento, debido a que es necesario sacrificar necesidades o pulsiones individuales para pertenecer a un subgrupo y al pertenecer se genera un mecanismo protección que sólo se puede obtener a través de un colectivo, Ángela señala que se identifica más con Julia, diciendo:

Nuestro compañerismo se convirtió en una amistad, por ejemplo, yo le puedo decir a Julia oye la estas regando acá y Julia me regaña a mí y no lo tomo a mal quizás por lo mismo, por la convivencia que pues con ella me la paso casi diez horas más que con las demás y más que con mi familia, ya nos hicimos uña y mugre. (E3P7)

Pese a que se muestra un claro vínculo de amistad generado por la cantidad de tiempo que conviven, ello no significa la eliminación de las relaciones de ambivalencia al interior de los subgrupos, mostrando que estas relaciones también tienen tintes de obligación, no solo por identificación con otros, pues los vínculos en los que se expresa amor/odio son regidos de manera consciente o inconsciente por aquello que se puede lograr a través de la pertenencia al subgrupo y a su vez por lo que se tiene que reprimir para poder pertenecer a éste, con relación a ello la maestra Carmina expresa:

Porque realmente amigas aquí tú lo sabes, íntegras, pues yo creo que es Ángela, Julia, pero ya ves que Julia tiene su onda, como es la más viejita que yo, pues ya sabrás y Ángela, pero también es difícil convivir con ella, yo creo que ese es mi reto diario, digo a ver... vienes de jetas, mejor no te hablo no...procuro cortarla. (E1P23)

Lo anterior, nos permite clarificar la ambivalencia y la dificultad de relaciones que prevalece aún al interior de un subgrupo configurado por educadoras que pasan más tiempo juntas pero que además formaron parte del colectivo que participó en actos fundacionales; al respecto, la maestra Ángela relata la anécdota de una situación presentada con Carmina, cuya relación es tan “buena” que pueden bromear; sin embargo, en la existencia de palabras despectivas como parte de una broma e incluso de un “golpe”, se pone de manifiesto las relaciones ambivalentes que según Freud (1967) caracterizan a los grupos:

Acababa de llegar Elena y Carmina llega y me dice oye mugrosa, apestosa y no sé qué... y yo ay hija de quien sabe que... y me da un golpe y yo se lo regresé; pues no Elena dice a ver muchachas cálmense, no se peleen así; y nosotras o sea es que así nos llevamos maestra, ay - dice - ¡ya me habían espantado!; pero yo no puedo hacer eso con las demás. (E3P16)

Al interior de los subgrupos se permiten relaciones de ambivalencia que colocan a los individuos en situaciones en las que saben de sus intereses personales pero que con frecuencia deben ser controlados para pertenecer al subgrupo; la coexistencia de subgrupos genera rivalidades entre éstos; provocando sufrimiento, pues para pertenecer a una institución o subgrupo, deben reprimirse pulsiones egoístas<sup>68</sup>; entonces la coexistencia de estos subgrupos que tienen la obligación de alcanzar una meta en común: el funcionamiento de la institución; sin lugar a dudas complejiza los vínculos instituidos; la maestra Ángela denota los conflictos interpersonales entre subconjuntos diciendo:

La diferencia de los dos equipos es que nosotras Carmina Julia y yo tratamos de incorporarnos, hay vamos como que a meternos (...) Haz de cuenta así, las otras reunidas y ahí vamos ¿y ahora de qué se trata? y se quedan (ella se queda inmóvil y mirando como de reojo por un momento) y así como hay cambiamos de tema porque ya llegaron. (E2P29)

Aún a pesar de la existencia de relaciones ambivalentes y de que en las educadoras prevalece la idea de anteponer el compañerismo a la amistad, manifiestan

---

<sup>68</sup> Para fines psicoanalíticos Freud denomina pulsiones egoístas como “procesos dinámicos consistentes en un impulso (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Una pulsión tiene su origen en la excitación corporal”, (Rivelis: 2009, 49). En este documento las pulsiones egoístas hacen referencia a intereses individuales que pueden apuntalar hacia un fin “formal” o informal de la dinámica institucional.

que establecer vínculos de amistad puede afianzar y facilitar el trabajo institucional o colectivo; Yuma expresa que:

Yo no me meto con ellas, como yo les digo, yo venía a esta escuela y ya me habían comentado que había así como que grupitos, y yo venía con la mayor intención de que se pudiera unir a toda la escuela, por eso cuando llegué yo le hablaba muy bien a todas, sin embargo, ya empecé a ver también que a ellas que no les interesaba. (E9P9)

Mientras que la maestra Eva, expresa que el origen de los conflictos entre educadoras fue el hecho de que los niños de segundo grado pasaron a tercero con otras maestras y ante la inconformidad de los padres de familia con esta decisión comenzaron a manifestar que deseaban que los niños se quedaran con la misma maestra, las educadoras se involucraron en “chismes” con los padres de familia, lo que originó la rivalidad entre ellas; señala que si cada una de las maestras de segundo se hubiera hecho cargo de su grupo de segundo grado, también en tercero, *“en lugar de tres amistades hubiera sido toda la escuela que se hubiera unido por una amistad verdadera y se hubiera visto mejor el trabajo de equipo”*. (E10P16).

Lo señalado por la maestra denota la presencia de un imaginario en el que se muestra la importancia de establecer vínculos de amistad para lograr armonía y mejores resultados de trabajo; sin embargo, tomar una decisión como la que sugiere la maestra Eva; ¿suprimiría las relaciones de ambivalencia?, Kaës (1996), señala que el sufrimiento es inherente al vínculo instituido, pues sin duda, el establecimiento de vínculos aun cuando es inherente a las relaciones interpersonales debe reprimir pulsiones egoístas, cuya represión, satisface la necesidad de protección de la institución a través del subgrupo y del grupo, pero dichas pulsiones permanecen latentes y su “válvula de escape” son las expresiones hostiles hacia compañeras del grupo e incluso del subgrupo al que se pertenecen; haciendo evidente el carácter ambivalente de las relaciones y por ende, el surgimiento constante de conflictos, pues aunque dichas relaciones se llevan a cabo para enfrentar los conflictos, recordemos que éstos son inherentes a la vida institucional.

Con la expresión de la maestra Carmina, *“me considero, cuando así se dan las circunstancias, buena amiga... soy muy apoyadora”* (E1P20) da cuenta las formas de actuar y el establecimiento de relaciones que dependen de las circunstancias, de

alianzas para satisfacer un interés o meta común, pues “si las circunstancias convienen”, se apoya y se es “buena amiga”, pero si los escenarios no generan ningún beneficio personal las relaciones son establecidas por obligación laboral que dan lugar al compañerismo, cuya presencia en las cadenas asociativas de funcionamiento de la escuela se presenta en apartados posteriores de este capítulo.

### **2.2.3 Maestras amigas de las madres de familia**

Previo a la presentación de las relaciones identificadas entre las educadoras con las madres de familia, es preciso señalar que para referirse a ellas, es común que las educadoras hagan alusión a dichos actores institucionales como “los papás” o “los padres de familia”; sin embargo, al establecer relaciones de amistad, el dato empírico muestra que únicamente se han establecido vínculos de amistad entre las educadoras y las madres de familia; y es en el capítulo tres cuando se habla de ambos, madres y padres de familia, sobre todo para referir a sus formas de ser como padres migrantes y al contexto; aunque en dicho capítulo también nos referimos únicamente a madres de familia cuando es necesario remitirnos de forma reiterada a las relaciones de amistad que las educadoras establecen con ellas.

El término amistad, no solo aparece para definir las relaciones interpersonales entre el personal del Jardín de Niños; sino que su aplicación se ha extendido para describir el tipo de relaciones o vínculos que se establecen con las madres de familia; e incluso este es motivo de rivalidad entre compañeras. En seguida se muestra cómo al ser maestra de un grupo determinado, se establecen relaciones de amistad con las madres de familia de ese grupo, la maestra Yuma dice al respecto *yo no quiero que sus mamás [de Carmina] vayan a decirle esto y esto y esto... tampoco que se meta con las mías o que se meta sí a lo mejor porque hay una amistad por el grupo que era de ella pero que no se meta en cuestión de mi trabajo* (E9P10)

La rivalidad entre educadoras se manifiesta por el hecho de tener una determinada relación con las madres de familia, para este apartado resulta de particular

importancia destacar la manera en que la maestra Ángela se refiere a las madres de familia, pues durante las observaciones realizadas se logró apreciar la confianza que se ha establecido entre ellas al hablarles de “tú”, constituyendo una manera de generar una relación más estrecha con ellas:

Ya ves cómo me llevo yo con Amaralis [una madre de familia], entonces ¿por qué ellas me seguían hablando a mí?, es que mi vocal se lleva muy bien con Ángela, bueno y eso qué o sea si yo hice una amistad con ella pues a ti te vale mientras que ella te esté sirviendo a tí como vocal, a ti te vale lo que ella haga conmigo porque ya es una amistad independiente (E2P22)

Mientras que la maestra Ángela habla de que logró establecer una relación de amistad con la vocal de grupo que ahora está a cargo de la maestra Eva, ella asume que pudo haber logrado establecer una amistad con dicha madre de familia; aunque, no fue posible debido a que ella ya era amiga de la maestra Ángela, entonces expresa que:

De la vocal sí he tenido apoyo cuando yo lo he requerido (...) platico con ella ahora sí que lo necesario, lo indispensable, a lo mejor no llegamos a formar una bonita amistad por lo mismo de que pues ella ya tiene una amistad con la maestra Ángela, entonces yo sinceramente no creo llegar a ser su amiga... por eso yo solamente hablo con ella cosas del salón, cosas del trabajo de aquí y la respeto. (E10P18)

A través de lo que expresa la maestra Eva puede identificarse como el hecho de lograr establecer relaciones más cercanas con las madres de familia constituye un deseo que forma parte de una figura del ideal docente, en el que es mejor docente quien logra establecer relaciones de amistad con las madres de familia, lo que lleva a satisfacciones narcisistas, que serán explicadas a mayor detalle en el capítulo dedicado abordar temas sobre los padres de familia y las relaciones que establecen con el personal de la institución.

En este apartado lo que pretende mostrarse es el hecho de que establecer relaciones de amistad con las madres de familia es motivo para consolidar la configuración de subgrupos e incluso los sentimientos hostiles al interior del grupo como colectivo institucional, pues la maestra Yuma dice:

Los papás venían y me decían es que dice la maestra Carmina que usted esto, que usted el otro, entonces yo digo ay por qué se mete conmigo si ni siquiera conoce mi trabajo y eran las mismas mamitas que son las que están yendo para allá, incluso yo

una vez le dije: - es que tú te quedas con las mamás, de mi grupo y yo creo que eso no es correcto, por beneficio de ambas, porque yo sabía que habían hecho una amistad bonita a lo mejor con ellas y yo le dije yo soy respetuosa porque una cosa es la amistad y otra cosa es el trabajo, yo hasta cierto punto yo sí te pido pues que diferencias, porque a lo mejor su amistad pues puede seguir pero obviamente no hablando de lo que yo hago, porque eso se está prestando a chismes y a dimes y diretes (E9P6)

Al considerar amigas a las madres de familia, a la hora de la salida principalmente, algunas de ellas se reúnen con las maestras, sobre todo con la maestra Yuma y Carmina, quienes se han visto involucradas en una marcada relación de conflicto, situación que se agrava cuando se involucra a las madres de familia, en éste caso le permite las maestras descalificar el trabajo y las acciones de sus compañeras para que sean “otros” quienes avalen que se es la “mejor” educadora, sin necesidad de que ellas tengan un enfrentamiento directo, impidiendo así la ruptura de vínculos necesarios para la vida institucional pero que hace que el conflicto sea latente en el funcionamiento de esta institución educativa.

Cuando las tensiones se hacen latentes, hay situaciones como las formas de vestir o la apariencia física que se convierten también en elementos que permiten la aparición del conflicto que permanece oculto pero que no desaparece; para clarificarlo, es preciso señalar que en la celebración del Día de las Madres, las maestras habían acordado presentarse al festejo con vestido, las relaciones de amistad que las maestras han establecido con las madres de familia es un factor que les permite hacer llegar rumores con los que se descalifican entre sí, al respeto de lo que sucedió en esa ocasión, la maestra Yuma refiere:

Los chismes y todo lo demás vino cuando las señoras del aseo me dijeron que la maestra Carmina andaba diciendo que una de mis mamás había dicho que parecía yo prostituta entonces o sea hasta donde llegan o hasta donde llegamos y me dicen las mamás no se preocupe maestra usted se veía muy bien, obviamente lo dijo porque no tiene lo que usted tiene y porque no puede mostrar lo que usted mostró ese día; y le digo: - mire a mí la verdad eso me tiene sin cuidado, yo venía vestida así porque pues obviamente era el vestido que yo había elegido para ese día. (E9P7)

En una búsqueda de satisfacciones narcisistas a través de la gratificación y la simpatía de las madres de familia se establecen relaciones de amistad a través de las cuales se van arraigando prácticas que van formando parte del estilo de funcionamiento de la escuela, pues en la expresión “*hasta dónde llegamos*” de la maestra Yuma hay un

nivel de consciencia en el que de alguna manera se admite que para mostrarse como la mejor maestra ante las madres de familia se valen de aspectos que podrían considerarse triviales o irrelevantes para el proyecto de una institución educativa como es el caso de la vestimenta.

Con base en lo anterior, podemos decir entonces que, las formas de agrupamiento en el interior del J.N. Diego Rivera, ineludiblemente se realizan a partir de la afirmación narcisista, la protección a través del sentido de pertenencia al grupo y subgrupo; y la satisfacción de intereses en común que son propicias para dar origen a las relaciones interpersonales ambivalentes que mantienen presente también, la naturaleza de las relaciones entre Diego Rivera y Frida Kahlo.

### **2.3 Compañerismo necesario para alcanzar un “fin común”**

El compañerismo es definido como otra forma de vínculo que existe entre los integrantes de un grupo, se trata de un término empleado por el personal de la institución para referir a aquello que les permite llevar a cabo una tarea de carácter colectivo. Según lo expresado por las educadoras del J.N. “Diego Rivera” y con base en el análisis realizado; el compañerismo constituye un mecanismo a través del cual logran establecerse las cadenas asociativas que permiten el funcionamiento de la institución sin que se anule la coexistencia de la rivalidad y la amistad como parte del estilo de funcionamiento; concretándose la existencia de relaciones interpersonales ambivalentes.

El compañerismo, le permite al personal docente y directivo de la institución, trabajar en beneficio de la escuela, señalan que se esfuerzan porque exista compañerismo aunque estableciendo una marcada diferencia entre la amistad y el compañerismo; para el colectivo de la institución, la amistad es un vínculo opcional, del que no depende el funcionamiento de la institución, pero que necesariamente influye; mientras que, el compañerismo resulta ser un vínculo indispensable para que logren

establecerse cadenas asociativas de funcionamiento, que no necesariamente aluden al organigrama preestablecido.

Las relaciones interpersonales entre el personal de la institución se complejizan cuando es indispensable renunciar a intereses o deseos individuales para poder pertenecer a un subgrupo determinado de otro modo no podrían establecerse vínculos de amistad o compañerismo; no obstante, el sufrimiento generado por dichas renunciaciones permite la latencia de los conflictos y con ello la rivalidad entre educadoras y directivos – del turno matutino y vespertino – pues según lo señalado por Crema (Butelman, 1996:162):

Quando las renunciaciones personales producen un sufrimiento demasiado grande o cuando se rompe ese contrato narcisista que cada uno establece con la institución, afloran los conflictos interpersonales, intergrupales o interinstitucionales que hasta ese momento permanecían latentes. Es ahí donde se pone en evidencia el esfuerzo que se soportaba para pertenecer pero no es la institución la que sufre, sino la gente por su relación con ella.

Si bien, el compañerismo, le permite al personal docente y directivos de la institución, trabajar en beneficio de la escuela, señalan que se “esfuerzan” porque exista dicho compañerismo, mostrando con ello el sufrimiento que se soporta, pues de ello depende el funcionamiento de la institución, que en palabras de la maestra Yuma, tiene que establecer relaciones con la maestra Carmina, quien la ha traicionado:

Yo creo que la amistad no se demuestra en el “barberismo”, sino se demuestra en las actitudes de las personas y creo que una amiga hay que saberla escoger y ella me dice es que no podemos tener una relación así tan estrecha de amistad pero sí hay que ser amigas, pero pues para mi forma de ver las cosas podemos ser compañeras sí, pero amigas no, una vez que una persona te traiciona, una vez que una persona se la vive hablando de ti no puede ser tu amiga, entonces yo digo que amiga de ella [Carmina] ya no puedo ser, mejor compañeras y siempre tratándonos por el trabajo. (E9P11)

Mientras que la maestra Eva reconoce también que a pesar de los roces que han tenido y que generan sufrimiento institucional, el compañerismo es una condición basada en la tolerancia y el respeto que requiere disposición para ponerse de acuerdo y lograr un objetivo en común, ella lo manifiesta diciendo.



Yo creo que aun así por los roces que llegamos a tener, que no nos ponemos de acuerdo en reuniones, pues somos muy tolerantes, todas somos muy tolerantes, muy respetuosas, yo digo que hay compañerismo, porque por lo menos nos damos los buenos días, las buenas tardes, a veces llegamos a echar relajo y pues si nos lo proponemos sí nos ponemos de acuerdo bien y también lo respetamos. (E10P12)

Si bien la tolerancia implica una actitud de respeto hacia las actitudes y opiniones del resto del colectivo, necesariamente implica un sufrimiento personal que se ponen de manifiesto debido a que los roces no se anulan; mientras que los acuerdos permiten la pertenencia al grupo y el funcionamiento de la institución, además de que con ello se puede tener acceso a la protección institucional.

### **2.3.1 El compromiso como factor que “facilita” el funcionamiento institucional**

Según lo expresado por las educadoras, el compromiso que tienen con su trabajo, alude a una obligación impuesta por la institución, pues no es una cuestión que pueda ser omitida si lo que se pretende es alcanzar un objetivo en común, siempre que se trate de organizar una actividad a nivel escuela, el compromiso es asumido como un deber que esencialmente debe ser considerado para que pueda concretarse el compañerismo que permita pertenecer al grupo y obtener la protección institucional pese a la existencia de subgrupos y rivalidades. Por lo tanto, aunque el compromiso puede ser asumido desde distintos niveles compromiso con el grupo que forma parte del imaginario que comparten como colectivo para “facilitar” el funcionamiento institucional.

La directora del plantel alude al compañerismo existente entre el personal de la escuela y lo que implica, diciendo “*sí veo el compromiso de mis compañeras, son buenas compañeras, tienen su carácter, como todos, pero he tratado de llevarme lo mejor posible con todas y de respetarlas*” (E8P24), pero no podemos perder de vista que al señalar que cada una de ellas tiene su carácter se manifiesta la existencia de diferencias individuales inherentes a los sujetos que forman parte del grupo; así como la ambivalencia que acompaña a los pensamientos, acciones y actitudes de los sujetos.

Es preciso señalar que a pesar de dichas diferencias y conflictos generados por la ambivalencia presente en las relaciones interpersonales que pueden generarse dentro de la institución, la cooperación se manifiesta, debido a que a través del compromiso, entre las educadoras se hace consciente el imaginario de que existe una obligación para alcanzar una meta en común, para lo cual resulta indispensable tener disposición hacia el trabajo colaborativo, la maestra Ángela lo describe señalando *“hacemos que participemos todas, al momento nos enojaremos pero ya en la actividad pues ahí estamos todas, <<nos jalan>>, <<las jalamos>> pero porque queremos llegar un fin, entonces hay apoyo, hay participación y disposición de todas”*<sup>(E3P3)</sup>; al lograr que participen todas, nuevamente se pone de relieve la necesidad de los sujetos por pertenecer al grupo, logrando con ello también un espacio intersticial o de desfogue en el que; al colocarse todas en una posición igualitaria, los conflictos generados por la rivalidad frenan lo que ya hemos reconocido anteriormente como muerte institucional.

Al hacerse consciente el compromiso con el trabajo y con la institución se va reduciendo la posibilidad de un surgimiento abrupto de conflictos que podría ser “devastadores” para el funcionamiento de la institución, pues de no ser así se pasaría a un estado patológico que imposibilitaría el logro de objetivos; es a través de estos mecanismos del “deber”, que la institución puede preservar su estructura y funcionamiento; es decir, aunque la institución presenta determinados conflictos, no imposibilitan su funcionamiento pues al ser inherentes al funcionamiento institucional de éste Jardín de Niños alcanzan determinado equilibrio a través del compromiso que implica la práctica del compañerismo entre el personal de la escuela para preservarlos como grupo.

### **2.3.2 Responsabilidad: mecanismo de funcionamiento del super – yo**

Al ser un valor necesario para que pueda darse el compañerismo entre el personal de la institución; la responsabilidad se encuentra presente en la conciencia de

los sujetos, por lo tanto, configura lo que Freud (1967) define como el súper - yo<sup>69</sup>, que a nivel subjetivo dicta a los sujetos el cumplimiento de acciones obligadas para alcanzar un fin común, a través del súper – yo las educadoras logran reflexionar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, en el plano de lo moral e intelectual; la responsabilidad influye también en la constitución del imaginario que forma parte de la psique individual y colectiva, de tal manera que se convierte en un mecanismo fundamental para el funcionamiento del Jardín de Niños pues el sentimiento de culpa que podría generarse si no se cumple con una obligación determinada conduce al temor de perder el amparo de la institución.

Puede decirse entonces que, en conjugación con el compromiso, la responsabilidad es también un intermediario en la configuración de cadenas asociativas de funcionamiento; debido a que permiten al personal docente, lograr el trabajo colaborativo y llegar a acuerdos en común, ante la coexistencia de vínculos bifrontes de amistad y rivalidad; y es a través del compromiso como se logra el funcionamiento y la preservación de las relaciones interpersonales ambivalentes como forma de funcionamiento, la maestra Eva refiere que en la escuela *“existe compañerismo y responsabilidad porque debe de haber compañerismo y respeto”*.<sup>(E10P12)</sup>

El súper – yo al funcionar como el mecanismo de obligación al sujeto para cumplir con una responsabilidad, permite también la coexistencia entre la amistad y la rivalidad en un orden natural para ser elementos configuradores de las relaciones interpersonales ambivalentes que caracterizan el estilo de funcionamiento del Jardín de Niños.

