



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA



**MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES. EL CASO DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL EN 2014**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ANA CLAUSSEN SERRANO DOMÍNGUEZ

ASESOR:

DR. HUGO CASANOVA CARDIEL

CIUDAD DE MÉXICO, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I EDUCACIÓN SUPERIOR, MOVIMIENTOS SOCIALES Y MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES	10
1.1. La educación superior	12
1.1.1. Las funciones, retos y tensiones de la educación superior	12
1.1.2. De lo político en la educación	18
Las teorías de la reproducción: Louis Althusser	19
El conflicto, la lucha y la resistencia en la teoría educativa	21
1.1.3. A manera de síntesis: un marco para el análisis de la educación superior para la presente investigación	27
1.2. Los movimientos sociales	29
1.2.1. Teorías en el estudio de los movimientos sociales	30
Las teorías clásicas: el enfoque marxista y del comportamiento colectivo	30
Escuela Norteamericana de los Movimientos Sociales	34
Escuela Europea de los Nuevos Movimientos Sociales	40
1.2.2. Caracterización operativa de los movimientos sociales	44
1.3. Los movimientos estudiantiles	46
1.3.1. Los estudiantes, la base del movimiento	47
1.3.2. Las dimensiones del movimiento y su organización	53
1.3.3. Respuestas institucionales y algunas afectaciones	54
1.3.4. Caracterización operativa de los movimientos estudiantiles: elementos para el análisis	56
CAPÍTULO II EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL EN EL TIEMPO	58
2.1. De la creación del Instituto Politécnico Nacional	59
2.1.1. Algunos antecedentes de la creación del IPN	59
2.1.2. El contexto de creación del IPN: el cardenismo	62
El contexto político y económico del cardenismo	62
La educación durante el cardenismo	66
2.1.3. La creación del Instituto Politécnico Nacional	70

2.2. Breve semblanza histórica del IPN: de los cuarentas al nuevo milenio	77
2.2.1. Crisis en el IPN	77
2.2.2. La consolidación del IPN	79
2.2.3. Crecimiento en el IPN	82
2.2.4. Entre el desarrollo del IPN y la crisis política	84
2.2.5. Expansión, diversificación y reforma administrativa del IPN	86
2.2.6. Hacer más con menos, el fortalecimiento del IPN entre las crisis financieras	89
2.2.7. El IPN de cara al nuevo siglo	94
2.3. Movimientos estudiantiles en la historia del IPN	97
2.3.1. El movimiento politécnico de 1956	98
2.3.2. El movimiento estudiantil de 1968	103

CAPÍTULO III #TODOSOMOSPOLITÉCNICO: EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL IPN EN 2014 **109**

3.1. El contexto nacional e institucional del conflicto estudiantil	112
3.1.1. Los primeros años de gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2014)	112
3.1.2. La política de educación media superior y superior del gobierno de EPN	120
3.1.3. El IPN durante los primeros años del sexenio de Peña Nieto (2013-2014)	130
3.2. El movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional en 2014	142
3.2.1. “Sí tenemos que pelear”: el conflicto y la gestación del movimiento estudiantil politécnico en 2014	143
3.2.1.1. El conflicto en el IPN en 2014	145
3.2.1.2. Gestación del movimiento estudiantil en el IPN en 2014	162
3.2.2. “El miedo no anda en burro y menos en uno blanco”: desarrollo del movimiento estudiantil politécnico en 2014	168
3.2.3. “Ganamos demasiado porque cambiamos, abrimos los ojos”: resultados del movimiento estudiantil politécnico en 2014	183

CONCLUSIONES **193**

REFERENCIAS **200**

ANEXOS **214**

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por abrirme la puerta a sus espacios y ser un sueño materializado. Por la formación y apoyo recibido a lo largo de la licenciatura a través de la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

A mi asesor el Dr. Hugo Casanova, por sus enseñanzas que fueron parte fundamental de mi formación universitaria y por guiarme en la elaboración de este estudio. No alcanzan las palabras para agradecerle los aprendizajes y todo el apoyo recibido. A la Mtra. Ilse Castro, por su valioso consejo, guía y apoyo desde que ingresé al servicio social, especialmente durante mi proceso de titulación.

A mis sinodales, la Dra. Renate Marsiske, la Dra. Marlene Romo, la Dra. Zaida Celis y la Mtra. Rosa Sánchez, por la revisión que hicieron de este trabajo, sus observaciones contribuyeron a enriquecerlo.

A Ana María, mi madre y lectora de cabecera, y René, mi padre, por todos sus esfuerzos y amor incondicional. Por ser mi soporte y creer siempre en mí. Este logro también es de ustedes. A Joan, mi hermano, por la complicidad, por sus pláticas y consejos, por obligarme a confiar en mí. A mi abuela Carmen, por todo el amor y cuidado brindado.

A las y los amigos que la UNAM me permitió conocer: Lalo, mi casi-hermano, por estar siempre, en el amplio sentido de la frase. Por el apoyo incondicional, el tiempo compartido y ayudarme a crecer, por acompañar y animar la realización de este trabajo. Y Danie, por los trabajos, desveladas y experiencias compartidas, las pláticas, los consejos y las risas.

A la razón de ser de esta investigación: las y los estudiantes politécnicos que dieron vida al movimiento de 2014, por su lucha y ejemplo. De manera especial a quienes formaron parte de este proyecto concediéndome una entrevista, por permitirme escuchar y aprender de sus experiencias.

A las personas que estuvieron al tanto y me brindaron palabras de aliento durante este trayecto llamado “tesis”.

S. 138

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) se han constituido como elementos de gran importancia para las sociedades gracias a su notable participación en la construcción y progreso de las naciones, a través de sus tareas fundamentales de docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura.

Su configuración resulta sumamente compleja, pues además de ser objeto de múltiples demandas, en el desarrollo de sus labores intervienen diversos actores y factores; enfrentan variados retos económicos, sociales y políticos; experimentan diferentes tensiones y se presentan en ellas conflictos de distinto orden. Todo ello pone de relieve una de las características más importantes que ostentan no sólo las IES sino la educación en su conjunto, y que no siempre le ha sido reconocida: su naturaleza propiamente política.

Contrario a la perspectiva que concebía a la educación como un espacio neutro política e ideológicamente, en el siglo XX, sobre todo a partir de la década de los setenta, comenzaron a aparecer y cobrar fuerza estudios que destacaban su dimensión política (Olivier, 2016). Con base en estos análisis se ha llegado a caracterizar a la educación y sus instituciones como espacios dinámicos, de tensión y conflicto, donde se manifiestan ideologías; se hace presente el poder; se contraponen diversos intereses y proyectos; y se generan resistencias y oposiciones que en algunos casos han tomado la forma de acciones colectivas como los movimientos estudiantiles. Estos movimientos, cabe decir, han sido –y son- parte constitutiva de las IES y se han erigido como valiosos medios de expresión y acción de miles de estudiantes en el mundo, así como factores de cambio institucional y social. Por ello, el estudio de la educación superior y de sus instituciones no puede omitir el análisis sobre los movimientos estudiantiles que se generan en su seno y que han contribuido a la configuración de sus prácticas.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), como institución educativa, es partícipe de esta naturaleza. Su historia, a lo largo de la que ha llegado a consolidarse como una de las instituciones de educación superior más importantes del país, ha estado marcada no sólo por el desarrollo excepcional de sus tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura; sino también por las diversas transformaciones que ha experimentado y los retos,

tensiones y conflictos a los que ha tenido que hacer frente, muchos de los cuales han llegado a derivar en movimientos estudiantiles en los que los estudiantes politécnicos se han promovido como sujetos activos, analíticos y cuestionadores, que se organizan en defensa de la educación y su institución.

En consideración de que la Pedagogía se propone estudiar a la educación en todas sus dimensiones y que el conocimiento que se gesta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no tiene límites institucionales, se ha estimado pertinente abonar al análisis de la dimensión política de la educación (entendiéndola como un espacio de tensión y conflicto) a partir de una de sus expresiones como lo son las prácticas de oposición y resistencia del tipo de los movimientos estudiantiles. Esto, desde una de las instituciones educativas de mayor envergadura en México: el Instituto Politécnico Nacional.

Con tal fin, el presente trabajo se ha propuesto como objetivo el analizar el movimiento estudiantil politécnico de 2014. La razón de estudiar este movimiento en específico es doble. Por una parte, constituye uno de los movimientos estudiantiles más importantes de la última década en el Politécnico, formando parte así de su historia reciente; y por otra, ha sido poco abordado desde el campo pedagógico.

El recorte temporal de la investigación que se realiza es del 2014 al primer semestre del 2015. Y parte del supuesto de que el Instituto Politécnico Nacional no es un espacio neutro sino eminentemente político, en cuyo seno se han gestado y presentado tensiones y conflictos que han llegado a derivar en acciones colectivas como los movimientos estudiantiles, los cuales han sido factores que influyen en la configuración de sus prácticas educativas.

Las preguntas que guían el estudio son ¿Cómo se gestó y desarrolló el conflicto educativo en el Instituto Politécnico Nacional en 2014? ¿Cómo se gestó y desarrolló el movimiento estudiantil politécnico en 2014? ¿Qué forma tomaron los elementos característicos de los movimientos estudiantiles en el movimiento estudiantil politécnico de 2014? ¿El movimiento estudiantil politécnico de 2014 tuvo repercusiones en las prácticas educativas del IPN? De ser así, ¿cuáles han sido?

