

# La institución como objeto creador de sufrimiento<sup>1</sup>

---

Santos Noé Herrera\*



## RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es mostrar el sufrimiento que padecen los actores involucrados en la creación de una institución.

A pesar de que el origen del establecimiento lo encontramos en el pasado, de manera constante aparece en el presente y lo hará también en el futuro. La historia tiene un registro de la institución que nos permite ver sus leyendas, mitos, ritos, símbolos, antepasados, ceremonias y la misión a cumplir. Este artículo resume diez años de la novela institucional del Instituto de Educación Media Superior del GDF, la cuál nos da cuenta del sufrimiento humano.

---

<sup>1</sup> Este artículo es parte de la tesis de doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas.

\* Maestro en Psicología y Maestro en Terapia Gestalt adscrito al Programa de Doctorado en Ciencias, DIE-CINVESTAV

## ABSTRACT

The main objective of this work is to show the suffering lived by actors involved in the creation of an institution. Although the origin of the establishment is found in the past, it appears in a constant way presently and it will also do the same in the future. The history has a register of the institution that allows us to see its legends, myths, rites, symbols, ancestors, ceremonies and the mission it has to accomplish. This article summarizes ten years of the institutional novel of the Institute of Higher Education of the GDF (Federal District Government), which makes us realize human suffering.

---

**Palabras clave:** institución, proyección, sufrimiento, preparatoria, Modelo Educativo.  
**Key words:** institution, projection, suffering, high school, Educational Model

## Introducción

Las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal podrían ser, desde su nacimiento producto de la violencia, claro ejemplo de una institución que, al apostar todo su capital a un proyecto lleno de confusión y de premura marcada por los tiempos de la política, generó en sus integrantes grandes cantidades de sufrimiento que pudieron ser evitadas. El presente artículo, a través de una investigación exhaustiva y una metodología rigurosa, pretende mostrar un extracto de esta novela del desasosiego. La investigación está articulada en tres dimensiones: desarrollos teóricos de análisis institucional; lectura de la historia que está cruzada por una perspectiva de carácter historiográfico y entrevistas a actores claves, protagonistas de la historia institucional.

## Primera parte

### Encuadre institucional

Es evidente que para lograr una comprensión cabal de eventos o fenómenos de cualquier índole, resulta indispensable conocer las fuerzas que los provocan y reconocer los mecanismos que desatan dichas fuerzas; para ello recurrimos al saber que nos precede.

En esta sección se muestra el encuadre teórico de la investigación y se asoma la postura del análisis de instituciones educativas. En voz de Kaës (1989:12) *“El estudio de los procesos y de las estructuras psíquicas de las instituciones no es accesible la mayoría de las veces*

*sino a partir del sufrimiento que en ellas se experimenta, y algunos de cuyos anclajes resultan de una verdadera patología de la vida institucional”.*

Las instituciones representan a los encargados del orden establecido que organizan, protegen y dan seguridad a los individuos en su vida caótica y amenazante. El ser humano ha tenido instituciones que regulan su vida desde hace siglos, y sin éstas, la cotidianidad sería un caos<sup>2</sup> pues fueron creadas para protección del mismo hombre.<sup>3</sup> Sin instituciones, el mundo sería sólo relación de fuerzas, sería inconcebible cualquier civilización.<sup>4</sup> Los sujetos están obligados a cumplir los marcos establecidos porque desviarse de sus reglas, o criticarlas, los llevaría al castigo externo e interno. Cualquiera que amenace el orden establecido en la institución, corre el peligro de ser expulsado del grupo (Fernández, 1996) porque son instituidas por la divinidad (Enriquez, 1989) o por los hombres, aunque en ocasiones se opongan a lo establecido por la naturaleza. (Kaës, 1989).

Las instituciones son una formación de la sociedad y de la cultura que siguen los parámetros de sus creadores, *“contienen un conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, en todo momento, regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se imponen ante nosotros”* (Kaës, 1989:22), mantienen intercambios con el medio más allá de sus propias fronteras funcionando como caja de resonancia de los fenómenos externos e incidiendo a través de sus productos materiales y simbólicos.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Ver Hobbes, T. (2006) *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil* (1651), FCE, México. En su libro, Thomas Hobbes nos explica la forma en que la sociedad entrega el poder al Estado para su autocontrol

<sup>3</sup> Recordemos la famosa frase *“el hombre es el lobo del hombre”*. Ídem.

<sup>4</sup> Enriquez en Kaës, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos, op.cit.*

<sup>5</sup> Remedi, Eduardo (2006) *Seminario de análisis institucional*, CINVESTAV, DIE, México.

Algunas instituciones tienen su origen en la violencia fundadora, en su nacimiento son herederas de algún crimen, “La sociedad descansa ahora sobre una culpa común, un crimen cometido en común... [...] Hay un acto memorable y criminal que sirvió como punto de partida a muchas cosas: organizaciones sociales, restricciones morales, religiones”.<sup>6</sup> Detienen la violencia pero, a la vez, la instauran legalmente al utilizar las leyes a su conveniencia. Exigen sacrificios a sus miembros colocándolos en situaciones críticas para la psique del individuo que lo llevan a la angustia y sufrimiento.

Para el individuo, la institución es “divina, todopoderosa, referencia única, que niega el tiempo y la muerte, madre englobadora y devoradora, y al mismo tiempo madre benévola y nutricia, progenitor castrador y simultáneamente padre simbólico... [...] Los ahoga y los abraza, los mata y los hace vivir”. (Enriquez, 1989:91) Forman parte de nuestra personalidad (Bleger, 1989:81) nos estructuran y trabajamos con ellas relaciones que sostienen nuestra identidad (Kaës, 1989). La institución puede ser todo para el individuo, puede ser su familia, su vida. Un coordinador del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Gobierno del Distrito Federal (GDF), comenta:

**B:** ¿Así ves a la institución, como tu hijo?

**A:** Sí, como mi hijo, como mi padre, es ambivalente, es la institución que me cobija. Pero yo también soy el que la ha creado, las dos cosas.

**B:** ¿Qué te ha dado la institución?

**A:** Mucho, mucho. Yo he crecido mucho con la institución.<sup>7</sup>

En otra perspectiva, la institución permite realizar sueños y anhelos imposibles de cumplir en el lecho familiar, y al igual que se renuncia al nicho paterno, así se abandona la institución cuando llega el momento. “... una enseñanza muy grande, ha dado muchas satisfacciones... me voy en paz, me quedo con cosas pendientes para la institución, pero no le debo nada”.<sup>8</sup>

La institución está en lo más profundo del ser, en el lugar donde muy pocos se atreven a analizar: el inconsciente. Según Kaës (1989:46), “Para el inconsciente, la institución se inscribe en el espacio de lo sagrado. Este espacio del terror es el del comienzo, el de la fundación: es el espacio del sacrum. El origen divino de la institución le asegura poder, legitimidad, permanencia absoluta. La institución es de derecho divino. En el origen de la sociedad, para sus sujetos, para el inconsciente, la institución es inmortal”.

Finalmente, para el propósito de nuestra investigación, llevada a cabo en el Instituto de Educación Media Superior del GDF, se toma como base el concepto de instituciones educativas que propone Remedi (2004:17).

“Espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están

<sup>6</sup> Freud, S., citado por Enriquez en Kaës, R. et. al. (1989) La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos, Paidós, Buenos Aires. Pág. 163.

<sup>7</sup> Entrevista 11, op.cit.

<sup>8</sup> Entrevista 17, op.cit.

evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, etc.”

Para enriquecer, podemos agregar lo que Ball (1994:35) comenta:

“Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas”.

### Sufrimiento institucional

Según Freud (1930:81), existen tres motivos por los cuales sufrimos: 1.- la hiperpotencia de la naturaleza; 2.- la fragilidad de nuestro cuerpo; 3.- la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad. Pero, ¿por qué nos hacen sufrir estos motivos? Freud responde:

“Respecto de las dos primeras, nuestro juicio no puede vacilar mucho; nos vemos constreñidos a reconocer estas fuentes de sufrimiento y a declararlas inevitables. Nunca dominaremos completamente la naturaleza; nuestro organismo, él mismo parte de ella, será siempre una forma perecedera, limitada en su adaptación y operación.

Diversa es nuestra conducta frente a la tercera fuente de sufrimiento, la social. Lisa y llanamente nos negamos a admitirla, no podemos entender la razón por la cual las normas que nosotros mismos hemos creado no habrían más bien de protegernos y beneficiarnos a todos”.<sup>9</sup>

Para nuestros objetivos, nos enfocamos a la última fuente de sufrimiento producido por nuestras instituciones. Ahora bien de acuerdo con Kaës (1989:56-57) “La institución es un objeto psíquico común: hablando con propiedad, la institución no sufre. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución, en esa relación; hablar del sufrimiento de la institución es una manera de designar esta relación en nosotros, evacuándonos como sujeto, activo o pasivo. Designamos así, por proyección,<sup>10</sup> lo que sufre en los sujetos de la institución: la institución es en nosotros, lo que en nosotros es la institución, es lo que sufre”.