La responsabilidad al ser definida como un intermediario para la configuración de cadenas asociativas de funcionamiento, luego de ser interiorizado como un valor en el súper – yo es un factor determinante para el funcionamiento de este Jardín de Niños; sin embargo, no elimina las representaciones individuales en la psique de cada uno de los sujetos, pues aunque el personal de la institución comparte un fin común; las

---

<sup>69</sup> “El súper yo es la instancia de la personalidad encargada de controlar al yo y actuar como su juez censor, como funciones de conciencia moral” (Rivelis,2009:95)

distintas formas de interiorización son aquello que determina un funcionamiento en el que no pueden ser anulados los conflictos y recordemos que sólo es un mecanismo que permite alcanzar un fin común de la institución a pesar de los conflictos. La maestra Abigail, hace referencia al respeto, narrando la anécdota que se presenta a continuación:

Soy respetuosa con las compañeras, aunque a veces ellas no mucho (ríe), la maestra Ángela una vez estábamos platicando, no sé si con Eva o con Yuma o yo con Yuma, no me acuerdo, pero entonces la maestra Ángela dijo, ¡ay pues ese respeto no se ve!, iba llegando la directora; y digo bueno a lo mejor sí es una falta de respeto a lo mejor cuando una persona está hablando, entonces nosotras nos quedamos así como que 'ups' "la regamos", pero ella hablando de respeto, cuando a veces la maestra Vero (anterior directora) estaba hablando y ellas se iban, o sea ni siquiera decían adiós, o ya nos vamos, o maestra ya es la hora, ¡no!, o sea simplemente 'fun' se iban, desaparecían, digo bueno si está hablando de un respeto pues demuéstalo. (E5P9)

Con lo expresado por la maestra puede apreciarse cómo aunque existe un imaginario colectivo que pauta los comportamientos dentro de la institución también existe una interiorización individual de dicho imaginario pues existen diferentes formas de asumir la responsabilidad; mientras para algunas la responsabilidad es permanecer en la institución hasta concluir las reuniones de organización; para otras, la responsabilidad representa permanecer hasta concluir con su horario de trabajo.

Con base en los registros de la investigación se logró llegar a la conclusión de que cuando se hacían reuniones después de las clases, la maestra Julia y Ángela, salían a las 5:30 pm; concluyera o no la reunión; y debido a que para el resto de las educadoras y la directora es un acto de irresponsabilidad, dicha situación era un motivo de malestar y conflicto constante; pues generalmente, los asuntos a tratar no se concluían a esa hora.

Sin embargo, el funcionamiento continúa bajo esta dinámica, pues aunque genere malestar, las educadoras están cumpliendo con el horario formal demandado por la institución; además al laborar, ambas, un doble turno, se "justifica" llegar lo más pronto posible a sus hogares y cumplir con sus obligaciones de madre de familia y esposa.

Aun ante la existencia de conflictos, poco a poco va configurándose el alma colectiva de la escuela, en la que, bajo el imaginario colectivo, de la importancia de la responsabilidad conjugado con el compromiso y las satisfacciones individuales se van creando vínculos en los que el carácter intersubjetivo de alianzas y pactos, generados por obligaciones demandadas por la institución para obtener la protección institucional que dan lugar al surgimiento de cadenas asociativas de funcionamiento, pese a las dificultades enfrentadas de manera inherente en las relaciones interpersonales ambivalentes; al respecto la maestra Abigail señala:

Pues fíjate que dificultades así como tal en el Jardín, digo así como que de repente pues con las compañeras pero pues aprendes a sobrellevarlo, ahora sí que como dicen... a darle a cada quien por su lado o ir aprendiendo a conocer si esa persona está de malas, bueno pues no te acercas y ya cuando se le pase bueno pues ya platicas con ella pero así como dificultades como tal pues creo que no. (E5P11)

Podemos apreciar cómo hay diferentes formas de mirar, definir y eludir o enfrentar los conflictos, en este caso la maestra Abigail pone de manifiesto sus esfuerzos por sobrellevar lo que ella denomina dificultades con las educadoras, y aunque la maestra Yuma y Eva la identifican como parte del subgrupo al que pertenecen (amigas), ella señala que ha ido aprendiendo a conocer a sus compañeras, mostrando con ello que son indispensables las relaciones con todo el personal de la institución, haciéndose presente de manera reiterada la ambivalencia en las relaciones interpersonales, pues aun cuando determinado sujeto se encuentre de “malas” siempre hay una necesidad de relación y al expresar que el acercamiento se da cuando “se le pasa”, comprendemos entonces que, un sujeto o sus acciones y actitudes no son totalmente malas o buenas sino que coexisten.

Según lo señalado por Kaës (1996), la creación de los vínculos genera la configuración de redes que se ligan y se estructuran de manera tal, que aún en la configuración de pactos, contratos y alianzas necesarias, el sufrimiento es inevitable si se desea cumplir con la responsabilidad que exige el súper – yo; aunque para el caso de la maestra Abigail, el aprender a sobrellevarlo disminuir o hacer soportable el sufrimiento, al respecto la maestra expresa:

Hay que aprender a sobrellevar las cosas, es lo que le aprendido en este Jardín, como dicen “si no puedes con el enemigo...”, pues “únete”, así como aprender a convivir

con las personas porque a lo mejor no piensan como tú y tienen así como que puntos de vista muy diferentes y como dicen... pues aprender a respetarlos, porque al final de cuentas es la diversidad y es lo que tenemos que aprender a tratar, tanto con los niños como con las compañeras a lo mejor no había tenido tanta diversidad con las compañeras porque pues había estado en Jardines de Niños más pequeños, de dos o tres compañeras, pero así ya cuando llegas a un Jardín de mayor extensión pues yo siento que más que nada es eso... aprender a convivir con otros puntos de vista. (E5P12)

Al hablar de “enemigo” en la expresión anterior, se presenta en este documento con la finalidad de mostrar los conflictos que se dan al interior de la institución, no como una lucha encarnizada sino como la muestra de que la rivalidad es ineludible; y que sin embargo, se buscan alternativas para enfrentarlos, reconociendo que sólo se genera mediante la integración o unión al grupo a pesar de la diversidad individual que también se complejiza al estar integrado por un número considerable de compañeras (6 educadoras), pues comparten el hecho de pertenecer al grupo y la necesidad del amparo institucional.

Para pertenecer y ser protegido por la institución y el personal que en el labora, incluso es necesario también minimizar los conflictos que la maestra Elena define como “problemitas” que no imposibilitan la dinámica institucional:

Fíjate que dentro de lo que cabe ahí vamos, ya sabes no faltan los problemitas pero ahí la llevamos, no te creas ya me habían advertido de este Jardín de Niños, pero mira yo no le doy importancia, yo creo que esto pasa en cualquier parte; si nos cuesta trabajo ponernos de acuerdo pero yo no discuto. (O1P6)

Es entonces como la responsabilidad se manifiesta estrechamente relacionada a un súper – yo, estructurado de manera colectiva debido a que es empleado por la institución para alcanzar sus objetivos pues según lo expresado por la maestra Carmina *“ésta es una institución donde a lo mejor no hay amistades verdaderas pero sí se ve el esfuerzo de todas por hacer crecer la institución”* (E1P9).

Crozier (1990), señala que al interior de las instituciones, nada se deja al imprevisto, ni tampoco al arbitrio de los individuos, existen reglas impersonales que designan jerárquicamente los puestos o funciones a desempeñar que deberían prever la solución a cualquier conflicto; aunque el carácter psíquico de los vínculos establecidos entre los integrantes de un colectivo son considerados elementos clave que signan las relaciones interpersonales.

Kaës (1996) señala que dichos vínculos son influidos por tres aspectos: 1) lo intersíquico que refiere al imaginario radical que cada individuo posee, es decir; hay diversidad entre las características individuales del personal de la institución que hacen percibir, definir y enfrentar o evadir los conflictos de manera distinta; 2) lo intersíquico alude al imaginario colectivo debido a que implica la interacción con los otros y por lo tanto refiere a la constitución del compañerismo como mecanismo que permite el funcionamiento de la escuela a pesar de los conflictos desencadenados por la coexistencia de relaciones de amistad y rivalidad; 3) lo transpsíquico que se configura con la transmisión del pasado en el presente y que en éste caso se origina a través de las relaciones ambivalentes entre Frida Kahlo y Diego Rivera transferidas por la maestra Julia que es quien propone los nombres de la institución en el turno matutino y vespertino respectivamente.

Con base en lo anterior, es como puede mirarse la complejidad de la vida institucional y la respuesta al porque con frecuencia las normas y reformas educativas no se concretan; pues en los sujetos existe una “sinrazón” que los hace actuar en un desvío del camino a seguir para alcanzar los objetivos de la institución para la que fue creada. El desvío de objetivos se agrava cuando el número de actores institucionales aumenta con la incorporación de los padres de familia a la dinámica de funcionamiento y sobre todo cuando éstos actores pertenecen a una localidad caracterizada también por el conflicto constante que implica la configuración de una nueva localidad que aún carece de servicios, con familias migrantes, de escasos recursos y expuestos a la delincuencia.

### Capítulo III

#### AMISTAD CON LAS MADRES DE FAMILIA Y OTRAS IMPLICACIONES EN EL ESTILO DE FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

En algunos apartados de los capítulos anteriores se ha realizado un esbozo de aspectos y factores del contexto familiar y escolar que también influyen en la configuración del imaginario colectivo que estructura el aparato psíquico grupal del colectivo que labora en la institución; sin embargo, por su relevancia y por cuestiones de carácter metodológico, se ha destinado el presente capítulo para profundizar en el desarrollo de aspectos ya vislumbrados sobre las familias y el contexto escolar, así como su articulación con otros elementos que contribuyen a la configuración de conflictos cuya forma de hacerles frente se ha caracterizado por la emergencia de relaciones interpersonales ambivalentes al interior del J. N. Diego Rivera, adquiriendo un orden natural que conlleva a la formación de su particular estilo de funcionamiento.

Debido a los conflictos generados en el interior del colectivo docente en la coexistencia de vínculos contradictorios (rivalidad/amistad), el personal de la institución se vale de la descalificación de sus compañeras educadoras ante las madres de familia, que de manera gradual también van configurando subgrupos que influyen y afianzan la existencia de conflictos al interior de la institución.

Los conflictos adquieren tintes más complejos al incluir a las madres de familia en el “juego” de mostrarse como la “mejor” educadora del colectivo, debido a que también traen consigo un cúmulo de tensiones a los que se enfrentan en su contexto, pues en éste se presentan múltiples problemáticas como la violencia intrafamiliar, la delincuencia o la falta de servicios públicos ocasionadas por la explosión demográfica debido a que se trata de un fraccionamiento de reciente fundación que recibe a familias provenientes del Estado de México y Distrito Federal.

El comportamiento de las madres de familia influye la escuela y viceversa, ambos contribuyen a fortalecer una cultura institucional en la que son recurrentes los conflictos;



y el establecimiento de vínculos de amistad y rivalidad entre los integrantes del grupo o comunidad escolar debido a que cada educadora se halla en la búsqueda de configurar subgrupos con madres de familia como medio de reconocimiento y afirmación narcisista.

Como se ha señalado en apartados anteriores de este documento, en la búsqueda de afirmación narcisista, lo que pretenden las educadoras es sobresalir para mostrarse como la “mejor”, aunque no necesariamente sea quien presente un “mejor” desempeño académico, sino quien tenga mayor aceptación y reconocimiento ante los niños y sobre todo ante las madres de familia, formándose una cultura en la que el propósito universal de la escuela y de los docentes, que es el de “educar”, va transformándose:

Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura. Una exploración de las representaciones colectivas acerca de la escuela muestra, en general que en las figuraciones se encuentran aquellos rasgos vinculados a la institución universal, junto a otros que son la síntesis de la experiencia particular de las personas con las escuelas que ha resultado significativas para ellas. (Fernández, 1994:26)

Para el caso del J.N. Diego Rivera, el modelo de escuela que ha concretado la comunidad escolar, nos remite a una institución en la que hay marcadas diferencias entre el personal docente que atiende a los niños, “algunas educadoras son mejores que otras”, por lo tanto se hace recurrente, una manifestación constante de las madres de familia ante el personal de la institución para solicitar abiertamente que sus hijos sean atendidos por determinada educadora, lo que enfatiza la rivalidad entre ellas.

Las educadoras son descalificadas por sus compañeras y madres de familia de la comunidad, en algunas ocasiones debido a sus formas de trabajo, aunque es más frecuente que sea catalogada como “mejor educadora” quien haya logrado establecer mayor cantidad de vínculos de amistad con las madres de familia, aun cuando los niños ya estén en otro grado escolar; así como las formas de organización de actividades, las formas de vestir o los obsequios que elaboran y dan a los niños o madres de familia en festividades.

### 3.1 Rivalidad entre educadoras: génesis de la amistad con las madres de familia

Durante el ciclo escolar (2011 – 2012) en el que se llevó a cabo la investigación, dos de los tres grupos de tercer grado era atendidos por las maestra Eva y Yuma, dichos grupos fueron atendidos en el segundo grado del ciclo escolar anterior (2010 – 2011) por las maestra Ángela y Carmina, quienes han establecido relaciones de amistad con algunas madres de familia, de sus actuales grupos y de los que estuvieron a cargo el ciclo escolar pasado, éstas situaciones han sido causa de rivalidad entre educadoras (Ángela y Eva; Carmina y Yuma), pues el hecho de pertenecer a determinado grupo de amistad, implica la descalificación de la educadora con la que se rivaliza.

Establecer vínculos de amistad con las madres de familia representa también la extensión de los conflictos generados en el colectivo, pues el imaginario que comparten pauta dicho comportamiento, remite a estructuras del aparato psíquico grupal en el que es “mejor” educadora quien logra establecer mayor cantidad de vínculos afectivos que permiten obtener reconocimiento y gratificaciones de carácter narcisista.

Las relaciones afectivas encuentran lugares y situaciones propicias para generarse debido a que las madres de familia también son recién llegadas al fraccionamiento y buscan la pertenencia a un grupo que les proporcione amparo; pues desean encontrar el acercamiento con el personal de la institución hablando de las problemáticas a las que se enfrentan, al respecto la maestra Elena dice:

La señora ya viene y me cuenta sus problemas y yo ooosssh (mueve la cabeza de izquierda a derecha y se toca la frente, nos reímos) ¡Dios mío no puede ser! Y de ahí te das cuenta de cómo viven, de cómo son y la verdad (baja la voz) no sé qué clase de gente tenga aquí, te soy sincera, porque hemos de tener aquí en la escuela de todo, esa misma señora le pegó a una maestra de la primaria. (E8P20, 21)

Al formar parte de la cotidianidad del contexto escolar y de lo que se cuenta a las educadoras, este tipo de problemáticas van adquiriendo también un orden natural donde las educadoras se enfrentan a un proceso de adaptación al contexto escolar, en el que gradualmente se van interrelacionando con las madres de familia para lograr su participación en actividades escolares, apoyándose principalmente en los vínculos de

amistad con ellas, pues afirman que la participación de las madres de familia depende en gran medida de su desempeño como educadoras.

Sin embargo, no necesariamente nos remite a su desempeño en el trabajo con los alumnos dentro del salón de clases; sino a la comunicación que logran establecer con ellas; reconociendo que estas formas de relación pueden y deben sustituir las carencias de este contexto, pues la maestra Elena señala que *“en lugares como este donde hay poco recurso natural, mucho recurso humano, pues vete con el humano”*<sup>(E8P15)</sup>; y para aprovechar dichos recursos en beneficio de la institución, es preciso establecer en primera instancia relaciones cordiales que gradualmente les permitan formar los vínculos de amistad con las madres de familia para constituir un ambiente de colaboración a través del cual se incluye a las madres de familia en las cadenas asociativas de funcionamiento del grupo y los subgrupos de la institución, respecto a ello, la maestra Yuma refiere que:

Con los papás pues siempre he tratado de mantener el respeto, a lo mejor no trato de mostrar superioridad de que yo soy la maestra y de que aquí se va hacer lo que yo diga; sino que vamos a trabajar juntos pero sí con respeto, ustedes no se meten dentro de lo académico, yo no me meto dentro de lo que ellos quieren realizar también; y también les pido opiniones acerca de lo que ellos quieren hacer. <sup>(E6P3)</sup>

Al acercarse a los padres de familia y preguntar *“¿qué quieren hacer?”* da cuenta de la necesidad de acercarse de manera cordial para ganar su confianza en busca de aceptación como educadora de sus hijos; y posteriormente hacer uso de la amistad como un medio de gratificación narcisista que contribuye también a la configuración del estilo ambivalente de las interrelaciones al interior de la institución, como mecanismo para enfrentar los conflictos, pues mientras por un lado, la maestra Ángela expresa: *“me he considerado amiga de varias mamás”* <sup>(E3P9)</sup>, por otro, la rivalidad entre docentes se acentúa; configurándose además una cultura institucional en la que las madres de familia adoptan formas de comportamiento relacionadas con las formas de ser de las educadoras, la maestra Ángela relata una anécdota para describirlo:

Las mamitas ya se hacen a nuestro modo, al otro día va la bolita de mamás, y yo ya les entregaba a los niños y no se iban, ya salieron, ya se pueden ir y nadie se animaba a decirme qué era lo que estaba pasando y que les digo a ver, ustedes se traen algo y ya

me dijeron, no es que la mamá de Ximena [vocal del grupo] dijo ya le caemos gordas a usted y queremos saber si es cierto y que no sé qué... y les digo miren mientras que ustedes no lo oigan de mi propia voz... son chismes. (E2P25)

De esta manera los rumores influyen directamente en la configuración del conflicto constante al interior de la institución, pues si bien, la maestra Abigail señala que en el Jardín de Niños, *“una fortaleza de la escuela es la comunicación con los papás”*. (E5P5) el comportamiento de las educadoras es influido por la cultura del contexto en la que se encuentra ubicada la institución y viceversa, el comportamiento de las maestras pauta el comportamiento de las madres de familia, la maestra Elena señala que la comunidad *“se caracteriza porque les gusta mucho mucho ser comunicativas y a veces ‘transquiversan’ las pláticas o lo que escuchan o lo que ven y como están mucho tiempo con algunas maestras pues van y se los dicen y ellas se lo creen todo”*. (E8P13).

Es decir, al establecer relaciones estrechas con las madres de familia, ellas hacen llegar rumores a las educadoras sobre comentarios que hacen otras madres de familia, o bien; de otras educadoras con las que rivalizan, generando un interjuego en el que la cultura contextual influye a la institución y viceversa, configurando así el imaginario cuyas representaciones pautan a los rumores y la descalificación del otro para pertenecer al subgrupo de amigas que proporciona amparo de un colectivo.

Cuando las madres de familia pertenecientes a un grupo establecen vínculos amistosos con la educadora que atendió a sus hijos el ciclo escolar anterior y se reúnen a la hora de la salida en el salón, no sólo se hace para pertenecer a un subgrupo que le genere satisfacción narcisista, pues al crear un espacio para conversar se genera un espacio de carácter intersticial<sup>70</sup> en el que se encuentran madres y educadoras para

---

<sup>70</sup> En términos de espacio, el intersticio designa los lugares institucionales que son comunes a todos, lugares de paso (corredores, cafetería, secretaría, patio, salas de enfermos, de profesores, umbrales de las puertas de las oficinas). Son lugares de paso, aun cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro, tiempos que se insinúan, entre dos actividades institucionales definidas, estructuradas y vividas como tales. Puede suceder que esos lugares estén fuera de las paredes de la institución (...) Definido en términos de tiempo, el intersticio es el tiempo que separa la duración del trabajo, considerada en términos jurídico – económicos, (...) del tiempo que efectivamente transcurre, efectuando un trabajo vivido subjetivamente como tal, ocupado en actividades estructuradas en el seno de la institución. Este tiempo puede ir de unos minutos a varias horas, según las instituciones y su grado de rigidez organizativa. (...) se beneficia de una suerte de estatuto particular interno, pero vivido como una extraterriolidad, pertenece a todos, aunque no necesariamente todos se sientan ahí como en su casa. (Fustier, 1996:197). Fustier cita a Weber para señalar que en un modelo de “tipos ideales” el intersticio tiene la función estandarizada de cura analítica. Cita a Anzieu (1979) para explicar que la situación de cura analítica tienen un espacio y un tiempo

hacer una liberación de malestares a través de las conversaciones que sostienen; de este modo se conflictúan más las relaciones interpersonales de las educadoras particularmente cuando los rumores llegan a ellas a través de las mismas madres de familia quienes al igual que el personal de la institución desarrollan comportamientos de carácter ambivalente, pues los temas de sus conversaciones sobre otra educadora no se queda en sus espacios de diálogo sino que se dan a conocer a otros actores institucionales a través de los cuales llegan los rumores, incluso como ya se señalaba, a la educadoras de las que se ha conversado, poniendo en juego la coexistencia de los vínculos de amistad y rivalidad; la maestra Yuma señala:

Dos de mis mamás, siempre están metidas allá, yo no sé qué les diga, el chiste que se ha armado todo un alboroto, que hablan las mamás de mí, que ya dice cosas feas de mí y digo cada quien habla lo que quiere hablar, pero y si lo único que siempre le he pedido [a Carmina] es eso, yo siempre lo que les he pedido es respeto, respeto pues para lo que yo hago, para lo que yo soy. (E9P4, 5)

Si bien, este tipo de espacios intersticiales, se configuran como lo que Fustier (1996) denomina “*compartimiento estanco de los submarinos*”, a través de los cuales se desfogan tensiones de rivalidad entre educadoras, forman parte de los elementos que configuran la dinámica institucional en la que se generan confrontaciones entre sí; Yuma es profesora de un grupo de tercer grado, durante el ciclo escolar 2011 – 2012 la maestra ha rivalizado con la maestra Carmina, quien estuvo a cargo de los mismos alumnos en segundo grado, pese a que sus hijos ya son atendidos por la maestra Yuma, las madres de familia aún van a conversar con la maestra Carmina después del horario de clases.

