

# Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento

• SANTOS NOÉ HERRERA MIJANGOS

## Resumen

Este artículo muestra diez años de la novela institucional del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) en la Ciudad de México. La historia de la institución permite ver las leyendas sobre el origen, mitos, ritos, símbolos, antepasados, fundadores, ceremonias y misión a cumplir. De igual manera, presentamos la violencia y sufrimiento que padecieron los primeros actores institucionales por el incumplimiento de la tarea fundamental.

Para conocer la violencia y el sufrimiento que se vivió en IEMS, recurrimos a un encuadre teórico-metodológico a partir del análisis institucional. El punto central de la indagación se centró en sus actores desde un enfoque situacional (en el aquí y ahora) e histórico (para saber cómo fueron y llegaron a ser lo que son).

## Introducción

En este trabajo se presenta la novela del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS). La historia abarca desde la gestación del proyecto en enero de 1997 y concluye en febrero de 2007. El objetivo principal del estudio fue realizar el análisis institucional del IEMS siguiendo tres ejes principales: historia, violencia y sufrimiento. Este trabajo presenta la siguiente estructura temática.

La primera parte, enfatiza el encuadre conceptual y muestra la postura utilizada para el análisis. La segunda

parte presenta la novela de la institución que se divide en seis periodos:

-Pre-fundacional

Se narran acontecimientos significativos anteriores a la apertura de la escuela y se evidencian los grupos políticos que ayudaron a la lucha de las demandas de la comunidad.

-Fundacional

Revela la cotidianidad de los estudiantes y profesores de la institución.

• Doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV. Profesor Investigador de Tiempo Completo en el área académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [psicologonoe@yahoo.com.mx](mailto:psicologonoe@yahoo.com.mx)

#### -Expansión

Toca aspectos relevantes que la institución como son los planteles y la contratación de los docentes.

#### -Refundacional

Presencia la cotidianidad cultural que viven en el IEMS los diversos actores: coordinadores, profesores y estudiantes, así mismo permite ver las distintas lecturas que tienen del modelo los diversos actores institucionales y la forma en que lo no resuelto (conflictos, problemas, falta de reglas, etcétera) en la preparatoria Iztapalapa 1 regresó con mayor intensidad a las preparatorias de la expansión para exigir su pago; se muestran las riñas internas por el poder, los espacios, los estudiantes y el rompimiento de los vínculos.

#### -Reformas y ajustes

Nos adentra en los cambios académicos institucionales y el enojo reprimido de los docentes al aceptar ser trastocados en la intimidad de su quehacer educativo, esta última parte del período refundacional hace evidente el sufrimiento simbólico de los actores institucionales.

#### -Final de la novela institucional

Se enfoca en la política, que regresa a reclamar lo suyo, y el término de la etapa de los dirigentes.

La parte concluyente narra puntos claves de la violencia y sufrimiento, así como vierte las conclusiones finales del análisis institucional.

## Primera parte Encuadre conceptual: novela, violencia y sufrimiento

### 1. Historia-novela

La institución presenta por lo menos dos versiones de su historia, la creada por los que pretenden mantener el *statu quo* y la incómoda que cuenta lo que los primeros callan porque se encuentran secretos, pactos, arreglos y eventos que no pueden ser develados a los mundanos. La historia da una identidad a la institución, por tal mo-

tivo, su pasado tiene como propósito aclarar el presente que es el tiempo desde donde observamos al pasado. La historia puede contribuir para que comprendamos algunos rasgos de la personalidad de las instituciones. La historia institucional es:

[...]...una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen (la novela institucional) 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, 2006:55)

Al conocer la novela podemos ver la cultura institucional, la cotidianidad de la institución desde su gestación y, por consiguiente, los procesos de institucionalización por los que atravesaron los sujetos para aceptar su rol en la institución, el cual está condicionado por sus socializaciones primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 1967), los lineamientos institucionales y, sobre todo, por la tarea fundamental de la institución (Remedi, 2004).

El término historia puede malinterpretarse, por lo que es pertinente aclarar cómo se utiliza en el análisis institucional. En el idioma inglés, la palabra historia tiene dos significados: *history* —historia— ciencia que estudia el desarrollo de acontecimientos pasados del hombre y las sociedades humanas, y *story* —historia— es un cuento, relato, narración, argumento, trama, novela. Para nuestros propósitos, utilizamos el segundo vocablo, *story* —historia—, entendido como novela institucional, la cual permite observar el quehacer cotidiano de los sujetos, la cultura, los vínculos institucionales, el registro que se tiene del origen y lo sufrido en el tiempo.

El interés no está en hacer historia, lo que se pretende es construir la historia de los individuos en la institución. El individuo, al narrar la novela de la institución, lo hace desde su perspectiva aunque el evento fuera vivido en colectivo. Al transmitir la historia, se convierte en el actor principal sin importar el lugar que ocupó en el hecho. Conocer la novela aclara el presente, que es el tiempo desde donde observamos al pasado.

### 1.1 Violencia como lubricante social

La novela nos lleva a los recovecos de los lugares y espacios que han violentado la vida cotidiana. Como sabemos, una característica de las instituciones es la violencia que vive en su entorno por estar inmersa en un mundo donde la barbarie es un lubricante en las relaciones sociales. Durante el día, los actores reciben fuertes dosis de violencia que procesan y regresan al mundo exterior. Aunque claro está que la responsabilidad no recae solamente en los sujetos e instituciones, el sistema capitalista aporta de manera significativa presión por la lógica de la competencia al intentar sacar del mercado al otro. El capitalista es extremadamente violento, su versión neoliberal intensifica el salvajismo social.