Desde la perspectiva de Kaës (1989:57), existen diversos factores que producen sufrimiento en los actores institucionales. “Sufrimos por el hecho institucional mismo, infaltablemente: en razón de los contratos, pactos, comunidad y acuerdos, inconscientes o no, que nos ligan conscientemente, en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas al pensamiento) y los beneficios descontados”. En algunas ocasiones, en la relación asimétrica desigual, el individuo puede sustituir la familia

<sup>1</sup> Freud, S. *El malestar en la cultura*, op.cit. Pág. 85

<sup>2</sup> “En la teoría psicoanalítica, la proyección es la operación por la que el sujeto expulsa de sí y localiza en personas o cosas algunas de las cualidades, algunos de los sentimientos, deseos o temores que desconoce o niega en él. Lo que el sujeto ha expulsado al exterior es <<encontrado>> por él en el mundo. Se trata de una defensa muy arcaica, que consiste en buscar (y hallar) en el exterior el origen de un displacer”. Kaës, R. et. al. (1987) *El Aparato Psíquico Grupal. Construcciones de grupo*, 3ª. Reimpresión, Paidós, Buenos Aires. Pág.42

de origen, por la familia institucional. Un coordinador entrevistado comenta:

**A:** *En mi ámbito personal pues sí es una situación complicada porque te cambia la vida. Tu familia pasa a segundo término, estás de ocho a ocho. Hubo un cambio en esa parte y yo creo que nadie entiende lo que te vienes a jugar, porque trabajas de esa manera, no es el sueldo, es la oportunidad que te da la vida de crear algo diferente y hubo un momento que mi mujer me dijo:*

*“De tu trabajo no quiero saber nada”.*

*Te duele, pero qué haces.*

**B:** *¿Les ha afectado en su vida personal, a los coordinadores, el estar en este puesto?*

**A:** *Sí, yo creo que no sólo a los coordinadores, incluso a los mismos profesores, yo creo que todos lo sufrimos, desde el puesto de profesores para arriba.<sup>11</sup>*

Según Víctor Serge (1972: 367), “todo comunista, todo partidario de la revolución, debe considerársele como el siervo más humilde de una causa infinita. El mayor elogio que puede hacerse es decir que “carece de vida privada”, que su vida se ha fundido totalmente con la historia. Cumpliendo las órdenes del Partido, ayer era comisario del ejército... hoy es chequista..., mañana podrá vérselo hablando a los campesinos... dirigiendo una fábrica o desempeñando una peligrosa misión secreta... Es el Partido quien toma las decisiones. Sus órdenes no deben cuestionarse”.<sup>12</sup> En el IEMS, algunos actores hubiesen sido dignos militantes del partido comunista al relegar a

segundo término a su familia. Para aquellos que deciden dejar de lado su vida personal, el exceso de la institución; es decir: *vivir sólo para ella produce dolor, pero por otro lado, el no tenerla, también lo provoca.*

**B:** *¿Cuántas horas te demandan de trabajo normalmente a la semana?*

**A:** *De nueve a diez horas diarias, y muchas veces a la casa me llevo la chamba, dependiendo. Hay temporadas de mayor trabajo y de mayor estrés.<sup>13</sup>*

La enajenación de la responsabilidad puede provocar estrés severo, pero aún así el individuo puede apostar todo por la institución, su propia historia lo hace preso de su voluntad. Otro coordinador comenta

**A:** *Uno pierde mucho la relación de la situación familiar, todo tiene consecuencias,*

**B:** *A ver si estoy entendiendo, ¿cambias parte de tu propia gratificación personal o bienestar con tu familia por lo que sucede aquí?*

**A:** *Es que va de la mano. Me han educado para trabajar. Mi padre, mi madre, son dos personas que a pesar de ser ya de edad avanzada siguen trabajando mucho, a tal grado que yo siento que llevo una vida cómoda en comparación con lo que realizaron.<sup>14</sup>*

La familia hace cargar ideales difíciles de cumplir en la institución. Dicho de otro modo, a cada recién nacido se le asigna la misión de asegurar la continuidad narcisista de la generación. Los padres depositan en sus hijos, simbólica e imaginariamente, una misión que seguir. El fundar una institución, hacerla funcionar, “transmitirla no

<sup>11</sup> Entrevista 6, *op.cit.*

<sup>12</sup> Víctor Serge (1972), *The Year One of the Russian Revolution*, Rinehart and Winston, Nueva York: Holt. Citado en Coser, L. *Las instituciones voraces*, *op.cit.* Pág. 125

<sup>13</sup> Entrevista 8, *op.cit.*

<sup>14</sup> Entrevista 10, *op.cit.*

puede estar sostenido más que por organizadores inconscientes en los cuales se encuentran aprehendidos deseos que la institución permite realizar”, (Kaës, 1989:40) aunque llevarlos acabo implica sacrificar a la familia. Dejar hijos, esposa, todo por la institución.

**B:** ¿Y tu vida personal, se ha afectado?

**A:** Sí, yo creo que sí, por el tiempo de estar metido en el trabajo, y pues dejas la parte personal.<sup>15</sup>

Se pierde la vida personal, no existe, nada es más importante que la institución. Según Coser (1978: 127), “ni el jesuita, ni el bolchevique pueden tener vida privada. La vida privada implica aislamiento y, por lo mismo, posibilidad de deserción”. En el IEMS parece ser que se aplica la misma fórmula, algunos actores no pueden tener vida privada.

**B:** ¿Y tu vida personal?

**A:** Mmm pues muy de lado, esa sí fue una de las cosas que quizá tuviera yo que reclamarle al instituto, pero no, porque fue decisión mía. Uno deja mucho, mucho de su vida personal por el proyecto, y yo lo he hecho.<sup>16</sup>

## Segunda parte. Novela Institucional

### Período Prefundacional.

#### Contexto sociopolítico del origen.

A pesar de que el origen de la institución lo encontramos en el pasado, de manera constante aparece en el presente y lo hará también en el futuro. La historia nos da cuenta del sufrimiento institucional; por tal motivo, en esta sección

se resumen, a través de sus capítulos más destacados, diez años de la novela del IEMS.

Hacia el final de la administración del último regente capitalino, Óscar Espinosa Villarreal, se decidió construir una cárcel de máxima seguridad. El Director General de Reclusorios, Raúl Gutiérrez Serrano, informó en los primeros días del año 1997: “En el oriente de la ciudad, se construirá una nueva penitenciaría que albergará 2 mil reos. La obra iniciará a más tardar en tres semanas y concluirá el primer trimestre de 1998”.<sup>17</sup>

Al enterarse de esta noticia, las organizaciones sociales y políticas de las colonias aledañas a la ex Cárcel de Mujeres convocaron a sus vecinos a una reunión “y decidieron parar la construcción del penal”.<sup>18</sup> Los opositores concluyeron: “Se trae lo más sucio de la sociedad al oriente de la ciudad, se encuentra el basurero de Santa Catarina, el Reclusorio Oriente, una cárcel femenina, una penitenciaría y los deshuesaderos de autos”.<sup>19</sup> Después de este análisis, los manifestantes decidieron impulsar la edificación de una escuela de nivel medio superior, porque las preparatorias públicas existentes en ese tiempo no satisfacían las demandas de la zona.

Meses después, las organizaciones urbanas de Santa Martha efectuaron un plantón frente a la penitenciaría con la exigencia de cancelar la rehabilitación del inmueble como reclusorio. Luego, a casi una semana de la manifestación, los representantes de dichas organizaciones se reunieron con el Director de Reclusorios, Julio Pérez

<sup>15</sup> Entrevista 14, *op.cit.*

<sup>16</sup> *Ídem.*

<sup>17</sup> “Construirán nueva penitenciaría en el oriente de la ciudad”, *La Jornada*, 9 de enero de 1997.

<sup>18</sup> Entrevista 7 con un profesor del plantel Iztapalapa 1, México D.F., 27 de marzo de 2006.