La maestra Yuma externa su inconformidad debido a que señala que ha sido en estos espacios cuando se le ha descalificado; de éste modo se enfatiza la rivalidad entre las maestra Carmina y Yuma, al respecto la maestra Julia señala “*no soy partidaria de quedarse tanto tiempo a la hora de la salida con las mamás para evitar rumores, chismes y comparaciones entre maestras*” (E11,P21). Mientras que la maestra Yuma refiere que “*una vez le dijeron las compañeras a la maestra Carmina que no se*

---

específico, como sedes de funcionamientos psíquicos peculiares. Desde el punto de vista económico, el intersticio como (...) el espacio – tiempo, donde se efectúan de manera espontánea las remisiones a nivel psíquico y las regulaciones de la tensión energética que ellas suponen.

*quede tanto tiempo con las mamás para que no se preste a malos entendidos entre nosotras, pero sigue haciéndolo* (E9,P25); vemos entonces cómo las conversaciones con las madres de familia al final de las jornadas de trabajo, se convierten también en un espacio para desarrollar una constante competencia entre las educadoras con la que se han establecido vínculos de rivalidad y resulta ganadora o “mejor” educadora quien logra establecer mayor cantidad de vínculos de este tipo con las madres de familia.

Por otra parte, el ciclo escolar anterior (2010 -2011), la maestra Ángela atendió a un grupo de segundo grado que ahora es atendido por la maestra Eva, entre ellas también se ha desarrollado un proceso de competencia en la que rivalizan debido a que la maestra Ángela aún conserva vínculos de amistad con las madres de familia de estos alumnos, y, argumentando falta de experiencia de la maestra Eva, los padres de familia solicitaban que el grupo fuese atendido nuevamente por la maestra Ángela, quien ante los padres de familia ha criticado su desempeño como educadora, a lo largo del ciclo escolar; la rivalidad ha desencadenado una serie de situaciones en las que se evidencia el descontento de dichas madres de familia, a través de la falta de participación que la propia maestra Eva reconoce, diciendo:

Me costó mucho trabajo hacerlos participar, para las vendimias no me querían cooperar, me dieron las cosas pero a fuerzas y venían a vender pero es que yo no puedo, y yo les decía: - sabe qué pues nada más tráigame las cosas yo las voy a vender; pero me costó mucho trabajo hacerlas participar (E10P15)

La rivalidad causada por ganarse la simpatía de las madres de familia, permite al “adversario ganador” obtener reconocimiento y gratificación narcisista que le genera satisfacción; sin embargo, es el “adversario vencido” en el que se genera malestar y frustración<sup>71</sup> que gradualmente va configurando una actitud conformista y apática ante la mejora del establecimiento institucional, la educadora se limita a hacer lo estrictamente necesario, al respecto la maestra Eva dice:

Otra vez ya no quieren participar, porque la jardinera de nosotros no la hemos terminado porque ya no asisten a faenas, las cito y ya no vienen o sea no, no, no. Como que pues ya a final de cuentas, viendo su falta de disposición para mejorar el jardín que es de sus

---

<sup>71</sup> En psicoanálisis Freud plantea la triada frustración, regresión, agresión. Cuando la libido se frustra en el nivel de realización (el logrado en determinado momento) ocurre que regresión a formas de satisfacción anteriores y esta regresión supone desmezcla pulsional, desimbricación erótico – tanática, es decir, agresión.

niños y pues si lo quieren tener así pues entonces lo dejamos así y entonces yo prefiero ya no hacer nada (E10P15).

Las educadoras reconocen la existencia de situaciones de conflicto en las que se involucra a las madres de familia; sin embargo, “a mayor número de amigas madres de familia, se es “mejor” maestra; de este modo recuperamos frases que en este capítulo evidencian las relaciones que se establecen con ellas, la profesora Carmina dice *“yo me considero buena maestra porque siento que mis niños me quieren y las mamitas también, me dan regalos”*, la maestra Ángela dice *“las mamitas se hacen a nuestro modo”*; mientras que la maestra Julia expresa que *“desafortunadamente las maestras han caído en el juego de las mamás, hacen amistad con ellas y se dejan llevar por comentarios de ellas”*, situaciones que las hacen establecer relaciones hostiles en el colectivo docente; en la relación dialéctica maestras – madres de familia, donde ambas buscan la protección del subgrupo al que desean pertenecer.

El grado de influencia de las madres de familia en el funcionamiento caracterizado por los conflictos de la institución se manifiesta cuando la maestra Eva señala que ellas también se percatan de los conflictos, *“este ciclo dicen las mamás... que hubo roces y no nada más conmigo, no sé si supiste que también lo hubo entre la maestra Carmina y la maestra Yuma”* (E10P16), las relaciones de carácter hostil son ineludibles, debido a que al competir entre sí por ganarse la aceptación de las madres de familia, la frustración generada en la educadora que no lo logra se agrava, haciendo regresiones a pulsiones agresivas de los actores, según lo señalado por Freud (1967); pues en esta institución la rivalidad entre educadoras recurre a la descalificación de las compañeras educadoras ante las madres de familia.

Con base en los planteamientos de párrafos anteriores puede percibirse una clara rivalidad entre cuatro de las educadoras del colectivo; y si bien, las maestras Abigail y Julia no rivalizan con alguna de sus compañeras de manera específica, vemos cómo (en éste apartado) la maestra Abigail recupera la importancia de la comunicación con los padres de familia, situación que implica establecer relaciones cordiales con ellos, pero además en el capítulo anterior señala la satisfacción narcisista que le genera el afecto y aceptación que manifiestan los niños cuando se niegan a que regrese la

educadora que tuvieron el ciclo escolar pasado luego de que ella les plantea dicho cuestionamiento.

Por otro lado la maestra Julia es parte de esta forma de manifestación de los conflictos en la institución al expresar su desacuerdo con las conversaciones que establecen las maestras con las madres de familia después del horario de clases, señalando que es causa de conflicto entre docentes; además de que ella no puede quedarse más tiempo en el plantel para establecer éste tipo de relaciones pues tiene que cumplir con sus obligaciones de madre y esposa; la rivalidad a la que ella se enfrenta está establecida en las luchas de poder por el control de la institución, no como educadora, sino como directora del turno matutino frente a la directora del turno vespertino.

Las relaciones establecidas a través del organigrama se movilizan, configurando las cadenas asociativas de funcionamiento, en las que se contribuye a que, de manera circunstancial, las madres de familia tengan acceso al organigrama institucional colocándolas en el mismo nivel jerárquico que las educadoras<sup>72</sup>, ante ello la maestra Elena como directora expresa:

Yo no digo que no seamos igual que una madre de familia ¿pero qué te grite de la puerta (señala la reja) por tu nombre [Ángela], hasta tu salón? O que te diga hasta “patas chuecas”, óyeme... (se escucha molesta), yo lo he escuchado (...) entonces eso no quiere decir que te haga menos o te haga más que la otra persona, no, pero simple y sencillamente eres la maestra. (E8P14)

En la búsqueda constante de reconocimiento por parte de las madres de familia, se originan situaciones que colocan al colectivo docente en posiciones de “igualdad” jerárquica con las madres de familia en las que se desdibujan actitudes de respeto por parte de las madres de familia hacia las educadoras que buscan dicho reconocimiento. Al generar malestar en el directivo se constituye otro modo de ambivalencia en las relaciones, pues mientras por un lado se obtiene la satisfacción narcisista de la maestra Ángela través de vínculos afectivos establecidos con las madres de familia, las relaciones hostiles se preservan al momento en que la maestra tiene cierta desventaja

---

<sup>72</sup> Ver anexo 14 donde se presenta el organigrama cuya configuración parte del imaginario colectivo que constituye el estilo de funcionamiento del J.N. Diego Rivera.



en las relaciones de poder entre ella y dichas madres de familia, generando además malestar en la directora hacia la maestra Ángela.

Aunado a las tensiones generadas en la búsqueda de gratificación narcisista, el colectivo de la institución se enfrenta a las dificultades ineludibles que se hallan en procesos de adaptación a la cultura de las familias de esta nueva localidad, cuya complejidad tienen sus orígenes en el desempleo y la pobreza que influyen y merman el funcionamiento institucional a través de la desintegración familiar, la violencia, la inseguridad y el ausentismo escolar.

Pero para avanzar en el conocimiento de la manera en que influye las problemáticas del contexto en la cotidianeidad de esta institución educativa, en el apartado siguiente, nos detendremos un poco en describir las formas en que el personal del Jardín de Niños percibe a los padres y las madres de familia que forman parte de la comunidad escolar.

### **3.2 Una forma de ser muy especial: Padres de familia del D.F. y del Estado de México**

Como se señala en el apartado anterior la población de este nuevo fraccionamiento, en su mayoría son originarios del estado de México y Distrito Federal; debido a su procedencia, la población del municipio de Tizayuca así como el personal docente que labora o ha laborado en este Jardín de Niños, señalan que hay determinados elementos que los caracterizan y que los hace “ser diferentes a los padres de familia hidalguenses”, la maestra Elena, ilustra la dinámica poblacional de esta nueva localidad, expresando:

Veo mucho carro del D.F. y del Estado, porque bueno aquí se da que la mayoría de las personas que habitan este fraccionamiento, es del D.F. y del Estado de México, entonces pues sus caras no son iguales a las de los hidalguenses, la verdad (sonríe); se nota mucho la diferencia y algunas personas así como que dan miedo, pero pues bueno viven aquí y sí, sí se nota la diferencia de zona la verdad, en su manera de cómo te miran, en la manera de hablar, de cómo se conducen hacia a tí, a la hora de platicar cualquier cosa, es como yo me percaté de que no es de aquí, no es de Hidalgo, y el sonsonete también es muy conocido, el del Estado de México sobre todo. (E814)

Podemos apreciar cómo las características físicas son un elemento clave que emplea la directora para diferenciar a éstos padres de familia de los hidalguenses; señala también las formas de mirar, de hablar y de conducirse; y al expresar que algunas personas provocan miedo, da pauta a la comprensión de que además de los conflictos generados entre el personal de la institución, también se enfrentan al conflicto que provoca el proceso de adaptación a un contexto completamente nuevo para las educadoras.

Se habla de miedo a enfrentarse a un nuevo contexto debido a que implica la modificación de concepciones y esquemas de las educadoras, pues resulta complejo enfrentarse al trabajo con padres y niños provenientes de contextos urbanos cuando las maestras en su generalidad provienen del trabajo en contextos rurales, dicha situación provoca confrontaciones culturales<sup>73</sup>, debido a que sus costumbres presentan variaciones.

La pobreza de este nuevo tipo de medio urbano limita las actividades y el funcionamiento institucional, pues aun cuando puede existir participación activa en la configuración del estilo de funcionamiento, la carencia de recursos por los cuales se trabaja, pero se dificulta el acceso y su obtención es lenta; las educadoras al provenir de contextos rurales se enfrentan a un cambio abrupto de contexto y formas de ser de la población, por lo tanto manifiestan su añoranza por los contextos rurales en los que, según la maestra Eva:

A pesar de ser una comunidad y una pequeña cantidad de niños, el apoyo de los papás, o sea el valor que le dan al maestro, porque yo siento que por ejemplo en estos contextos como que ya el maestro es cualquier cosa, como que no lo valoran y por ejemplo en CONAFE, estando allá en una comunidad, así como que los papás te dicen: qué quiere, qué se le ofrece maestra. (E10P4)

Según lo expresado por la maestra, mientras que en las poblaciones rurales aún se exalta la labor docente, y se reconoce mediante aportaciones materiales; la procedencia de ésta nueva población con una cultura que no está acostumbrada a

---

<sup>73</sup> Las confrontaciones culturales remiten al hecho de que, tanto las educadoras como las madres y padres de familia, al provenir de contextos distintos, según lo señalado por Fernández (1994), cuentan con una serie de productos simbólicos o representaciones que rigen su discurso y comportamiento, remite al imaginario que conduce la manera en que se hacen las cosas.

realizar aportaciones o gastos económicos continuos para la escuela, debido a que en la dinámica del Sistema Educativo de la Ciudad de México los padres de familia perciben apoyos que no son otorgados en el Estado de Hidalgo; con relación a ello, la maestra Ángela dice:

En algunas actividades sí pesa el que ellos vengan del Distrito pues porque allá tienen muchas ventajas, les apoyan de esto y del otro y que todo es gratis, los uniformes, los útiles y aunque tengan que comprar cosas pues allá todo es más barato, entonces sí vienen como que por qué aquí me cobran esto; y aquí por qué el otro y aquí por qué aquello. (E2P24)

La situación económica y las representaciones que han formado parte de un imaginario configurado en el lugar del que provienen, genera cierta resistencia por parte de los padres de familia para realizar aportaciones económicas y mejorar u obtener recursos materiales para la escuela y cuando se logra su participación es a través de las relaciones de amistad que se establecen con las madres de familia, por ello, constituir dichos vínculos se convierte en una forma por la que la mayoría de las educadoras han optado para sobrevivir en una institución.

En nuestro Sistema Educativo, para iniciarse en la docencia, los profesores generalmente son enviados a zonas rurales alejadas que con frecuencia también carecen de recursos económicos y materiales para proveer a las escuelas; sin embargo; las educadoras de esta institución coinciden en haber sido enviadas a zonas lejanas pero que siempre tuvieron recursos a su alcance; la maestra Ángela dice al respecto *“no sufrí en cuanto a materiales, en cuanto a disposición de los papás, de las maestras porque como que todo lo tenía, todo estaba a mi alcance, en el medio rural todo lo que yo pedía los papás me lo daban”* (E2P7), resulta paradójico escuchar a las educadoras decir que se han enfrentado a mayores carencias en esta zona tan cercana a la capital del país, donde las casas y calles muestran modernidad y progreso, en un lugar como Tizayuca, caracterizado por la industrialización; sin embargo, no ha sido suficiente para erradicar la pobreza de las familias de este fraccionamiento

Las condiciones socioeconómicas en esta nueva localidad y por ende de esta nueva escuela provoca la añoranza y evocación de las educadoras sobre el contexto rural; pues la pobreza y el desempleo por el que atraviesan muchas de las familias de

este fraccionamiento trasciende de manera significativa; la explosión demográfica, la falta de planificación, provoca un crecimiento poblacional con poco o nulo crecimiento económico.

En 1999, Miró, ya señalaba la inminente necesidad de regionalizar los estudios demográficos, con la finalidad de que existiera un crecimiento poblacional sustentable en América Latina, de acuerdo con las características de cada población, pues las carencias socioeconómicas que se estaban generando desde esas fechas en poblaciones latinoamericanas daban cuenta de explosiones demográficas que estaban ocasionando carencias en instituciones y servicios. Si bien, con frecuencia, en las últimas décadas los estudios demográficos referían a la migración de las poblaciones rurales a las ciudades, en los últimos años y específicamente para éste contexto, surge la necesidad de estudiar las migraciones poblacionales del contexto urbano a un entorno rural ; lo que sucede en este nuevo fraccionamiento, es un claro ejemplo de lo que sucede con el crecimiento poblacional, con la migración de la ciudad al campo sin una planificación que evite las problemáticas ya mencionadas que de manera inminente afectan a la institución educativa.

Debido al crecimiento poblacional en el Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca, surge la necesidad de que el Jardín de Niños funcione en dos turnos, originando luchas de poder entre directivos que tienen que compartir instalaciones y mobiliario; mientras que la carencia de materiales suficientes para toda la población escolar, o la falta de techado para realizar actividades al aire libre en el turno vespertino que es cuando se intensifica más el calor, genera la necesidad de solicitar recursos económicos a los padres de familia, debido a que la constructora del fraccionamiento ya no se hace responsable de ello y el municipio argumenta la falta de recursos económicos para cubrir las necesidades materiales de la escuela; asimismo, el desempleo al que también se enfrentan los padres de familia obstaculiza su participación en la mejora de la institución, ocasionando actitudes hostiles hacia la escuela y el personal de la institución que solicita recursos que no aportaban en el lugar de donde provienen, y es así también como se constituye un lugar para que las relaciones de amistad de las

madres de familia con las educadoras facilite su adaptación a éste contexto que también es nuevo para ellas.

### **3.3 Haciendas de Tizayuca: problemáticas de una nueva localidad**

Un motivo de particular relevancia para seleccionar la institución educativa en la que se llevó a cabo el proyecto de investigación, fue el hecho de ser una escuela de reciente creación en turno vespertino para responder de manera emergente al desbordante crecimiento poblacional; generando conflictos entre directivos de turnos por la necesidad de compartir instalaciones y mobiliario para que en conjunto con otro Jardín de Niños de la localidad que también funciona en doble turno lograran brindar atención a la totalidad de los niños de la localidad en edad preescolar. El estudio sobre ésta institución educativa tiene relevancia también por su reciente creación que, permite mirar más de cerca actos fundacionales a través de las entrevistas realizadas a la maestra Julia, a quien se ha identificado como fundadora por ser la directora que ha laborado en ambos turnos, por gestionar la mayoría de mejoras que se han llevado a cabo en la institución y por haber realizado los trámites necesarios para asignar los nombres a la institución en ambos turnos.

Al realizar una búsqueda en internet sobre la información que se tiene con respecto al municipio de Tizayuca; en los contenidos de una página popular – *Wikipedia* – fue hallado el párrafo siguiente:

Tizayuca actualmente es una ciudad muy próspera donde existen diversas industrias, comercio, en fin, les espera a todos los habitantes de Tizayuca, un gran porvenir en todos los aspectos, ya que está a un paso de la ciudad de México.

Por dicha cercanía, el municipio ha adoptado el lema: “La puerta de Hidalgo” y forma parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; debido a su ubicación geográfica, al ritmo de vida signado por la población proveniente del Estado de México y Distrito Federal, incluso, con frecuencia el municipio de Tizayuca es considerado perteneciente al Estado de México y no al Estado de Hidalgo.

Lo anterior refiere a la presencia de un mito de prosperidad, debido a que en la realidad las familias que forman parte de este nuevo fraccionamiento, se enfrentan a múltiples problemáticas como son: la adaptación a un nuevo contexto, el desempleo, la violencia doméstica, la inseguridad y la escasez de servicios urbanos (escuelas, centros de atención médica, centros de esparcimiento, entre otros).

Por otro lado, para el personal proveniente en su mayoría del estado de Hidalgo, particularmente del municipio de Pachuca, laborar en Tizayuca, representa laborar en un ambiente de trabajo distinto, que constituye un imaginario en el que las educadoras asumen enfrentarse a un contexto urbano cuyas problemáticas implican enfrentar temores, como es viajar hacia un lugar que representa inseguridad, que por “pertener” a la ciudad de México; o bien, ser un municipio que alberga a población de dicha ciudad; la maestra Elena dice al respecto:

Cuando me avisan que debía de presentarme [a la zona 76 de Tizayuca] y me piden mis papeles para presentarme, cuando los presento, fue como sorpresa porque el mismo día tenía que venir a dejar los papeles aquí a la supervisión escolar, y es como conocí venirme para acá, me vine sola, yo no había manejado hacia México sola. (E8P7)

Vemos cómo la colindancia geográfica y la existencia de una zona industrial en territorio tizayuquense, así como el mito de la prosperidad, han generado el fenómeno migratorio, pues se han constituido como un imaginario social a partir del cual se genera el principal atractivo de las constructoras de grandes fraccionamientos edificados en Tizayuca, éstas son las principales ofertas que hacen a sus clientes que en su mayoría son la clase proletaria del estado de México y el Distrito Federal.

Las familias de chilangos<sup>74</sup> que llegan a habitar este fraccionamiento adquieren una vivienda; en su generalidad, a crédito, cuyos descuentos se realizan vía nómina. La mayoría de las familias llegan en busca de una vivienda, propia, digna y empleo; promesas, que al no concretarse, agravan situaciones de inseguridad (robo y

---

<sup>74</sup> El Diccionario de la Real Academia Española en su edición 2009, así como de la Academia Mexicana de la Lengua, define la palabra chilango como un adjetivo de uso coloquial que también se puede usar como un sustantivo de natural para referirse a algo, a alguien perteneciente o relativo a la Ciudad de México. A veces el término puede tener connotación negativa, discriminatoria o peyorativa; sin embargo, a través de la reivindicación ha pasado a significar motivo de orgullo y a través del uso un gentilicio coloquial.

violencia), ocasionando con ello la configuración de otras representaciones en el imaginario del colectivo docente, que con frecuencia manifiesta enfrentarse a una población “difícil”, debido a que ésta, representa la inseguridad y violencia que caracteriza a la Ciudad de México y que es conocida a través de la cultura popular, anclada en un imaginario social que se da a conocer principalmente a través de medios masivos de comunicación que hablan de la inseguridad que se vive en esta zona del país, de donde provienen los nuevos habitantes de Tizayuca.

Si bien, es cierto que la población del Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca presenta características específicas, determinadas por su reciente fundación, a causa del fenómeno migratorio que concretan y por costumbres culturales que emergen de su origen, esta nueva comunidad, ha sido investida de representaciones acotadas en un ámbito negativo, pues aluden a una población caracterizada por la delincuencia, la drogadicción y la violencia. Sin embargo; es preciso recordar que esta población llega principalmente en busca una vivienda propia, que ya no es sencillo adquirir en una de las ciudades más pobladas del mundo, éste hecho denota la búsqueda de una mejor calidad de vida, que no han encontrado en su lugar de origen; por lo tanto, la llegada a esta nueva localidad, está asociada a la necesidad de tener mejores oportunidades de progreso económico y social.

Pero, en poco tiempo; las familias logran desmitificar el futuro prometedor que les han ofrecido las constructoras, que ven en esta población clientes potenciales que mensualmente deberán pagar su vivienda con un monto de dos mil a tres mil pesos mensuales, durante por lo menos treinta años, el proceso de desmitificación se acelera cuando en el municipio de Tizayuca no se les puede ofrecer un empleo bien pagado, cuando tienen que viajar hacia un empleo en la ciudad de México, que, a pesar de ser mejor pagado, gran parte de su sueldo es usado en gastos de transporte; nos referimos a condiciones económicas que se agravan también al incrementar sus gastos en la mejora de las instalaciones, mobiliario y materiales de este Jardín de Niños que no provee en su totalidad el municipio de Tizayuca, el Estado de Hidalgo o la constructora del Fraccionamiento.

Cuando los ingresos económicos son bajos y disminuyen además por el pago de vivienda, pago de transporte, adquisición de sus insumos (que con frecuencia son más caros que en la ciudad de México), se genera la necesidad de que uno o ambos padres se ausenten del hogar para trabajar; pues aunado a los gastos ya mencionados tienen que aportar cuotas o cooperaciones, útiles y uniformes escolares. La necesidad de que ambos padres tengan que trabajar, a menudo genera una crisis en el núcleo familiar, que tienen relación con la falta de comunicación y la violencia entre sus integrantes, desencadenando además actos delictivos, relacionados principalmente con el robo y la drogadicción.