En cuanto al encuadre teórico de la violencia institucional, podemos decir que la palabra proviene del latín *vis* (fuerza). No hay una definición conceptual como tal, sólo aproximaciones, “quizá porque no existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia” y además “a quien habla de violencia hay que preguntarle siempre qué entiende por ella” (Blair, 2009: 10). Aceptando la postura de Blair, podemos agregar que inclusive los grandes teóricos difieren en su postura en cuanto al concepto de violencia.

En México tenemos documentada la violencia que se vive en las instituciones educativas las cuales podríamos pensar que son espacios de armonía, pero que en realidad existe una barbarie de estados alarmantes. Al respecto Ball (1994) 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” (Ball, 1994:35).

Siguiendo al autor, los conflictos pueden ser por la lucha del poder, recursos humanos (estudiantes), materiales (salones, cubículos) y económicos (becas, estímulos de desempeño) entre otras múltiples variables. Aunque sabemos que la tarea primaria de las institucio-

nes educativas es educar, comúnmente están inmersas en la violencia que se padece interna o externamente, ya que, la institución educativa es una caja de resonancia de la sociedad, por tal motivo, coincidimos con Velázquez (2011) quién dice que es pertinente “diferenciar entre violencia contra la escuela y violencia dentro de la escuela...[.] Así como “de afuera hacia dentro y de dentro hacia fuera”. (Velázquez, 2011:17). Ahora bien, concluimos que para conocer la violencia que se viven en las escuelas, se debe analizar la cotidianidad que devela la novela institucional.

### 1.2 Sufrimiento institucional

Cuando hay violencia, comúnmente alguien sufre. El sufrimiento es la sombra de la violencia y en la mayoría de las instituciones está presente, ya sea fuera o dentro de sus muros. El sufrimiento humano no ha sido conceptualizado en la psiquiatría y psicología. Aunque parezca increíble de creer, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés) no contempla el sufrimiento en sus clasificaciones y en la psicología no existe un teórico respetable que formule un concepto congruente. La palabra sufrimiento proviene del latín *sufferre*. Tiene tres definiciones: 1. padecimiento, dolor, pena, 2. hecho de sentir físicamente un daño y 3. sufrir o padecer dolor físico o moral (Moliner, 1998; Real Academia Española, 2001). Los sinónimos que tenemos son: tolerancia, padecimiento, pena, dolor, angustia, daño, mal, tortura, dolencia, malestar, achaque, trago (Espasa, 1994).

Por nuestra parte, apoyamos la postura de Gampel (2006), quién menciona que el sufrimiento es incuantificable. Los seres humanos no sufrimos por lo mismo, aunque hay sufrimientos que pueden ser homogéneos como la enfermedad, la muerte de un ser querido y la presión social entre otros. Para nuestros propósitos dividimos el sufrimiento en dos dimensiones, la manifiesta, que parece y puede ser descrita a partir de

la observación directa y, la latente, la cual permanece oculta o negada y se infiere a partir de la interpretación.

Podemos decir que los procesos y estructuras psíquicas de las instituciones muchas veces son posibles conocer a partir del sufrimiento que en ellas se experimenta, y agregaríamos que no solamente a partir del sufrimiento, sino también de la violencia que los actores institucionales viven cotidianamente. En su texto, Kaës (1989) sostiene:

La institución es un objeto psíquico común: hablando con propiedad, la institución no sufre. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución [...] Designamos así, por proyección, lo que sufre en los sujetos de la institución: la institución en nosotros, lo que en nosotros es la institución, es lo que sufre (Kaës et al., 1989:56-57).

Según la cita, el que sufre es el académico, el ser humano, no la institución educativa. Desde la perspectiva de Kaës, se padece por la proyección del sujeto hacia la institución. Aunque existen diversos factores que producen sufrimiento a los actores institucionales (psíquicos, sociales, profesionales e institucionales), el principal de ellos es por no realizar la tarea primaria y lo que ello implica. Entiéndase, tarea primaria como la principal función que el sujeto debe desarrollar dentro de la institución es decir, si es médico, curar; si es policía, proteger; si es docente, educar. Sin importar de cuál se trate, la tarea primaria de la institución funda su razón de ser y establece el vínculo con los sujetos; no realizarla genera sufrimiento entre los individuos y conduce a la institución a su desaparición. (Herrera, 2008). Sin embargo, frecuentemente la tarea primaria no es a lo que se dedican principalmente los actores institucionales. En el caso de los docentes e investigadores, en ocasiones pasan más tiempo en cuestiones administrativas (llenado de formatos y reuniones entre otros) y políticas (festines y sindicato entre otras) que educativas. En muchas ocasiones, las tareas complementarias absorben gran parte de las funciones que realizan y pueden ser

contradictorias a la razón de existir de la institución. En algunos casos, la tarea fundamental es confusa, inclusive para los encargados del orden establecido (secretarios de Estado, rectores, directivos, coordinadores, jefes de área, etc.), lo cual provoca sufrimiento a los actores.

Para sustentar que el sufrimiento es la sombra de la violencia, presentamos la novela del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal. En la novela narramos sistemáticamente algunos detonantes que alteraron la cotidianidad de los actores enrolados en la institución.

## Segunda parte Novela Institucional

### 1. Periodo prefundacional<sup>1</sup>

#### 1.1 Expectativas sociales “¡Prepa sí, cárcel no!”

La institución que nos ocupa tiene su periodo prefundacional en el año de 1997, en Iztapalapa. El último regente del Distrito Federal Óscar Espinosa Villarreal, decidió construir una cárcel de máxima seguridad en esa entidad. 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” (Entrevista 7). Los vecinos de Lomas de Zaragoza, San Miguel Teotongo, Ixtlahuaca, Miravalle y Xalpa, entre otros, se dieron cita a las 8 de la mañana y permanecieron en el lugar hasta lograr una reunión con autoridades del Departamento del Distrito Federal, de la Dirección General de Reclusorios y de la Secretaría de Educación Pública (Avilés, 2014).