<sup>19</sup> Entrevista 7, *op.cit.*

Benítez,<sup>20</sup> y funcionarios de la Secretaría de Gobierno del DF con idéntico propósito: *exigir el alto total a la rehabilitación del inmueble como prisión de máxima seguridad*. El presidente estatal del PRD, Armando Quintero, visitó y respaldó el albergue –plantón– frente a la ex Cárcel de Mujeres: *“es una decisión absurda de la autoridad la reapertura del penal”*.<sup>21</sup>

La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) y la Unión de Colonos (UC) de San Miguel Teotongo propusieron al nuevo gobierno de la ciudad que en las instalaciones de la ex Cárcel de Mujeres se construyera una preparatoria con reconocimiento oficial. Señalaron: *“Iztapalapa requiere de otro tipo de obras y no puede seguir siendo el basurero de la ciudad... [...] Queremos un proyecto serio y con todas las de la ley”*.<sup>22</sup>

Los manifestantes pensaron: *“Cuauhtémoc Cárdenas va a llegar en diciembre. Abramos la preparatoria y esperemos que llegue para negociar con él ... [...] Se decidió y se abrió en septiembre del noventa y siete.”*<sup>23</sup> Alrededor de 500 jóvenes comenzaron a tomar clases –en dos turnos– afuera de la ex Cárcel de Mujeres, en cinco aulas de láminas de cartón, madera y galvanizadas.

De septiembre a diciembre de 1997, los colonos de Iztapalapa se dedicaron a consolidar la Escuela Preparatoria Iztapalapa, que no contaba con el reconocimiento oficial del Gobierno del Distrito Federal (GDF) ni de la Secretaría

de Educación Pública (SEP), pues en aquel momento no pudieron negociarlo con nadie debido a que la salida del último regente priísta y la llegada del nuevo gabinete perredista dejaron, durante los meses de transición, en el vacío a un gobierno que aún no podía tomar decisiones.

Como era de esperarse, los recursos económicos no existían. Uno de los fundadores comenta:

**A:** *No cobrábamos nada, era parte de un trabajo político. Yo pertenecía a una organización con los que nos planteábamos transformar de esta manera, yo estaba trabajando en ese sentido para un trabajo político con la comunidad, no cobrábamos, sabíamos que así era.*<sup>24</sup>

La mayoría de los docentes contaba con otro trabajo, en el turno opuesto y en un lugar distinto, y no eran maestros de carrera sino que su formación política les llamaba a acudir en apoyo de la causa.

Por otra parte, los habitantes de Santa Martha, como muchos ciudadanos del Distrito Federal, experimentaban incertidumbre ante las próximas elecciones, aunque para los primeros también estaba en el aire la solución al conflicto de la ex Cárcel de Mujeres.

*Era un volado, era una incertidumbre total. El PRI estaba en el poder. Cuauhtémoc Cárdenas ni siquiera estaba en el Gobierno del DF, apenas iba a llegar. Más bien el asunto era la confianza que se tenía a partir de esta lucha que habían tenido estas organizaciones. Era saber lo que*

<sup>20</sup> El previo Director General de Reclusorios, Raúl Gutiérrez Serrano, renunció unas horas después de que el Ombudsman capitalino Luis de la Barrera Solórzano, denunciara públicamente en la Asamblea de Representantes del Distrito Federal (ARDF), que en todos los reclusorios *“existe un elefante de corrupción, privilegios para unos cuantos y carencias de la gran mayoría”*. *The Washington Post* también publicó un artículo que mostraba diferencias en el trato de reclusos. *“Renunció Gutiérrez; en penales, elefante de corrupción: CDHDF”*, *La Jornada*, 9 de abril de 1997.

<sup>21</sup> *“Es absurdo reabrir la ex Cárcel de Mujeres, considera Quintero”* *La Jornada*, 11 de agosto de 1997.

<sup>22</sup> *“Inició clases la prepa de Santa Martha”*, *La Jornada*, 20 de octubre de 1997.

<sup>23</sup> Entrevista 7, *op.cit.*

<sup>24</sup> *Ídem.*

ellos habían logrado como colonia: tenían pavimento, tenían teléfono, tenían luz. La única certeza que tenía la gente era eso, que su lucha les había dado varias cosas. Esta era una parte más de esa lucha, como ese proceso de construcción de esta comunidad.<sup>25</sup>

La fecha electoral llegó finalmente. El 6 de julio de 1997 el Partido de la Revolución Democrática arrasó con las elecciones en la capital del país. Cuauhtémoc Cárdenas ganó las elecciones con el PRD y, con ellos, muchos simpatizantes de la izquierda. Las elecciones del D.F. *“son significadas como un triunfo, como un momento de condensación de diversas luchas de los últimos 30 años que va del movimiento estudiantil de 1968 hasta el triunfo del cardenismo en el Distrito Federal en 1997”*.<sup>26</sup> De acuerdo con Ruiz, existen sucesos históricos -desde el 68- que dejaron huella en la memoria colectiva de los capitalinos, y con el triunfo de Cárdenas se experimentó una recompensa en las corrientes de izquierda del D.F, entre ellas las organizaciones que intentaban abrir una preparatoria en el oriente de Iztapalapa

Las organizaciones sociales y políticas vinculadas a la ex Cárcel de Mujeres se habían acercado al PRD en el tiempo de la oposición a la rehabilitación de la ex Cárcel de Mujeres, en el del proyecto de la preparatoria, en el de la contienda electoral y en las elecciones de 1997. *“En ese momento que se está construyendo la preparatoria, hay un acercamiento de estas organizaciones al PRD y del PRD a estas organizaciones. En ese momento Clara Brugada es*

*una diputada y política muy importante en esta región. Ahí es cuando empiezan a llegar a estos puestos de representación popular”*.<sup>27</sup> En esta ocasión había sido necesario el poder político para mantener el proyecto, como infiere Kaës: el poder ejercido dentro de la institución y hacia la sociedad regulando las relaciones de dominancia, rivalidad y sumisión en las cuales se persiguen los intereses de cada uno y los fines propios de la institución.<sup>28</sup>

Los inconformes con la remodelación de la prisión continuaron negociando el reconocimiento de la escuela con el nuevo gobierno del PRD. Y por fin, en septiembre de 1998, el GDF reconoce oficialmente a la Escuela Preparatoria Iztapalapa y comienza a tomar el control en sus manos. *“En octubre de 1998 se firmó un acuerdo entre el gobierno de la Ciudad de México y organizaciones populares de la Delegación Iztapalapa. [...] El gobierno capitalino, encabezado por el ingeniero Cárdenas y la población de Iztapalapa, convienen en crear una preparatoria en dicho lugar y se firma el acuerdo entre el Subsecretario de Gobierno, Leonel Godoy, y las organizaciones sociales”*. (IEMS, Gpe. Lucio, 2006:15) El gobierno local envió al Ing. Manuel Pérez Rocha, quien buscó el apoyo de la Mat. María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo para fundar y cumplir los acuerdos firmados con las organizaciones sociales.

Con la firma del acuerdo, el nuevo gobierno local reconoció la Escuela Preparatoria Iztapalapa y se fundaron las bases para lo que después se convertiría en el Instituto

<sup>25</sup> Entrevista 7, *op.cit.*

<sup>26</sup> Ver Ruiz, Mercedes (2000) *“Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: Dos estudios de caso”*, Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV, México. Pág. 234.

<sup>27</sup> Entrevista 7, *op.cit.*

<sup>28</sup> Ver Kaës, R. et. al. (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Paidós Buenos Aires.

de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

**Periodo fundacional. Leviatán, despido, reconocimiento y expansión.**

El nombre de la escuela cambió en dos ocasiones. De Escuela Preparatoria Iztapalapa, el original que los colonos le dieron, se modificó a Preparatoria Iztapalapa aproximadamente por un semestre y, por último, Preparatoria Iztapalapa 1, el cual permanece en la actualidad.

Con la nueva administración, en enero de 1999 ocurren dos eventos en la escuela que tendrían especial relevancia en el futuro sufrimiento de la institución: El primero fue en una reunión con los habitantes de Iztapalapa. Manuel Pérez Rocha hizo *“ver a los colonos las debilidades del plan de estudios de la SEP y la posibilidad de que el Gobierno del DF estableciera su propio proyecto y le diera trámite legal. Aceptaron y se elaboró un proyecto de preparatoria con un documento que se llamó Preparatoria Iztapalapa 1”*. (IEMS, Pérez Rocha, 2006:30) El nombre de la Preparatoria Iztapalapa 1 fue intencionalmente, *“ya que estaba convencido de que iba a surgir Iztapalapa 2, Iztapalapa 3 y después, preparatorias en otras delegaciones”*. (IEMS, Pérez Rocha, 2006:31) El segundo suceso fue que los herederos del proyecto aplicaron exámenes de conocimientos a 238 estudiantes. Los objetivos principales eran: revalidación interna de los estudios de semestres previamente cursados y nivelación en diferentes ciclos. Las evaluaciones revelaron que *“tenían serios problemas de*

*comprensión lectora y de razonamiento matemático, incluso, en muchos de los casos poco conocimiento de las operaciones elementales”*. (IEMS, Gpe. Lucio, 2006:17). Es decir, ninguno de los 238 estudiantes pudo inscribirse más allá del primer semestre. La realidad comenzaba a asomarse.