Es importante mencionar que la investigación que se desarrolla es de carácter cualitativo, de tipo histórico-documental que además se fundamenta en entrevistas semiestructuradas. De tal suerte, las fuentes de información en las que se apoya son múltiples encontrándose, por una parte, el material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual, así como los documentos oficiales, tanto institucionales como gubernamentales; y por otra, una serie de entrevistas efectuadas a quienes constituyeron la base del movimiento: los propios estudiantes. Así, el presente estudio recupera y se nutre de las voces de seis estudiantes politécnicos que compartieron sus experiencias y apreciaciones derivadas de su participación en el movimiento politécnico de 2014.

El trabajo se estructura fundamentalmente en tres capítulos. El primero de ellos constituye un apartado teórico dedicado a destacar la naturaleza política de la educación. Con tal propósito, se parte de indicar las funciones que se le han otorgado a las instituciones de educación superior, así como los retos a los que se enfrenta en la época contemporánea y las tensiones que experimenta, las cuales muchas veces generan conflictos y prácticas de oposición poniendo de manifiesto así la dimensión política que ostenta la educación. No sobra apuntar aquí que la problemática de la educación superior presenta rasgos que la diferencian de otros tipos educativos como la educación básica, lo que subraya la importancia del estudio de las particularidades que ofrecen las políticas gubernamentales y los movimientos de resistencia que se desarrollan en cada sector.

Posteriormente, se procede a revisar algunos de los planteamientos de autores que han señalado y estudiado la dimensión política de la educación, poniendo de relieve en la teoría educativa elementos como el conflicto, la lucha y la resistencia. Cabe señalar, que los movimientos estudiantiles son una expresión de estos elementos, sin embargo, para caracterizarlos resulta necesario definir primeramente a los movimientos sociales que es donde se incluyen. Así, y ante el amplio panorama teórico en torno a los movimientos sociales, se recuperan algunas de las teorías que han buscado definir y explicar estas acciones colectivas. Y, por último, se exponen algunos de los elementos que caracterizan a los movimientos estudiantiles, que han sido subrayados por diferentes autores.

El segundo capítulo es de corte histórico, pues se parte de la idea de que para emprender el estudio sobre una institución de educación superior como el Instituto Politécnico Nacional desde la UNAM, es indispensable conocerla y ubicarla en la historia. De tal suerte, el capítulo realiza una descripción panorámica del desarrollo histórico del Politécnico que comienza con los antecedentes de su creación y concluye hasta la primera década del siglo XXI.

A través de diferentes etapas, el recorrido procura destacar los hechos principales de la historia del IPN y hacer énfasis en aquellos movimientos estudiantiles que se han gestado en su seno y/o de los que han sido partícipes sus estudiantes. En especial, y a manera de ejemplo, se abordan dos de estos movimientos que han marcado al IPN: el movimiento politécnico de 1956 y el movimiento estudiantil de 1968.

El tercer y último capítulo está destinado enteramente al movimiento politécnico de 2014 que constituye el objetivo central del trabajo. El abordaje comienza con un marco contextual que abarca dos dimensiones: una nacional y otra institucional. Como parte de la primera dimensión, se mencionan algunos de los hechos que marcaron los primeros años del sexenio de Enrique Peña Nieto y se señala el proyecto gubernamental de educación media superior y superior que, como se verá, tendrá eco en el IPN. Mientras que en la segunda dimensión se revisa el ejercicio del propio IPN durante el mismo periodo, con el propósito de mostrar las condiciones en las que se encontraba la institución que devinieron en un conflicto en el que, cabe decir, se gestó el movimiento estudiantil de 2014.

Con este marco se da paso propiamente al movimiento estudiantil politécnico que tuvo lugar en 2014. Procurando un orden cronológico, el capítulo se remonta en esta parte hasta septiembre de 2014, fecha aproximada de inicio del movimiento estudiantil politécnico, y concluye su recorrido hasta el primer semestre de 2015. El análisis se realiza a través de tres momentos clave que son: el conflicto y gestación del movimiento estudiantil politécnico, su desarrollo y los resultados obtenidos. A lo largo de estas etapas, se señalan aquellos elementos destacados en el capítulo uno, los cuales caracterizan a los espacios educativos, a los movimientos estudiantiles en general y al movimiento politécnico de 2014 en particular.

El trabajo cierra con un apartado conclusivo que contiene los hallazgos primordiales de la investigación realizada. Cabe decir que el estudio que aquí se presenta tiene la intención de abonar al conocimiento del Instituto Politécnico Nacional sobre todo en su dimensión política, poniendo de relieve las complejas dinámicas que se desarrollan en su interior y que son parte fundamental de su constitución como institución educativa.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN SUPERIOR, MOVIMIENTOS SOCIALES Y MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES

Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha.

Paulo Freire

Las instituciones de educación superior (IES) son parte sustantiva del sistema educativo mexicano y de la sociedad en su conjunto, pues forman en sus aulas y proyectos a los futuros profesionistas del país; además de que algunas de ellas imparten también educación media superior; y muchas realizan labores de difusión y extensión de la cultura, así como de investigación en los diversos campos del conocimiento.

Sin embargo, estas instituciones y la educación en general -que no se reduce al conjunto de instituciones que conforman a los sistemas educativos nacionales-, no son espacios meramente pasivos y neutros sino que se constituyen como espacios dinámicos, de naturaleza propiamente política, en los que se desarrollan una serie de conflictos y tensiones que han influido, e influyen, de forma importante en la configuración de sus prácticas.

La tensión y el conflicto en las instituciones educativas puede llegar a derivar así en acciones colectivas como los movimientos estudiantiles, los cuales, cabe mencionar, han formado parte de la vida de las instituciones de educación superior latinoamericanas, como las universidades, desde sus orígenes en el siglo XVI (Marsiske, 2006). Sin embargo, al preguntarse acerca de los movimientos estudiantiles resulta necesario abordar el concepto de movimiento social que es donde se insertan.

Por tanto, el presente capítulo tiene como propósito destacar la dimensión política de la educación superior, así como abordar el concepto de movimiento social y movimiento estudiantil, identificando algunos de los elementos que los caracterizan.

Con tal fin, se examinan algunas de las funciones de la educación superior y se ubican los retos y tensiones a los que se enfrenta actualmente, los cuales pueden derivar –y en algunos casos lo han hecho- en conflictos y prácticas de oposición y resistencia como los movimientos sociales y estudiantiles; además de que se revisan los planteamientos de algunos de los autores que han hecho énfasis en el estudio de lo político de la educación.

Asimismo, y dado que existen múltiples definiciones y caracterizaciones acerca de los movimientos sociales, se recuperan algunas de las teorías y autores más sobresalientes que han buscado definir y explicar a los movimientos sociales, sin olvidar el contexto en el que fueron desarrollados sus planteamientos. De igual forma, y ante el aún incipiente desarrollo de una teoría sobre los movimientos estudiantiles en específico que sea aceptada en el grueso de los espacios académicos, se abordan algunas de las principales características de los movimientos estudiantiles que han sido señaladas por distintos autores.

El capítulo se estructura así en tres grandes apartados: el que se refiere a la educación superior, el que aborda los movimientos sociales y el que alude a los movimientos estudiantiles. Al finalizar cada apartado se ofrece una caracterización operativa y/o marco analítico que guiará el análisis de la investigación que se realiza en el presente trabajo.

1.1. La educación superior

1.1.1 Las funciones, retos y tensiones de la educación superior

Como se ha señalado con anterioridad, la educación superior es parte importante de las sociedades pues no sólo realiza las funciones de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura que le son inherentes, también contribuye a la construcción social, económica y política de las naciones. De tal suerte, muchas de las instituciones de educación superior (IES)¹ “han estado inmersas en el debate e incluso en la praxis política. Tal hecho, que ciertamente desborda los alcances y responsabilidades de las instituciones académicas, también ha representado una significativa contribución de la educación superior a la compleja construcción de la democracia” (Casanova, 2009: 261).²

En algún punto de la historia se observó fuertemente a las IES no sólo como centrales en la formación de los cuadros profesionales que se insertarían en distintos sectores del aparato productivo así como en la generación del conocimiento que contribuiría al desarrollo de los países en sus distintas esferas (económica, social, política y cultural), sino propiamente como elementos para el desarrollo del pensamiento, para la movilidad social y la emancipación. Casanova (1997), al referirse a las universidades señala que:

en un principio prevaleció la visión que asignaba un papel protagónico a la institución [universitaria] en el proceso de creación y transmisión del conocimiento, así como en la enseñanza profesional, todo esto en una perspectiva que consideraba la educación como un factor de la emancipación individual y como fundamento para el desarrollo social (196).

Esta visión de las funciones ideales de las IES ha ido cediendo su lugar a otra más cercana al campo del mercado en la que las instituciones se encuentran dentro del “mercado competitivo para producir y vender bienes o servicios, y que participa[n] en el desarrollo económico a través del ‘entrenamiento’ de fuerza de trabajo y de investigación productiva” (Casanova, 2012: 33). Tales visiones han sido ampliamente cuestionadas por diversos

¹ El presente trabajo se centra en instituciones de educación superior públicas, sin embargo, no se desconoce que parte de los planteamientos pueden corresponder también a instituciones de carácter privado.

² Traducción del catalán por el autor. Agradezco al Dr. Hugo Casanova por haberme facilitado una versión traducida del texto para la elaboración de este estudio.

autores quienes señalan, entre otras cosas, que las instituciones educativas contribuyen a la reproducción de las desigualdades y ofrecen oportunidades limitadas para la movilidad social y la emancipación. A estos autores se hará referencia más adelante.