Los padres de familia, al igual que las organizaciones sociales y políticas que se opusieron a la construcción de la cárcel son parte del núcleo prefundacional. La integración de estos grupos comienza desde enero de 1997 y fueron unidos por dos expectativas en común:

la cancelación de la rehabilitación de la ex Cárcel de Mujeres y la apertura de una preparatoria.

## 1.2 Política y escuela, binomio perfecto

El 6 de julio de 1997 el Partido de la Revolución Democrática arrasó con las elecciones en la capital del país y esa misma noche, rodeado de perredistas, Cuauhtémoc Cárdenas encabezó un mitin de la victoria en la plancha del Zócalo.

Después de las elecciones, los colonos de Santa Martha buscaron una alianza con el poder político para consolidar su proyecto. El nuevo gobierno necesitaba adeptos, antes y después de la contienda electoral, y encontró a los habitantes de las colonias aledañas a la ex Cárcel de Mujeres con la demanda de una escuela de educación media superior. La alianza fue tan intensa que hasta la actualidad es imposible separarlos, son el binomio perfecto.

Los manifestantes pensaban: "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 97". (Entrevista 7). Alrededor de 500 jóvenes comenzaron a tomar clases (en dos turnos: de 7:00 a 13:00 hrs y de 14:00 a 21:00 hrs) afuera de la ex Cárcel de Mujeres, en cinco aulas de láminas de cartón, madera y galvanizadas. Los manifestantes intentaron sensibilizar al gobierno capitalino de su necesidad mediante la apertura de una preparatoria con enormes carencias, pero con una alta demanda de estudiantes. De septiembre a diciembre de 1997, los colonos y las organizaciones sociales y políticas de Iztapalapa se dedicaron a la construcción de la Escuela Preparatoria Iztapalapa.

El Gobierno del Distrito Federal (GDF) tomó el proyecto 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, 2006: 15). La consolidación de la apertura de la Escuela Preparatoria Iztapalapa tuvo tres momentos importantes. El primero de ellos ocurrió durante el plantón, cuando las organizaciones y colonos decidieron abrir la preparatoria con sus propios recursos; el segundo en el momento en que, tras varias negociaciones, los grupos prefundacionales firman acuerdos con el GDF y el último de ellos en un ritual político, cuando la preparatoria es reconocida por el jefe de Gobierno del D.F.

## 2. Periodo fundacional

### 2.1 Primeros colonos en la Preparatoria Iztapalapa 1

El periodo fundacional comprende desde el segundo semestre de 1998, cuando los profesores prefundadores se retiraron pacíficamente por la llegada de los nuevos dirigentes designados por el GDF, y concluye el primer semestre de 2001, cuando el gobierno capitalino decide expandir la institución.

El nombre de la escuela cambió en dos ocasiones. El calificativo original que los colonos le dieron: Escuela Preparatoria Iztapalapa se modificó a Preparatoria Iztapalapa (por un semestre aproximadamente), finalmente se optó por nombrarla Preparatoria Iztapalapa 1. El encargado de la fundación de la preparatoria en el GDF fue su Coordinador de Asuntos Educativos Manuel Pérez Rocha, nombrado por el jefe de Gobierno Cuauhtémoc Cárdenas. Pérez Rocha, a su vez, invitó a trabajar a María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo. En enero de 1999, 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, 2006: 30). Según el testimonio de Pérez Rocha, para la creación de la propuesta educativa se utilizaron los fundamentos griegos y las

corrientes críticas pedagógicas norteamericanas (IEMS, 2006: 32-33), aunque también se identifica al modelo como una copia del CCH.

## 2.2 Profesores-docentes

Uno de los primeros problemas internos con que se enfrentó Lucio Gómez fue la búsqueda de docentes con un perfil acorde a los actuales requerimientos de la escuela y su modelo educativo. En la primera contratación de docentes “entran cuatro matemáticos, cuatro filósofos, cuatro literatos, cuatro físicos y dos de organización”, (Entrevista 11) y las “actividades comienzan en junio del 99 y para agosto de ese mismo año se inician las clases con dieciocho profesores”. (IEMS, 2006: 20). Desde el inicio del sistema, todos los docentes fueron contratados como servidores públicos de tiempo completo. Los primeros 18 profesores comenzaron a prestar sus servicios en agosto de 1999.

La demanda de crecimiento y, por efecto colateral, la presión de la comunidad para ampliar la matrícula a 250 estudiantes en febrero del 2000, y en agosto del mismo año para 500 más, “era demasiado para la estructura que se tenía, por lo que se necesitó contratar más maestros” (IEMS, 2006:25). “Hubo una segunda generación de profesores, nosotros los primeros 18, entramos en agosto del 99 y entre febrero y marzo del 2000 entró otro tanto de profesores casi igual a los originales” (Entrevista 11). Es pertinente mencionar que la llegada de la segunda generación de profesores motivó los primeros conflictos entre los académicos. Un profesor de química comenta: “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” (Entrevista 8). Otro profesor de la Academia de Filosofía reafirma [...] 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” (Entrevista 12). El grupo de los 18 profesores (antecesores) y los posteriores (sucesores) se entramparon en discusiones por la lucha del poder.

## 2.3 Estudiantes y su Consejo Interno (CI)

Los estudiantes, al igual que los profesores, también participaron en orientar el rumbo de la Preparatoria Iztapalapa 1. En esta dinámica de toma de decisiones horizontal, huella y herencia de las organizaciones prefundacionales que lucharon por la apertura de la preparatoria, donde todos son escuchados, los alumnos tuvieron sus propias reuniones para decidir acerca de lo que sucedía en el plantel. “Al principio constituimos un Consejo Interno, teníamos que tomar las decisiones entre maestros, administrativos y estudiantes con una representación equitativa” (IEMS, 2006: 97), aunque para algunos docentes el CI fue diferente: “Fue una lucha de poderes dentro de esos consejos académicos, dentro de esos consejos de estudiantes que llevaban el icono de la población, verdaderas peleas campales”. (Entrevista 8). En su lucha por ganar espacios en la Preparatoria Iztapalapa 1, los estudiantes defendieron lo que les correspondía por su propia ley. Es claro que el Consejo Interno les ayudó para obtener beneficios personales, pero también les sirvió para luchar por la creación de su preparatoria.