Una vez que el Gobierno del Distrito Federal tomó la dirección de la escuela, los problemas en el interior de la institución empezaron a florecer. Uno de los primeros con que se enfrentó Gpe. Lucio, *“fue definir la planta docente y es que los profesores que habían participado como maestros voluntarios tenían la expectativa de continuar trabajando en la preparatoria, ahora en condiciones más formales. Con justa razón se sintieron desplazados y estaban renuentes a aceptar tal decisión”* (IEMS, Gpe. Lucio, 2006), pero al final la aceptaron y entregaron todo el poder a los nuevos directores. El único fundador, proveniente de la lucha inicial de las organizaciones, expresa:

*Los que desaparecen son los profesores porque deciden pasarle esta batuta al Gobierno del DF. Las organizaciones lo aceptan, y lo aceptan porque ellas van a seguir trabajando en ese proceso.*<sup>29</sup>

Sólo dos profesores cubrieron el perfil para continuar con la nueva administración: Hugo Ayala, que se incorpora un semestre después, cuando ya hay computadoras, y Óscar Castellanos, que estaba a unos meses de obtener su título como Filósofo en la UAM Iztapalapa. Algunos otros se incorporan como administrativos. *“Martha quedó como laboratorista, Chávez Anaya se sumó como técnico de cómputo, Silvia entró a servicios escolares”*. (IEMS, Gpe.

<sup>29</sup> Entrevista 7, *op.cit.*

Lucio, 2006:19). También quedaron “Alicia como trabajadora de laboratorio, alguien más para la biblioteca y un chavo que estuvo encargado de fotocopiado”. (IEMS, Gpe. Lucio, 2006:19) A los demás, les dieron las gracias por su participación.

Para el segundo semestre, el incremento en la matrícula escolar obligó a la contratación de más profesores que, a su llegada, también trajeron nuevos conflictos. Un profesor de química comenta que las reuniones en el primer año de la Preparatoria Iztapalapa 1 fueron:

*No fue como esperaba, la cuestión de la Academia, era una cuestión de posiciones: “llegué primero, y como llegué primero entonces la verdad es ésta”. En las juntas, del año que estuve en Iztapalapa, no había discusiones de academias, eran discusiones sesgadas, yo lo ubico un tanto, y asumiendo también lo que me pueda corresponder, un tanto de ego. Esa fue la tónica de todo un año de trabajo en Iztapalapa, al menos en la Academia, poca discusión académica.<sup>30</sup>*

Otro profesor de la Academia de Filosofía comenta: *Hay siete y de pronto llegan siete, es una de las cosas que más recuerdo de Prepa Iztapalapa, pero que además se repitió no sólo en la Academia, se da en toda la preparatoria ante un grupo más o menos ya hecho de profesores y con otra generación de profesores que llega. [...] No todo es alegría, no todo es miel sobre hojuelas, finalmente nos entramos en una dinámica de relaciones de poder. [...] Nos llevó a un punto de casi ruptura.<sup>31</sup>*

Los nuevos docentes ingresaron con la disyuntiva: de ser igual al anterior o ser diferente. En el primer caso,

*“a través de esta transacción, unos (los antecesores) aseguran éxito o claves para la resolución de diversas situaciones y problemas; otros (sus seguidores) aseguran la continuidad de proyectos y modelos... [...] Ocupar este lugar reditúa algunos beneficios, ya que nadie es cuestionado en su hacer y todos se erigen como modelos para otros. En el nivel más profundo de las emociones, se resguardan de ser desaprobados, no queridos o no aceptados. El segundo caso... [...] Se despliegan estrategias ofensivas sobre los antepasados y sus legados o se promueven dinámicas deshistorizantes... [...] La historia empieza en el momento en que yo llego al cargo”. (Nicastro, 1997:112-113).*

Pero no solo al interior de la institución existían conflictos, también se tuvo que lidiar con los avatares externos. Una cláusula transitoria de la Ley General de Educación aprobada en 1992, establece la descentralización de los servicios educativos en el DF por ser la única entidad que no tiene responsabilidad educativa y sólo es delegada a la SEP. El apartado ha impedido que el Gobierno del Distrito Federal se haga cargo de la prestación de los servicios de instrucción inicial, primaria, secundaria (incluyendo la indígena) y especial. El artículo cuarto transitorio, establece que la descentralización se llevará a cabo “en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical del SNTE”.<sup>32</sup>

Aunque contaban con el apoyo del gobierno local, el federal no aceptaba la creación de una nueva escuela sin la aprobación del Sistema Educativo Nacional. El desconocimiento de la Preparatoria Iztapalapa 1, dejaba a la escuela sin la validación de estudios; es decir: los

<sup>30</sup> Entrevista 8, *op.cit.*

<sup>31</sup> Entrevista 12 con un profesor del plantel Milpa Alta, México D.F., 29 de mayo de 2006.

<sup>32</sup> “Hoy, reunión Cárdenas-SNTE; podrían discutir la descentralización educativa”, *La Jornada*, 14 de agosto de 1997.

conocimientos impartidos en la institución eran nulos.

Finalmente, como una válvula de alivio, la Jefa de Gobierno, Rosario Robles, publicó el decreto de creación de la Preparatoria Iztapalapa 1 y con ello se renombra Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.<sup>33</sup>

El decreto de creación dio remedio momentáneo a los actores de la institución porque prontamente vino la expansión de la escuela. Al ganar el PRD -una vez más- la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal en el 2000, los programas sociales continuaron su rumbo. Andrés Manuel López Obrador (AMLO) decidió, como segunda prioridad de su gobierno, la creación de quince nuevas preparatorias<sup>34</sup> y una universidad gracias al contexto político favorable a su administración. El nuevo proyecto *“facilitó que se le reconociera al gobierno del DF sus atribuciones para administrar la educación media superior”*. (IEMS, Gpe. Lucio, 2006:23)

Claro, la expansión del sistema de bachillerato del GDF, fue acompañada de críticas al modelo educativo, algunas justificables, pero otras con la única intención de obstruir al Gobierno local. En el medio académico, el ex jefe de Pérez Rocha y ex rector de la UNAM, Pablo González Casanova, *“consideró que el método de selección aleatoria utilizado para el ingreso a las preparatorias y la Universidad de la Ciudad de México no es el más adecuado, advirtió: es necesario señalar para corregirlas de*

*manera positiva y no sólo se queden en la crítica”*.<sup>35</sup> De igual forma, en el 2001, el coordinador de la maestría de Políticas Públicas de la UAM-Xochimilco, Rodolfo Vergara, comentó que *“se otorga muchos derechos a los estudiantes y ninguna obligación: el estudiante tiene derecho a permanecer todos los años que quiera en el plantel, no se establece un sistema claro de evaluación, lo que como profesor me parece muy peligroso, porque se pone en riesgo la gobernabilidad de la institución”*.<sup>36</sup> En el medio político, los diputados priístas Alicia Téllez y Miguel González Compeán ofrecieron una conferencia de prensa para criticar el modelo educativo y la puesta en marcha de las preparatorias del GDF, expresaron: *“en el nuevo modelo educativo impulsado por las autoridades capitalinas existe una concepción que desdeña la educación técnica y la conveniencia de incorporar a los jóvenes a la vida productiva”*.<sup>37</sup>

### **Expansión. El inclemente clima, la materia prima y la tarea primaria.**

Al darse la noticia pública de la construcción de quince nuevas preparatorias se comenzó la búsqueda de terrenos, contratación de personal, instauración de un equipo de trabajo, etcétera. La asignación de los terrenos para la construcción de las preparatorias y las sedes alternas, llevó un tiempo considerable de ajustes para determinar

<sup>33</sup> *“Decreto por el que se crea el Organismo Público Descentralizado de la Administración Pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal”*. Gaceta Oficial del Distrito Federal, núm. 56, décima época, marzo 30, 2000.

<sup>34</sup> En el Antiguo Palacio de Ayuntamiento ante los medios masivos de comunicación, AMLO anunció que en agosto próximo iniciarán operaciones las preparatorias. *“Formaliza AMLO la creación de 15 preparatorias y una universidad”*, *La Jornada*, 10 de enero de 2001.

<sup>35</sup> *“Defiende el ex rector González Casanova el proyecto educativo del Gobierno de la ciudad”*, *La Jornada*, 30 de agosto de 2001.

<sup>36</sup> *“Genera controversia el modelo académico de las prepas del GDF”*, *La Jornada*, 12 de mayo de 2001.