Lo anterior se configura como los factores principales que dan origen a la inestabilidad y movilidad familiar; su incidencia significativa en la constitución del funcionamiento del J.N. Diego Rivera origina el ausentismo escolar o la constante movilidad de los alumnos, características de esta población flotante<sup>75</sup>, que al confluir con las problemáticas de la movilidad laboral del personal docente (cuyas causas ya han sido analizadas en el primer capítulo); el estilo que se concreta en la institución refiere a la movilidad constante de la mayoría de sus actores; en cuyos procesos de adaptación al contexto escolar y social hay conflictos inherentes al choque de costumbres y características que tienen que ver con su cultura.

Con base en lo anterior, podemos acercarnos más a la comprensión de los procesos de transmisión de un imaginario en el que la constancia de los conflictos en la institución y en el contexto de este Jardín de Niños, puede apreciarse con mayor claridad, cómo, a pesar de que la mayoría de los actores no son siempre los mismos (directora del turno vespertino, tres educadoras y los padres de familia) los conflictos son evidentes e inherentes a la forma de funcionamiento de la institución.

---

<sup>75</sup> La población flotante es un contingente demográfico compuesto por personas que no están inscritas oficialmente al censo de población de la comunidad, pero que residen temporal o permanentemente en un ámbito geográfico comunitario.



A partir de las características culturales de los padres de familia que son asociados con una comunidad que alberga múltiples problemáticas, se motivan los cambios constantes de algunos actores ya señalados, aunado a ello, los cambios constantes son ocasionados también por la presencia de la maestra Julia y parte de su equipo fundador (Ángela y Carmina) que hacen parecer como indignos de un pasado heroico de fundación a los recién llegados (la directora en turno, así como las maestras Eva y Yuma que son con quienes rivalizan), pues tanto la maestra Ángela como Carmina han logrado instaurar un grado de aceptación de las madres de familia con las que establecen relaciones de amistad a pesar de provenir de contextos diferentes para lograr su participación en actividades escolares.

Sin embargo, podemos mirar cómo también en las madres de familia hay una necesidad de pertenecer a un colectivo y obtener el amparo del mismo en un contexto que también les genera conflicto pues se enfrentan a un proceso de adaptación en el que además de vivir la escasez de servicios en esta nueva localidad se enfrentan también a las representaciones del personal de la escuela que se genera a partir de un imaginario social y que provoca sufrimiento en las madres de familia que se manifiesta en la expresión de una de ellas *“ay maestra yo no sé porque la gente de aquí de Tizayuca no nos quieren a los venimos de México”*; tal expresión alude a un imaginario asociado con el conflicto de choque de culturas por el hecho de que los nuevos habitantes de la localidad son relacionados con actos delictivos como el robo, la violencia y la drogadicción y aunque no sea así en todos los casos de la población sí hay características contextuales o asociadas a su procedencia que determinan su comportamiento y participación en la institución educativa.

### **3.3.1 Población flotante y ausentismo escolar**

Desde hace quince años (aproximadamente), tanto los gobiernos federales como estatales, en el ámbito discursivo, señalaban la realización de un aeropuerto internacional en territorio tizayuquense, el proyecto no logró concretarse y aunado a ello, la cantidad de industrias existentes en el municipio no han incrementado, por lo

tanto, no existen fuentes de empleo suficientes para quienes emigran a este municipio; bajo estas circunstancias la mayoría de los jefes de familia que conforman la población que habita en el Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca viajan a la Ciudad de México para conservar sus empleos como fuente de ingreso, de esta manera se genera inestabilidad en la relación familiar e irregularidad en el asentamiento de las familias que se manifiesta con la ausencia de algunos padres de familia que tienen que rentar habitaciones o permanecer en casas de familiares que viven en la Ciudad de México para evitar el pago de transporte y la pérdida de tiempo en el traslado que tendrían que hacer todos los días.

Quando los padres de familia optan por buscar empleo en el municipio de Tizayuca y no es posible obtenerlo o los sueldos son más bajos a los que pueden acceder en la ciudad de México optan por regresar a dicha ciudad; de este modo se origina que la población de este fraccionamiento sea considerada población flotante, además de que el municipio no cuenta con un censo poblacional que especifique el número de familias que habitan este fraccionamiento, es común que opten por regresar a sus lugares de origen a lado de los jefes de familia que trabajan en la ciudad de México; la influencia de esta situación en los conflictos que signan el estilo de funcionamiento del J.N. Diego Rivera se manifiesta en expresiones del personal que labora en la institución cuando manifiestan que las problemáticas de la localidad se asocian al hecho de que *“los padres de familia son población flotante, la mayoría son del Estado de México y cómo pueden pensar en aportar algo para la escuela si no pueden ni cubrir sus necesidades básicas”*. (E7P5)

La ausencia de los padres de familia que provocan la necesidad de continuar empleándose en el Estado de México o la falta de empleo en este municipio de Hidalgo, dificultan la adaptación de la familia a un nuevo contexto, provocando con ello la inestabilidad del núcleo familiar, originando principalmente el ausentismo escolar. Es común que los niños dejen de acudir a la escuela y que las educadoras expresen la prevalencia de esta problemática, la maestra Abigail, proveniente de una comunidad rural, expresa con desconcierto:

Jamás me avisaron que se iban a ir, o sea, simplemente de Semana Santa para acá se desapareció y así muchos, así como que vienen hoy, mañana no y luego regresan y dos meses después te dicen que tuvieron un problema y se tuvieron que ir a casa de no sé quién” (E5P10)

Las necesidades y problemáticas relacionadas con el desempleo y la falta de ingresos económicos son factores determinantes para que no exista regularidad en la asistencia de los alumnos; por ello, gradualmente se ha constituido como un rasgo que caracteriza la cultura y que pautan la conducta social en esta comunidad, que se hace evidente cuando con relación a los padres de familia, la maestra Eva expresa que *“les gusta faltar mucho, no son regulares los niños en sus asistencias, a ellos se les hace bien fácil faltar”* (E10P16); dicha situación no puede erradicarse debido a que tiene relación directa con la situación del contexto y pese al malestar de las educadoras tienen que irse adaptando a ésta costumbre que va formando parte del comportamiento de la gente de ésta nueva localidad.

Las educadoras relatan experiencias en las que identifican las formas en que es manifestado el ausentismo escolar como dificultades recurrentes que obstaculizan el trabajo al interior de la institución; aun cuando el ausentismo al hacerse costumbre ya no siempre está asociado con el desempleo; es decir, hay pautas de comportamiento en esta población que gradualmente se van haciendo recurrentes y van modelando la cultura; y con ello también el estilo de funcionamiento de la institución, la maestra Abigail señala al respecto *“una señora (...) tuvo problemas de aborto y se ausentó, pero jamás dijo luego vengo o le mando avisar, no nada, o sea, simplemente se van y ya cuando regresan dicen ¡ay ya vine!, o sea así y muchos, muchos, muchos niños así son”* (E5P10); establece además una comparación entre este Jardín de Niños y otros en los que ha laborado diciendo que no habían experimentado tal problemática:

Si acaso había visto por decir... un niño faltista, pero uno de todo el grupo y aquí es medio grupo... ¡o más! que faltan y faltan y faltan... y el problema es que cuando regresan ya se les olvidó lo que hemos trabajado y tienen que volver a adaptarse; luego lo malo es que les dices a las mamás y algunas te dicen que ya no van a faltar pero siguen faltando... y hay otras de plano se molestan pues ya mejor uno ni les dice nada.

(E5P10)

Vemos entonces, cómo pese al malestar de las educadoras tienen que acostumbrarse a las pautas culturales que va configurando la gente de la localidad, pues tratan de evadir enfrentamientos con ellas que de lo contrario dificultarían las relaciones de amistad que han tomado como mecanismo para solucionar problemas como la falta de participación en actividades que implican mejoras materiales; pues el hecho de conflictuar con ellas puede obstaculizar la posibilidad de mostrarse como la “mejor” educadora, debido a que, como se ha señalado, en el imaginario colectivo que pauta el comportamiento de actores de la institución “ser la mejor” implica tener mayor aceptación y reconocimiento por parte de las madres de familia, es entonces como pese al malestar generado en las educadoras, la cordialidad se hace presente, dando lugar a las relaciones interpersonales ambivalentes como medio para enfrentar el ausentismo escolar.

### **3.3.2 Madres y padres de familia trabajadores**

En los casos en los que el ausentismo escolar en esta comunidad está asociado a la inestabilidad de residencia de estas familias en el fraccionamiento, quienes a su vez se ven influidas por la necesidad de que ambos padres tengan que emplearse y sobrellevar las condiciones de pobreza en las que viven; que a veces se extreman al punto de que no es posible satisfacer las necesidades básicas; al interior de la institución, éste factor se ve reflejado en circunstancias como la que señala la maestra Carmina, *“el niño se roba por hambre la comida”* (E1P10), entonces, si en muchas familias de esta localidad, no se logran satisfacer necesidades básicas como la alimentación, las posibilidades de mejora de la escuela como establecimiento se ven limitadas.

Ante la necesidad de emplearse para solventar gastos familiares, con frecuencia se genera la ausencia en el hogar de los padres, pero ahora también de las madres de familia, limitando así su participación en actividades escolares y en la atención que se puede brindar a los niños, delegando responsabilidades de cuidado en otros integrantes de la familia, al respecto la maestra Abigail señala:

Por decir ahorita tan solo una niña, que se fueron a vivir a Ecatepec, porque el esposo tenía trabajo allá, otro niño, que se fueron a vivir a Cuernavaca porque el esposo tenía el trabajo allá, otro señor... que la esposa empezó a trabajar y que ya no había quien trajera al niño, como un mes lo estuvo trayendo la tía, pero tan solo en el niño pues se veía el cambio, así como que el niño era de los que siempre traía tarea, traía materiales, venía limpiecito y bañadito; cuando lo empezó a traer su tía, así como que a veces la carita sucia, no traía los materiales, se presentó un cambio total en el niño. (E5P11)

Mientras la maestra Verónica señala que, los bajos ingresos económicos de los padres de familia es uno de los obstáculos principales a los que se ha enfrentado la institución, expresando que *“los papás que te dicen que sí van a dar dinero y acaba el ciclo escolar y no son responsables para pagar, casi siempre hacen sus pagos, en mayo o junio cuando ya se cierra el libro de caja”* (E7P8), la cultura de los padres de familia que se constituye en torno a la escuela tiene un alto grado de relación con las condiciones de pobreza, de esta manera se va fortaleciendo también la cultura en la que se ve al Jardín de Niños, como una institución de cuidado asistencial, desplazando la tarea primaria, que refiere a procesos de enseñanza – aprendizaje, la maestra Elena señala que:

La respuesta de los papás hacia la escuela es poca, no es la que nosotros como maestros esperamos; es baja, para mí es baja, la mayoría de los papás trabajan, ambos, papá, mamá; la mayoría trabajan y de quienes no trabajan, pues tienen cosas que hacer en su casa, entonces como que ven a la escuela un lugar a donde ir y dejar a los hijos y entre más los puedan detener ahí mejor. (E8P12, 13)

La necesidad de ambos padres de familia de ingresar al campo laboral, como ya se señalaba en el apartado anterior tiene una alta incidencia en la asistencia regular de los niños, la maestra Abigail, dice al respecto:

Hay una mamá que es policía y me dice no maestra es que yo tengo que salir a veces y pues me los llevo, por eso no viene Karla, por decir, viene un día, falta tres, de la siguiente semana viene dos días, luego falta dos semanas y luego viene una semana y falta otro día y así. (E5P9)

Con base en la expresión, vemos cómo se concreta lo que Miró (1999) identifica cómo la modificación de las estructuras familiares originadas por la pobreza y que tienen repercusiones en el ámbito educativo. Si bien, en este contexto, la demanda es tal, que ha sido necesaria la implementación del turno vespertino en el Jardín de Niños, y aun cuando la cantidad de alumnos en cada uno de los grupos oscila entre 30 y 35, los niños “no siempre son los mismos”, es decir, la misma movilidad laboral de los

padres de familia origina la inestabilidad de residencia de las familias en esta localidad, un número considerable de niños concluyen su educación preescolar en esta institución, pero con irregularidad asistencial, o bien, solo cursan una parte del ciclo escolar, “cuando unos llegan, otros se van”, la movilidad se concreta en las altas y bajas constantes a nivel estadístico dentro de la institución.

Dada la inestabilidad laboral que origina un desequilibrio en su residencia, las problemáticas contextuales tiene una importante influencia en el estilo de funcionamiento institucional, pues con esta situación se origina el ausentismo escolar, que provoca que el personal de la institución dedique más tiempo a actividades administrativas y de estadística; o atender a los alumnos proporcionando cuidado asistencial, sin conocer a profundidad sus necesidades; es decir, se realizan diagnósticos a inicio de ciclo escolar de cada uno de los niños; sin embargo, dado el constante ingreso de “nuevos” alumnos la dinámica de cada uno de los grupos se caracteriza por la inestabilidad de un proceso de enseñanza – aprendizaje.

### **3.3.3 Violencia e inseguridad**

Aunado a las problemáticas que generan la existencia de población flotante en esta comunidad, generada particularmente por el desempleo en la zona y con ello la inestabilidad de residencia y el ausentismo escolar se da origen a otras problemáticas como son la violencia intrafamiliar y la inseguridad social.

El sociólogo latinoamericana Miró (1999), ante el estudio en el que señalaba la importancia de la demografía como ciencia para el desarrollo sustentable de los países latinoamericanos; es decir, como medio de desarrollo social y económico, señala la importancia de que en los estudios demográficos ya no es suficiente conformarse con números; es decir, realizar una mera contabilización de personas y otros aspectos como viviendas, empleos y servicios que nos lleven a tener una simple estadística; pues este tipo de demografía está siendo rebasada por las necesidades actuales de las sociedades, particularmente, considera indispensable realizar estudios más completos

en los que se indague sobre las necesidades y fisuras familiares que se generan ante el crecimiento demográfico no planificado.

Lo que Miró (1999) señala, sin duda se está manifestando en nuestras sociedades, como se ha venido mostrando en párrafos anteriores, esta nueva localidad está experimentando una explosión demográfica, donde la población se enfrenta a múltiples carencias que convergen en violencia e inseguridad; y que enfrentan a los niños a situaciones de riesgo.

La directora del plantel señala con preocupación, los riesgos a los que se enfrentan los niños y relata anécdotas que escucha a través de las madres de familia, *“una de ellas me contó que tuvo problemas porque le violaron a su niño (...) abusaron de su niño en la primaria, ¡aquí en Hidalgo!”* (E8P21); en la expresión enfatiza su asombro al decir que estas problemáticas se están presentando en el Estado de Hidalgo y resulta necesario señalar cómo, mediante la expresión manifiesta que le parecen ajenas a nuestro Estado; sin embargo, situaciones como ésta son consecuencia de la explosión demográfica, por lo tanto, éstas características o connotaciones negativas son adjudicadas a la cultura de la población migrante.

La maestra Elena ante su reciente incorporación al trabajo en la institución expresa, *“aquí la mayoría viene con otras maneras de ser, con otras maneras de vivir, de todo, de todo, en serio, entonces a mí sí me sorprende mucho, o sea tu lo ves lejano, pero yo cuando lo vi, dije esta es la realidad... esta es la realidad...”* (E8P15) y es precisamente este contexto, que aunado a otras situaciones que ya han sido explicadas van configurando el estilo de funcionamiento institucional, pues las situaciones de violencia e inseguridad tienen inferencias también en los horarios de trabajo del colectivo que labora en la institución.

Las educadoras que laboran en esta institución, comparten una idea generalizada cuyo imaginario refiere a que en la localidad en la que se encuentra ubicado este Jardín de Niños es peligrosa e insegura, y si bien han logrado adaptarse y formar subgrupos con las madres de familia estableciendo relaciones de amistad; el personal de la institución opta por realizar reuniones o actividades organizativas y

administrativas dentro de su horario, debido a que al tratarse de turno vespertino, están expuestas a peligros de la zona. Es de éste modo como las problemáticas de la localidad signan en gran medida el funcionamiento de la institución, al respecto la maestra Verónica señala que *“para citarlas después de la jornada, pues las maestras no te dan más de su tiempo, ni yo tampoco me atrevía a pedirles más porque pues ya se hacía de noche y el fraccionamiento pues se me hace peligroso”* (E7P15), mientras que en el mismo sentido la maestra Elena dice:

No nos gusta salir tarde de aquí porque aparte es una zona en donde se ha prestado mucho a que te pueden robar, a la inseguridad más que nada y pues de alguna manera nosotros tenemos que cuidarnos y pues a mí no me gustaría que alguien de mis compañeras por haber salido tarde les pase algo. (E8P9)

Al tratarse de un turno vespertino, salir ya al atardecer puede resultar más peligroso que salir a la luz del día, el hecho de ser un fraccionamiento de reciente creación, en el que no se conocen a fondo las costumbres de la gente que ahí habita, influye el funcionamiento de la institución sobre todo porque el plantel se encuentra ubicado en un lugar con poco alumbrado y poco transitado; hay temor y preocupación, pues aunque manifiestan no haberse enfrentado a un acto delictivo, el tema de la inseguridad es conocido por rumores que llegan a ellas durante las pláticas que tienen después de clase con las madres de familia de la localidad y que manifiestan preocupación por las educadoras al haber establecido relaciones de amistad con ellas; al respecto la maestra Elena señala, *“nos han comentado que en este lugar pues sí es inseguro, a mí afortunadamente desde que llegué no me ha sucedido algo así raro, eh... que yo pueda decir... sí ‘nombre’ qué bárbaro, o sea no, pero sí lo siento solo”* (E8P10), y manifiesta su temor, diciendo, lo que podría suceder al salir muy tarde del plantel:

Hay días en que en la tarde, a las seis y media pues ya veo las calles solas, porque las privadas están como que por... obvio, su nombre lo dice, son privadas, están por dentro las casas, el boulevard está solo normalmente, ya no hay gente entonces sí dices ay, pasa algo, alguien te para, alguien te dice algo, pues ni quien vea porque no hay nadie y pues como ves puro bardeado de las casas porque las casas están hacia adentro entonces pues nadie escucha, nadie ve. (E8P10)

Madres de familia y personal de la institución hablan de la inseguridad en el fraccionamiento, y si bien; las educadoras no han sido víctimas directas de la



delincuencia, la institución sí se ha enfrentado a ello; la dirección del Jardín de Niños Diego Rivera ha sido saqueada en una ocasión, las madres de familia hablan de que han sido víctimas de los ladrones a casa habitación, por ello transmiten advertencias, al personal de la escuela para evitar ser sorprendidas por la delincuencia.

Gradualmente se van consolidando representaciones que forman parte del imaginario de los actores de la institución originando otros elementos que enmarcan el estilo de funcionamiento de la institución, nos referimos a que el personal de escuela, no da más de su tiempo por proteger su integridad, por lo tanto, las reuniones de organización tienen que ser breves y es de esta manera como se destina poco tiempo a la organización y toma de acuerdos entre el personal docente que si no quedan bien establecidos desencadenan conflictos a nivel institucional, y de este modo también se hace presente la ambivalencia en el comportamiento de algunas educadoras, pues mientras por un lado pueden ceder tiempo después del horario de clases para establecer relaciones de amistad no pueden hacerlo para realizar reuniones de organización de actividades escolares por la inseguridad de la que podrían ser víctimas al salir tarde de la institución.

En torno al origen de los pobladores, y las expresiones de las propias madres de familia que adjudican inseguridad y violencia a esta nueva localidad, son elementos empleados no sólo para describirla, sino también para justificar la necesidad de salir lo más pronto posible del Jardín de Niños, de esta manera, paulatinamente se van constituyendo una serie de representaciones sobre los habitantes de la localidad, donde si bien, es válida la cuestión de que el personal de la institución protege su integridad, también es preciso destacar que tras esta aseveración se oculta la necesidad de respetar su horario de trabajo, pues recordemos que dos de las tres educadoras que cubren doble turno son quienes regularmente salen más temprano, no sólo por su seguridad, sino por la necesidad de realizar tareas de esposas y madres de familia al salir del plantel; y es preciso recordar aquí que el hecho de que la maestra Ángela y Julia salgan de la escuela sin haber concluido reuniones también es motivo de conflicto y afianzamiento de los subgrupos pues ambas configuran uno de ellos.

De acuerdo con los datos y planteamientos presentados en éste capítulo es preciso señalar que, Miró (1999), apuesta por la aplicación de la demografía como una forma de planificación de desarrollo sustentable de las poblaciones, atendiendo sus necesidades (servicios de salud, alimentación, educación, seguridad, empleo, etc.) e incluso tomando medidas necesarias para modificar el comportamiento y crecimiento poblacional. Al no aplicar estos estudios demográficos se generan un crecimiento poblacional y problemáticas significativamente asociadas con la pobreza, que como señala Fernández (1996) originan modificaciones en el fin – proyecto<sup>76</sup> de las instituciones, donde la tarea básica es desplazada por una tarea secundaria, como es el caso de este Jardín de Niños donde el personal docente busca el reconocimiento y aceptación de las madres de familia cuyo comportamiento es asociado a un contexto complejo donde son comunes las connotaciones negativas hacia su comportamiento (violencia, inseguridad, ausentismo, falta de participación en actividades de mejora escolar) mismas que están asociadas al desempleo o empleos mal pagados y pobreza.

Con base en lo anterior es preciso señalar que, según lo explicado por Fernández (2004) coloca al plano contextual de la institución como un elemento clave de la configuración de la dinámica de funcionamiento institucional, en la que la ideología<sup>77</sup> del colectivo puede hallar mayor anclaje en tareas no necesariamente de carácter pedagógico o de formación “formal”; sino como parte de un currículum oculto<sup>78</sup> que responde a necesidades de carácter narcisista por el inminente deseo de sobresalir del resto de las educadoras pese a las necesidades contextuales.