No obstante, actualmente la educación superior constituye un sistema influyente en el mundo contemporáneo. Como bien señala Altbach (2009), cuya afirmación podría extenderse al conjunto de instituciones de educación superior: “La universidad será siempre una de las instituciones más valoradas por la sociedad” (36), pues “sigue desempeñando un papel necesario en la sociedad moderna, como institución que educa, lleva adelante investigaciones, aporta oportunidades para la movilidad social y certifica el carácter de experto y la competencia profesional” (24).

Este sistema que conforma la educación superior, cabe resaltar, es sumamente complejo pues además de que ha pasado por varias transformaciones a lo largo de su existencia,³ en él intervienen múltiples factores –económicos, políticos, sociales y culturales- y actores –estudiantes, académicos, autoridades educativas, trabajadores y administrativos, actores gubernamentales e incluso del mundo empresarial-, lo cual lo configura como un espacio dinámico, que enfrenta determinadas demandas y retos y que experimenta diversas tensiones y conflictos.

En ese sentido, y sin fines limitativos, uno de los retos a los que se enfrenta en la actualidad es el relacionado con el escenario global en el que impera “la multiplicación y diversificación de contactos entre las naciones, la formación de bloques regionales, y la emergencia de un esquema económico y político macro que articula a todos los países en un modelo mundial” (Casanova, 2005: 3) y en el que, además, se prioriza el uso del conocimiento y la información, por lo que las instituciones donde se produce y transmite adquieren gran relevancia. Así, el proceso de globalización se expresa en las instituciones de educación superior de distintas maneras como “a través de la reducción del dinero público para las IES, y de la aparición de nuevos mercados para productos e instituciones de este nivel educativo. La adopción de comportamientos orientados hacia el mercado o,

³ La educación superior ha pasado por diferentes etapas de consolidación, diversificación, expansión, entre otras. Para una mirada panorámica del desarrollo de la educación superior en el caso específico de México puede verse el texto de Casanova (2009).

inclusive, propios de éste” (Slaughter y Leslie, 1997 citado por Ordorika y Lloyd, 2014: 131), así como “el incremento de los proveedores de educación superior con fines de lucro” (Ordorika y Lloyd, 2014: 131).

Otro reto que experimenta la educación superior es el que se refiere a la política pues las dinámicas que se viven al interior de las IES “también están conformadas por la naturaleza específica del sistema político en cuestión” (Ordorika y Lloyd, 2014: 135). A este respecto, cabe mencionar que México se encuentra en proceso de construcción de un proyecto democrático que ha significado un escenario complejo para la vida social y las instituciones educativas.⁴ Esto ha demandado, de acuerdo con Casanova (2009), “instituciones sólidas que den certidumbre a los esfuerzos en materia educativa y que permitan el planteamiento de una política de educación superior y de largo plazo” (276).⁵ Asimismo, las instituciones se han cuestionado, de acuerdo con la especificidad de cada una, acerca de qué tipo de relación deben ostentar con el poder político y hasta qué grado los actores gubernamentales deben tener injerencia en las decisiones académicas.

Por otra parte, las IES enfrentan el reto relacionado con la desigualdad social. En diversas partes del mundo, y específicamente en México, gran parte de la población se encuentra en condiciones de pobreza lo que condiciona su acceso y permanencia en las instituciones educativas así como la satisfacción de otras necesidades como las de alimentación, vivienda, salud, etcétera. En palabras de Casanova (2005): “En el nuevo escenario mundial las sociedades enfrentan una radical polarización en términos de su acceso al conocimiento. [...] enormes capas sociales se mantienen al margen de los beneficios de la cultura y la educación” (4).

⁴ Cabe decir que a lo largo de este proceso México fue gobernado durante siete décadas, de forma ininterrumpida y sin mayores contrapesos, por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (algunas de sus gestiones se caracterizaron por la corrupción y las prácticas autoritarias) y, ante la expectativa de una verdadera transición democrática, en el 2000 y durante los 12 años siguientes el país experimentó la alternancia política con el gobierno del Partido Acción Nacional (PAN). Sin embargo, en 2012 el PRI regresó al poder lo que “trajo consigo una ola renovada de autoritarismo, que significó la profundización de medidas neoliberales en diversos campos de la sociedad y la economía” (Olivier y Tamayo, 2017: 25). Actualmente, en las elecciones de 2018, un partido de izquierda, Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), ganó gran parte de los puestos políticos del país por los que contendió, entre ellos el presidencial, con lo que se abrió una nueva expectativa en la arena política del país.

⁵ Traducción del catalán por el autor.

En este escenario de retos sociales, económicos y políticos, la educación superior se debate entre diversas tensiones tanto internas como externas las cuales, de acuerdo con Pusser (2004 citado por Ordorika y Lloyd, 2014), tienen su origen en exigencias contrapuestas para que las instituciones “impulsen el desarrollo económico y la competitividad, y al mismo tiempo amplíen el acceso de grupos sociales históricamente marginados” (126).⁶

Slaughter (1990 citado por Ordorika y Lloyd, 2014) indica que dichas tensiones giran en torno a tres dimensiones sustantivas: el acceso a la educación superior, los usos sociales del conocimiento (formación, investigación y extensión) y a la asignación de recursos, los cuales son “cuestiones, todas ellas, de una naturaleza profundamente política” (Ordorika y Lloyd, 2014: 125-126). Casanova (2005) por su parte, profundiza en una serie de tensiones que si bien hacen referencia a la institución universitaria, pueden extrapolarse a otras instituciones de educación superior contribuyendo al análisis que se realiza en el presente trabajo. Por tanto, algunas de ellas se recuperan y enumeran a continuación:

- a) “*Tradición e innovación: lo viejo frente a lo nuevo*”: Una de las tensiones que viven las IES es la vinculada con la vigencia de las formas de llevar a cabo sus tareas. En un entorno globalizado, en el que los conocimientos se multiplican rápidamente y se generan cada vez nuevas tecnologías, las instituciones han tenido que cuestionarse acerca de los cambios que han de emprender para mantenerse actualizadas y continuar cumpliendo con su papel en las sociedades. Sin embargo, “¿Qué cambios han de hacerse sin vulnerar la esencia de la institución? ¿Qué cambios son los que se precisan para que la institución responda mejor a las demandas sociales sin vulnerar la esencia del saber y de la búsqueda de la verdad?” (Casanova, 2005: 5).
- b) “*Demandas crecientes y apoyos decrecientes*”: Las IES son objeto de numerosas exigencias en términos de acceso, calidad académica, innovación, mejores condiciones de trabajo y estudiantiles, entre otras. Empero, experimentan diversos problemas de financiamiento, el cual es sumamente necesario para el

⁶ Estas exigencias contrapuestas podría traducirse que son entre las relacionadas con los intereses hegemónicos y las relativas a los intereses subalternos.

cumplimiento de sus funciones y de tales exigencias. En esta línea, Altbach (2009) señala que “los gobiernos son reticentes y a veces contrarios a pagar los presupuestos crecientes de las universidades. Los costos son más altos debido al crecimiento de la matrícula, a los costos de las tecnologías nuevas, a los mayores costos salariales de docentes y personal administrativo, etcétera” (34). Ante ello, las instituciones han tenido que buscar las mejores formas de obtener los recursos necesarios para desarrollarse.⁷

- c) “*Gerencialismo o gestión académica: el nuevo liderazgo*”: Siguiendo a Casanova (2005), la gestión de las instituciones de educación superior ha ido cambiando su lógica por una vinculada con el gerencialismo, de tal suerte que se incorporan estrategias de “dirección estratégica, de administración por objetivos; de evaluación de resultados; de ‘pago por méritos’, de incorporación de criterios de mercadotecnia; y de factorización del trabajo entre otros” (6), sin antes analizar y evaluar de forma holística sus efectos en las instituciones. Así, las IES se enfrentan a dos órdenes de preguntas: la primera de ellas se cuestiona acerca de cómo crear nuevas formas de gestión que consideren como eje central al conocimiento; y la segunda sobre cómo generar y coordinar los suficientes mecanismos que permitan la expresión y participación de los distintos actores que intervienen en la educación superior (Casanova, 2009: 276).
- d) “*Las [instituciones] frente al poder: saber y política*”: De acuerdo con Casanova (2005) es cada vez mayor la presencia de actores gubernamentales en las decisiones académicas de las instituciones, a través de políticas que van más allá del tema presupuestal. Así “a través de mecanismos como los planes de calidad el gobierno interviene en temas tradicionalmente en el campo de los universitarios” (Dill, 1998 citado por Casanova, 2005: 6). Si bien, como señala el autor, la educación superior es obra de múltiples actores, las IES han tenido que cuestionarse acerca de: “¿Cómo definir las atribuciones de los diferentes sujetos y entidades relacionadas con [las IES]? [...] ¿Cuánto puede hacer el saber frente al poder?” (Casanova, 2005: 6).

⁷ Una de las estrategias que han adoptado algunas instituciones es la de aumentar las cuotas estudiantiles.

- e) “*La[s] [instituciones] frente al hacer: saber y mercado*”: Como se ha señalado en distintos puntos de este apartado, en la educación superior se ha ido incorporando una visión más vinculada con el mercado, en la que se le demanda producir capital humano e investigación que se incorpore fácilmente al aparato productivo. Así, las IES enfrentan dos series de tensiones, una de ellas “frente a la alta responsabilidad [...] en favor de la formación de sujetos sociales” y la otra “entre el conocimiento puro y el aplicado” (Casanova, 2005: 6).
- f) “*La [institución] funcional frente a la [institución] sin condición*”: En relación con el punto anterior, Casanova (2005) indica que la universidad, y podrían considerarse otras IES, experimentan una tensión sustantiva referida a su sentido mismo. De tal forma, se debate entre una visión de las IES relacionada meramente con lo económico y otra más crítica en la que las IES encuentran en la razón y el saber su fundamento, teniendo como una de sus responsabilidades principales “la búsqueda de la verdad y el derecho a decirlo todo” (7).