<sup>37</sup> *La Jornada*, 30 de agosto de 2001, *op.cit.*

finalmente la ubicación de las escuelas. “Los planteles se ubicarán prácticamente en cada una de las 16 delegaciones políticas, con capacidad para mil 500 estudiantes en su primera etapa”.<sup>38</sup>

Al inicio, las instalaciones con que contaron las preparatorias del Gobierno del Distrito Federal fueron precarias, rústicas: “Llegamos a un plantel provisional que no tenía las condiciones que tenemos ahorita, no había ni mesas, ni sillas para los profesores, había una caballeriza. Había un solo baño para hombres con un mingitorio y una taza, pero era para toda la escuela”.<sup>39</sup> Lo que también molestaba e hizo pasar malos ratos a la comunidad de los diversos planteles fue el inclemente clima. En Topilejo el frío paralizaba las actividades al aire libre y las lluvias inundaban los cubículos, al igual que en Milpa Alta, Miguel Hidalgo y otros planteles más: “recuerdo cuando se vino la temporada de lluvias hubo un momento en el cual mi cubículo se llenó de agua, unos compañeros me ayudaron a mover el mobiliario, a mover papeles, todo, porque eso ya se había prácticamente encharcado, pero no dejaba de ser cierto que cuando caía un aguacero, no se escuchaba. Cuando venía la época de viento y de secas, se levantaban unas tolvánas que nos caía la tierra, como si alguien hubiera llegado ahí a tirar tierra”.<sup>40</sup>

En cuanto a la materia prima, el estilo aleatorio de selección del IEMS –*criticado por actores externos*- ha permitido el ingreso de estudiantes con un nivel educativo

muy cuestionado por los profesores. “Hay alumnos, que si tú ves el nivel escolar, a veces están como para regresarse a primaria o a secundaria en cuanto a habilidades básicas, lectura, redacción, entonces yo no me puedo regresar en 15 minutos nueve años o seis, ni tres, es prácticamente imposible”,<sup>41</sup> “a veces nos regresábamos a enseñarles sumas, restas y multiplicaciones, cosas muy básicas”.<sup>42</sup> “El planteamiento de la escuela de que no haya una selección permite que entren chavos de todo tipo, desde unos que tienen un promedio más o menos, hasta chavos que salieron con seis de la secundaria. En ese sentido los chavos necesitan muchísima preparación, hay veces que no están aptos para los niveles que marcan nuestro sistema normativo, entonces tú tienes que emplear una labor personal con ellos”.<sup>43</sup> La no aplicación de examen de admisión abre la puerta a cualquier variedad de estudiante con toda clase de problemas. “Tenemos un tipo de estudiante con muchísimas deficiencias: culturales, sociales, académicas, algunos no llegan en ceros sino en menos diez. Hay chavos que se reciben hasta con problemas motrices”,<sup>44</sup> “hemos tenido chavos con deficiencia mental, con esquizofrenia, con paranoia”.<sup>45</sup>

El contexto social de los estudiantes dentro y fuera del IEMS es –entre muchas cosas- de delincuencia, violencia, drogadicción, pobreza. Hay una realidad dura en la cotidianidad de los estudiantes, en su estilo de vida. “En Cuautepec, subes, allá venden droga; vas aquí al deportivo,

<sup>38</sup> “En agosto iniciarán labores 15 preparatorias financiadas por el Gobierno del DF”, *La Jornada*, 23 de febrero de 2001.

<sup>39</sup> Entrevista 9, *op.cit.*

<sup>40</sup> Entrevista 12, *op.cit.*

<sup>41</sup> Entrevista 1 con un profesor del plantel Carmen Serdán, México D.F., 3 de marzo de 2006.

<sup>42</sup> Entrevista 9, *op.cit.*

<sup>43</sup> Entrevista 10, *op.cit.*

<sup>44</sup> Entrevista 2, *op.cit.*

<sup>45</sup> Entrevista 5, *op.cit.*

venden droga; vas a la parte de atrás, ahí se ponen a quemar la droga. Hay unos índices de alcoholismo y delincuencia severos, tremendos. El contexto es de mucha violencia, de mucha drogadicción, de mucho alcoholismo, y nuestros estudiantes no están al margen de estas problemáticas”.<sup>46</sup> Como comenta Remedi (2006), la escuela es una caja de resonancia de la cotidianidad que viven los estudiantes,<sup>47</sup> la cual, probablemente, se ve incrementada y se hace evidente por la falta de reglas institucionales claras en las preparatorias del IEMS.

La distancia entre la utopía propuesta en el modelo educativo y la realidad de los estudiantes, permitió el incumplimiento de la tarea institucional. Sin importar de cuál se trate –sanar, vender, divertir, educar, etcétera-, la tarea primaria de la institución funda su razón de ser y establece el vínculo con los sujetos. El no realizarla genera sufrimiento entre los individuos y conduce a la institución a su final.<sup>48</sup> Sin embargo, frecuentemente la tarea primaria no es a lo que se dedican principalmente los individuos. En muchas ocasiones, las tareas complementarias absorben gran parte de las funciones que realizan los miembros de la institución y pueden ser contradictorias a su razón de existir. “La función oficial de la escuela es formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social”. (Fernández, 1996:32)

### **Reformas. Tutoría, evaluaciones y modelo educativo.**

El instituto empleó gran parte de sus recursos humanos y

materiales en la construcción y adquisición de los espacios físicos, principalmente desde la expansión anunciada por AMLO el 9 enero de 2001. La prioridad –hasta el primer trimestre de 2004- por tres años fue la construcción y remodelación de las preparatorias. “En ese momento el instituto está más empeñado en construir dieciséis preparatorias, tenían que asegurar un presupuesto, tenían que funcionar. El jefe de Gobierno quería que se echaran a volar para que no hubiera marcha atrás, entonces en lo que están empeñados es en construir dieciséis preparatorias en sedes definitivas”.<sup>49</sup>

La parte académica, fundamental en la tarea institucional, se olvidó. “A nivel dirección se dio prioridad a la construcción de los planteles y otras cosas. El aspecto académico se iba dejando de lado, se puso mucha atención en la construcción y en la administración”.<sup>50</sup> Las autoridades voltearon los ojos hacia la parte académica después de la inauguración oficial de la última preparatoria. Se enfocaron a reformular principalmente tres rubros: los programas de estudio, la tutoría y el sistema de evaluación, los pilares de la triada del modelo educativo. En el cambio, los programas de estudio fueron reelaborados por los académicos, mientras que las evaluaciones y tutoría corrieron a cargo de la dirección, del grupo que controlaba la institución.

Las tutorías se modificaron en el 2004. La solución llegó desde la dirección académica encabezada por Armando Ocampo y un grupo de pedagogos. La nueva metodología de la tutoría se nombró Programa de Atención

<sup>46</sup> Entrevista 10, *op.cit.*

<sup>47</sup> Remedi, Eduardo (2006), *Seminario de análisis institucional*, CINVESTAV, DIE, México.

<sup>48</sup> Ver Kaës, R., *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, *op.cit.*

<sup>49</sup> Entrevista 5, *op.cit.*

<sup>50</sup> Entrevista 19, *op.cit.*

Tutorial (PAT), la cual causó descontento entre los profesores de las dieciséis preparatorias.

*Lo solucionan sacándoles una carpeta donde vienen 60 técnicas grupales, quien sabe para qué es, pero...*

*“Tú aplícalas, dales entrevista y lleva un seguimiento”*

*El pobre docente no sabe ni por dónde le tiene que dar, y lo peor de todo es que se siente después culpable porque no es lo que le piden. Le están dando una carga. El maestro se está viendo agobiado por una serie de cosas que tampoco entiende.<sup>51</sup>*

La Dirección de Academia, con ayuda de los recién contratados pedagogos, elaboraron tres cuadernillos con técnicas grupales que debían trabajar los docentes con sus tutorados. Cada recopilación abarcaba dos semestres. “Las técnicas grupales de las carpetas motivaban al estudiante a relacionarse con su tutor y compañeros de diversos grupos”,<sup>52</sup> pero algunos docentes y estudiantes rechazaron de forma inmediata el Programa de Atención Tutorial.

*De repente dan unas dinámicas como con lo del PAT, es algo ridículo, ridículas todas las dinámicas, nos dijeron los alumnos que se sentían estúpidos. ¡Eso es una tontería! Fíjate, la pedagoga dijo:*

*“Vamos a implementar actividades para que los alumnos se relacionen”.*

*Se relacionan en el faje y en el fútbol, maestro. Tú no necesitas relacionarlos, ellos saben cómo. Además, no necesito obligarlos a relacionarse. Si no te da la gana ¿por qué tienes que hablarle a todo*

*mundo?<sup>53</sup>*

Entre sus nuevas obligaciones creadas por la tutoría, a fin de mes los profesores enviaban un reporte –PAT– donde explicaban a la dirección académica las actividades que aplicaban con sus tutorados.