---

<sup>76</sup> Las instituciones educativas, en general contiene elementos utópicos que relacionan la consecución del fin con la de algún cambio social deseado y algún nivel de excelencia en el desarrollo humano. La fuerza organizadora del fin está en su posibilidad de constituirse en proyecto. Esto es lo que le da la capacidad convocante. (...) el fin encierra en sí una tesis y propone acciones que podrían llegar a demostrarla. La identificación de las personas con el fin – el hacerlo propio – determina el establecimiento de lazos cohesivos entre todos los que lo postulan y fija así las bases del comportamiento organizado (Fernández, 1989:99)

<sup>77</sup> Fernández (1994) señala que la ideología institucional se conforma por la organización de concepciones y representaciones que justifican el modelo y el estilo que este expresa; incluye concepciones de la escuela, la educación y el aprendizaje; y representaciones acerca de la institución y sus diferentes componentes que complementan las concepciones para consolidar la ilusión de un orden natural en el que las cosas no pueden ser de otro modo.

<sup>78</sup> Según Fernández (1994) se llama currículum oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial, según las circunstancias y las personas en contacto con los estudiantes, dichos contenidos pueden o no, ser “enseñados” con intención expresa.

Considerando la transmisión del pasado (transpsíquico), la naturaleza de la psique (intrapsíquico) y lo histórico social (interpsíquico) que configuran el imaginario del colectivo del J.N. Diego Rivera, la maestra Carmina señala que *“fortalezas no hay muchas, aunque también depende de cada grupo y de cada maestra”* (E1P17); en este sentido, del hecho de establecer relaciones de amistad con las madres de familia depende la aceptación y el trabajo de la institución, ante la “ausencia de fortalezas” reconociendo los conflictos a los que se enfrenta la institución en expresiones como *“hay necesidad de mucho trabajo, de hacer conciencia en padres de familia y en maestras porque se han creado algunos vicios, entonces hay que trabajar sobre ellos”* (E8P22).

Cuando se pretende reformar a la educación y las condiciones de la población que acude a las escuelas públicas como es el caso esta localidad, que atraviesa por graves crisis sociales a causa de su reciente fundación, las prácticas educativas de las escuelas públicas – considerando el principio de diversidad – puede afirmarse que en cada una se concreta de manera distinta, y es como se contribuye a que el propósito universal de educar vaya sufriendo transformaciones, siendo en éste caso lo más importante, ganarse la simpatía de las madres de familia.

Las tensiones generadas en la dinámica institucional, particularmente en torno a las relaciones interpersonales del colectivo de trabajo hace que las experiencias satisfactorias se reduzcan a cumplir con lo estrictamente necesario y señalar como ganancia, pues según lo señalado por la maestra Verónica *“el hecho de terminar seis meses (...) y que no me hayan corrido los papás ni las maestras, ya es ganancia”*. (E7P14)

Aunque al insertarse a un nuevo contexto, si bien se preservan algunas representaciones otras tienen que irse modificando pues buscan el amparo de la institución; la protección institucional permite a las madres de familia ir desarrollando un sentido de pertenencia a su nueva localidad, situación que provee a las educadoras de cierta ventaja ante ellas; al respecto la maestra Ángela señala *“yo siempre he dicho que*

*mientras tu pongas tu reglamento desde un principio y lo vayas marcando, en mi caso por ejemplo yo no he tenido ningún problema”* (E2P24), mientras que la maestra Yuma señala *“a pesar (...) de que la mayoría de la gente viene del Estado de México o del D.F., los papás tienen como una forma de ser muy especial, pero sabiendo tratar a los papás... los papás te apoyan y te apoyan mucho”* (E9P19, 20). Vemos entonces, cómo la búsqueda del apoyo y aceptación de los padres de familia requiere “saber tratarlos”, y según lo señalado en apartados anteriores implica establecer relaciones de amistad principalmente con las madres de familia.

La participación lograda con los padres de familia, es un factor que los coloca en una posición distinta a la que míticamente se les ha adjudicado, es decir, aunque el contexto es complejo, los padres de familia y principalmente las madres, que son quienes más acuden a la institución, son elementos activos que benefician a la comunidad escolar; y la directora manifiesta que el trabajo en la institución es complejo pero *“tiene mucho que ver el contexto, ya ves que la mayoría de los papás viene del D.F. y del Estado de México, ¡pero tampoco son tan malos como dicen eh!, yo pienso que hay que saberlos tratar para que cooperen”* (O1P7).

Aún ante la melancolía de recordar la dinámica de trabajo de contextos rurales, por sus recursos materiales y las formas de ser de los padres de familia que “aún valoran la labor del maestro”, el directivo y personal docente de la institución reconocen que es preciso trabajar para obtener ese lugar de respeto, la maestra Elena dice *“considero que todavía, que sí hay ese respeto hacia el maestro, que sí hay esa atención hacia el maestro, pero te lo tienes que ganar... te lo tienes que ganar...”* (E8P3), aunque para ganarse ese lugar, además de manifestar disposición es preciso que el docente conozca las características específicas de esta nueva localidad; sin embargo, no es sencillo, sobre todo, cuando este tipo de unidades habitacionales crecen de manera depauperada.

Para realizar los procesos de investigación cuyos resultados se han venido mostrando a lo largo del presente documento, fue de particular relevancia centrarse en

aspectos contextuales que aluden a características espacio – temporales; más allá de hacer una mera descripción geográfica; lo que se muestra en este capítulo, es el contexto; considerando aquellos factores que determinan una cultura específica, configurada por una población migrante que ha llegado al municipio de Tizayuca, proveniente del Estado de México y Distrito Federal, al Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca.

Las maestras expresan preocupación y angustia al señalar que los contextos de predominancia rural en que se han desempeñado como docentes; difieren en gran medida de las características y valores “deteriorados” por la vida citadina de los padres de familia, haciendo que se pierdan, “buenas” costumbres, al respecto la directora explica:

Yo entiendo que la vida es muy rápida en México, por el trabajo o por lo que tú quieras la dinámica allá es otra, es diferente, es más acelerada, pero pues eso no quiere decir que no saludes, eso no quiere decir que no te despidas, no, o sea... “despídete bien”, “saluda bien”, a lo mejor porque “así nos han enseñado a nosotros” ¿no?, pero desafortunadamente todo eso se va perdiendo por las maneras de vivir de cada uno, de la cultura de dónde vives pero bueno, ni modo. (E8P12)

Gradualmente, los rasgos culturales de los padres de familia de este contexto, van adquiriendo también un orden natural, en el que se asume que el Jardín de Niños se encuentra ubicado en una localidad que alberga múltiples conflictos y cuyas diferencias con las educadoras se establecen de manera concreta particularmente en las formas de hablar y de actuar:

Pues es que mira para mí yo considero que está bien que tengas la facilidad para hablarle a las personas ¿no? pero ya casi te quieren tutear (...) por ejemplo bueno yo he tenido la oportunidad de ir a Tepito, de ir al centro a comprar o a andar por ahí y se escucha cómo te hablan y “llévele, llévele, llévele”, entonces aquí, luego así te hablan “maestra que no sé qué...” o sea te percatas de la manera en cómo te lo dicen “ay creo que este es de Tepito ¿no?” pero pues no, no es de Tepito seguramente pero pues es del Estado o es de... de donde... o sea lo notas que no es de Hidalgo. (E8P11, 12)

A medida que algunas costumbres van desapareciendo, otras se constituyen reconfigurando pautas de comportamiento específicos en esta nueva comunidad, que al no ser “correctas” para la cultura docente de Hidalgo, se adjudica un carácter hostil al comportamiento de estas familias.

Sin embargo; de acuerdo con el carácter ambivalente que Freud adjudica a todo comportamiento humano permite mirar también que la hostilidad en el comportamiento de muchas de estas familias migrantes coexiste de manera contradictoria pero complementaria con la búsqueda de mejores condiciones de vida, esta población llega al municipio de Tizayuca con la necesidad de tener acceso a oportunidades de desarrollo social y económico, aspirando entre otras cosas a la obtención de una vivienda digna, así como el distanciamiento de la inseguridad, violencia y hacinamiento vivido en la ciudad de México, pues estas familias provienen de los sectores de clase trabajadora con mayores condiciones de pobreza. En ésta búsqueda de mejores condiciones de vida, la inscripción y el acceso a la educación desde el nivel preescolar, se muestra como un modo de concreción, de proveer a sus hijos de elementos para conseguirlo.

Ir más allá de una descripción geográfica, es mostrar la vida cotidiana de esta cultura determinada por factores como la pobreza, la violencia y la inseguridad; haciendo referencia al interjuego que existe entre los padres de familia configurados y configuradores de dicha cultura, siendo continente y contenido<sup>79</sup> de una localidad urbana, determinada por la constante movilidad laboral de la población que genera conflictos familiares y que convergen en la escuela al momento en que los alumnos y los padres de familia se hallan inmersos en la institución como actores, que en gran medida pautan un funcionamiento determinado; haciendo del estilo, la conjugación articulada de la complejidad y problemáticas de la localidad con la complejidad de la vida institucional que hacen a los actores, valerse de las relaciones interpersonales ambivalentes para hacer frente a los constantes conflictos que se presentan en la cotidianeidad escolar.

El análisis contextual realizado permitió comprender otros elementos constituyentes del estilo institucional en el que la complejidad del funcionamiento de este Jardín de Niños, tiene una especial relación con su entorno, Roussillon (1996:203,204) señala que:

---

<sup>79</sup> Kaës (1996) establece diferencias entre las nociones de continente y contenido a nivel institucional, mientras la primera refiere a límites establecidos, la segunda alude al apuntalamiento de las acciones de los sujetos.

Los funcionamientos institucionales descansan sobre poderosos factores sociales, ideológicos, grupales, culturales. La coyuntura social, sus fluctuaciones económicas e ideológicas afectan profundamente la vida institucional, cuyo telón de fondo constituyen. Aprehendida en términos de la vida concreta de la institución, la coyuntura social aparece siempre mediatizada por/en los procesos de la vida grupal e intergrupal (...) en la institución, ni la coyuntura social ni la coyuntura individual aparecen independientemente de sus efectos sobre la vida grupal, sobre el aparato psíquico grupal e institucional (...) la causalidad externa no puede ser aprehendida sino a partir del juego de las contradicciones internas.

El planteamiento de Roussillon (1996); es presentado para finalizar éste capítulo, no como parte constituyente de un corpus teórico que permita comprobar lo sabido de antemano, es decir, la influencia del contexto en las prácticas institucionales; sino para comprender la conjugación articulada de la explosión demográfica como un fenómeno reciente en el municipio de Tizayuca convertido en una realidad que se articula con el J.N. Diego Rivera, las prácticas y los discursos del personal que labora en dicha institución.

## CONCLUSIONES

A partir de planteamientos de investigadores de corte positivista, a lo largo de la historia, los investigadores de las ciencias sociales se han enfrentado a una serie de críticas que colocan a los estudios de orden cualitativo, como <<no científicos>>; ya que no tienen medios de comprobación exactos; al no ser exactos, se cuestiona la racionalidad existente en diversos planteamientos obtenidos bajo un paradigma cualitativo, sin embargo; investigadores como Popper, han planteado la importancia de realizar estudios de orden cualitativo para “complementar” las investigaciones de carácter positivista que han dejado de lado la subjetividad existente en los sujetos y que en gran medida han signado el funcionamiento de la sociedad.

Específicamente; el análisis institucional, que es la perspectiva teórica de corte cualitativo, a partir de la cual se ha realizado el proceso metodológico e interpretativo de esta investigación; surge luego de la Segunda Guerra Mundial; Loureau que es el fundador de esta línea de investigación, la fundamenta señalando que las instituciones no estaban funcionando, de manera “adecuada”, pues de haber sido así este movimiento bélico y social no habría ocurrido, pese a que la sociedad estaba funcionando bajo leyes y organizaciones que establecían la función de cada uno de sus sujetos se generó dicho conflicto; con base en ello podemos decir entonces que, la configuración y funcionamiento de los colectivos no puede concretarse a las prácticas preestablecidas en el discurso de la organización.

Para Freud y Castoriadis el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones está signado por la existencia de psiques individuales que al conjugarse forman una serie de representaciones que configuran el imaginario social y que pautan el comportamiento de los sujetos, no sólo con base en organigramas preestablecidos sino a partir de la relación entre éstos y los deseos inconscientes inherentes al ser humano que pueden reprimirse pero no eliminarse.

Por lo tanto, pese a la existencia de instituciones con carácter Universal; en las que, de manera formal, tienen una estructura preestablecida que las caracteriza para



mantener el control de las sociedades y alcanzar un objetivo determinado; la Escuela tiene como propósito principal lograr la transmisión y reproducción cultural a través de procesos de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, las características específicas de los sujetos inmersos en ella, así como factores temporales y espaciales intervienen en la configuración de la diversidad de sentidos que pueden darse a la práctica educativa.

Las características psíquicas y contextuales específicas dan pauta a la formación de estilos determinados de funcionamiento; a partir del proyecto de investigación que antecede este documento podemos decir que, la práctica de relaciones ambivalentes entre el personal que labora en el J.N. Diego Rivera, turno vespertino y entre los directivos de éste y del J.N. Frida Kahlo, turno matutino; se han convertido en el mecanismo que caracteriza su estilo de funcionamiento como medio para enfrentar los conflictos que se enfrentan en la cotidianeidad escolar.

Según lo señalado por Ball (1987) y Fernández (1996) los conflictos son inherentes a la vida institucional; sin embargo, ambos coinciden también en el hecho de que dichos conflictos pueden ser más o menos evidentes en su cotidianeidad, pues depende de las características del entrecruzamiento de su contexto, momento histórico, intereses personales, laborales y profesionales de sus actores; para el caso del J.N. Diego Rivera, los constantes conflictos que propiciaron el interés por realizar el proyecto de investigación que aquí se presenta tienen su origen en la estrecha e ineludible relación que tiene con el J.N. Frida Kahlo, turno matutino, siendo éste último al que pertenecen las instalaciones en las que ambos turnos laboran.

El uso de las instalaciones en turno vespertino ha sido necesario a partir del crecimiento poblacional que se ha registrado en el Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca; si bien, la maestra Julia no inicia como directora ni como educadora encargada desde que el Jardín de Niños; tras realizar este trabajo de investigación se le reconoce como fundadora de la institución en ambos turnos ya que fue ella la encargada de la organización de reuniones y trámites necesarios para la asignación de los nombres, concretando así los procesos de transmisión del legado de dos personajes que en vida mantuvieron relaciones interpersonales de carácter ambivalente (amor/odio); los célebres pintores, Diego Rivera y Frida Kahlo.

Si bien, la perspectiva teórica de la micropolítica escolar que propone Ball (1987) ha contribuido a comprender los constantes conflictos que se generan al interior de esta institución educativa por su relación con el control, el poder y los intereses personales, profesionales y laborales de los actores institucionales, la realización de éste trabajo de investigación e interpretación de los datos empíricos bajo una perspectiva teórica de análisis institucional permite comprender y no dejar de lado aspectos como la transmisión del legado de los nombres que según lo señalado por Cornu, en Frigerio (2004) tienen inferencia en el acontecer cotidiano de la institución, pues vemos cómo las relaciones interpersonales ambivalentes (amor/odio) se hacen presentes en la cotidianeidad del J.N. Diego Rivera; con la designación de los nombres se concreta lo que Freud (1967) define como el asesinato simbólico pues al ser personajes célebres, los nombres de Diego Rivera y Frida Kahlo se transmiten como amparo a ésta nueva institución, aunque con ello también se “condena” a los actores a reproducir acciones de dichos personajes, influyendo el estilo de funcionamiento.

Es preciso señalar también que, según lo explicado por Castoriadis (1987) hay un imaginario individual en cada uno de los actores institucionales, que al conjugarse dan lugar a un imaginario colectivo entendido como una serie de representaciones mentales que en el caso de ésta institución educativa han podido desplazar la tarea educativa, siendo su propósito fundamental mantener una constante competencia, en la que el objetivo a alcanzar es mostrarse como la “mejor educadora” mediante el reconocimiento y el establecimiento de relaciones de amistad con las madres de familia que implican establecer vínculos de rivalidad y descalificar a sus compañeras docentes, cubriendo así necesidades narcisistas motivadas por el deseo de sobresalir del resto del colectivo, extendiéndose dicha rivalidad a los directivos de ambos turnos; de éste modo la rivalidad representa al odio, siendo una de las caras en la ambivalencia de las relaciones

Las luchas de poder que se dieron entre directivos; a partir de que la maestra Julia ya no pudo continuar como educadora encargada en el turno vespertino, debido a que por nombramiento oficial llega al plantel otra directora para dicho turno, han provocado que los conflictos sean más recurrentes, a consecuencia de que la maestra

Julia ya no puede preservar el control como la autoridad en ambos turnos, ahora lo hace mediante las limitaciones impuestas al personal del turno vespertino, incorporando a sus acciones y a las del colectivo el imaginario de que las instalaciones y el mobiliario pertenecen al turno matutino situación que favorece la subordinación del personal del turno vespertino al turno matutino a cargo de la maestra Julia que es quien “presta” las instalaciones y mobiliario.

Pese a la existencia de vínculos de rivalidad entre directivos por la necesidad de compartir el edificio escolar, provocando la pérdida de control total del mismo, no elimina la necesidad de laborar en constante comunicación para el cuidado y aseo de las instalaciones, ésta situación impide confrontaciones abiertas y drásticas entre directoras, la cordialidad que se hace necesaria en sus relaciones, muestra la cara del amor en la ambivalencia de las relaciones. Las directoras que llegan al turno vespertino se ven en la necesidad de mostrar un comportamiento cordial ante la necesidad de apoyo y protección de la imagen materna (Fustier 1996) que los actores institucionales han depositado en la maestra Julia pues es quien provee la protección de la institución como establecimiento.

En el funcionamiento de esta institución educativa ha conjugado conflictos relacionados con procesos de transmisión y aspectos de micropolítica escolar, al hacerse recurrentes; las relaciones interpersonales ambivalentes han adquirido un orden natural en la dinámica de funcionamiento pues son el mecanismo a través del cual los actores de la institución enfrentan los problemas que se inician en conflictos por hacer uso de instalaciones prestadas y por buscar el reconocimiento de las madres de familia.

Las relaciones interpersonales ambivalentes se hacen presentes también en el conflicto por compartir aulas, a pesar de las diferencias de organización y uso de mobiliario, ninguna de las dos educadoras que utilizan un mismo salón de clases, o incluso las directoras que tienen a su cargo la institución en diferente turno puede prohibir el uso de éstos; y pese a los malestares generados por el hecho de compartir mobiliario e instalaciones, no se anulan tampoco las relaciones cordiales que deben existir entre ellas, de ser así se perdería el amparo físico y simbólico de la institución.

En el uso de las aulas coexiste lo que Fernández (1994) reconoce como la protección y el sufrimiento que genera en los sujetos el amparo y el control de la institución; pues cuentan con un espacio de trabajo pero tienen restricciones respecto al uso de lo que ahí se encuentra. Si bien, logran establecerse acuerdos entre las educadoras de turnos matutino y vespertino que comparten el salón de clases, el surgimiento de tensiones es latente, pues las características individuales provocan diferencias en el uso de instalaciones, mobiliario y organización de materiales; y las relaciones interpersonales ambivalentes aparecen en el conflicto debido a que, a pesar de las diferencias de organización y uso de mobiliario, ninguna de las dos educadoras que hacen uso de un mismo salón de clases, en diferente turno puede prohibir el uso de éste; y pese a los malestares generados por el hecho de compartir aula, no se anulan tampoco las relaciones cordiales entre ellas, pero el conflicto prevalece cuando en las educadoras no se elimina tampoco el sentido de pertenencia al expresar “ *es mi salón*”.

Ante las tensiones por el hecho de compartir mobiliario e instalaciones; así como el malestar generado por haber perdido el control total de ambos turnos; las quejas de la maestra Julia ante la maestra Elena como directora del turno vespertino sobre el hecho de que el aseo por parte del personal de intendencia del turno de la tarde no está bien realizado, se convierten en un espacio de liberación o de desfogue (Roussillon, 1996) que contribuyen a la economía global del grupo, pues los malestares, encuentran ahí una forma de liberarse de manera controlada, evitando el enfrentamiento abierto de intereses y deseos personales entre directivos.

Los deseos de la maestra Julia por conservar la dirección de ambos turnos genera conflictos emocionales por no conseguir lo que desea, que en ocasiones se “disfrazan” de conflictos intelectuales (Anzieu, 1997) al expresar que las intendentes del turno vespertino están presentando deficiencias en su desempeño; o bien; expresar que no cede el uso de instalaciones como la cocina y oficina administrativa, pero sobre todo del mobiliario y la nueva aula para biblioteca por considerar que es ella quien ha gestionado dichos beneficios y que cuando al personal no le cuesta obtenerlos no se les tiene el mismo cuidado.

Si bien, la subordinación del turno vespertino al matutino permite la preservación de la imagen materna en la maestra Julia, por ser ella quien posee mayor autoridad en la institución y por ser quien presta las instalaciones, también se preservan los conflictos emocionales por enfrentarse a la frustración de no tener el control total de las instalaciones, pues tiene que ceder su uso y cierta autoridad a las directoras que van llegando a dirigir el turno vespertino.

La subordinación del turno vespertino al matutino se extiende no sólo al uso de instalaciones sino también al ámbito laboral de las directoras y las educadoras del turno de la tarde, pues a menos que tengan otros intereses, la mayoría desean laborar en el turno matutino para atender mejor sus obligaciones como esposas y madres de familia, aunque las maestras que son solteras (Eva y Abigail) también expresan sus deseos por cambiarse de turno. La subordinación del turno vespertino al matutino se expresa también cuando la maestra Julia señala que al tener a cargo la dirección del turno de la mañana y hacerse cargo de sus obligaciones de madre y esposa durante los fines de semana no tiene el tiempo suficiente para planear y diseñar materiales para el grupo que tiene a su cargo en la tarde; mientras maestras Ángela y Carmina señalan que al laborar en dos turnos su rendimiento en el turno vespertino disminuye.

Los vínculos son aquellos pactos, negociaciones y alianzas que se realizan principalmente por el hecho de compartir intereses y necesidades que permiten al personal de la institución establecer relaciones de amistad para crear subgrupos que ellas mismas identifican en el colectivo que labora en la institución. Las maestras Julia y Ángela reconocen su pertenencia al mismo subgrupo por laborar en ambos turnos y viajar juntas hacia la ciudad de Pachuca. Las maestras Yuma, Abigail y Eva al laborar únicamente en el turno vespertino viajan juntas también para llegar a la escuela, así como de regreso a casa. La maestra Elena pertenece al subgrupo en el que también están las intendentes Ana y Mary debido a que es con ellas con quienes pasa más tiempo mientras las educadoras están en clase, además de que con el personal de intendencia hay una comunicación constante debido a que con frecuencia es necesario tratar asuntos relacionados con el aseo de las aulas y el mobiliario, pues los conflictos que se tienen entre directoras se relacionan con el aseo de la escuela.