## 3. Expansión

### 3.1 Propuesta de 1 a 16 “y no hay manera de negociarlo”

El período de expansión es corto pero trascendente debido al crecimiento exponencial que tuvo la Preparatoria Iztapalapa. La etapa la marcamos desde el 9 de enero de 2001, cuando Andrés Manuel López Obrador (AMLO) anunció oficialmente la construcción de 15 preparatorias, y concluye el 27 de agosto del mismo año, cuando la Secretaria de Desarrollo Social, Raquel Sosa, inauguró las preparatorias en el inicio del ciclo escolar.

El tren estaba listo: la locomotora tenía la máquina en el clímax, los vagones habían sido cargados con víveres y municiones y los soldados aguardaban el silbido que anunciaba la partida. Como en la Revolución Mexicana,

cuando los luchadores del cambio buscaban apoderarse de la bestia de hierro para vencer a los federales en la batalla, así los actores de Preparatoria Iztapalapa 1 tenían lo necesario para vencer a cualquier enemigo que intentara oponerse al proyecto educativo. Nada faltaba, había dinero, apoyo social y político. La continuidad del PRD en el Gobierno del Distrito Federal favoreció la expansión de la escuela, de lo micro a lo macro, de lo local a lo estatal, de una preparatoria al Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

Una vez en la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal en 2000, AMLO decidió, como segunda prioridad de su gobierno, la creación de quince nuevas preparatorias y una universidad. “[...] Es ahora que tenemos la oportunidad de hacerlo. Dentro de tres o cuatro años, no sabemos cuáles sean las condiciones políticas existentes, y no sabemos si será factible abrirlas. Lo que no hagamos este primer año, quizá no lo podamos hacer más adelante” (IEMS, 2006: 21-22).

A pesar de que la Preparatoria Iztapalapa 1 no estaba consolidada, se apostó por la multiplicación de más planteles. La institución tenía escasamente dos años en manos del gobierno capitalino y la apertura a lo macro no fue producto de un sistema de planeación, sino de una visión política. Se percibió una institución presionada para la expansión, es decir, el IEMS no tuvo el tiempo necesario para su desarrollo. No hubo un consenso o un análisis previo entre la comunidad del IEMS. Lo que tuvo más peso para la expansión fue el tiempo electoral, en otras palabras, se tenían cinco años para consolidar el proyecto antes de las elecciones presidenciales de 2006.

La ubicación de los terrenos fue planeada con cuidado, casi todas las preparatorias se encuentran en zonas de bajos recursos económicos dentro del Distrito Federal, eso las hace hermanas, las caracteriza de acuerdo con lo estipulado en los mandatos fundacionales. En cuanto al claustro docente, el IEMS se llevó varios años en completarlo. Cada semestre ingresaron profesores al sistema. Para la selección e incorporación “se diseñó un curso taller en convenio con la Universidad de la Ciudad

de México y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; el curso posibilitó obtener elementos para la selección de profesores y al mismo tiempo dar la inducción al proyecto educativo... [...] Al finalizar el año 2002, el Sistema de Bachillerato contaba con 447 profesores” (Secretaría de Desarrollo Social, 2002: 17). En 2003, fueron 587, en el ciclo escolar 2004-2005 llegaron a 796 y para el ciclo 2005-2006 cerraron con 893 profesores.

## 4. Periodo refundacional

### 4.1 Vida académica en las nuevas preparatorias

El periodo refundacional empieza el 27 de agosto de 2001 cuando la Secretaria de Desarrollo Social, Raquel Sosa, inauguró las preparatorias en el inicio del ciclo escolar y concluye en mayo de 2005 con las reformas del IEMS. En el periodo refundacional se realiza un análisis de la lucha por el poder en las diversas preparatorias, así como los conflictos internos que se dieron por las distintas lecturas del modelo educativo.

### 4.2 El estudiante y su contexto

El contexto social dentro y fuera del bachillerato es de delincuencia, violencia, drogadicción, pobreza. Hay una realidad dura en la cotidianidad de los estudiantes, en su estilo de vida. “En Cuauhtepac, subes, allá venden droga; vas aquí al deportivo, 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” (Entrevista 10). Una escena a las once de la mañana en cualquier preparatoria podría ser: veinte estudiantes jugando fútbol, diez practicando voleibol en el patio; en las escaleras, quince desayunando y escuchando música gruperá. En el lado opuesto está el grupo que escucha música de salsa y, en una pequeña área, algunos hombres haciendo ejercicio

en las barras junto a otro que platica y juega baraja, ajedrez o dominó. Falta mencionar a los estudiantes que observan a sus compañeros que juegan, bailan o hacen ejercicio. Si pudiéramos comparar el número de alumnos que realizan estas actividades con los que están estudiando en salones, biblioteca y cubículos, serían superados por aquellos que van exclusivamente a socializar. Si es viernes, la situación es mucho mejor para el estudiante, ya que después de tanta tensión escolar no puede faltar la fiesta y la cerveza frente al plantel, con la ausencia de la policía. La cotidianidad del alumno de bachillerato es, como ratifica Bourdieu (2007) "la vida de estudiante que, muy cerca de la tradición de la vida bohemia, implica mucho menos disciplina y restricciones, incluso en el tiempo consagrado al trabajo" (Bourdieu, 2007:111).