*Dime sinceramente quién está leyendo los PATS.*

*¿Dónde hay retroalimentación?*

*“Oye, maestro, tu PAT, quítale, pónle”.*

*“Tú me lo tienes que entregar en tal fecha”. ¿Para qué? ¿Cuál es el propósito?<sup>54</sup>*

No hubo retroalimentación por parte de la Dirección Académica a los reportes del PAT, ni a muchos otros reportes que exigían a los docentes. “Uno entrega el informe mensual de actividades (IMA), el programa anual (PAP) y nunca hay algún comentario. [...] Nada más es como requisito burocrático para justificar actividades”.<sup>55</sup> Algunos docentes perciben que los comentarios vertidos en sus distintos reportes de actividades no son escuchados, nadie los lee y sólo cumplen con un trámite burocrático. Lo cierto es que el error en el procedimiento de la reforma de la tutoría en el sistema, nunca fue asumido por el IEMS. Los docentes y estudiantes que vivían la tutoría en la cotidianidad, no fueron tomados en cuenta, la reforma llegó desde el escritorio de la Dirección de Academia.

Una vez más, en mayo del 2005, el proyecto educativo fue reformado. Una vez más, los documentos institucionales previos –Proyecto Educativo de enero 1999 y Memorandum sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Primavera del 2000–, fueron ignorados.

<sup>51</sup> Entrevista 5, op.cit

<sup>52</sup> Entrevista 5, op.cit.

<sup>53</sup> Entrevista 1, op.cit.

<sup>54</sup> Entrevista 5, op.cit.

<sup>55</sup> Entrevista 2, op.cit.

Una vez más, y una vez más principalmente, la cotidianidad fue alterada. Las autoridades, apoyadas por los consultores y coordinadores, comenzaron a promover la metamorfosis en la evaluación. Se realizaron reuniones entre los académicos para discutir y aportar ideas a la nueva propuesta de evaluación, pero al final las juntas y opiniones se ignoraron y las autoridades implementaron en el IEMS una nueva forma de evaluación.

Debido a los cambios, la mayoría de los docentes *“están muy enojados pero nadie dice nada, es a nivel de pasillo, de cubículo, que el docente está molesto. Pero no hay una expresión abierta de su inconformidad, no he visto un documento técnico de una academia que diga: por esto y esto, esta evaluación no funciona”*.<sup>56</sup> Muy probablemente se deba a que hay temor *“cuando no tienes la certidumbre, cuando no sabes por qué te contrataron, o por qué no te pueden contratar, no te queda claro, no lo sabes. El docente no lo hace por temor a que se le marque y para el próximo año quién sabe si tenga chamba, cuando sucede lo de la evaluación se siente engañado, se siente que pasaron por encima de su autoridad, perdió credibilidad ante los muchachos y perdió una serie de cosas, pero al final de cuentas se somete a las indicaciones del instituto”*.<sup>57</sup>

Las autoridades decidieron modificar las calificaciones de los estudiantes y promovieron el nuevo sistema de evaluación *–diagnóstica, formativa y compendiada–* que avalaba la eliminación del trabajo académico previo de los docentes. Desde la Dirección de Academia se ordenó la modificación de las calificaciones

de todos los alumnos de los dieciséis planteles. *“Tomar decisiones sobre el cambio de evaluación, fue tomada con toda autoridad, con el poder que le confiere ser un Director Académico y fue vertida después sobre el trabajo de los académicos, creo que ahí, por ejemplo, el poder refleja su efecto sobre la docencia y muchos de los maestros. Siento que tuvo que ver más bien con un fenómeno de entrega de resultados”*.<sup>58</sup>

Algunos docentes ignoran al autor y el motivo del cambio de las evaluaciones, pero otros tienen sus hipótesis. *“No tengo la menor idea quién lo decidió y por qué. Bueno, es obvio, están saliendo semestralmente alrededor de quince personas. Algo anda mal ¿no? Hay que tratar de alentar un poco esto del egreso. Creo que esa fue una de las razones que tuvieron para cambiar esto. Se nos presentó ¿qué les parece? Nosotros dijimos: No”,<sup>59</sup>* pero al final, se implementó el nuevo sistema de evaluación en el IEMS.

Con las reformas en el IEMS, el modelo educativo fue deformado. Para la directora general del IEMS, Guadalupe Lucio, *“el mayor temor que tenía era que no pudiéramos desarrollar el Modelo... y no tanto que no se pudieran instalar las restantes preparatorias”*. (IEMS, Gpe. Lucio, 2006:22)

El modelo era la novedad y *“a nadie le quedaba completamente claro de qué se iba a tratar, creo que la mayoría lo asimiló, hasta haberlo vivido”*<sup>60</sup> porque en la vida cotidiana de la institución *“aquello que nos habían dado como modelo en la inducción, no lo empezaron a*

<sup>56</sup> Entrevista 5, *op.cit.*

<sup>57</sup> Entrevista 5, *op.cit.*

<sup>58</sup> Entrevista 13, *op.cit.*

<sup>59</sup> Entrevista 3, *op.cit.*

<sup>60</sup> Entrevista 2, *op.cit.*

dar los estudiantes”.<sup>61</sup> Es decir, los estudiantes se adueñaron del modelo educativo y tenían su propio concepto.

Las múltiples interpretaciones del Modelo Educativo provocaron numerosas discusiones entre los actores. *“Cada quien entiende el modelo de una razón diferente y cada quien lo ha trabajado como Dios le dio a entender. Le estamos dando por dónde sea y lo hicimos de chile, mole y dulce, todavía no les queda muy claro como para dónde tienen que ir y van construyendo en el camino”*.<sup>62</sup> *“El modelo acabó siendo el chico guapo al que todo mundo quiere conocer, un príncipe azul. Siempre hablaban del modelo, todo era en función del modelo, pero nadie conocía el modelo y, cuando llegas, el modelo te lo aprendes a fregadazos”*.<sup>63</sup> *“Finalmente, nadie conoce el modelo educativo, ni a fondo, ni en su totalidad”*.<sup>64</sup>

La institución marcó sutilmente -a *directivos, coordinadores, profesores y estudiantes*- el estilo en que el modelo educativo debió ponerse en práctica, pero la cotidianidad se impuso drásticamente. El modelo educativo fue ejercido de acuerdo a la interpretación de cada sujeto, de acuerdo a la socialización secundaria aprendida en instituciones tradicionales, es decir: ni profesores, ni estudiantes tenían la formación para llevar a cabo la utopía soñada.

### **Despedida. La política cobra la factura**

Existe un claro binomio entre la educación y la política. En muchas ocasiones, como siameses que comparten

órganos vitales, son imposibles de separar. La vida académica del IEMS se mantuvo al margen de la política local durante gran parte de la gestión de AMLO hasta que se necesitó del apoyo de la población del Instituto. Tres eventos -*el desafuero del jefe de Gobierno, las elecciones presidenciales y la llegada de Marcelo Ebrard al escenario del IEMS*- afectaron la vida académica en las preparatorias y las metieron en el juego de la política.

En el desafuero de AMLO, *“se veía muy mal si no ponías tu carteloncito en tu cubículo de no al desafuero, no eras solidario con el IEMS”*.<sup>65</sup> La comunidad de IEMS acudió a por lo menos dos eventos políticos en apoyo a López Obrador. En el desafuero, los integrantes del IEMS - *directivos, administrativos, docentes y estudiantes*- participaron en una protesta que partió del Auditorio Nacional y concluyó en el Monumento a Juárez de la Alameda Central. En la marcha, la directora general, Guadalupe Lucio, encabezó el mitin con su equipo de trabajo.

Alejandro Encinas -*al igual que Rosario Robles en su momento*- sólo dio continuidad a lo hecho por su antecesor. En cuestión de política, cobró la factura al IEMS y una vez más buscó la solidaridad de la población para apoyar las protestas por las elecciones presidenciales. Los diversos planteles se reunieron en el Zócalo. Se llevó música, se repartieron volantes y se pintaron mantas con letreros que apoyaban al jefe de Gobierno. Los docentes cooperaron para los gastos, *pero de forma voluntaria*.

El IEMS expresó en diversas reuniones que el apoyo

<sup>61</sup> Entrevista 4, *op.cit.*

<sup>62</sup> Entrevista 5, *op.cit.*

<sup>63</sup> Entrevista 15, *op.cit.*

<sup>64</sup> Entrevista 19, *op.cit.*

<sup>65</sup> Entrevista 5, *op.cit.*

a los eventos políticos siempre fue de forma voluntaria. - Seguramente también de forma voluntaria se dieron todas las facilidades para que los docentes se ausentaran de su labor cotidiana sin ser sancionados-. Cuando AMLO perdió las elecciones, también perdió el grupo de los Lucios, - Guadalupe Lucio, coordinadores y directores- ya que unos meses después fueron destituidos de sus cargos, fueron arrojados de la institución, del Paraíso Terrenal.