Este conjunto de retos y tensiones entre los que se debate el cambio –o no- de las IES generan conflictos y resistencias, en los que se contraponen diversos proyectos de educación superior y se entretejen relaciones de poder. Ello indica que lejos de ser meramente lugares donde se forma, con neutralidad política e ideológica, en las habilidades y conocimientos necesarios a los futuros profesionistas, se desarrolla investigación y se difunde la cultura; las IES constituyen espacios de tensión, conflicto, lucha y resistencia, en los que se ponen en juego diversas ideologías e intereses y se pueden generar acciones colectivas del tipo de los movimientos sociales y estudiantiles; lo cual resalta la naturaleza propiamente política tanto de las IES como de la educación en general.

1.1.2. De lo político en la educación

Diversos autores han señalado el carácter político de la educación.⁸ De acuerdo con Olivier (2016) desde las concepciones de Platón sobre la educación se señala su papel sustantivo dentro de la construcción de la sociedad perfecta el cual constituye un papel tanto social como político. De esta forma, la educación se ha constituido como un elemento sustantivo en la materialización de los distintos proyectos de sociedad y, por tanto, es también objeto de disputa política e ideológica, desarrollándose entre distintas tensiones que se hacen manifiestas en su interior. En palabras de Olivier (2016): “La disputa por detentar la hegemonía del discurso pedagógico que orienta las prácticas educativas ha estado inmersa en negociaciones y apremios enraizados en la idealización de proyectos de sociedad, donde el espacio educativo se constituye como la entidad ideal para cumplir esta finalidad” (21).

Sin embargo, en el estudio de la educación no siempre se le ha reconocido su dimensión política pues en algunos estudios se ignoraban las relaciones de poder refiriéndose a las escuelas como instituciones eminentemente apolíticas, dedicadas solamente a la instrucción con neutralidad ideológica. Es hasta la década de 1970 cuando se puede hablar con más formalidad de la emergencia de una corriente teórica que destaca la importancia de este rasgo del campo educativo (Olivier, 2016: 25). Siguiendo a Olivier (2016: 24) un punto de partida sustantivo es el surgimiento a principios de los setenta, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, de la *nueva sociología de la educación* que constituye una corriente crítica de la educación tradicional, aunque, cabe apuntar, ya desde la década de 1930 pueden ubicarse trabajos que destacan el carácter político de la educación como el de Ponce, titulado *Educación y lucha de clases*.

⁸ Cabe puntualizar que en el presente trabajo, y con base en definiciones como las propuestas por Bobbio (2005: 1215), Ema (2007: 57) y Vallès, (2006: 18), se entiende a la política como una actividad colectiva - expresada en un sistema integrado por prácticas, instituciones y procesos- que busca la gestión de la tensión o el conflicto social para el establecimiento de un orden y la preservación de la cohesión de las sociedades, y que entre sus principales características se encuentra la capacidad de coacción y su relación con la idea de poder. Y, por otra parte, se considera lo político como aquella dimensión que pone de manifiesto la tensión y el conflicto en la colectividad y está relacionado con “la subversión y reproducción de cualquier orden social”, haciéndose presente así en todo tipo de relaciones sociales (Ema, 2007: 58). En este sentido, y como se abordará más adelante, la educación y sus instituciones poseen un carácter propiamente político pues han sido factores sustantivos para la construcción y cohesión de las sociedades y sus estructuras políticas; y en ellas se manifiestan relaciones de poder convirtiéndolas propiamente en escenario y objeto de conflictos y tensiones.

La nueva corriente crítica cuestionó las visiones que indicaban que la educación era neutra política e ideológicamente, señalando que el conocimiento que es considerado válido en una sociedad y escuela constituye relaciones de poder; que las instituciones educativas reproducían la lógica de la dominación (Giroux, 1992: 104); y la forma en la que el Estado “por medio de subsidios selectivos, políticas de acreditación y poderes legales, daban forma a las prácticas escolares según los intereses de la lógica capitalista” (Giroux, 1990: 17). De tal forma, la nueva sociología de la educación “no sólo conformó una corriente que en sus análisis destacaba el carácter político de la educación, sino que en ella se ubicaron posicionamientos comprometidos con la transformación de la sociedad” (Olivier, 2016: 24).

Así, en las reflexiones que se derivan de esta corriente se encuentran diversas posturas que han resaltado las relaciones de poder, control y dominación existentes en las escuelas señalando su papel como instituciones de Estado que actúan mayormente en beneficio de la ideología dominante. Entre estas posturas se encuentran las teorías de la reproducción, las cuales “enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción” (Giroux, 1992: 105).

Las teorías de la reproducción: Louis Althusser

Uno de los autores que se inscribe en esta serie de teorías y resulta relevante en la reflexión es Louis Althusser (2012: 8-13)⁹ quien en sus análisis sobre el capitalismo y el Estado señalaba que en las sociedades es necesario producir y para ello es sustantivo que se reproduzcan las condiciones de producción. Esto implica que además de que se reproduzcan los medios de producción tales como materias primas, infraestructura, los instrumentos y herramientas de trabajo, entre otras cosas, se reproduzcan las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

En este último punto cobran suficiente importancia las instituciones escolares en la reflexión del autor, ya que la calificación de la fuerza de trabajo tiende a realizarse en ellas. De tal suerte, en las escuelas además de enseñarse aquellos conocimientos y habilidades

⁹ Otros autores que se inscriben en las teorías de la reproducción son Bordieu, Establet, Bowles, Gintis, Passeron, entre otros.

(los cuales son diferenciados, es decir, una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los jefes de empresa, etc.) necesarios para que los individuos se inserten en el sector productivo, también se enseñan las actitudes, valores y reglas que permiten que el orden establecido y/o la ideología dominante se reproduzca. En las propias palabras del autor:

la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por la palabra” el predominio de la clase dominante (Althusser, 2012: 14).

Como parte de su análisis sobre el Estado, que parte de algunas consideraciones de la teoría marxista,¹⁰ Althusser (2012: 20-34) indica que no sólo existe el aparato “represivo” de Estado, elemento destacado por los marxistas, el cual incluye al ejército, el gobierno, la administración, la policía, las prisiones, etc.; pues, agrega, también existen los aparatos ideológicos de Estado.¹¹ Si bien tanto unos como otros funcionan tanto con la violencia como con la ideología, el predominio de una y otra en cada uno de ellos es distinto. Así, el aparato represivo de Estado funciona mayormente con la violencia o represión (que incluso llega a ser física) mientras que los aparatos ideológicos de Estado funcionan predominantemente con la ideología; ambos con el fin de reproducir las relaciones de producción las cuales son relaciones de dominación y explotación.

¹⁰ Cabe señalar que, de acuerdo con la teoría marxista, la sociedad se estructura por ciertos niveles, de tal suerte que se compone por la infraestructura o base económica y la superestructura, la cual se integra a su vez por dos niveles: el jurídico-político (el derecho y el Estado) y el ideológico. Esto es representado, a manera de metáfora, como un edificio cuya base es la infraestructura y los pisos superiores la superestructura con lo que se señala que es la base la que determina en última instancia a los pisos restantes (Althusser, 2012: 16-18). Lo anterior es retomado por Althusser quien va más allá de la descripción profundizando en el análisis de la superestructura (el derecho, el Estado y la ideología) desde el plano de la reproducción.

¹¹ Gramsci también señala que el Estado no sólo se compone por los aparatos que usan la fuerza, también por aquellos que hacen uso mayormente de la ideología como las escuelas (Gramsci, 1971 citado por Giroux, 1992: 109; Althusser, 2012: 26-27).

Lo anterior adquiere importancia en el ámbito pedagógico dado que para el autor uno de los aparatos ideológicos de Estado más importantes lo constituye el sistema escolar,¹² con lo que ubica a la escuela como una institución sustantiva de Estado que cuenta con una audiencia obligatoria durante suficientes horas y días a la semana para enseñar a las personas desde que son niños las habilidades y conocimientos “recubiert[os] por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)” (Althusser, 2012: 43). De tal forma que cada grupo o clase social recibe la ideología dominante de acuerdo con el rol que debe desempeñar en las sociedades (ya sea de explotador o explotado).

Sin embargo, de acuerdo con el autor, la labor de la clase dominante de imponer su propia ideología en los aparatos ideológicos de Estado es complicada, pues éstos presentan espacios que pueden ser aprovechados por las clases dominadas para la resistencia. En palabras de Althusser (2012):

La clase (o alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos de Estado tan fácilmente como en el aparato (represivo) de Estado [...] además porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión para expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha (33).

Si bien gran parte de los autores de la teoría de la reproducción se centran mayormente en cómo las escuelas funcionan en beneficio de las clases dominantes reproduciendo su ideología y las desigualdades sociales, ya desde algunas posturas, como la de Althusser anteriormente señalada, se encuentran algunas observaciones sobre la forma en la que los actores pueden encontrar espacios de contradicción en ellas permitiendo la resistencia.