#### 4.3 Los docentes y su contexto

Los nuevos profesores de la expansión del sistema compartieron alegrías, penas, emoción, música, etcétera. "Recuerdo que el profesor que estaba ubicado más lejano que otros compañeros escuchaba a Zepeda. De pronto, cuando le subía el volumen a su computadora, escuchaba a José José, y un profesor que es todo emoción, es todo emotividad, de pronto tarareaba: "yo que fui tormenta, yo que fui tornado", y te lo tenías que recetar. Sin embargo, no molestaba, aquí a lo mejor idealizo, pero no moles-

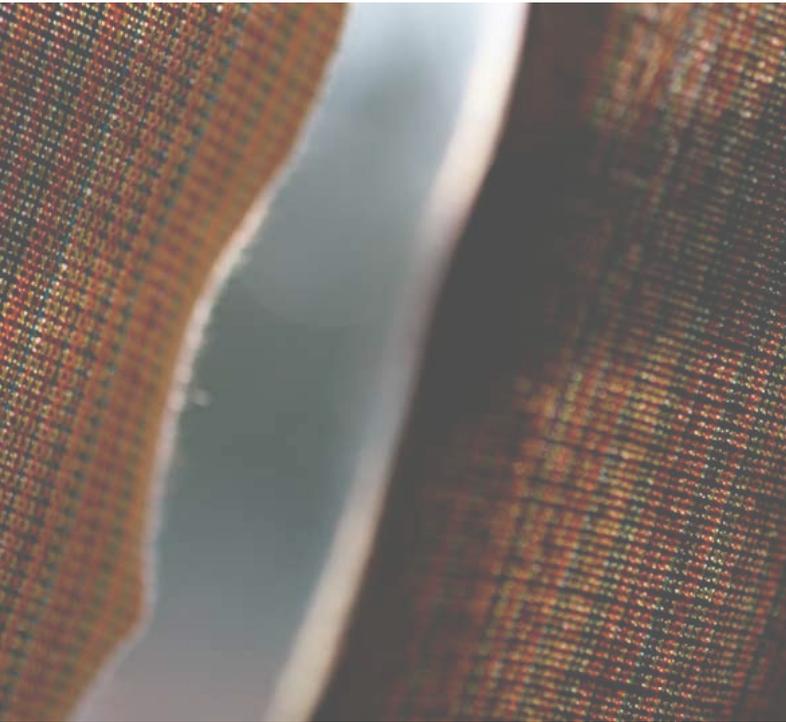
taba" (Entrevista 12). Para los docentes refundadores de la expansión la vida cotidiana era perfecta, otro profesor comenta: "un ambiente muy festivo, muy solidario, todo mundo veníamos con todas las enormes ganas de crear un espacio académico, un espacio social, un espacio de recreación, de la cultura, del arte, de la acción comunitaria, veníamos todos con unas infinitas ganas de dar lo mejor de nosotros mismos" (Entrevista 13).

#### 4.4 Vínculos de amor y odio: estudiantes, docentes y directivos

La convivencia en el aula, en la tutoría, en el lugar de descanso y la interacción cotidiana favorecieron el desarrollo de vínculos afectivos entre profesores y estudiantes. La confianza rompió las barreras de la intimidación. Las actividades cotidianas en las distintas preparatorias aglomeraron sentimientos profundos entre docentes y estudiantes. La rutina, falta de reglas, los roles no definidos, la ausencia de autoridad, las carencias afectivas, el deseo del otro, entre muchas otras circunstancias, generaron vínculos afectivos difíciles de romper, de entender. "Hubo como un exceso en consentir a los estudiantes, un exceso de convivencia entre los estudiantes y profesores, yo creo que se rompieron límites de esta relación profesor-estudiante. Creo que ese fue un error generalizado en todas las preparatorias" (Entrevista 17).

En esta atmósfera de júbilo, docentes y estudiantes compartían cubículo, computadoras, café, cigarros, penas, dolor, pero sobre todo, por encima de cualquiera de estas y otras cosas, en la mayoría de los casos hubo un vínculo de afecto. "Empezó a haber una relación como muy estrecha con los chavos, recuerdo a los maestros sentados en las escaleras platicando con los chavos, fumando del mismo cigarro, del abrazo, de así como cuates, de: que te hecho el brazo al hombro, y el otro: te lo regreso también al hombro. Así recuerdo, así, las cosas" (Entrevista 15). Los profesores repitieron los vínculos afectivos con los estudiantes como años atrás hicieran algunos docentes de la Preparatoria Iztapalapa 1.





Por supuesto, las relaciones afectivas no siempre fueron de afecto y cariño, algunos estudiantes abusaron al no tener reglas que marcaran sus obligaciones; por ejemplo, en una ocasión (en el salón de clases) un grupo de estudiantes se encontraba esperando al profesor y, minutos previos al inicio de clase, uno de ellos “saca la pistola y les dice a sus compañeros: cáiganse con todo lo que traen. [...] A un chico se le cambió del plantel en un día porque le pusieron una pistola en la cabeza y le dijeron que si no dejaba en paz a la chava lo mataban. [...] Otro chavo saca la pistola a mitad de la clase y dice: “oiga, maestro, no sabe como se descasquilla una pistola”. El maestro no sabe qué hacer, sigue dando la clase y el otro está jugando con la pistola ahí, y todos los chamacos hechos bola” (Entrevista 5).

En otra ocasión (fuera del plantel) un grupo de aproximadamente quince estudiantes se encontraba frente a la calle de la escuela ingiriendo bebidas alcohólicas, con música grupera a todo volumen y bailando cuando la pieza lo ameritaba. Una patrulla pasó y quiso llevárselos a la delegación por infringir la

ley. Los alumnos molestos agredieron a patadas a los policías, insultándolos por violar su derecho a divertirse. Los uniformados solicitaron ayuda y regresaron con un grupo de apoyo, después de algunos forcejeos subieron a varios a las patrullas. A los 20 minutos los estudiantes estaban de regreso en la escuela, en un lugar donde por la lógica de los tiempos tendrían que dedicarlo al trabajo académico.