A la maestra Carmina, la maestra Ángela la reconoce como integrante del subgrupo que conforman; sin embargo, es la propia maestra Carmina quien aclara que a pesar de que son sus “amigas” tiene diferencias con ellas, concretándose una vez más la ambivalencia de relaciones; al autodefinirse como líder y subdirectora, aunque éste cargo no existe en preescolar, además de expresar contradicciones como apoyar a sus compañeras de trabajo, pero al mismo tiempo criticarlas ante los padres de familia, evidencia la necesidad de ridiculizar a un colectivo que le permite efectuar una perversión de carácter narcisista en el que se busca mostrarse como la “mejor” maestra del colectivo.

En la cotidianeidad escolar de éste Jardín de Niños coexisten vínculos de carácter bifronte o contradictorio pero complementario, los vínculos de amistad se establecen entre compañeras que comparten intereses, principalmente el hecho de viajar juntas hacia el centro de trabajo o hacia sus lugares de origen, o bien, entre quienes pasan más tiempo juntas por laborar en el turno matutino y vespertino; mientras que la rivalidad se manifiesta principalmente entre educadoras que se han hecho cargo de un mismo grupo en diferentes ciclos y grados escolares (2º y 3º) pues quienes se han hecho cargo del segundo grado (Carmina y Ángela) establecen relaciones de amistad con las madres de familia para obtener su reconocimiento, situación que dificulta la aceptación de las maestras que se hacen cargo de los grupos en tercer grado (Yuma y Eva); la rivalidad se enfatiza cuando las madres de familia pasan tiempo después de las clases con conversando con las educadoras del ciclo escolar anterior.

El término amistad no sólo aparece para definir las relaciones interpersonales entre el personal del Jardín de Niños; pues su aplicación se ha extendido para describir también el tipo de relaciones o vínculos que se establecen con las madres de familia; e incluso este es motivo de rivalidad entre compañeras.

Además de relaciones de rivalidad provocadas por el hecho de detentar un poder entre directivos; otros factores que dan origen a un estilo en el que prevalece la rivalidad entre integrantes y subgrupos del colectivo, son de diversa índole, como el hecho de poseer una doble plaza, las formas de trabajo al interior del aula, el tipo de

relaciones que se establecen con las madres de familia, las formas de vestir, e incluso la edad.

La rivalidad desata una constante competencia en la que se desea sobresalir del resto del grupo, obteniendo gratificaciones de carácter narcisista no solo estableciendo relaciones de amistad con el mayor número de madres de familia posible; sino mediante los obsequios o manualidades que se dan a los niños o a las madres de familia en eventos especiales; o bien, a través de los recursos y materiales que se obtienen para el trabajo en el aula; valiéndose también de la descalificación de sus compañeras.

Cuando no se rivaliza con alguna educadora en específico, como es el caso de la maestra Abigail, se desarrollan otros medios de obtener la gratificación narcisista, como es el afecto de los niños a través de la comparación con su anterior educadora. Mientras la maestra Julia, que también es educadora en el turno vespertino no rivaliza con el resto de las educadoras de éste turno, pero establece ésta forma de vínculo con la directora.

Los constantes y evidentes conflictos, así como la configuración de subgrupos hacen que el personal docente cuya permanencia en la institución es constante, como es el caso de la maestras Julia, Ángela y Carmina, manifiesten la añoranza por el equipo de trabajo del que se reconoce la fundación del J.N. Diego Rivera en turno vespertino por la designación del nombre e iniciar su funcionamiento como organización completa, es entonces como se hace presente la añoranza por el equipo de trabajo que participó en actos fundacionales, mostrando al personal que va llegando como “herederas indignas” de un pasado heroico en el que según lo señalado por quienes han sido partícipes de la fundación; la convivencia y organización era más placentera y sencilla.

Mientras que el compañerismo funciona como un mecanismo asociado a la responsabilidad y al compromiso, mismos que hacen funcionar al super – yo, identificado por Freud (1967), como el mecanismo que hace presente al sentimiento de culpa, cuando no se cumple con un deber establecido, es decir, en el compañerismo se

establecen las cadenas asociativas que permiten el funcionamiento del colectivo, influido por los vínculos de amistad/rivalidad instituidos, cubriendo así la necesidad narcisista de mostrarse como la mejor educadora del grupo.

Con base en lo anterior, puede mirarse la complejidad de la vida institucional y la respuesta al por qué con frecuencia las normas y reformas educativas no se concretan tal como se consideran en el orden de lo preestablecido, pues en los sujetos existe una “sinrazón” que los hace actuar en un desvío del camino a seguir y alcanzar los objetivos de la institución para los que fue creada; los deseos inconscientes anclados al orden de lo “irracional” mueven intereses personales, profesionales y laborales, que en el desvío del camino originan los conflictos inherentes a la vida institucional.

El conflicto del desvío de objetivos se agrava cuando el número de actores institucionales aumenta con la incorporación de los padres de familia a la dinámica de funcionamiento y sobre todo cuando éstos actores pertenecen a una localidad caracterizada también por el problema constante que implica la configuración de una nueva localidad que aún carece de servicios (de salud, educación, transporte y drenaje) con familias migrantes, de escasos recursos y expuestos a la delincuencia.

Pese a las problemáticas a las que se enfrenta ésta nueva localidad, ante la necesidad narcisista de las educadoras por mostrarse como la “mejor” del colectivo, establecen relaciones estrechas con las madres de familia, mediante los vínculos de amistad las maestras buscan el reconocimiento de ellas, emergiendo así la rivalidad entre educadoras que al ser amigas de las madres de familia implica buscar momentos y espacios para conversar con ellas que generalmente se establece a la hora de la salida, dichos momentos, identificados en éste trabajo como espacios intersticiales en los que se establece una competencia entre educadoras que implica la descalificación de sus formas de trabajo, su edad y formas de vestir siendo elementos que les permiten mostrarse como la “mejor” del grupo.

Al interior de la institución las madres de familia asumen un papel de continente y contenido, es decir, por la necesidad narcisista de las educadoras son incorporados a la dinámica que genera conflictos en la institución pero sus características y problemáticas



por ser familias migrantes provenientes del Estado de México y Distrito Federal enfatizan los conflictos que caracterizan a la institución; en busca también de amparo y protección institucional, ante su recién arribo a un contexto completamente distinto del que provienen se incorporan al interjuego de establecer relaciones de amistad con las educadoras. La ambivalencia de relaciones también se establece en esta dinámica con las madres de familia pues aunque hay un choque de culturas por provenir de contextos diferentes (educadoras/madres de familia) también se busca la aceptación mutua.

Las problemáticas a las que se enfrentan los padres de familia en el Fraccionamiento Haciendas de Tizayuca, son elementos que pronto permiten desmitificar la idea de progreso y calidad de vida en el municipio que garantizaba la constructora de éste fraccionamiento, ya que se enfrentan al desempleo y con ello a la pobreza que les impide participar activamente en la escuela para realizar aportaciones de cuotas voluntarias, mobiliario, materiales; así como de útiles y uniformes escolares que eran gratuitos en sus lugares de origen y al formar parte del imaginario de su cultura generan resistencia a apoyar actividades en beneficio de la escuela.

La escasez de recursos en las familias de esta nueva localidad, de manera ineludible tienen inferencia a nivel institucional, pues al enfrentarse al desempleo o a los empleos mal pagados en este municipio deciden laborar en sus trabajos anteriores, ocasionando además que algunas madres de familia se tengan que incorporar al campo laboral colocando a los niños en situaciones de riesgo y abandono que provocan también el ausentismo escolar.

Al no haber empleos suficientes o bien pagados y para ahorrar tiempo y pago de transporte, con frecuencia los jefes o jefas de familia regresan a pagar renta en sus lugares de origen o a vivir con familiares los días laborales; regresando de manera ocasional a Tizayuca a la casa que es su patrimonio; ésta situación los convierte en población flotante debido a que en el municipio no se tiene un registro o estadística que nos permita conocer el número exacto de habitantes de éste fraccionamiento.

La pobreza y el desempleo traen consigo la inseguridad y delincuencia, pues el Jardín de Niños ha sido saqueado en una ocasión y aunque el personal de la institución

no se ha enfrentado directamente a un acto delictivo, las madres de familia les solicitan que tomen sus precauciones ya que como población de esta localidad constantemente se enfrentan a robos en sus hogares; y bajo esta premisa de inseguridad, las educadoras evitan quedarse hasta muy tarde en la institución, haciendo uso de espacios dentro del horario de clases para reuniones de organización.

Con base en lo señalado en párrafos anteriores podemos comprender entonces que, los elementos de carácter, psíquico, anclados en el inconsciente, en el orden de lo “irracional” no podrían ser comprendidos sin el estudio del funcionamiento de esta institución, pues solo se centrarían en el orden jerárquico del organigrama o en las reglas preestablecidas que sí podrían comprenderse con base en los planteamientos de Ball (1987) sobre micropolítica de la escuela; pero se dejarían fuera aspectos importantes sobre lo psíquico y representaciones que forman parte del imaginario que conduce los deseos, intereses, discursos y formas de actuar de los sujetos; así como los procesos de transmisión que se concretan en actos fundacionales al designar los nombres de Diego Rivera y Frida Kahlo.

Es decir, los vínculos establecidos entre los sujetos institucionales son influidos por tres aspectos: lo intrapsíquico, que remite al imaginario individual construido por las representaciones que cada integrante del colectivo posee; lo intersíquico que alude al imaginario que configura y comparte el colectivo debido a que implica y permite la interacción con los otros y por lo tanto refiere a la constitución del compañerismo como mecanismo que da pauta al funcionamiento de la escuela a pesar de los conflictos que implican la coexistencia de relaciones bifrontes amistad/rivalidad; mientras que lo transpsíquico se configura con la transmisión del pasado en el presente que origina y preserva las relaciones ambivalentes, de amor/odio entre Frida Kahlo y Diego Rivera transferidas a las relaciones de amistad/rivalidad entre el colectivo institucional.

Lo anterior, reitera la complejidad de la vida institucional; pues la cotidianeidad no puede ser comprendida a partir de la regularidad social que implica las leyes, normas y valores preestablecidos en programas y organigramas; y tampoco puede concretarse la comprensión de su funcionamiento únicamente a partir de la organización del establecimiento físico; ya que es en el mundo simbólico donde opera

el imaginario que pauta el comportamiento de los sujetos y la coexistencia de la ambivalencia en las relaciones como medio para enfrentar conflictos pero al mismo tiempo, por lo que implica; también se contribuye a preservarlos, donde hasta los actores aparentemente “pasivos”, se apropian y configuran el estilo de funcionamiento, Freud (1967) lo denomina alma colectiva, para Fornari (2004) es el aparato psíquico grupal; ambas nociones aluden a un imaginario compartido que pauta las formas de actuar y discursar; en éste caso, el deseo de ser la “mejor” educadora configura la identidad grupal sincrética que prioriza la competencia para sobresalir ante el fin común de la escuela que es impartir educación preescolar.

Por su forma reiterada de presentarse para hacer frente a los conflictos institucionales, las relaciones interpersonales ambivalentes forman parte del estilo de funcionamiento institucional pues recordemos que, si bien; en éste documento no se utiliza los términos “resolución de problemas” como tal; al ser elementos clave empleados por Fernández (2001) para definir al estilo de funcionamiento institucional, la ambivalencia en las relaciones sí adquiere un orden natural para hacer frente <<momentáneo>> a los conflictos; la rivalidad por ejemplo, -permite mostrarse como la mejor educadora para satisfacer la necesidad satisfacer el deseo de satisfacción narcisista a través del reconocimiento de las madres de familia, mientras que a pesar de la rivalidad, la cordialidad no se anula y es la otra cara de la ambivalencia que no soluciona los conflictos pero permite enfrentarlos de algún modo.

Con base en la información presentada en este documento podemos decir entonces que; los conflictos o tensiones son inherentes al funcionamiento cotidiano de ésta institución aunque no podríamos asegurar que pueden ser considerados como problemas en tanto no se han llevado a cabo acciones que permitan su solución, entonces estaríamos frente a una brecha investigativa que parte de este trabajo que muestra los conflictos y sus orígenes pero ahora nos preguntaríamos si existen soluciones a los problemas que originan, o bien; nos encontramos frente a un dilema en el que se han anulado los intentos de solución (Mendel en Fernández, 2001).

En tanto, a partir de las relaciones interpersonales en este Jardín de Niños, los conflictos o tensiones que surgen entre el personal de la institución, no se solucionan como tal, sino que por el contrario los preservan o dan origen a otros, entre las directoras de ambos turnos, entre subgrupos del colectivo o entre educadoras que buscan obtener el reconocimiento de las madres de familia; éstas relaciones interpersonales de carácter ambivalente son únicamente un medio para hacer frente a los conflictos que surgen en la cotidianeidad escolar.

La concreción de éste trabajo de investigación, bajo un carácter micro, en el paradigma cualitativo a través del cual pueden comprenderse las formas de funcionamiento y estilo que caracteriza a esta institución; si bien, el conocimiento del estilo del J.N. Diego Rivera no puede modificar la crisis por la que en la actualidad atraviesa nuestro Sistema Educativo Mexicano; sí da pauta al reconocimiento de factores que aunque no aluden a los procesos de enseñanza - aprendizaje; están pautando las formas de funcionamiento de la institución, que es donde se concretan estos procesos; por lo tanto, a partir de ello puede reconocerse la importancia de regionalizar la práctica educativa; pues más allá de enlistar los problemas que aquejan a la institución educativa; una y otra vez; es preciso particularizar el conocimiento de nuestras instituciones educativas; dichos procesos son complejos y de costos elevados; sin embargo, la crisis del sistema, hacen evidente que las reformas y políticas implementadas sin previo conocimiento de nuestras escuelas y sus actores; continuarán siendo condenadas al fracaso y la frustración.

Bajo el entendido de que los conflictos son inherentes a la vida institucional, resulta de particular relevancia aclarar que su origen puede tener características en común con otras instituciones educativas, pues recordemos que surgen de las tensiones que pueden generarse entre subgrupos o entre un sujeto y el colectivo a causa de los deseos o intereses personales y de grupo, con relación a la distribución del trabajo y del poder. Sin embargo; el modo de enfrentarlos o resolverlos depende de las características específicas del imaginario que rige las prácticas y discursos del colectivo, es de este modo como se configura el estilo institucional de funcionamiento ya que forma parte de las “maneras” y las “formas” del ser y hacer a nivel institucional.

Para el caso de esta institución educativa, las relaciones interpersonales ambivalentes son el modo recurrente de enfrentar los conflictos; no son consideradas el medio para solucionar los conflictos planteados en términos de problemas ya que en definitiva éstos no se han solucionado y dichas relaciones contribuyen a preservar o agravar las tensiones entre sujetos y subgrupos; por lo tanto, es aquí donde se abre una brecha de investigación, donde cabría preguntarse si nos encontramos frente al dilema que define Bleger en Fernández (2001) con términos paradójicos como la anulación de intentos de solución; la brecha que nos conduce a otras líneas de investigación que nos permite preguntarnos si la recurrencia de conflictos y la falta de planteamiento como problemas e intentos de solución nos tiene frente a una situación dilemática.

Es preciso hacer alusión también, al hecho de que, existen dos modalidades de funcionamiento institucional:

La modalidad regresiva [refiere] a una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución [donde] (...) la incomodidad y el incremento de angustia que se ocasionan producen la idealización de algún estado pasado al que se procura regresar y se evoca con profunda nostalgia. La modalidad progresiva (...) está acompañada por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones de lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro. (Fernández, 2001:58,59)

Si bien no se trata de comprobar el planteamiento teórico anterior, sí es posible mostrar a través de ello que, el estudio aquí presentado constituye un acercamiento al conocimiento de la realidad a partir del cual se puede profundizar en la identificación no sólo de su estilo de funcionamiento, caracterizado por las relaciones interpersonales ambivalentes, sino también, su modalidad institucional (regresiva o progresiva) a partir de este tipo de relaciones; y con ello profundizar en el complejo conocimiento de la institución. Con ello se presenta este documento como un inicio en la comprensión de la <<realidad>>, no como una aseveración en la que todo está dicho.

A partir de los planteamientos de investigadores como Remedi, Souto, Fernández, Frigerio, Kaës y otros, se advierte la riqueza y complejidad de hacer

análisis institucional, un proceso que implica hacer uso de teorías provenientes de diferentes disciplinas (política, sociología, antropología, historia y psicoanálisis); asimismo, al tratarse de un proceso de intervención altamente costoso y complejo por lo que implica; el estudio aquí presentado en ningún momento refiere a que se hizo un trabajo de análisis institucional, como se dijo anteriormente sólo se trata de un inicio en el que se consideraron algunos elementos de dicho proceso como medio para alcanzar la comprensión del imaginario y relaciones ambivalentes que pautan el estilo de funcionamiento de este Jardín de Niños.

Desde mi perspectiva, el reto para la investigación educativa; radica en la complejidad de los hechos sociales, en los que las teorías y nociones no pueden ser empleados como corpus de comprobación ni de aplicación y para ello es importante el conocimiento particular de cada una de las escuelas y poder actuar con base en ese conocimiento.

Por lo anterior, considero pertinente expresar mi más profundo agradecimiento al personal docente del J.N. Diego Rivera, por su disposición para abordar las temáticas en las entrevistas que dieron origen a esta tesis, pues escribir más allá de lo preestablecido en leyes y programas o la organización y distribución de espacios del edificio escolar requiere abordar el plano de lo imaginario para acercarse a la comprensión de lo primitivo que rige su comportamiento como seres humanos; es decir, los deseos inconscientes que emergen de uno u otro modo, ocasionando conflictos a nivel institucional; y señalar la ambivalencia (amor/odio) en su comportamiento y discurso como medio para enfrentar los conflictos.

En ningún momento se ha intentado emitir un juicio o crítica a los modos de actuar y discursar de los actores institucionales; por el contrario, la única pretensión ha sido mostrar la complejidad que radica en la subjetividad de una práctica humana como lo es la práctica educativa, considerando además que según lo señalado por Freud (1967) la ambivalencia es una característica inherente a la naturaleza humana, lo que implica comprender que ningún sujeto es totalmente bueno o malo; y según lo explicado

por Kaës(1996) la ambivalencia es aquello que permite la supervivencia en la institución pues implica protección y sufrimiento para los individuos que forman parte de ella.

## BIBLIOGRAFÍA

AUGE, Marc y Colleran, Jean Paul (2005) **¿Qué es la antropología?** Barcelona: Paidós.

ANZALDÚA, Raúl (2007). **La formación, una mirada desde el sujeto**, Memoria: X Congreso COMIE, México.

ANZALDÚA Arce, R., Robinson Salazar Pérez y Cristina Alejandra Castelán (2010). **Imaginario social: Creación de sentido**. Colección Horizontes Educativos. México: Universidad Pedagógica Nacional.

ANZIEU, D. y Jacques Yves Martin (1997). **La dinámica de los grupos pequeños**. Madrid: Biblioteca Nueva.

ARNAUT, Alberto y Silvia Giorguli (2010) **Los grandes problemas de México. VII Educación**.

BALL, S. (1987) "La dirección: oposición y control" en **La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 127 - 151

BERTELY, María (2004) **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México: Maestros y Enseñanza, Paidós.

BUTELMAN, Ida (Coord.) (1996) **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Buenos Aires: Paidós

CABRERA, Daniel H. (2006). **Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas**. Buenos Aires: Biblos.

CASTORIADIS, Cornelius (2004), **Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987** (Texto establecido, presentado y anotado por Enrique Escobar y Pascal Vernay). Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica México

CROZIER, M. y Friedberg, E. (1990) **El Actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva**. México. Alianza Editorial Mexicana.



ENRÍQUEZ, Eugene (2002) **La institución y las organizaciones en la educación y la formación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FERNÁNDEZ, Lidia (1989) **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales**. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, Lidia (1996) **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires Paidós.

FORNARI, Franco (1996) **La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos**. Buenos Aires: Paidós.

FRANCO, Yago (2003) **Magma: Cornelius Castoriadis: Psicoanálisis, Filosofía y Política**. Buenos Aires: Biblos

FREUD, Sigmund (1967) **Tótem y tabú**. Madrid: Alianza Editorial.

FREUD, Sigmund (1969) **Psicología de las masas**. Madrid: Alianza Editorial.

FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (comps.) (2004) **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción**. Buenos Aires: Novedades Educativas.

G.F. (2012) Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

GEERTZ, Clifford (1973) **Reflexiones antropológicas**. España: Paidós.

GOFFMAN, Irving (2001) **Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales**. Buenos Aires: Amorrortu

KAËS, René (coord.) (1996) **Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución**. Buenos Aires: Paidós.

MIRANDA López, Francisco "La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa, en **Sociología**, Año 19, Número 54.

MIRÓ, A. Carmen (1994) **América Latina. Población y Desarrollo**. Compiladores Brígida García y Dídimo Castillo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso 2009.

MURCIA: Departamento de Filología Románica de la Universidad de Murcia (2007) **Estudios románicos**. 1 - volúmenes 16-17. Consultado el 22 de octubre de 2011.

OSORIO, Jaime (1987) **El análisis de coyuntura**. México: Ed. Cidamo

REMEDÍ, Eduardo (coord.) (2004) **Instituciones educativas**. México: Plaza y Valdez.

RIVELIS, Guillermo (2009) **Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente**. Buenos Aires: Noveduc.

ROCKWELL, Elsie (1985) **Ser maestro, estudio del trabajo docente**. SEP. Ediciones el Caballito.

SCHLEMENSON, Aldo (2004) **Organizar y conducir la escuela**. Buenos Aires Paidós.

SEBEEK, Thomas Y Jean Umiker - Sebeok (1994) **El método de la investigación**. Barcelona: Paidós.

SOUTER, Gerry (2012) **Rivera**. (NUMEN: Arte a través del tiempo). Eslovenia: KorotanLjubljana d.o.o.

SOUTER, Gerry (2013) **Kahlo**. (NUMEN: Arte a través del tiempo). China: Kryum Print.