El conflicto, la lucha y la resistencia en la teoría educativa

No obstante, fueron otra serie de teóricos (algunos de ellos denominados como parte de la teoría de la resistencia o de la pedagogía crítica) quienes además de hacer explícitas las contradicciones y tensiones que se encuentran en los espacios educativos (señalando que en ellos no sólo se reproduce la ideología dominante de forma pasiva tanto por parte de los

¹² El resto de aparatos ideológicos que refiere Althusser (2012: 28) son: el religioso, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, de información y el cultural.

maestros como de los estudiantes); profundizaron en las posibilidades de resistencia, de gestación de movimientos contrahegemónicos y de creación de proyectos educativos alternativos poniendo de relieve en la teoría educativa conceptos tales como el de conflicto, lucha y resistencia. A algunos de estos autores se hará referencia a continuación.

Paulo Freire es uno de los autores que ha destacado las posibilidades de resistencia en la educación y de creación de proyectos educativos alternativos considerando que la educación trasciende a la escolarización. Así, ha destacado que en distintas esferas sociales, incluida la educativa, existen tensiones las cuales dan cabida a resistencias, “la concepción de Freire [...] subraya que siempre existen quiebras, tensiones y contradicciones en varios ámbitos sociales tales como las escuelas, donde el poder a menudo se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia” (Giroux, 1990: 20).

De esta forma, Freire entiende al poder de forma dual señalando que no sólo constituye una fuerza negativa, de dominación y represión, pues también lo considera como una fuerza positiva que puede ejercerse a favor de la lucha y la resistencia de los oprimidos. E indica que el poder se expresa en otros ámbitos de la vida social además de los que tienen que ver propiamente con el aparato gubernamental, los cuales habían sido vistos como neutrales, ajenos a las relaciones de poder y por tanto a las formas de resistencia (Giroux, 1990: 21).

Por otro lado, el autor ha apelado por una práctica política que apueste por la capacidad crítica de los sujetos, la acción y la posibilidad. De tal forma, Freire (1973) destaca la necesidad de concebir el papel activo de los sujetos indicando que “el hombre es praxis, y porque así es no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en «cosa». Su vocación ontológica, que él debe existir, es la de sujeto que opera y transforma al mundo” (51).

En este sentido, Freire (1973) elabora una crítica importante a la educación tradicional que tilda de “bancaria”, la cual deshumaniza y cosifica a las personas buscando su “domesticación”. En esta visión de la educación se concibe al educando como un ente pasivo que se convierte en una especie de recipiente que debe ser llenado, haciendo así “del

proceso educativo un acto permanente de *depositar contenidos*” (Freire, 1973: 56). Siguiendo al autor, esta forma de educación preserva la jerarquización entre educador y educando, en la que el educador es quien elige el contenido de los programas, el que habla, educa, disciplina y, en suma, el que sabe; mientras que el educando es quien recibe de forma pasiva los contenidos y los memoriza, el que escucha, el que es educado, a quien disciplinan y el que no sabe (Freire, 1973: 56-57).

Ante ello, el autor apuesta por una educación humanista y liberadora que no busque cosificar a los sujetos y en su lugar procure su formación integral estimulando el pensamiento crítico, la recuperación y problematización de sus experiencias y la afirmación de sus propias voces destacando el papel activo que deben ostentar tanto los educadores como los educandos, superando de esta manera la rígida jerarquización entre educador-educando pues para Freire (1973) “los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (61), de tal forma que tanto educa el educador como el educando.

Así, en la postura de Freire no sólo se señalan las formas de dominación inscritas en diversos ámbitos como el educativo pues también se destaca que en ellos, e incluso en las propias prácticas de dominación, existen contradicciones y tensiones que permiten la gestación de formas de lucha y resistencia en las que se apueste por proyectos más humanos que procuren la emancipación de los sujetos.

Por su parte, Henry Giroux (1992) ha enfatizado el estudio de la resistencia y el conflicto en la educación desarrollando las bases para una pedagogía crítica (que incluya teoría crítica y acción social y se sustente en un proyecto político para la libertad individual, la reconstrucción social y la praxis) la cual fundamenta en los estudios realizados sobre el currículum oculto¹³ y en algunas categorías desarrolladas por teóricos de la Escuela de Frankfurt como Adorno, Horkheimer y Marcuse, tales como la racionalidad, la teoría de la cultura y la psicología profunda.¹⁴

¹³ Cabe señalar que el currículum oculto es entendido en Giroux (1992) como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (72). Así el currículum oculto no sólo contribuye a la socialización de los sujetos, también al control social.

¹⁴ Véase H. Giroux (1992), pp. 26-66.

Con esta base, el autor indica que en el discurso tradicional de las teorías educativas se ha hecho una separación entre conocimiento y poder, minimizando categorías como la de conflicto y lucha. En tal sentido, se veía a las escuelas como instituciones neutrales que dotaban a los estudiantes de aquellos conocimientos y habilidades que les serían útiles para la vida laboral y para desempeñarse con éxito en la sociedad, y no se cuestionaban acerca de las relaciones de la institución escolar con el orden económico y político así como sobre los intereses en los que se basa el proceso de escolarización en las sociedades (Giroux, 1992: 102), de tal suerte que “se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (Giroux, 1992: 103).

Si bien algunas teorías críticas y radicales (como las teorías de la reproducción anteriormente abordadas) han realizado aportaciones importantes al análisis educativo señalando cómo las escuelas funcionan al servicio de las clases dominantes reproduciendo su ideología y las relaciones de dominación, Giroux (1992) menciona que estas teorías no profundizan lo suficiente en aspectos sumamente importantes relativos a los espacios de resistencia y las posibilidades de generar una pedagogía crítica que permita sustentar proyectos educativos alternativos. En palabras del autor:

en muchos de estos supuestos no sólo hay muy poca comprensión de las contradicciones de los espacios sociales que promueven tendencias y conductas de oposición en las escuelas, sino que también hay una visión unidimensional de la socialización. Los estudiantes y el maestro no simplemente acceden a las características opresivas de la escolarización [...]. En algunos casos ambos grupos resisten, y en algunos de ellos, modifican las prácticas escolares. [...] Los maestros y estudiantes no reciben simplemente información; también la producen y la median (Giroux, 1992: 86).¹⁵

De esta forma, Giroux realiza una observación sustantiva: los actores educativos, como los maestros y los estudiantes, no solamente reciben y reproducen de forma pasiva la ideología dominante sometiéndose al control social sino que la pueden reflexionar y cuestionar resaltando así su papel activo y dando cabida a la posibilidad de que los sujetos resistan

¹⁵ En otro momento Giroux (1992) menciona: “La idea aquí es que las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son practicadas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrentadas con resistencia por maestros, estudiantes o padres y, por lo tanto, para tener éxito, deben reprimir la producción de contraideologías” (124).

esas prácticas y busquen modificarlas. Así, las escuelas son vistas desde esta perspectiva no sólo como lugares de dominación ideológica sino también de contestación y lucha en los que se expresan los intereses tanto de la clase dominante como de los dominados.

En este sentido, para Giroux las escuelas constituyen sitios sociales en los que existen contradicciones y se entretajan relaciones complejas no sólo de dominación sino también de resistencia, y que así como actúan bajo determinados intereses (los de la clase dominante) ofrecen espacios para la construcción y expresión de otras subjetividades. De esta forma, el autor señala, al igual que Freire, que el poder no es unidimensional, es decir, no se ejerce sólo como forma de dominación pues también puede ejercerse como forma de resistencia (Giroux, 1992: 145).

Aquí cabe destacar que los actos de resistencia en las instituciones escolares, a decir del autor, tienen que ver con “prácticas que comprenden una respuesta política consciente o inconsciente a las relaciones de dominación implantadas en las escuelas” (Giroux, 1992: 141) así “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 1992: 145-146). Con esta categoría se resaltan dos aspectos: a) que los individuos que son objeto de la dominación no son meramente entes pasivos y b) aunada a la noción de resistencia se encuentra la de esperanza por una transformación que permita la emancipación.

De tal manera, la resistencia no sólo la componen aquellos actos públicos y abiertos realizados por los actores educativos (como podrían ser las protestas públicas y masivas), sino también aquellos actos más discretos que se encuentran en un plano mayormente ideológico (como, de acuerdo con el autor, no seguir alguna instrucción o ejercer presión para destituir a algún maestro o administrativo).

Peter McLaren (2007), quien en su texto *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos* analiza al espacio educativo y, específicamente, la enseñanza en el salón de clase como un sistema ritual; indica que la cultura escolar incorpora y transmite mensajes ideológicos, pues además de que en la escuela se enseñan aquellas habilidades necesarias para la vida laboral también se

transmiten valores y actitudes normalmente acordes con la clase dominante, contribuyendo a la reproducción de las relaciones de poder y del orden social. Con base en sus observaciones de un colegio católico en Canadá, el autor encontró que “los rituales instruccionales sirvieron fundamentalmente para santificar el lugar de trabajo, para cercar los terrenos culturales con tabúes, para apoyar el *statu quo* y crear un cuerpo del estudiante condicionado para aceptar ese estado de cosas” (McLaren, 2007: 224).¹⁶

En esta línea, McLaren señala que la hegemonía de los “ritos instruccionales” hace referencia tanto a la reproducción de la dominación política y económica de una clase sobre otra, como a la manera en que la clase dominante proyecta su propia forma de concebir el mundo hasta que los sujetos puedan considerarla como natural y universal (McLaren, 2007: 101).

Sin embargo, la cultura escolar y la hegemonía ideológica que se desenvuelve en ella, no constituye un ente homogéneo e invulnerable pues existen fisuras, tensiones y resistencias que hacen de los espacios educativos, como el salón de clase, un campo de conflicto en el que se lucha en torno a las relaciones de poder y a los significados simbólicos (McLaren, 2007: 157).