Las diferencias entre docentes y estudiantes llevaron a algunas profesoras a salir del IEMS. “Yo recuerdo maestros que no aguantaron. [...] Vi a maestras llorando. Por ejemplo, una vez un grupo le gritó a una maestra que olía a menstruación, a orines o una cosa así, y lo único que hizo la maestra fue llorar; y al otro día puso su renuncia” (Entrevista 4). La confrontación entre los principales actores en algunas ocasiones estuvo mediada por la autoridad, en otras ni siquiera intervino, se dejó a los docentes y estudiantes por su propia cuenta. En alguna ocasión un directivo lo intentó, pero fue expulsado de la preparatoria, como veremos en el siguiente apartado.

#### 4.5 El coordinador y su contexto

La mirada desde de la coordinación es distinta a la de algunos profesores que idealizaban la cotidianidad de la preparatoria y el modelo educativo. Un coordinador notó que se distribuía droga en las canchas de fútbol: “antes la biblioteca estaba en la entrada, ¿qué es lo que hacían? metían la mochila a la biblioteca y ahí se hacía la transacción, y eso obviamente no pasaba por los policías” (Entrevista 8). La distribución de sustancias nocivas para la salud era un hecho conocido por la comunidad del plantel, pero algunos actores decidieron mantenerse al margen del problema. El coordinador comenta “entendí que el profesor que estaba ahí se estaba enfrentando a esos problemas en el salón. Le decía a mi esposa: Pues claro el profesor tiene miedo, y el profesor no se va a meter en eso” (Entrevista 8).

Una parte de los docentes optaron por evitar conflictos con algunos alumnos “difíciles” que habían

consolidado su presencia en el plantel y confrontaban a cualquiera que se opusiera a sus intereses. En este caso, el coordinador confrontó hasta llegar al rompimiento total “hubo un acontecimiento de violencia dentro del plantel, y a partir de eso fue que expulsé a tres chavos, a los cabecillas” (Entrevista 8).

La relación entre la coordinación y algunos estudiantes y docentes de los planteles llegó más allá de los límites permisibles. El coordinador fue amenazado de muerte. A partir de las amenazas nada fue igual “me acompañaban al camión, me iban a dejar a mi casa” (Entrevista 8). La institución intervino en el conflicto y movió de plantel al coordinador, quien cambió radicalmente su vida. El coordinador comenta:

Creo que dañé mucho mi cuerpo. No dormía y, a su vez, no dormía mi esposa. Me llegó a afectar familiarmente y físicamente. Me enfermé, me daban taquicardias, de repente me mareaba. Cuando fui al doctor me hicieron un electrocardiograma, de repente se me aceleraba el corazón y eso era nervioso. ¡Imagínate! Estuve en terapia psicológica (Entrevista 8).

Los conflictos endémicos de la escuela impidieron a la coordinación realizar la tarea fundamental de la institución, el coordinador fue expulsado de la comunidad por haber intentado cambiar las dinámicas institucionales establecidas en la preparatoria. Por lo que respecta a lo administrativo, en la dirección “no había un cárdex, no sabíamos quién estaba aquí. No había orden ni concierto. Por ejemplo, en cuanto a todas las cuestiones de orden académico, no había actas, todo estaba revuelto, no había una carpeta, no había nada, todo estaba hecho un desmadre” (Entrevista 5).

#### 4.6 Figura y fondo del modelo

Como pudimos apreciar, para el grupo de los refundadores de la expansión, la cotidianidad que se vivía en el plantel era de fiesta y mucho ánimo. La euforia se debía a que los actores sentían simbólicamente la

preparatoria parte de sí. Se manejó por mucho tiempo que eran como una familia. Celebraban los cumpleaños de profesores, administrativos, policías y, por supuesto, de los alumnos. Los cubículos eran espacios de socialización donde algunos profesores proporcionaban dulces, galletas, café, cigarros y música a los estudiantes. Como años atrás hiciera la preparatoria Iztapalapa 1, los docentes y las autoridades continuaron con la línea de involucrar a los alumnos en la toma de decisiones, lo importante era incluir a los estudiantes. La cuestión académica rebasó lo permisible y para algunos se antepuso el vínculo afectivo al académico. Lo principal era que el alumno comprendiera su importancia para la institución. Así fue como volvió a ofrecérseles todo, igual que en la Preparatoria Iztapalapa 1.

Las preparatorias importaron todo: vicios y virtudes que, sumados a su propia idiosincrasia, conformaron su personalidad. Lo que quedó inconcluso en Iztapalapa (modelo educativo, calificaciones, falta de reglas, etc.) reapareció con más fuerza y desató fuertes conflictos entre docentes, alumnos y autoridades.

## 5. Reformas y ajustes al modelo educativo

### 5.1 ¿Quién evalúa?

El instituto empleó gran parte de sus recursos humanos y materiales en la construcción y adquisición de espacios físicos, principalmente desde la expansión anunciada por AMLO el 9 enero de 2001. Por tres años (hasta el primer trimestre de 2004), la prioridad fue la construcción y remodelación de las preparatorias.

La parte académica, fundamental en la tarea institucional, se olvidó. Después de la inauguración oficial de la última preparatoria, las autoridades voltearon los ojos hacia la parte académica. Se contrataron pedagogos para apoyar en la implementación de la nueva visión de la dirección. Las reformas y ajustes al modelo educativo se enfocaron principalmente en tres rubros: programas de estudio, tutoría y sistema de evaluación,

pilares del modelo educativo. Por cuestiones de espacio sólo nos enfocamos en la reforma de la evaluación.