TAYLOR, S.J. y R. Bogdan (1987) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España: Paidós

ZÚÑIGA, Rosa María (1993) "Un imaginario alienante: la formación de maestros" en **Revista Cero en Conducta** año 8 No. 33-34

## ANEXOS

### Anexo 1. Guión de temas abordados en la entrevista a educadoras.

1. Descripción de cuáles fueron sus inicios como educadora.
2. Cuáles han sido los jardines de niños en los que ha laborado, lo más significativo que recuerda de cada uno de ellos (buenas o más experiencias).
3. Cómo llegó a este jardín de niños.
4. Motivos por los que permanece en esta institución.
5. Si te pidieran que describieras a la institución en la que trabajas cómo lo harías.
6. Si tuvieras que describir a tus compañeras de trabajo y tu relación con ellas cómo lo harías.
7. Cuáles consideras que son las debilidades de esta escuela como institución.
8. Cuáles consideras que son las fortalezas de esta escuela en su conjunto.
9. Si tuvieras la posibilidad de transformar algo en cuanto a organización, relaciones con padres o personal de la escuela, infraestructura, ¿qué harías?
10. Cómo te describes como educadora, y como compañera (fortalezas y debilidades).
11. Cuáles han sido las dificultades más serias a las que te has enfrentado en este jardín de niños.
12. Con que satisfacciones "te quedas" durante tu trabajo en esta institución.

### Anexo 2. Guión de temas anexados para entrevistar a directoras.

1. Cómo te describes como directora, y como compañera (fortalezas y debilidades).
2. Cuáles han sido las dificultades más serias a las que te has enfrentado en este jardín de niños.
3. Con que satisfacciones "te quedas" durante tu trabajo en esta institución.
4. ¿le han hablado de las anteriores directoras?, ¿qué efecto ejerce en lo que piensa y hace, en su trabajo?
5. ¿a qué cree que se deba el constante cambio de directoras?

### Anexo 3. Datos del informante y algunas especificaciones de las entrevistas.

ASPECTOS	DATOS DEL INFORMANTE Y DE LA ENTREVISTA							
NÚMERO DE ENTREVISTA	1	2	4	6	7	8	10	11
EDUCADORA/DIRECTORA	Carmina	Ángela	Abigail	Yuma	Verónica	Elena	Eva	Julia
AÑOS DE SERVICIO	13	4	4	2	20	21	1	21
FUNCIONES O EMPLEOS PREVIOS	Administrativo	Administrativo		Instructor de educación inicial	Asesor técnico pedagógico		Instructor de CONAFE	
FUNCIÓN ACTUAL	Educadora	Educadora	Educadora	Educadora	Directora	Educadora	Educadora	Educadora
OTROS EMPLEOS O FUNCIONES	Administrativo en supervisión	Educadora en turno matutino						Directora en turno matutino
ESTADO CIVIL	Casada	Casada	Soltera	Casada	Casada	Casada	Soltera	Casada
NÚMERO DE HIJOS	2	3		3		2		2
DURACIÓN DE LA PRIMERA SESIÓN ENTREVISTA (MINUTOS)	60	90	45	38	57	85	40	65
FECHA DE APLICACIÓN DE PRIMERA SESIÓN DE ENTREVISTA	29.05.2013	04.06.2013	10.06.2013	11.06.2013	17.06.2013	19.06.2013	24.06.2013	28.06.2013
NÚMERO DE ENTREVISTA		3	5	9				
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA SEGUNDA SESIÓN ENTREVISTA (MINUTOS)		50	24	62				
FECHA DE APLICACIÓN DE SEGUNDA SESIÓN DE ENTREVISTA		06.06.2013	11.06.2013	18.06.2013				

## Anexo 4 (parte 1). Análisis Especulativo: Recurrencias en la información obtenida.

- **Al ingresar a la zona, laborar en el turno vespertino forma parte del ritual de iniciación para las “nuevas”:** Las tres educadoras que tienen una sola clave manifiestan estar ahí porque fueron las últimas en llegar a la zona, por lo tanto, deben permanecer ahí hasta que se generen cambios y puedan moverse al turno matutino. Las tres últimas directoras que ejercieron la función en esta escuela llegaron por asenso, dos de ellas se han cambiado al turno matutino y la actual directora tiene el mismo deseo de cambio de turno.
- **Las educadoras que tienen doble plaza no eligen el Jardín de Niños en el que desean estar sino en el que pueden cubrir su doble turno:** Dos de las educadoras permanecen ahí porque les conviene para no trasladarse de una institución a otra para cubrir su doble turno.
- **La institución tiene un alto índice de movilidad del personal:** La cercanía del municipio de Tizayuca con el municipio de Pachuca representa una alternativa para las educadoras que desean acceder a las zonas de la ciudad de Pachuca.
- **La búsqueda de una autoridad:** Las maestras adjudican la falta de organización o respeto de normas al hecho de que ha existido un constante cambio de directoras y ello hace que no exista una continuidad en el proyecto escolar.
- **La dueña de la escuela:** Las dos directoras entrevistadas que han ejercido la función en el turno vespertino, las educadoras y las intendentes coinciden en que la maestra Julia (directora del turno matutino y educadora en la tarde) siempre está pendiente del uso de las instalaciones, que se le tiene que pedir autorización a ella para hacer uso de determinado espacio, por ejemplo no quería ceder uno de los dos salones para biblioteca porque habían sido gestionados por ella; mientras que la maestra Julia argumenta que no presta materiales y equipamiento porque cuando no les cuestan las cosas no las cuidan.
- **Compartir salón:** Las maestras señalan que les gustaría tener un salón propio, que no les agrada compartir, debido a que no pueden disponer del espacio y del mobiliario como ellas quisieran.
- **Lucha de poder:** Las directoras que han prestado sus servicios a la institución compartieron anécdotas de roces con la maestra Julia. La actual directora dice percibir en ella que “le molesta que la manden”; mientras que la maestra Julia manifiesta que para ella sería más sencillo si fuera directora en la tarde también, por la compatibilidad de funciones, por lo tanto ha solicitado su cambio de clave en SEP y SNTE. Carmina, una de las educadoras con mayor antigüedad en el plantel dice que las cosas estaban mejor cuando la maestra Julia estaba como directora encargada en la tarde.
- **Los grupitos:** Cuando las educadoras describen a sus compañeras y sus relaciones con ellas, reconocen que hay tres grupos, uno conformado por las tres maestras que tienen doble plaza, otro lo constituyen las educadoras que solo tienen una clave y el tercero se conforma por la directora y las dos intendentes.
- **Cada quien hace lo que quiere:** Las educadoras coinciden en una de las debilidades que tienen como institución es les cuesta mucho trabajo respetar los acuerdos.
- **Carencia de fortalezas como equipo de trabajo:** A las maestras les cuesta identificar o hablar de las fortalezas como institución educativa o equipo de trabajo.
- **El Compromiso:** Una de las principales fortalezas como institución que mencionan las educadoras y el directivo es el compromiso que tienen con su labor y es lo que les ha permitido sacar adelante el trabajo.

Elaborado en julio de 2013.

## Anexo 4 (parte 2). Análisis Especulativo: Recurrencias en la información obtenida.

- **Maestra conflictiva:** Al solicitarles que se describieran como educadoras, Ángela se reconoce como una maestra conflictiva por estar siempre en contra de los acuerdos que se toman, pero argumenta por qué no está de acuerdo.
- **Maestra líder:** Carmina se identifica como una maestra sociable que le permite asumir el papel de líder, a la que siempre “todo el mundo” le pregunta qué hacer y cómo hacerlo.
- **La maestra que no puede cumplir con sus múltiples ocupaciones:** Julia se reconoce como una maestra que no tiene repuesta por parte de padres de familia y no es bien vista por sus compañeras, debido a que no está cumpliendo con sus obligaciones como educadora pues tiene múltiples funciones que no se lo permiten (directora del turno matutino, representante sindical de la institución y madre de familia).
- **Las maestras que solo cumplen con su trabajo:** Abigail, Yuma y Eva asumen ser educadoras que no se meten con nadie y que solo se limitan a su trabajo.
- **La competencia:** Tres de las maestras reconocen que hay una constante competencia entre ellas, la mejor educadora es la que presenta el mejor número en un festival o la que enseña a leer y escribir (en el caso de las de tercero).
- **El deseo de cambiar a sus compañeras de trabajo:** Al plantearles la posibilidad de transformar algo en la institución con relación al personal de la escuela, “a manera de broma” señalan que cambiarían a sus compañeras.
- **Madres de familia e intendentes como “educadoras”:** Las educadoras delegan responsabilidades académicas a las vocales de grupo y a las intendentes. Las reuniones de personal docente generalmente se realizan en horario de clase y los niños se quedan a cargo de las intendentes o vocales de grupo, lo mismo ocurre cuando una educadora llega tarde o pide permiso para salir temprano.
- **Educadoras y madres de familia comunicativas:** Según la directora actual y dos de las educadoras se tiende a involucrar a las madres de familia en conflictos o acuerdos que competen únicamente al personal de la institución.
- **El reconocimiento de los padres de familia, satisfacción para las educadoras:** Mencionan que una de las principales satisfacciones como educadoras es el reconocimiento de los padres de familia, mediante palabras o regalos, hay molestias entre educadoras cuando alguna de ellas tiene mejor relación con sus padres de familia o cuando las comparan con otra educadora. Las maestras Ángela y Carmina se hablan de “tú” con las madres de familia.
- **Los padres de familia del Estado de México y del Distrito Federal son diferentes a los Hidalguenses:** Las educadoras coinciden en que, al provenir la mayoría de los padres de familia del Estado de México y el Distrito Federal su apariencia física y sus maneras de hablar se diferencian mucho de los padres de familia hidalguenses, sin embargo, consideran tener buena respuesta y apoyo por parte de ellos debido a que ven el trabajo que se está realizando con los niños. Mientras que las dos directoras coinciden en que los padres de familia del turno vespertino cooperan menos que los del matutino.
- **El ausentismo:** Las maestras coinciden al decir que hay mucho ausentismo escolar debido a la inestabilidad laboral de los padres de familia.

Elaborado en julio de 2013.

**Anexo 5 (parte 1).** Fragmentos de entrevista que ejemplifican el proceso de sistematización de la información empírica, algunos datos sobre los que se sustenta la construcción del capítulo I: *Diego Rivera y Frida Kahlo: orígenes de los conflictos institucionales.*

**Entrevista No.:** - 7  
**Duración:** - 57 minutos  
**Informante:** - Profesora Verónica  
**Función en el plantel:** - Directora del turno vespertino (Enero – Julio 2013)  
**Años de servicio:** - 20 años  
**Funciones desempeñadas:** - Educadora y asesora técnica  
**Página:** - 5/17

Entrevista	Interpretación
<p>(...) en este caso el Diego Rivera, pues que cualquier decisión que se tomara en cuanto al turno vespertino sí habría que informar o casi, casi pedir permiso al turno matutino, entonces pues yo platicando con una este... persona de la SEP, este... efectivamente los turnos vespertinos son como prestados... o sea, ocupan instalaciones prestadas, porque me comentaban que en muchos casos me comentaban, que los turnos vespertinos se pueden comenzar en casa así adaptadas, ¿por qué? porque no es tu espacio vamos... y cualquier decisión sí tenemos que considerar al turno matutino y lo digo porque quisimos instalar una biblioteca escolar y pues había como que igual ciertas dificultades en cuanto a los espacios, entonces ahí era de tomar acuerdos de directora del matutino y directora del vespertino para el uso de los espacios y otra característica de los turnos vespertinos es el desempeño de los alumnos, como que siento que... que si les afectaba que asistieran a la escuela en la tarde, llegan sin comer, algunos no les da tiempo, económicamente también carecen de recursos, ser cumplidos con el uniforme, como que hay más problemas con el rendimiento escolar de los niños.</p>	<p>Instalaciones prestadas            Instalaciones prestadas            Instalaciones prestadas</p>

Subtema desprendido de frases etnográficas con el sentido que se muestra en el fragmento e interpretación anterior: 1.3.1 *Instalaciones prestadas: origen simbólico del uso de espacios.*







**Anexo 6 (parte 2).** Fragmentos de entrevista que ejemplifican el proceso de sistematización de la información empírica, algunos datos sobre los que se sustenta la construcción del capítulo II: *Relaciones interpersonales ambivalentes como mecanismo de resolución de conflictos entre actores y subgrupos*

**Entrevista no.:** - 2  
**Duración:** - 1 hora, 30 minutos.  
**Nombre:** - Profesora Ángela  
**Función actual:** - Educadora frente a grupo (turno matutino y vespertino)  
**Años de servicio:** - 8 años (un año con interinatos, cuatro años con una clave y tres años con la doble clave)  
**Funciones desempeñadas:** - Secretaria, asesora de financiamiento rural coordinadora en el Programa Bienvenido Paisano.  
**Página:** - 2/28

Entrevista	Interpretación
<p>(...) aquí en el vespertino es como que muy... sí nos organizamos pero yo prefiero hacer esto, opino o digo que sí pero a la mera hora hago esto...</p> <p><b>Dalila:</b> ¿Y es generalizado? ¿O sea tú crees que son todas? ¿O solo algunas?</p> <p><b>Ángela:</b> Yo digo que es en equipos (nos reímos), está muy marcado aquí en el vespertino, hasta tres equipos si quieres verlo así, ¿por qué? un equipo viene siendo Yuma, Eva y Abigail; otro equipo Julia, Carmina y yo; y otro equipo viene siendo digamos Elena, Mary y Ana... y entonces aquí lo malo es que yo directora, por ejemplo yo Elena, si yo veo que hay estos dos equipos, pues mejor los junto</p>	<p>Grupos de amigas por interés</p>

**Entrevista No.:** - 9  
**Duración:** - 1 hora, 25 minutos  
**Nombre:** - Profesora Yuma  
**Función actual:** - Educadora frente a grupo (turno vespertino)  
**Años de servicio:** - 2 años  
**Página:** - 3/20

Entrevista	Interpretación
<p>Pues este... por ejemplo... yo siento que todas de alguna manera tenemos como que un fin en común ¿no? y pues de alguna manera trabajamos como que a la par cuando se trata de sacar un trabajo para la institución, en cambio cuando tenemos que trabajar... cuando tenemos que hacer un trabajo individual pues yo creo que ahí sí como que cada quien tiene sus formas de trabajar ¿no?, yo creo que todas respetamos de alguna manera el trabajo de las demás pero en ocasiones pues sí se nos llega a dar, por ejemplo yo a las maestra Eva y Abigail pues sí las considero así como que más que compañeras, son así como que parte de mis amistades por la misma situación de que viajamos juntas, todo eso como que nos tenemos más confianza, nos hemos ido agarrando más confianza, pero este... con la maestra Julia y con la maestra Ángela pues sí conozco también así como que sus fortalezas y sus debilidades entonces como que de alguna manera yo ya les agarré el modo, ya sé que si me van a decir algo me lo van a decir de frente y no hay ninguna otra intención ¿no? (...)</p>	<p>Grupos de amigas por interés</p>

Subtema que emerge de frases etnográficas con el sentido que se muestra en el fragmento e interpretación anterior: 2.2.2 *Subgrupos de amigas por compartir intereses*

**Anexo 7 (parte 1).** Fragmentos de entrevista que ejemplifican el proceso de sistematización de la información empírica, algunos datos sobre los que se sustenta la construcción del capítulo III: *Amistad con las madres de familia y otras implicaciones en el estilo de funcionamiento institucional*

**Entrevista No.:** - 5  
**Duración:** - 24 minutos  
**Nombre:** - Abigail  
**Ocupación actual:** - Educadora frente a grupo (Turno vespertino)  
**Años de servicio:** - 2 años con interinato y 2 años de base  
**Página:** - Página: 9,10/11

ENTREVISTA	INTERPRETACIÓN
<p>(...) hay mamás que así como que ay se olvidan de la escuela o no sé si por su trabajo, por decir hay una mamá que es policía y me dice no maestra es que yo tengo que salir a veces y pues me los llevo, por eso no viene Karla, por decir, viene un día, falta tres, de la siguiente semana viene dos días, luego falta dos semanas y luego viene una semana y falta otro día y así; por decir otro niño vino en octubre, bueno vino agosto, septiembre, octubre, en octubre su papá decía que no tenía trabajo y que se iban a ir al Distrito Federal veinte días, que iba a conseguir trabajo, esos veinte días se hicieron como dos meses porque regresó hasta diciembre, en diciembre vino dos o tres días y volvió a faltar, en enero regresó dos, tres días, le dio varicela, de la varicela dices bueno pues veinte días o un mes que faltan, de hecho vino trajo la receta de que veinte días y pues total que esos veinte días se alargaron otros tantos meses de hecho lo dimos de baja y después viene el señor que no, que no había podido venir que porque no tenía trabajo, que se había vuelto a ir y que el niño había estado enfermo pero que después se tuvieron que ir y total así como que por cuestiones de los papás, así como que no, por decir ahorita tan solo una niña este que se fueron a vivir a Ecatepec, porque el esposo tenía trabajo allá, otro niño, que se fueron a vivir a Cuernavaca porque el esposo tenía el trabajo allá, este... otro señor... la esposa empezó a trabajar, otro señor, que la esposa empezó a trabajar y que yo no había quien trajera al niño, como un mes lo estuvo trayendo la tía, pero tan solo en el niño pues se veía el cambio, así como que el niño era de los que siembre traía tarea, traía materiales, venía limpiecito y bañadito, cuando lo empezó a traer su tía, así como que a veces la carita sucia, no traía los materiales, así como que un cambio y total que después de semana santa ¡ya 'fun' no regresó! Y sí me habían comentado que ya no iba venir a la escuela el siguiente ciclo escolar porque trabajaban y entonces lo iban a mandar a un Jardín que estaba cerca de su trabajo de la señora, pero jamás me avisaron que se iban a ir o sea simplemente de semana santa para acá se desapareció y así muchos, así como que vienen hoy, mañana no y luego regresan y dos meses después así como que no pues tuve un problema y me tuve que ir a casa de no sé quién, por decir una señora estaba embarazada ahora sí que tuvo problemas de aborto y se ausentó, pero jamás dijo luego vengo o le mando avisar, no nada, o sea simplemente se van y ya cuando regresan dicen ¡ay ya vine! O sea así y muchos, muchos, muchos niños así son.</p>	<p>Ausentismo escolar</p> <p>Madres y padres de familia trabajadores</p> <p>Madres y padres de familia trabajadores</p>
<p><b>Dalila:</b> Y por ejemplo esa problemática ¿tú la habías visto en otros Jardines de Niños donde has estado?</p> <p><b>Abigail:</b> No, o sea si acaso había visto por decir, no sé un niños faltista, pero uno de todo el grupo y aquí es medio grupo, más, que falta y faltan y faltan (...)</p>	<p>Ausentismo escolar</p>

Tema que surge de frases etnográficas con el sentido que se muestra en el fragmento e interpretación anterior: 3.3 *Haciendas de Tizayuca: Las problemáticas de una nueva localidad urbana*; del que se desprenden subtemas como: 3.3.1 *Población flotante y ausentismo escolar*; y 3.2.2 *Madres y padres de familia trabajadores*; mismos que presentan una relación muy estrecha.