Cabe destacar que para el autor la resistencia constituye “un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y ‘vivido’ y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular (por ejemplo, el programa explícito y el oculto)” (McLaren, 2007: 157). Y, al igual que Giroux, considera que la resistencia puede ir desde actos abiertos de protesta hasta acciones que pueden resultar más sutiles, como algunas de las desempeñadas por el “bufón de la clase” que pone de relieve las contradicciones existentes.

Gran parte de los planteamientos antes referidos coinciden en algunos puntos que habrán de ser considerados en la caracterización de la educación en general y, de forma específica, de la educación superior. Éstos son los siguientes: a) la educación no es neutra

¹⁶ En otra parte, el autor menciona: “Mientras es casi obvio afirmar que la escuela está equipada para programar estudiantes que produzcan ‘trabajo’, en forma de tareas, evaluaciones, proyectos, reportes, etc., no suele ser tan obvio cómo el proceso de escolarización se las arregla tanto para inculcar ciertas disposiciones, como para constituir ideológicamente las subjetividades de los estudiantes en favor del ‘buen trabajador’, proceso que resulta necesario para mantener la sucesión diaria de acontecimientos” (McLaren, 2007: 150).

política e ideológicamente pues en ella se transmite y manifiestan ideologías; b) la educación mantiene una relación sumamente importante con el orden económico y político; c) el poder se manifiesta en el espacio educativo, de tal forma que se entretengan relaciones de poder tanto de dominación como de oposición y resistencia; d) el campo educativo se entiende como un espacio de tensión y conflicto en el que se contraponen distintos intereses (tanto los hegemónicos como los subalternos); e) los actores educativos, como profesores y estudiantes, no son entes pasivos que solamente reciben información pues en muchos casos pueden llegar a analizar, cuestionar y oponerse a las prácticas educativas buscando cambiarlas o creando proyectos educativos totalmente alternativos.

1.1.3. A manera de síntesis: un marco para el análisis de la educación superior para la presente investigación

Con base en lo anteriormente expuesto, en la presente investigación se considera que la educación superior constituye un sistema complejo que es sustantivo para las sociedades, pues a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura ha contribuido a la construcción y desarrollo económico, político y cultural de las naciones.

Sin embargo, la educación superior, y la educación en general, lejos de ser lugares neutros política e ideológicamente, se configuran como un espacio de tensión y conflicto en el que se transmiten y manifiestan ideologías, intervienen múltiples actores (profesores, estudiantes, administrativos, autoridades académicas, actores gubernamentales e incluso empresariales, entre otros) y factores (económicos, políticos, culturales y sociales), se entretengan relaciones de poder (tanto de dominación como de oposición y resistencia), se ponen en juego diversos intereses, se contraponen distintos proyectos y se gestan acciones colectivas del tipo de los movimientos sociales. Todo ello pone de relieve lo que algunos autores a los que se ha hecho alusión en el presente apartado han observado: que la educación tiene una naturaleza eminentemente política. A decir de González y Olivier (2017):

la educación no es sólo un campo institucional, inscrito, reconocido y regulado, sino un espacio de interacciones sobre la producción, transmisión, distribución y procesamiento de conocimientos, valores y comportamientos; por lo tanto, un campo de relaciones de poder inmanentes; en consecuencia, un espacio virtual de conflictividad; sobre dinámicas específicas de la interacción; que conforman fuerzas en disputa; en una confrontación fluida; con potencias morfogenéticas sobre subjetividades, instituciones, valores y organizaciones (14).

Cabe señalar que, para efectos de la investigación que aquí se realiza, se reconoce que la educación superior “en su dimensión pública [...] se ubica en el ámbito de la acción del Estado”¹⁷ (Casanova, 1995: 20), y que sus instituciones son escenario de conflicto y lucha entre demandas y proyectos contrapuestos (como los hegemónicos y los subalternos). El conflicto en la educación superior se expresa de forma particular y gira en torno a algunos problemas y tensiones claves como el financiamiento, el acceso, la participación en la toma de decisiones, la definición de cambios en las prácticas educativas, las relaciones entre las instituciones y el poder político y económico, entre otras. Pero también es importante mencionar que las IES han sido sujeto, objeto y escenario de luchas y resistencias que trascienden a las cuestiones propiamente educativas. Así, es sustantivo para el análisis que aquí se desarrolla recuperar la distinción que realiza Olivier (2016) entre tres vertientes:

una, cómo dentro del espacio educativo, entiéndase propiamente el espacio escolar-institucional, se gestan prácticas de resistencia, que derivan (o no) en actos transgresivos, o bien movilizaciones de largo alcance cuyo contenido pudo haberse detonado por demandas propiamente educativas; dos, otros casos donde aun cuando las demandas no son propias del sector se originan en la institución escolar, como un espacio aglutinante, también como generador de resistencias, luego como detonador de movilizaciones./ Una tercera vertiente es cuando los movimientos sociales [...] terminan desarrollando propuestas educativas liberadoras o de resistencia (20).

El presente trabajo se orienta hacia el estudio de un caso, el del Instituto Politécnico Nacional en 2014, que se inscribe en la primera vertiente; es decir, se trata de una investigación acerca de la gestación de prácticas de oposición y resistencia por parte de un actor educativo, como lo son los estudiantes, en el marco de una institución de educación superior, las cuales fueron detonadas por demandas propias del sector educativo y

¹⁷ Conviene apuntar aquí que la acción del Estado tiene un carácter dual. Siguiendo a Casanova (1995), por un lado comprende una función de dirección que “implica la armonización y coordinación administrativa del conjunto social” y por otro tiene “una posición de dominio político que surge de las contradicciones sociales y que ilustra el carácter antagónico entre el Estado y la sociedad” (16).

derivaron en una acción colectiva del tipo de un movimiento estudiantil. Sin embargo, al preguntarse acerca de los movimientos estudiantiles resulta necesario abordar el concepto de movimiento social que es donde se insertan, por lo que los siguientes apartados se abocan a dicha tarea.

1.2. Los movimientos sociales

Como una primera aproximación al concepto de movimiento social, se puede decir que se trata de una acción colectiva que implica la existencia de un conflicto en el que hay intereses que se contraponen. Así, Echeverría (1974) indica que los movimientos sociales son “un comportamiento colectivo no institucional, expresivo de un conglomerado social, orientado con cierta estabilidad temporal, a promover o resistir determinadas transformaciones en el sistema social global del que forma parte” (20).

Empero, el estudio sobre los movimientos sociales no constituye un campo homogéneo, pues existen diversas perspectivas teóricas que han realizado distintas interpretaciones sobre el propio concepto de “movimiento social” y sus elementos característicos, y que constituyen aportaciones importantes en el análisis de los movimientos sociales. Entre estas perspectivas teóricas se ubican las teorías clásicas como el enfoque del comportamiento colectivo y el enfoque marxista; y las teorías que surgen como respuesta ante la dificultad que presentaban las teorías clásicas para explicar la nueva oleada de movimientos sociales de los años sesentas (como los movimientos estudiantiles) (Berrío, 2006), tales como la Escuela Norteamericana de los Movimientos Sociales (en la que se inscribe la teoría de la movilización de recursos y la teoría de la oportunidad política) y la Escuela de los Nuevos Movimientos Sociales, de origen europeo.

Ante el amplio panorama de la producción teórica sobre los movimientos sociales, lo cual complejiza la labor de definir el concepto de “movimiento social” y sus características, resulta pertinente realizar una revisión general de algunos planteamientos hechos desde las perspectivas teóricas antes enunciadas.¹⁸ Esto con el fin de abordar algunos puntos importantes de la discusión en torno a la caracterización de los movimientos

¹⁸ Con ello no se busca desconocer otras posturas que también han realizado aportaciones significativas al campo de estudio de los movimientos sociales.

sociales y ubicar algunos de los principales autores que han buscado definirlos, comprenderlos y explicarlos.

1.2.1. Teorías en el estudio de los movimientos sociales

Las teorías clásicas: el enfoque marxista y del comportamiento colectivo

En el marco de la reflexión teórica sobre los movimientos sociales, se pueden ubicar en un primer momento dos teorías que buscaron ofrecer una explicación de los movimientos de la época: la *marxista* y la del *comportamiento colectivo*. Cabe apuntar aquí que los movimientos que fueron objeto de análisis de estos enfoques se centraban esencialmente en cuestiones políticas, económicas y de fuerza de trabajo.

Por un lado, la teoría *marxista*, que consideró la racionalidad de los movimientos sociales, colocó en el foco de la reflexión al movimiento obrero tradicional sometiendo así el estudio de otro tipo de movimientos sociales a ese modelo (De la Garza, 2011: 110).

De esta forma, Marx, a la luz de sus estudios conjuntos con Engels sobre el sistema capitalista y sus contradicciones y al plantearse las condiciones necesarias para la transformación de ese sistema, analizó a las acciones colectivas, como los movimientos sociales, en términos de lucha de clases. Al respecto señalaba que “la gente se suma a acciones colectivas, pensaba, cuando la clase social a la que pertenece está en contradicción, plenamente desarrollada con sus antagonistas” (Tarrow, 2004: 34). Bajo esta perspectiva, se consideraba que si bien el sistema capitalista agrupaba a los obreros en determinada clase social (el proletariado) despojándolos del control de los medios de producción, éstos tenían la capacidad de unirse y desarrollar los recursos necesarios para sumarse a las acciones colectivas en pro de la transformación del sistema y de la construcción de otro tipo de sociedad, tales como la conciencia de clase y los sindicatos (Tarrow, 2004: 34).