Un elemento básico en la construcción de la Preparatoria Iztapalapa 1 fue la evaluación de los estudiantes. No se tenía una idea clara de cómo evaluar. En entrevista, un profesor dijo: “No sabíamos cómo evaluar, evaluábamos con base en comentarios que escribíamos” (Entrevista 11). El mecanismo de evaluación en la Preparatoria Iztapalapa 1 no fue claro en el documento institucional. Los profesores se sentían confundidos a la hora de evaluar a los estudiantes, de manera que la evaluación “nos la inventamos por ahí en algún momento entre el 2000 y 2001, en una desesperación de no saber cómo ordenar todo, cómo poder asentar la evaluación cualitativa en algo que se pueda ver rápido” (Entrevista 11).

La metodología de evaluación en el sistema es una idea que se origina en un momento de desesperación ante una necesidad de los profesores y se aplica durante cinco años, pero en 2004 se implementa una nueva metodología. La orden, la imposición, no fue bien recibida entre los académicos. “Te tienes que aguantar el coraje de que tus evaluaciones van para abajo y esas cosas me parecen a mí muy injustas” (Entrevista 15). “Siento que hubo una gran molestia. Honestamente vi que había mucho disgusto porque estaban tocando algo muy personal, muy interno, que era la ética profesional. Estaban trastocando nuestro interior” (Entrevista 13).

Debido a los cambios, la mayoría de los docentes “están muy enojados pero nadie dice nada” (Entrevista 5). Muy probablemente se debía a que existía temor: “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” (Entrevista 5).

El ajuste al sistema de evaluación se realizó después del 2004, después del egreso de la primera generación, “supongo que con base en el problema

de rezago que se tiene en el sistema. Me imagino que fue un mecanismo que pensaron que iba a generar más egresados. Para los estudiantes fue un regalo” (Entrevista 2). Más que un regalo fue el abaratamiento de la educación, algo que la propuesta educativa de 1999 mencionó que no haría. Desde la Dirección de Academia se ordenó la modificación de las calificaciones de todos los estudiantes de los 16 planteles. Los ajustes en las evaluaciones se hicieron a nivel administrativo, se imprimieron actas que avalaban la nueva forma de evaluación y se eliminó el pasado, anteponiendo lo que la institución deseaba.

## 5.2 El modelo educativo que no se consolidó

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.

Desde la visión de los directivos del IEMS, se tenía todo para consolidar el modelo educativo: apoyo social, político, recursos materiales, económicos, etcétera; pero se olvidaron de su principal variable: los estudiantes y su contexto psico-social-educativo, el cual nunca se tomó en cuenta aunque en los documentos se dijera que se atendía a una población marginal. El modelo educativo posicionaba al estudiante en un lugar central en donde asumía la responsabilidad de su educación. En ocasiones, el lugar central lo asumieron en la demanda de sus privilegios, pero en cuanto a sus obligaciones su contexto desfavorable no les permitió despegar, entender lo que tenían que hacer. Sí los profesores tenían dudas en cuanto al modelo, imaginemos a los estudiantes. Un quiebre significativo en el modelo educativo fue la expansión, la cual fue realizada por los tiempos políticos más que por



una planeación de la institución, pero lo que realmente aniquiló al modelo, fue la reforma de las evaluaciones que obligó a los docentes a modificar sus calificaciones y abaratar la educación.

## 6. Final de la novela institucional. La destitución y el cobro de factura de los políticos

La vida académica del IEMS se mantuvo al margen de la política local en la primera parte de la gestión de AMLO hasta que se necesitó del apoyo de la población del Instituto. Dos eventos (el desafuero del jefe de Gobierno y las elecciones presidenciales) afectaron la vida académica en las preparatorias y las metieron en el juego de la política. 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.

En agosto de 2005 Alejandro Encinas llega a relevar a AMLO y un año después cobra la factura al IEMS, cuando nuevamente buscó la solidaridad de la población del instituto para apoyar las protestas por las elecciones presidenciales. Los planteles se reunieron en el Zócalo. Se llevó música, se repartieron volantes y se pintaron mantas con letreros que apoyaban al exjefe de Gobierno.

Cuando AMLO perdió las elecciones también perdió el grupo de los Lucios. Marcelo Ebrard llegó como jefe

de Gobierno del Distrito Federal, creó la Secretaría de Educación y destituyó del puesto a Guadalupe Lucio. El periodo 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” (IEMS, 20007). También estuvieron presentes la directora general saliente, los coordinadores de los planteles y diversos actores de la comunidad. La nostalgia y alegría era manifiesta. La desgracia de unos es la felicidad de otros. Los Lucios dejaban parte de su ser en la institución, su tiempo se había acabado.

## Tercera parte A modo de cierre

Los ejes centrales de la tesis: historia, violencia y sufrimiento, permitieron hacer un análisis institucional del IEMS. La historia, la novela institucional, permitió adentrarnos en la vida cotidiana de la escuela, ver un mosaico de la cultura, la institucionalización de la creación de los roles y, al paso de los años, el sufrimiento de los actores institucionales, asimismo trajo al presente las dos historias, la oficial y la oculta.

A continuación recordamos cinco vertientes que alteraron la cotidianidad de los actores del IEMS y provocaron sufrimiento institucional porque dieron ocasión a

que se dejara de lado, o se dificultara, la tarea fundamental de la institución.

#### -Política

Eventos políticos ajenos a la institución. En más de una oportunidad este tipo de eventos (incertidumbre electoral, ataques al proyecto educativo, la expansión del sistema, inauguraciones, desafuero de AMLO y elecciones presidenciales) alteraron e impidieron que los docentes realizaran su labor educativa para dedicar parte de su tiempo en responder peticiones de los políticos en turno, la principal de ellas fue la expansión sin tener una planeación académica

#### -Alumnos

Los estudiantes no resultaron como la utopía que el modelo suponía, ya que olvidó considerar el contexto psicosocial de los mismos. La realidad académica, cultural y familiar de los alumnos impidió en muchas ocasiones cumplir la tarea primaria de la institución.