Marcelo Ebrard no dudó en incluir entre sus actividades políticas a la comunidad del IEMS. Como Secretario de Desarrollo Social celebró con los docentes el día del maestro. Permitió cerrar los planteles del instituto para el festejo en el predio de Topilejo y alquiló camiones para que los docentes fueran llevados y traídos al festín. Su equipo de trabajo "permitió" que Ebrard comiera con los profesores, se retratara con las maestras y diera plumas como reconocimiento a algunos de ellos por su desempeño. Como jefe de gobierno, Marcelo Ebrard realizó cambios más drásticos. El 2 de febrero de 2007 creó la Secretaría de Educación, y dos semanas después destituyó del cargo a Guadalupe Lucio con su equipo directivo.

Antes, durante y después de la salida de Gpe. Lucio, su grupo fundador tuvo varias reuniones para planear la estrategia a seguir con el nuevo directivo que ocuparía el puesto. El grupo de los Lucios, se encontró con "varios sentimientos encontrados de enojo, quizá tengo un poco de nostalgia con respecto a los profesores con los que he hecho amistad porque percibo que no me voy a quedar en este plantel, no sé si me quede como profesor, me gustaría pero no tengo la certeza. Enojo porque creo que ha sido un

proceso bastante injusto que nos han dado, un trato como decía Ray en una junta: "de Delegación Política". No parecemos estar en un proceso de una institución académica".<sup>66</sup>

El conflicto interno en los coordinadores que se veían amenazados a dejar el puesto alcanzó estados alarmantes, se sentían, "probablemente como el que se sabe desahuciado o ya con un cáncer en etapa terminal".<sup>67</sup>

El período de Guadalupe Lucio llegó a su fin. "El 1 de marzo el Lic. Juventino Rodríguez Ramos tomó posesión como nuevo Director General, en sustitución de la Mat. María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo... [...] La ceremonia de toma de posesión se realizó en la ex biblioteca del propio instituto, ante el jefe de Gobierno del D.F., Lic. Marcelo Ebrard Casaubon y los Secretarios de Educación y Desarrollo Social, Dr. Axel Didriksson y Lic. Martí Batres, respectivamente".<sup>68</sup> También estuvieron presentes la Directora General saliente, coordinadores de los planteles y diversos actores de la comunidad.

La nostalgia y alegría estaban presentes. La desgracia de unos es la felicidad de otros. Los Lucios dejaban parte de su ser en la institución, su tiempo se había acabado. Claro, como sucede muchas veces, algunos del equipo de Guadalupe Lucio se institucionalizaron al nuevo rey. Su nostalgia había sido pasajera.

## Tercera parte.

### A modo de cierre.

Es pertinente aclarar que en mayor o menor medida todas

<sup>66</sup> Entrevista 18, *op.cit.*

<sup>67</sup> Entrevista 18, *op.cit.*

<sup>68</sup> Instituto de Educación Media Superior, IEMS (2007) "Toma de posesión del Director General del IEMS", *Boletín Informativo del Instituto de Educación Media Superior*, Volumen III, No.40

las instituciones generan sufrimiento a sus colaboradores. Medirlo, es imposible. Para dar plataforma a mi propuesta de ambigüedad en la medición del sufrimiento, me apoyo en el extraordinario libro *“Esos padres que viven a través de mí: la violencia de Estado y sus secuelas”*, de la psicoanalista Gampel Yolanda. El libro es el resultado de tres décadas de trabajo clínico con pacientes que fueron niños durante la *Shoah*. La autora presenta los traumas que permanecen en la psique y el cuerpo de quienes sufrieron los horrores de los campos de concentración Nazi (instituciones totales). Lo interesante del libro es entender que el impacto negativo de los eventos traumáticos de la población Judía es incuantificable. Sus problemas psíquicos se transmiten hasta la tercera generación. Las vivencias traumáticas de los sobrevivientes de la *Shoah* perduran por décadas. Por tal motivo, el sufrimiento humano generado en las instituciones es algo incuantificable. Se pueden dar testimonios de lo que se vivió y se piensa, pero el discurso también contiene grandes dosis de vaguedad.

En la historia de la institución narramos sistemáticamente algunos detonantes que alteraron la cotidianidad de los actores enrolados en el IEMS. En los siguientes esquemas se muestra los eventos claves que

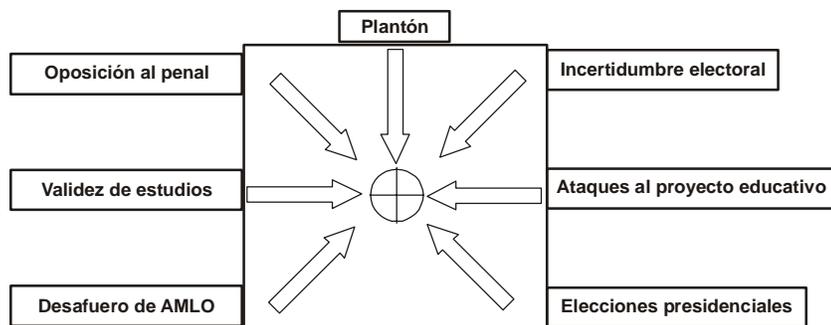
produjeron sufrimiento.

1.- Eventos ajenos a la institución.

Como se encuadró en la primera parte, la Escuela Preparatoria Iztapalapa, al igual que muchas instituciones, tiene su origen en la violencia fundadora, en su nacimiento es heredera del crimen al imponerse por la fuerza mediante el plantón. La oposición a la construcción del penal de máxima seguridad en la ex Cárcel de mujeres, las manifestaciones que culminaron con la apertura de la Escuela y la incertidumbre en las elecciones del D.F. en 1997, son eventos que provocaron perplejidad a los habitantes de las colonias aledañas de la penitenciaría. Todos estos actos probablemente se vieron influenciados, porque como afirma Bourdieu (1964: 37), *“para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza”*.

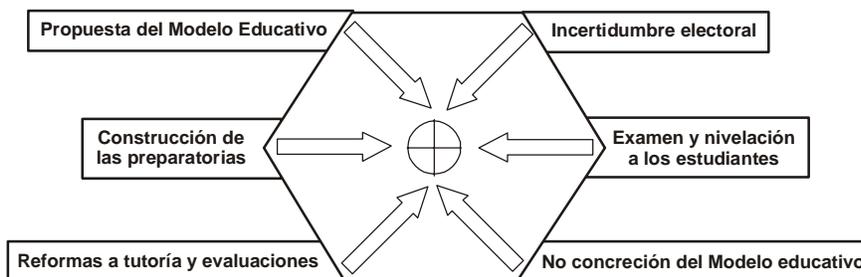
Una vez conformada la escuela, los directivos buscaron el reconocimiento de otras instituciones que avalarían su trabajo educativo. *“Otros con carácter de semejantes y por tanto portadores de ideales, modelos, etc., con los cuales se establece el juego del deseo. Deseo humano puesto en el deseo del otro; deseo articulador de las relaciones entre sujetos y jugados en la demanda por*

*obtener del otro lo que no se tiene y se desea: amor, saber, continuidad o proyección”*. (Remedi, 2006:98), pero los actores de la institución sabían que las críticas y la falta de reconocimiento fueron producto del vínculo con los gobernantes en turno. Ser hijos del partido político que ostentaba el poder



les trajo beneficios, aunque años después tuvieron que pagar la factura. Esta relación afectiva los llevo a un manantial de sufrimiento que lesionó a los sujetos enganchados en los procesos electorales. De acuerdo con Otto Kernberg (1998:154), *“Aquellos cuyos cargos institucionales dependen de un proceso electoral, experimentan una sensación de desorientación y temor, una desorganización temporal del trabajo cotidiano y de las relaciones personales, la necesidad de identificarse con un rol público que viven como artificial y una dependencia devastadora de la opinión de los otros sobre ellos; la situación es similar a la psicopatología de la personalidad narcisista, que es hiperdependiente de los juicios de los demás. Incluso la gente madura y bien integrada tiende a experimentar la derrota electoral como una lesión narcisista severa”*.

2.-Eventos internos de la institución



Al ingresar al IEMS, los profesores llegan con una historia personal, familiar e institucional. Lo aprendido a lo largo de su vida condiciona su estancia. Con respecto al tema, Berger y Luckmann (1967:164-165) afirman que *“la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa la niñez; por medio de ella se convierte en*

*miembro de la sociedad”*. Una vez que el sujeto está socializado, acepta en sus estructuras cognoscitivas la socialización secundaria, ya que toda socialización secundaria debe parecerse a la primaria. En la segunda socialización se juega con un mundo ya internalizado. Según Berger y Luckmann (1967:164-165), *“la socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento... [...] es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo”*.