Por su parte, algunas de las reflexiones enmarcadas en la teoría del *comportamiento colectivo* no hacían gran distinción entre las diversas formas de comportamiento, de tal suerte que se llegaba a tratar con las mismas herramientas analíticas comportamientos que iban desde las modas hasta las acciones de los movimientos sociales o las revoluciones.

En los antecedentes de esta serie de reflexiones se situó a las acciones colectivas, como los movimientos sociales, como parte de comportamientos desencadenados por impulsos emocionales y la manipulación de agentes externos. En esta línea, diversas perspectivas llegaron a observar a los movimientos sociales como una especie de patología de la sociedad y como un comportamiento irracional y caótico. Un ejemplo de lo anterior lo constituye la postura de autores como Tarde y Le Bon quienes, como parte de sus análisis sobre la multitud, consideraban que ésta llegaba a manifestarse de forma irracional como producto de la sugestión colectiva provocada por la manipulación de una serie de agitadores (Melucci, 2010: 27; De la Garza, 2011: 111).

Sin embargo, con los aportes de la Escuela de Chicago, se observa que el análisis sociológico de la teoría del comportamiento colectivo tuvo ciertas discrepancias con algunos de estos antecedentes, aunque aún concordara con algunos de sus aspectos. Así, Robert Park, uno de los autores más representativos de la Escuela de Chicago, ya no concebía al comportamiento colectivo como una patología social sino como una parte importante del funcionamiento normal de la sociedad, así como un elemento sustantivo para el cambio (Melucci, 2010: 27-28).

Por su parte, Parsons “suscribió la idea de que los MS [movimientos sociales] responden a desequilibrios del sistema, en especial en lo relativo a los procesos de integración social” (De la Garza, 2011: 111). Además, en cuanto al comportamiento colectivo el autor no llegaba a realizar distinciones entre distintos tipos de comportamiento. De tal forma, con el término de “comportamientos desviados”, el cual tenía que ver con comportamientos que infringían las normas y eran reflejo de un desequilibrio en los procesos de integración, no se diferenciaba entre comportamientos de tipo criminal, por ejemplo, y las acciones propias de los movimientos sociales (Melucci, 2010: 28).

Con Merton, en cambio, ya no se reduce a los movimientos sociales a una respuesta a los desequilibrios del sistema. Si bien aún no hay un tratamiento totalmente específico sobre los movimientos en las reflexiones del autor, sí comienza a realizarse una diferenciación en los comportamientos al distinguir entre “comportamientos desviados” y “comportamientos inconformes”. Los primeros se tratan de comportamientos que se basan en desventajas personales y que, sin cuestionar la legitimidad del sistema, van en contra de

las normas; en cambio, los comportamientos inconformes sí ponen en discusión la legitimidad de las normas y buscan cambiarlas con base en una legitimación alternativa (De la Garza, 2011: 112; Melucci, 2010: 29).

Pero es con Smelser que se desarrolla una categoría de análisis para estudiar diversas formas de comportamiento colectivo que iban del pánico hasta los movimientos sociales y las revoluciones. Para el autor, el comportamiento colectivo tenía la capacidad de reestructurar el equilibrio del sistema¹⁹ que era perturbado por una tensión. Esto se producía por medio de una “creencia generalizada” que movilizaba la acción, la cual se caracterizaba por la presencia de fuerzas de tipo superior que intervenían en la situación (Melucci, 2010: 31). Esta creencia era de cinco tipos: a) creencia histórica (de la que se deriva el pánico); b) creencia de satisfacción (un ejemplo de ello son las modas); c) creencia hostil (los movimientos violentos proceden de ella); d) creencia orientada a la norma (que está en la base de los movimientos reformistas); y e) creencia orientada a los valores (las revoluciones provienen de esta creencia) (Melucci, 2010: 29-32).

Si bien ambas teorías (marxista y del comportamiento colectivo) hicieron aportes importantes al estudio de los movimientos sociales de la época, han sido diversas las objeciones que se les han presentado, algunas de las cuales tratarían de ser resueltas más tarde por otras perspectivas teóricas. Una de las críticas realizadas a la teoría marxista señalaba que “carece de elementos para describir y analizar con precisión la génesis de un MS y su articulación interna” (De la Garza, 2011: 110). Por otro lado, y en lo que concierne a la teoría del comportamiento colectivo, se indicaba que los movimientos sociales no eran una patología social y se criticaba que, bajo el concepto de comportamiento colectivo, se tratara analíticamente de la misma forma, o sin grandes distinciones, comportamientos diversos (como las modas, los tumultos, los movimientos sociales, las revoluciones, etc.) que poseían diferencias sustantivas. Aunado a que muchos de los planteamientos que se derivaban de esta perspectiva reducían a los movimientos sociales a respuestas a los desequilibrios del sistema. En palabras de Melucci (2010):

¹⁹ A este respecto, sigue a Parsons en su planteamiento acerca de que el comportamiento colectivo tiene que ver con un desequilibrio en el sistema. Así, Smelser “atribuye todos los fenómenos de comportamiento colectivo, a una disfunción en los procesos institucionalizados de la vida social” (Melucci, 2010: 32).

Los estudios sobre el comportamiento colectivo son pues, por una parte, un punto de referencia obligado y, por otra, una desilusión. Esta aproximación, en efecto, asume las creencias de los actores como clave de explicación de las conductas colectivas y acomoda, en el interior de la mínima categoría de comportamiento colectivo, los comportamientos ocasionales de una multitud y de una revolución política (26).

Si bien estas teorías habían predominado en el estudio de los movimientos sociales, los movimientos que se produjeron en los años sesenta y setenta pusieron de manifiesto su dificultad e insuficiencias para explicarlos completamente. Esto debido a que el contexto político, económico y cultural no era el mismo que en los años precedentes, además de que otro tipo de actores también estaban siendo parte de las movilizaciones (ya no sólo los obreros o campesinos, por ejemplo, constituían la mayoría en los movimientos). Por otro lado, diversos autores señalan que a partir de la Primera Guerra Mundial surgieron otras formas de protesta que marcaron la necesidad de repensar la definición de movimiento social que se tenía hasta ese momento; además de que cada vez más investigadores participaban propiamente en las protestas lo que provocó un cambio en la valoración de los movimientos; aunado a la crítica a los planteamientos clásicos a la que se ha hecho referencia con anterioridad (Pérez, 1994; Mees, 1988; Tejerina; 1998 citados por Santamarina, 2008: 115).

Ante ello, surgieron nuevas propuestas teóricas que buscaron profundizar en el estudio de los movimientos sociales que se estaban gestando. En Estados Unidos, donde la influencia de la teoría del comportamiento colectivo era más fuerte, el análisis de la acción colectiva de la Escuela Norteamericana de los Movimientos Sociales partió de considerar los recursos y las oportunidades con las que cuentan (o pueden contar) los grupos para movilizarse y se centró en la formación de los movimientos, el proceso de movilización y sus resultados. Así se desarrollaron teorías como la de la movilización de recursos y de la oportunidad política. Por otro lado, en Europa, donde predominaba la teoría marxista, el estudio de los movimientos sociales se dirigió hacia las dimensiones culturales y la construcción de la identidad en las acciones colectivas, surgiendo de esta forma la Escuela

de los Nuevos Movimientos Sociales.²⁰ A continuación se revisan algunos de los principales planteamientos de ambas escuelas.

Escuela Norteamericana de los Movimientos Sociales

Como se ha mencionado en líneas precedentes, en la Escuela Norteamericana de los Movimientos Sociales, entre cuyos autores se ubica a Charles Tilly, Doug McAdam, John McCarthy, Mayer Zald, Sidney Tarrow, entre otros; se inscriben distintas teorías como la *teoría de la movilización de recursos* y la *teoría de la oportunidad política*, las cuales enfatizan distintos elementos en sus concepciones y caracterizaciones de los movimientos sociales.

Por su parte, la *teoría de la movilización de recursos*, a pesar de que sus autores han diferido en algunos de sus planteamientos, ha enfatizado el estudio de la formación de los movimientos sociales, su desarrollo, organización y resultados en términos que van del éxito al fracaso. Todo ello haciendo hincapié en cómo los recursos son movilizados por el/los grupos para formar, mantener y darle a cauce a la acción colectiva.

Cabe decir que esta teoría tuvo una influencia importante de los planteamientos de Mancur Olson que, en términos del cálculo de los costos y beneficios de la movilización, trataban el tema de los “incentivos selectivos” (beneficios particulares) que se llegan a proporcionar para que las personas se unan a los movimientos sociales a favor de un bien colectivo.²¹

A diferencia de algunos planteamientos de las teorías clásicas, como los de la teoría del comportamiento colectivo donde se consideraba a los movimientos como comportamientos irracionales, esta teoría enfatiza en la racionalidad de este tipo de acción y

²⁰ Para efectos del presente trabajo, se seguirá la denominación de Ramírez (2016) para diferenciar entre las dos grandes series de teorías. Así, se utilizará el término de Escuela Norteamericana de los Movimientos Sociales para hacer referencia a las perspectivas teóricas surgidas en Estados Unidos, como la teoría de la movilización de recursos y de la oportunidad política. Mientras que con la denominación de Escuela de los Nuevos Movimientos Sociales se hará alusión a las perspectivas que emergieron principalmente en Europa como la de Touraine y Melucci.