El principal problema se debió a la laxitud de las reglas para los estudiantes. Si bien es cierto que los alumnos participaron activamente en la creación de la preparatoria, también es innegable su participación en la creación de los vicios institucionales.

#### -Modelo educativo

Si bien es cierto que al principio se creyó en la utopía del modelo, con el tiempo gran parte de la planta docente se desilusionó. Los académicos tenían serias dudas en cuanto al modelo educativo, creado y arreglado sobre la marcha. La utopía del modelo educativo, que contenía sueños, anhelos y el ideal del yo de la institución, que unió principalmente al grupo narcisista y congregó a un grupo de profesores, se perdió al paso de los años. La institución no marcó con claridad la metodología del modelo educativo y la incapacidad por parte de los directivos académicos permitió que la cotidianidad se impusiera drásticamente. El modelo educativo se había ejercido de acuerdo con la interpretación de cada sujeto, según la experiencia aprendida en instituciones tradicionales. Es decir, ni profesores, ni

estudiantes tenían la formación para llevar a cabo la utopía soñada. El modelo educativo no se concluyó en la Preparatoria Iztapalapa I, pero se exportó inconcluso a las otras preparatorias de la expansión. De acuerdo con Remedi (2004), el pasado regresó a saldar cuentas, "si el pasado es rechazado, regresa subrepticamente al presente de donde fue excluido: regresa en recuerdos coagulados, actos repetitivos, momentos rituales o guiones fantasmáticos" (Remedi, 2004:35) Es decir, el pasado no resuelto en sus orígenes reclama su solución en el presente. Lo no elaborado del modelo educativo en la Preparatoria Iztapalapa 1 apareció con mayor intensidad en los nuevos planteles.

#### -Poder

Al igual que en muchas instituciones educativas públicas de México, la lucha por el poder fue un factor determinante en el sufrimiento de los actores institucionales. Los egos de los académicos permitieron el alejamiento con el grupo contrario a sus ideas y se enfrascaron en discusiones sin sentido por el control de su preparatoria, tarea que demandó gran parte de su tiempo e impidió llevar a cabo la tarea fundamental: educar. Basta recordar el coordinador que fue amenazado de muerte y se vio obligado a huir de la preparatoria.

#### -Reformas a las calificaciones

La violación a las evaluaciones fue el clímax del sufrimiento institucional, cuando 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 que alteró las calificaciones y fue retroactivo, hecho que lastimó, indignó y alteró a la mayoría de profesores del IEMS, quienes perdieron la ilusión por el modelo educativo.

Parte de todos los acontecimientos mencionados nos dan cuenta del sufrimiento institucional que padecieron los actores del IEMS. La novela nos permitió observar el sufrimiento de los actores institucionales

en múltiples ocasiones. Se evidenció el constante sufrimiento institucional que lleva la fundación de una institución y la forma paulatina en que los actores van padeciendo un desgaste psíquico incuantificable.

Afirmar que es el fracaso de una institución me parece un tanto determinista e irresponsable. Lo que pudimos ver fue una multiplicidad de factores que provocaron que el proyecto no llegara a buen puerto. Aunque el IEMS no es la única institución que tiene problemas, basta con voltear hacia algunas instituciones privadas que emergen sin control desde la Secretaría de Educación Pública, que condicionan la contratación de profesores por el número de alumnos aprobados y que ven al estudiante como una fuente de ingreso más

que como un ente en formación. También podríamos voltear a ver a las instituciones públicas para observar como inflan los números para sus reportes oficiales u ordenan el paso de grado escolar por políticas internas o a sus dirigentes sindicales al servicio del partido en el poder, etcétera. Las problemáticas son incuantificables. Lo que sí podemos afirmar es que el IEMS dejó ver una parte del sistema educativo nacional similar a muchas instituciones de su ramo, porque si nos adentráramos en la UNAM, SEP o instituciones privadas el resultado podría tener matices muy similares y probablemente nos sorprendería lo que descubriríamos, como nos sucedió en el análisis institucional del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

## Nota

1. Para protección de los informantes, todas las entrevistas son anónimas. Se omiten también datos del lugar y fecha porque al proporcionarlos se podría inferir su adscripción en la institución. Cabe destacar que la

precaución se toma porque existe una advertencia en el contrato de trabajo del IEMS y nuestros entrevistados podrían ser sancionados.

## Bibliografía

- Avilés, Karina (1997). "Vecinos de Santa Martha piden más escuelas para sus hijos" en *La Jornada*, 18 de marzo de 1997, México.
- Ball, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2006). *La construcción social de la realidad*, 1a. ed., 20a. reimpresión, Buenos Aires, Amorrortu.
- Blair, Elsa (2009). "Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición", en *Revista Política y Cultura*, núm. 32, México, UAM.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Capital cultura, escuela y espacio social*, 7ª. ed., México, Siglo XXI.
- Espasa Calpe (1994). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández, Lidia, (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Argentina, Paidós.
- Gampel, Yolanda (2006). *Esos padres que viven a través de mí. La violencia de Estado y sus secuelas*, Argentina, Paidós
- Herrera, Noé (2008). "La institución como objeto creador de sufrimiento" *Revista Administración y Organizaciones*, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, año 10, núm. (20) 103-126
- Instituto de Educación Media Superior, IEMS (2006). *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Instituto de Educación Media Superior, IEMS (2007). "Toma de posesión del Director General del IEMS", *Boletín Informativo del Instituto de Educación Media Superior*, vol. III, núm. 40.
- Secretaría de Desarrollo Social (2002). *Informe de actividades 2002*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Kaës, René, et. al. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.
- Moliner, M. (1998) *Diccionario de uso del español*. España, Gredos.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España, Espasa Calpe.
- Remedi, Eduardo (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés
- Velázquez, Luz (2011). *Los estudiantes y la violencia*. México, Eikon