La institución tiene definidos los roles que el profesor juega, y es por ello que en cuanto ingresa, le espera un rol determinado previamente. Los encargados del control institucional son quienes otorgan los roles a los nuevos profesores, apoyados en los procesos de inducción. Los cursos permiten enseñar al docente la conducta designada por el rol, los profesores no pueden decidir qué hacer y deberán seguir lo establecido. La mayoría de los roles son determinados por la división del trabajo.<sup>69</sup>

Ahora bien, como se alcanza a apreciar, la escuela es la que pone las reglas del juego y los actores involucrados están obligados a cumplirlas, de lo contrario, como explicamos en las primeras páginas, son arrojados de la institución. El IEMS impuso a los implicados un Modelo Educativo, un examen de validación de estudios y unas

<sup>69</sup> Ver Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989), *Identidad de las organizaciones*, Paidós, Buenos Aires.

reformas que beneficiaban engañosamente su tarea primaria. Así, también la institución permitió por años trabajar sin reglas que coaccionaran a los actores, y avaló reformas a su Modelo Educativo que nunca logró concretarse. Estos eventos internos lesionaron tanto a estudiantes como a profesores y directivos.

### 3.-Eventos de la profesión

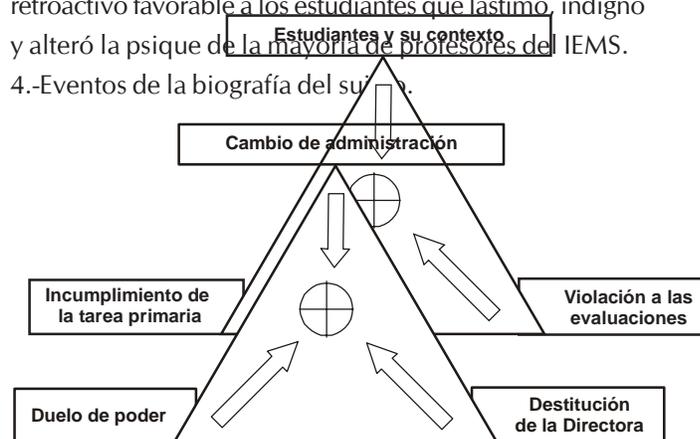
La escuela es el punto de encuentro de cuatro culturas: local, institucional, estudiantil y docente. Por tal motivo, así como cada individuo posee una personalidad *-única e irrepetible-* moldeada por sus propias vivencias, cada escuela exhibe una cultura propia que ha sido moldeada por cuatro variables, *"cada escuela tiene una personalidad, un estilo"* (Frigerio, 1992:35).

Con respecto a la cultura estudiantil, podemos decir que la apropiación que hacen los alumnos de la escuela no es principalmente como espacio de aprendizaje académico, *"sino como lugar de socialización en la que a veces el aprendizaje académico es contraproducente. Los conflictos que se despliegan entre docentes y alumnos tienen raíces en opuestas definiciones de la situación escolar"*. (Remedi, 2004:46-47). A las diferencias culturales entre los estudiantes y los profesores, se suma la cultura local

de delincuencia, violencia, drogadicción, pobreza y rezago académico. Los estudiantes no son como la utopía del modelo suponía, pues olvidó considerar el medio ambiente en que un estudiante del IEMS vive. La realidad del estudiante, en muchas ocasiones, impide cumplir la tarea primaria de la institución, y es generadora de sufrimiento en los docentes.

Además de que no tomó en cuenta el contexto psicosocial de los estudiantes, la institución ignoró lo que los docentes consideran su única forma de expresión – *evaluaciones y calificaciones*- ética y profesional ante la relación con el alumno. Los directivos académicos del IEMS abusaron del poder que brinda su cargo e ignoraron el trabajo académico de los profesores. Los dirigentes académicos implementaron un sistema de evaluación retroactivo favorable a los estudiantes que lastimó, indignó y alteró la psique de la mayoría de profesores del IEMS.

### 4.-Eventos de la biografía del sujeto.



La institución *-escuela-*, es el lugar en cual se reactivan los fantasmas familiares. Pierre Vidal (1989:213) comenta al respecto:

*"El comportamiento de los sujetos en presencia y en relación encuentra su desciframiento en una*

vivencia familiar anterior. Lo que sucede en la escuela está sobredeterminado por la historia familiar”.

Una vez que el sujeto ingresa a la institución, busca afiliarse a un grupo en el cual proyecta -dentro y fuera- sus introyectos. Cabe mencionar que según Freud (1921), los vínculos que el sujeto crea dentro de su grupo, están determinados por la libido, “la masa se mantiene cohesionada en virtud de algún poder. ¿Y a qué poder podría adscribirse ese logro más que al Eros, que lo cohesionan todo en el mundo?”.

Si consideramos que el sujeto proyecta en la institución sus fantasmas familiares, y que busca un grupo que lo mantenga cohesionado por la libido, entenderemos por qué, al realizarse un cambio de administración en el IEMS y perder a sus compañeros, se reactivan los fantasmas del pasado, el duelo. El individuo siente que pierde a su grupo familiar, al cual ama. De igual forma, la destitución

del líder hace recordar el festín del banquete totémico, donde los hermanos juraron un pacto de no agresión que no es respetado por aquellos que buscan el poder.

Recordemos que cada institución tiene su propia historia que da cuenta del sufrimiento y todas en alguna medida son generadoras del mismo. Lo preocupante es que al no haber una basta información del sufrimiento que producen las instituciones en México, los individuos viven con padecimientos psicológicos difíciles de detectar a simple vista.<sup>70</sup> Se puede justificar la ausencia laboral por una enfermedad orgánica, pero los problemas psíquicos no son considerados un asunto de salud. La psicología con todas las áreas que proporcionan bienestar a la salud mental, no son aceptadas en los cursos de capacitación. Para la institución, lo principal es el cumplimiento de la tarea primaria sin importar el costo que tenga que pagar la salud del individuo.

---

<sup>70</sup> Un ejemplo de ello es el síndrome del burnout el cual no aparece repentinamente, sino que emerge gradualmente en un proceso de repuesta a la experiencia de ciertos acontecimientos de estrés laboral crónico. Ver Remedi, E, *Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia* en Landesmann M. et. al. (2006) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, Casa Juan Pablos, México y Herrera, Santos (2005) “Estado de Burnout en los profesores de la Universidad del Valle de México”, *Revista Mundo UVM*, núm. 17, pp.48

## Bibliografía

- Ball, Stephen J. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, Barcelona.
- Bourdieu, P. et. al. (1978) *El oficio de sociólogo (1973)*, 2a. edición, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, P (2007) *Capital cultura, escuela y espacio social*, 7ª. edición, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, P y Passeron, J (2006) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura (1964)*, Siglo XXI, Argentina.
- Castoriadis, C (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. II. Tusquets, Barcelona.
- Coser, L. (1978) *Las instituciones voraces (1974)*, FCE, México.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989) *Identidad de las organizaciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Fadanelli, Guillermo (2006) *Educación a los topes*, Editorial Anagrama, México.
- Fernández, Lidia (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Argentina.
- Foucault, Michel (2004) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión (1975)*, 33ª. Reimpresión, Siglo XXI, México.
- Freud, S. (2000) *El malestar en la cultura (1930)*, Obras completas, tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (2000) *Introducción al narcisismo (1914)*, Obras completas, tomo XIV, Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (2000) *Psicología de las masas y análisis del yo (1921)*, Obras completas, tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (2000) *Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos (1912-13)*, Obras completas, tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires.
- Gampel, Y. (2006). *Esos padres que viven a través de mí. La violencia de Estado y sus secuelas*, Paidós.
- Goffman, E. (1992) *Internados*, Amorrortu, Buenos Aires.
- González, Fernando (2006) *Marcial Maciel. Los legionarios de Cristo: testimonios y documentos inéditos*, Tusquets Editores, México.
- Hobbes, T. (2006) *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil (1651)*, FCE, México.

- Kaës, R. et. al. (1987) *El Aparato Psíquico Grupal. Construcciones de grupo*, 3ª. Reimpresión, Paidós, Buenos Aires.
- Kaës, R. et. al. (1989) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires.
- Kaës, R. et. al. (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Paidós, Buenos Aires.
- Kernberg, Otto F. (1998) *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*, Paidós, Barcelona.
- Landesmann M. et. al. (2006) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, Casa Juan Pablos, México.
- Menzies, I. y Elliott Jaques (1994) *Defensa contra la ansiedad. Rol de los sistemas sociales*, Lumen-Hormé, Buenos Aires.
- Nicastro, Sandra (1997) *La historia institucional y el director en la escuela*, Paidós, Argentina.
- Paz, O. (2004) *El laberinto de la soledad*, 3ª. Reimpresión, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Pérez Gómez, A (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Editorial Morata, España.
- Remedi, Eduardo (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés, México.
- Schützenberger, A (2006). *¡Ay, mis ancestros!*, 4ª. edición, Omeba, Buenos Aires.