**Anexo 7 (parte 2).** Fragmentos de entrevista que ejemplifican el proceso de sistematización de la información empírica, algunos datos sobre los que se sustenta la construcción del capítulo III: *Amistad con las madres de familia y otras implicaciones en el estilo de funcionamiento institucional.*

<b>Entrevista No.:</b>	- 8
<b>Duración:</b>	- 1 hora, 5 minutos
<b>Nombre:</b>	- Profesora Elena
<b>Función actual:</b>	- Directora
<b>Años de servicio:</b>	- 21 años ( Educadora frente a grupo)
<b>Página:</b>	- 11, 12/28

ENTREVISTA	INTERPRETACIÓN
<p><b>Dalila:</b> ¿Usted en qué nota esa diferencia de la que habla entre los padres de familia de aquí y del estado de México?</p> <p><b>Elena:</b> En su manera de cómo te mira, en la manera de... al hablar...aaa... de cómo se... de cómo se conducen hacia a ti, a la hora de, de, de... platicar cualquier cosa ¿no?, es como yo me percato de no es de aquí, no es de Hidalgo, y el sonsonete también es muy conocido en el Estado de México sobre todo</p> <p><b>Dalila:</b> ¿Cómo es maestra? (reímos) o sea su forma de dirigirse (ella sigue riéndose y se agacha).</p> <p><b>Elena:</b> Pues es que mira para mí yo considero que está bien que tengas este... la... que con facilidad puedas hablarle a las personas ¿no? pero ya casi te quieren tutear y así como que ay total, pues es maestra eso no la hace más ni menos,(en tono despectivo), o sea sí eres la maestra pero pues con todo respeto y entonces luego en su plática, en su relajo a veces se pasan con las palabras que dicen, este... entonces pues luego te das... en eso es como yo me doy cuenta como yo me percato, por ejemplo bueno yo he tenido la oportunidad de ir a Tepito, de ir al Centro a comprar o a andar por ahí y se escucha cómo te hablan y “llévele, llévele, llévele”, entonces aquí luego así te habla “maestra que no sé qué...” o sea te percatas de la manera en cómo te lo dicen “ay creo que este es de Tepito ¿no?” pero pues no, no es de Tepito seguramente pero pues es del Estado o es de... de donde... o sea lo notas que no es de Hidalgo.</p>	<p>Padres de familia migrantes</p> <p>Cultura de padres de familia de esta nueva localidad</p> <p>Padres de familia migrantes</p>

Tema que surge de frases etnográficas con el sentido que se muestra en el fragmento e interpretación anterior: 3.2 *Una forma de ser muy especial: padres de familia del estado de México y Distrito Federal.*

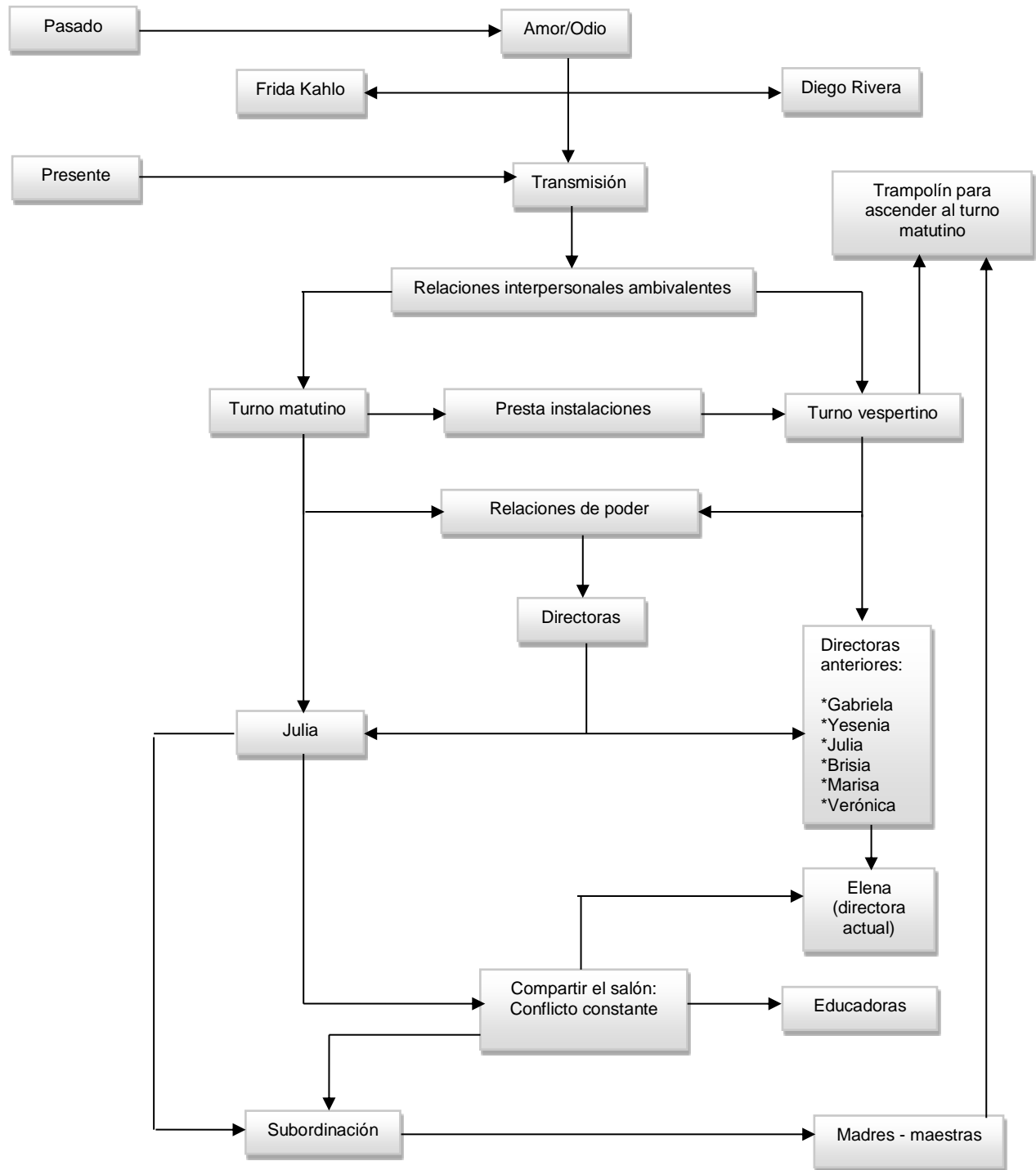
**Anexo 7 (parte 3).** Fragmentos de entrevista que ejemplifican el proceso de sistematización de la información empírica, algunos datos sobre los que se sustenta la construcción del capítulo III: *Amistad con las madres de familia y otras implicaciones en el estilo de funcionamiento institucional.*

**Entrevista No.:** - 8  
**Duración:** - 1 hora, 5 minutos  
**Nombre:** - Elena  
**Función actual:** - Directora  
**Años de servicio:** - 21 años ( Educadora frente a grupo)  
**Página:** - 11, 12/28

ENTREVISTA	INTERPRETACIÓN
<p>(...) aquí se caracteriza, como que les gusta mucho... mucho ser "comunicativas" y a veces 'transquiversan' las pláticas o lo que escuchan o lo que ven, entonces aquí se necesita mucho hacer conciencia de lo que es el preescolar, a lo que vienen y si nosotros como maestros no lo hacemos pues dejamos eso... por eso es que vamos creciendo así, entonces yo por eso quiero para el siguiente ciclo escolar que... implementar pláticas de... a padres de familia porque es muy necesario, conferencias.</p> <p><b>Dalila:</b> Maestra ¿y en qué sentido usted ha notado que son comunicativos los papás?</p> <p><b>Elena:</b> Porque los oigo... los oigo, luego por ejemplo alguna mamá del comité de padres de familia, ahorita en las reuniones que hemos tenido con el comité de padres de familia, se ha dado mucho que... hasta desafortunadamente, lo digo: "desafortunadamente como maestras hemos caído en eso", porque a su vocal, la maestra que tiene su vocal, le cuenta todo lo que platicamos, todos los acuerdos que tenemos en reuniones nosotras como maestras entonces luego eso entre ellas lo platican; y luego vienen y me lo dicen: - ¿es cierto que ya quedaron que quien sabe qué...?, yo digo: ¡peerrrdón!, o sea eso yo lo acordé y finalmente fueron acuerdos de la mayoría y que ellas decidieron y luego hasta se enojan que por qué los papás saben... pues porque ellas lo dicen... yo no (alzando los hombros), porque esa es una reunión y un acuerdo con docentes, no con padres de familia, cuando yo tengo mis reuniones con comité de padres de familia, pues es con ellos y ellas me involucran mucho a las maestras que les dicen qué sé, que no, entonces pues para empezar tenemos que acordarlo con las maestras, que el hecho de que tengas una vocal no quiere decir que la involucres en todo, o sea sí te va ayudar, su nombre lo dice, vocal te va a apoyar con tu grupo, va a recibir cooperaciones, a organizar algunas actividades, pero tampoco le des tanta... tanta información que el día de mañana puede ser usada en contra de la misma maestra, cuando no sabemos manejar las cosas, entonces yo aquí veo que ya se ha envenado ese... esa manera de llevar (+++), incluso veo que hay maestras que se lleva, se habla de tú con su vocal, o sea ¡no!, con todo respeto... ¡somos iguales! Y soy igual que la señora de intendencia, somos iguales pero yo creo que ante todo el respeto, seguir guardando ese... ese... hacerte respetar como maestra, como maestro porque eres quien estas educando, yo no digo que no seamos igual que una madre de familia ¿pero qué te grite de la puerta (señala la reja) por tu nombre, hasta tu salón? O que te diga hasta "patas chuecas", óyeme... (se escucha molesta), entonces eso no quiere decir que te haga menos o te haga más que la otra persona, no, pero simple y sencillamente eres la maestra</p>	<p>Cultura de padres de familia de esta nueva localidad</p> <p>Relación personal de la institución – madres de familia</p> <p>Relación personal de la institución – madres de familia</p>

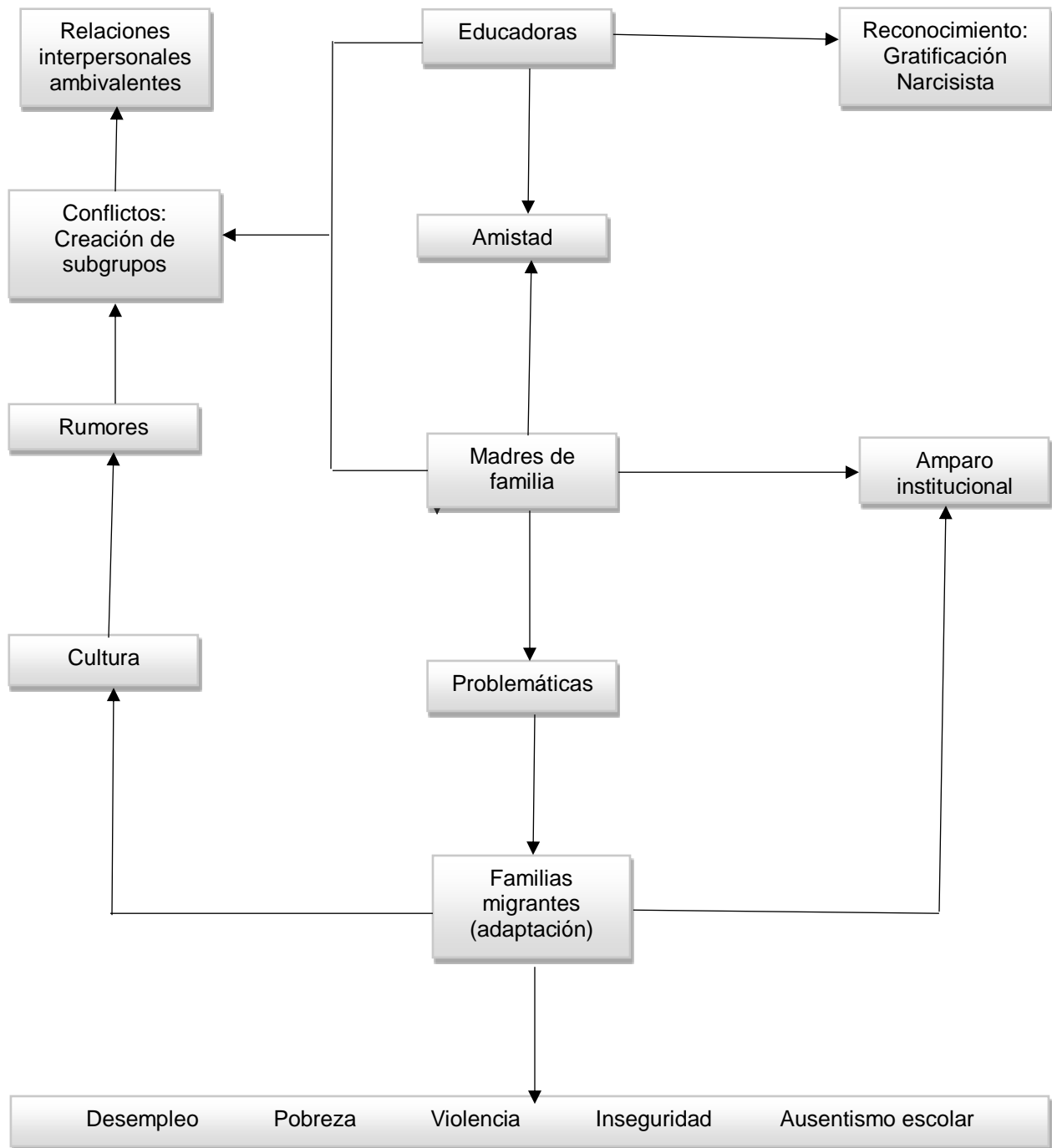
Tema que surge de frases etnográficas con el sentido que se muestra en el fragmento e interpretación anterior: 3.3 *Relaciones interpersonales: personal de la institución – madres de familia.*

**Anexo 8.** Esquema del capítulo I. *Diego Rivera y Frida Kahlo: orígenes de los conflictos institucionales.*



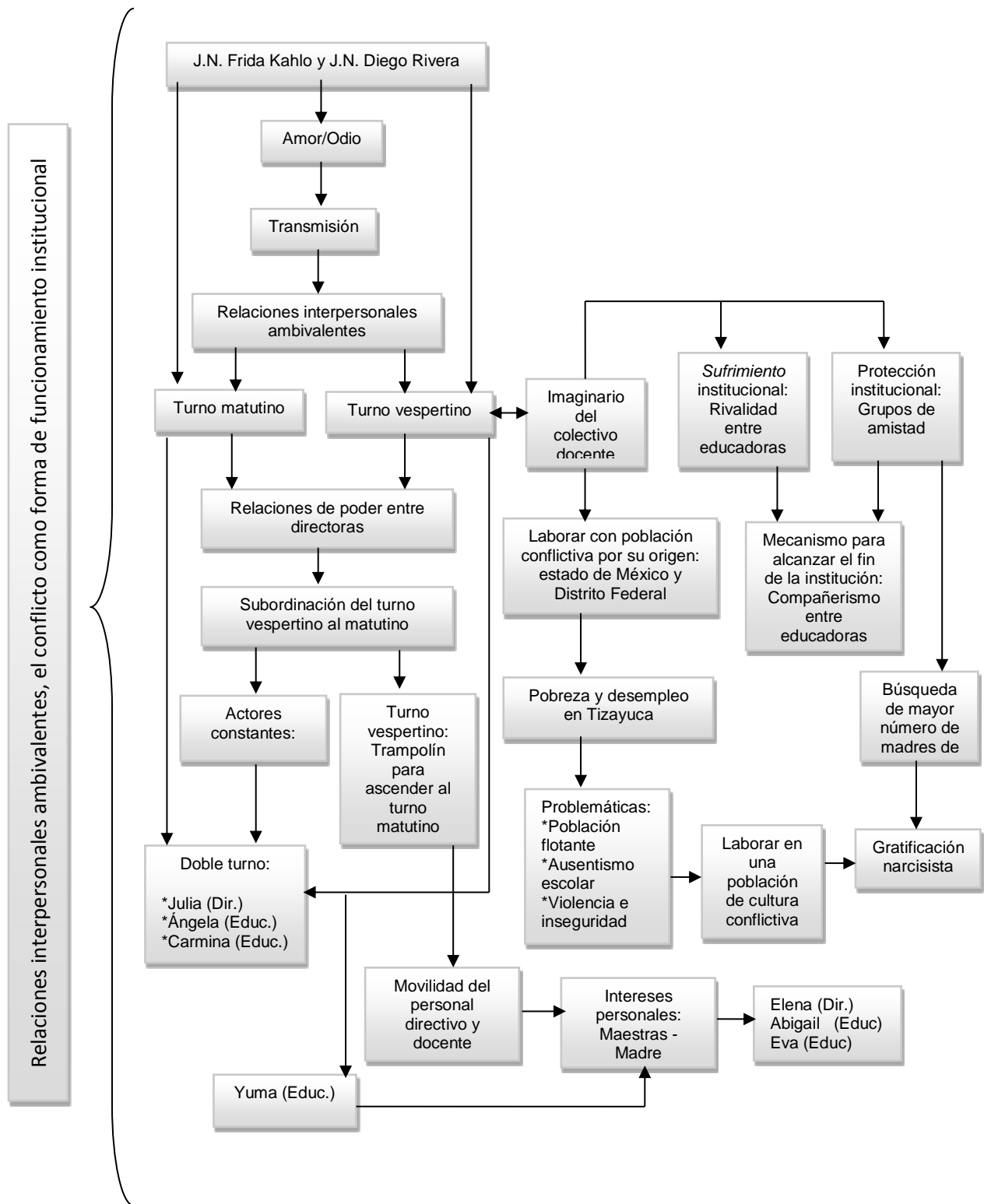


**Anexo 10.** Esquema del capítulo III: *Relaciones interpersonales ambivalentes como mecanismo de resolución de conflictos entre actores y subgrupos.*

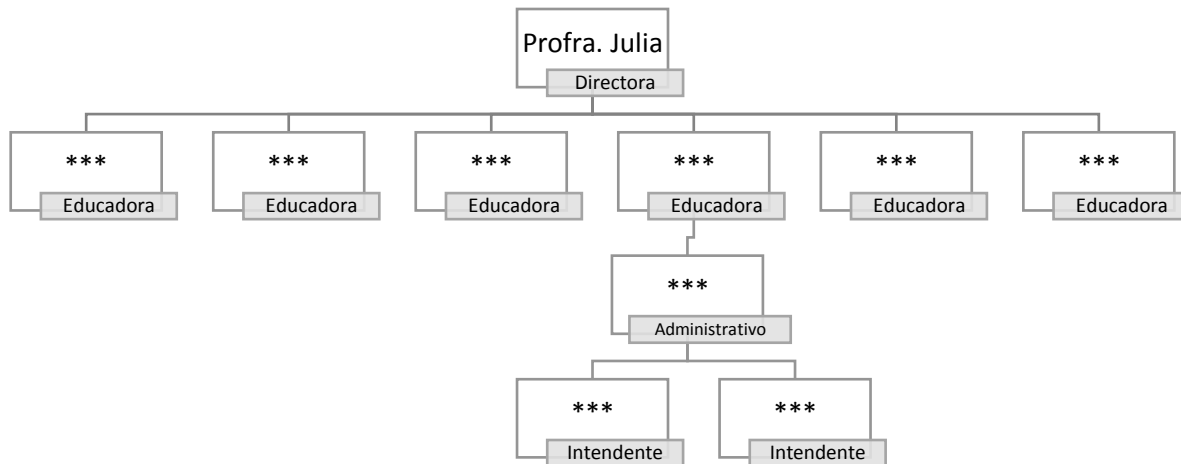




**Anexo 11.** Esquema articulador de los tres capítulos que sustentan la tesis: *Relaciones interpersonales ambivalentes como medio para enfrentar conflictos en el Jardín de Niños Diego Rivera.*

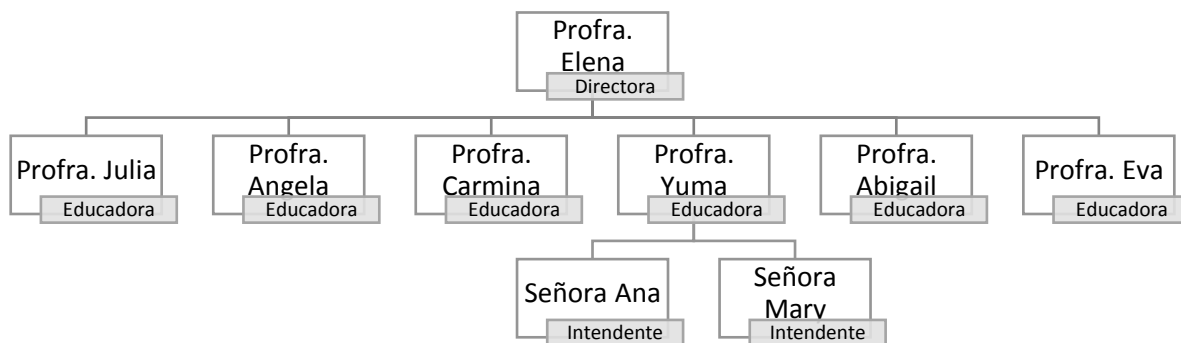


**Anexo 12.** Organigrama oficial del J.N. Frida Kahlo.

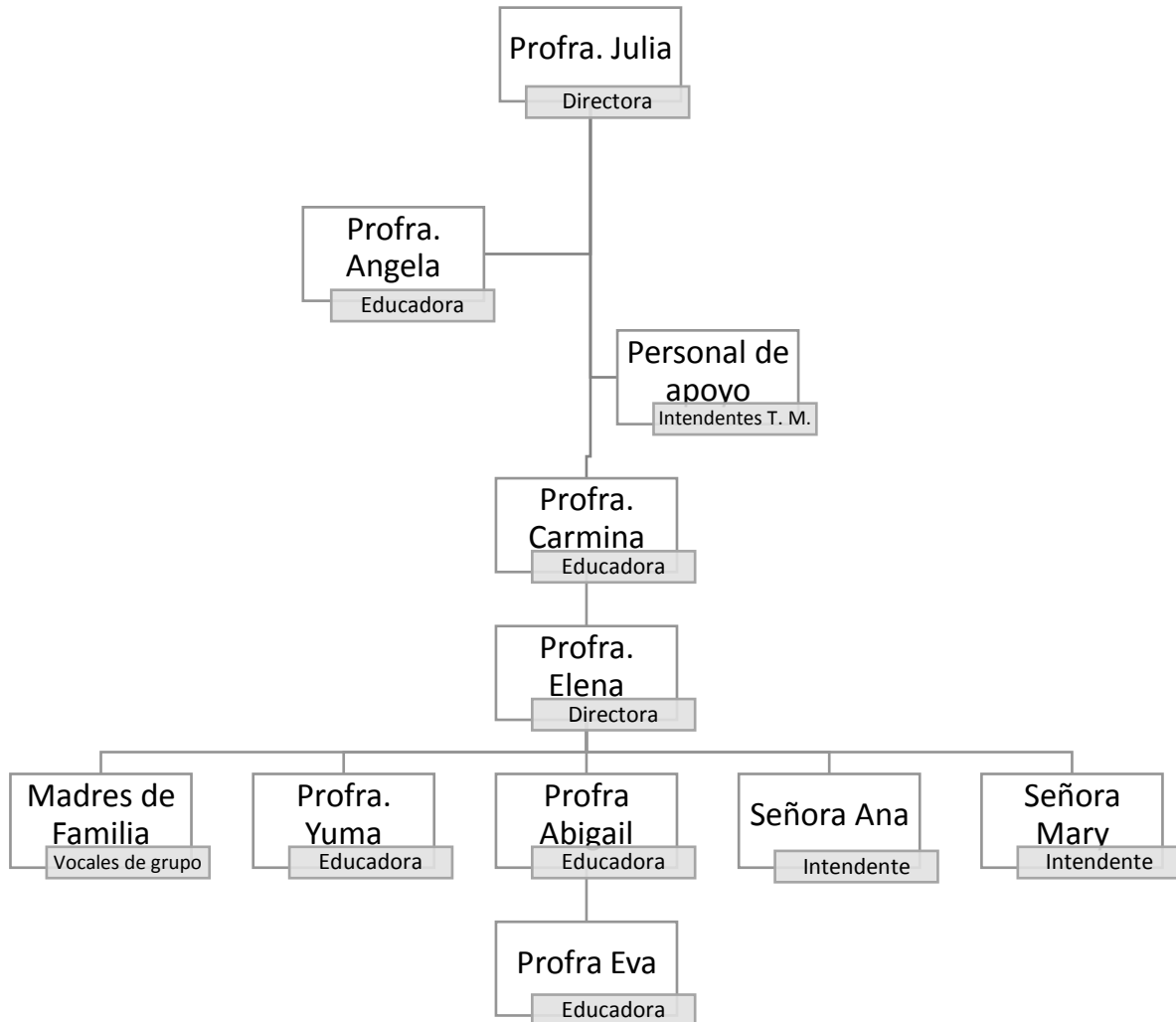


\*\*\* Los datos de las educadoras y del personal de apoyo, no se especifican, por no considerarse necesario para comprender el estilo de funcionamiento del J. N. Diego Rivera.

**Anexo 13.** Organigrama oficial del J.N. Diego Rivera.



**Anexo 14.** Organigrama configurado con base en el imaginario colectivo constituyente del estilo de funcionamiento del J.N. Diego Rivera.





**Anexo 16.** Croquis de la institución