²¹ Ante el cuestionamiento acerca de cómo los individuos pueden movilizarse a favor de un bien colectivo, Olson indicaba que los individuos, que poseen intereses propios, no contribuyen a la obtención de bienes colectivos (como los que proveen los movimientos sociales) arriesgándose a los costes que ello implica, a menos de que se ofrezcan “incentivos selectivos” (beneficios particulares, los cuales no necesariamente eran materiales); que los individuos pertenezcan a un grupo pequeño de tal suerte que el bien colectivo e individual estén relacionados o que el bien individual sea mayor que los costes; o que se trate de un “grupo privilegiado” en el que se encuentren individuos bastante motivados (Jenkins, 1994: 19).

de sus actores, considerando a los movimientos sociales como “grupos racionalmente organizados que persiguen determinados fines y cuyo surgimiento depende de los recursos organizativos de que disponen” (Laraña, 1999 citado por Berrío, 2006: 223-224).

En esta línea, los planteamientos de la teoría de la movilización de recursos acerca de la formación de los movimientos sociales, otorgan un papel secundario a las injusticias experimentadas por un grupo pues lo que cobra mayor importancia es la capacidad de los sujetos para movilizar ciertos recursos a favor de una acción colectiva.²² Autores como Tilly, Jenkins y Perrow, y Oberschall señalan que “los movimientos surgen a partir de cambios a largo plazo en los recursos del grupo, en su organización y en las oportunidades de desarrollar formas de acción colectiva” (Jenkins, 1994: 10), pues ello reduce los costes de la acción.

Aquí, cabe abordar algunas consideraciones acerca de los recursos. Al respecto, Freeman distingue entre las ventajas “tangibles” (entre las que se encuentran el dinero o los sistemas de comunicación) y las ventajas “intangibles” o humanas (entre las que se ubican el trabajo especializado o no especializado, las habilidades de los integrantes, etc.) (Jenkins, 1994: 15). Ambas constituyen recursos que pueden ser empleados por los grupos para movilizarse.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, otro de los elementos que destaca esta perspectiva teórica es la organización de los movimientos sociales. A este respecto, se indica que la organización potencia la movilización en tanto que permite su estructuración, la vinculación de todos sus miembros, la selección y coordinación de determinadas formas de acción y, en suma, la duración de la acción colectiva. De acuerdo con Tarrow (2004):

La organización de la acción colectiva va desde las asambleas temporales de gente insatisfecha hasta la creación de redes sociales informales, o de delegaciones formales, clubes e incluso células paramilitares estables. Puede estar controlada por organizaciones formales, por coaliciones de organizaciones o por nadie en particular (178).

²² De acuerdo con esta teoría, los sujetos no sólo se movilizan porque han sido objeto de alguna injusticia, también porque cuentan con determinados recursos y pueden movilizarlos.

Es importante señalar que, dado que no existe una forma única en la que los movimientos sociales pueden organizarse, estos adoptan determinadas formas de organización según sean congruentes y favorables para la consecución de sus objetivos (Jenkins, 1994: 24-25).

Si bien existen autores dentro de esta teoría que abogan por los beneficios ya sea de estructuras organizativas más formales, profesionalizadas y centralizadas (donde exista una clara división del trabajo y se encuentre centralizada la toma de decisiones) o de estructuras más informales y descentralizadas (en donde se fomenten los lazos de solidaridad y compromiso);²³ es cierto que gran parte de los movimientos sociales se caracterizan por poseer distintas formas de organización, e incluso en su seno llegan a existir sectores más organizados que otros o con términos intermedios entre formalidad e informalidad. Por ello, algunos de los teóricos de la movilización de recursos han señalado la importancia de desarrollar instrumentos analíticos que permitan estudiar la organización de los movimientos sociales considerando las múltiples formas que en ella puedan coexistir. Así, indican que “los movimientos sociales se caracterizan normalmente por múltiples OMS [Organizaciones de los Movimientos Sociales], un modelo de multiorganización que permita la coexistencia de tipos diferentes resulta en general más apropiado de cara a calibrar la organización de un único movimiento social” (Zald y McCarthy, 1980 citados por Jenkins, 1994: 25).

En lo que respecta a los resultados de los movimientos sociales, los autores de esta perspectiva indican que éstos dependen de diversos factores como las estrategias empleadas en el movimiento social, el sistema político y la existencia, o ausencia, de apoyo de agentes externos como algunas organizaciones sociales o, incluso, de otros movimientos (Jenkins, 1994: 30). La definición de resultados “exitosos” o de “fracasos” ha variado en los postulados de los autores. De tal suerte, Gamson estudia el éxito de un movimiento en términos de beneficios tangibles que estén en relación con los objetivos del movimiento, y/o de reconocimiento de la legitimidad tanto del propio movimiento como de sus

²³ Otra postura aborda tres modelos estructurales de movimiento que influyen en su organización, estos son: el modelo de bases, el modelo de grupos de interés y el modelo de partidos políticos. El primero tiene que ver con una estructura organizativa más descentralizada, basada fuertemente en el compromiso; el segundo se caracteriza por una organización formal y se orienta a los espacios de toma de decisiones institucionales; y el tercero funciona a partir del proceso electoral dependiendo de una organización centralizada (Rutch, 1999 en De la Garza, 2011: 126-127).

postulados (Jenkins, 1994: 30). Por otro lado, Turner y Killian abordan el tema del éxito con base en tres criterios: a) beneficios para los miembros, b) cambios en las relaciones de poder; y c) la elaboración de un “programa para la reforma de la sociedad” (Jenkins, 1994: 31). Sin embargo, se ha puesto de relieve la importancia no sólo de los beneficios tangibles, también de aquellos beneficios simbólicos que obtienen y son importantes para los movimientos. En este sentido, Jenkins (1994) indica que “si bien es cierto que los logros no tangibles como una autopercepción más positiva pueden ser menos susceptibles de medición, no por ello dejan de ser objetivos significativos de los movimientos” (32).

Resulta importante mencionar aquí la postura de McAdam, McCarthy y Zald (1996 citados por Ramírez, 2016), quienes, siguiendo a Ramírez (2016), recuperan algunas de las características antes mencionadas y plantean el estudio de los movimientos sociales con base en tres elementos principales: a) las estructuras de movilización, b) los procesos enmarcadores, y c) la estructura de oportunidades políticas (Ramírez, 2016: 36).²⁴ Las estructuras de movilización constituyen las formas organizativas por medio de las cuales los individuos se movilizan. Los procesos enmarcadores hacen alusión a la cultura y el aspecto simbólico, y se tratan de significados compartidos a través de los cuales los individuos interpretan y definen la situación en la que se encuentran (McAdam, McCarthy y Zald, 1996 citados por Ramírez, 2016: 37) y a ellos mismos como grupo, construyendo marcos de referencia que los lleva a movilizarse. Y la estructura de oportunidades políticas se refiere a aquellas oportunidades y limitaciones políticas que influyen en el surgimiento y desarrollo de los movimientos sociales.

Uno de los autores que ha centrado su análisis sobre los movimientos sociales en este último aspecto y cuyos planteamientos, por tanto, se han dado en ubicar como parte de la *teoría de la oportunidad política*, es Sidney Tarrow, quien destaca así la relación de los movimientos con el sistema político. En este sentido, el autor destaca que los movimientos sociales emergen cuando se incrementan las oportunidades políticas reduciendo así el coste de la acción colectiva y permitiendo a los actores contar con mayores recursos para la movilización e incrementar sus posibilidades de obtener resultados favorables. Así, las

²⁴ Cada uno de estos elementos han constituido las vertientes o enfoques más sobresalientes de la Escuela Norteamericana de los Movimientos Sociales. De tal suerte que se encuentran las posturas que destacan el elemento organizativo en sus explicaciones; las que enfatizan los procesos enmarcadores; y las que centran sus planteamientos en las oportunidades políticas.

oportunidades políticas constituyen recursos externos, ya que pertenecen al entorno político y no a los propios grupos, que fomentan la acción colectiva; mientras que las restricciones políticas actúan de forma inversa, pues desincentivan la acción.

En esta línea, Tarrow (2004) aborda el concepto de “estructura de oportunidades” refiriéndose a “dimensiones consecuentes –aunque no necesariamente formales o permanentes—del entorno político que ofrecen incentivos para que la gente participe en acciones colectivas al afectar a sus expectativas de éxito o fracaso” (116). De acuerdo con el autor, si bien estas dimensiones no constituyen un modelo totalmente fijo que asegure invariablemente la producción de un movimiento social, sí son claves para prever cuándo podría surgir uno. En tal sentido, las dimensiones básicas, aunque cambiantes, que la conforman son: a) Incremento del acceso; b) Alineamientos inestables; c) Elites divididas; d) Aliados influyentes; y e) Represión y facilitación.

Siguiendo a Tarrow (2004: 117-121), la primera dimensión hace referencia al acceso que tienen los actores a la participación, siendo los periodos electorales donde se hace más visible la expansión de este acceso. Por otra parte, los alineamientos inestables aluden al sistema electoral y de partidos, pues su estado voluble puede provocar que los partidos, con el propósito de asegurar su presencia electoral, busquen apoyo en otros grupos para formar alianzas. La tercera dimensión señala que la presencia de conflictos y divisiones en la elite pueden ser fuente de debilidad política pues eso le impide mostrarse como un frente sólido ante los otros grupos proporcionando así oportunidad para la movilización, además de que parte de la elite puede aliarse a los movimientos. En esta línea, otra de las dimensiones que constituyen un recurso externo es la presencia de aliados influyentes que se encuentren dentro del sistema, pues éstos pueden defender a los actores que son parte de la movilización e incluso influir en las negociaciones. Por otra parte, la última dimensión que se refiere a la represión hace alusión, en palabras de Tilly (1978 citado por Tarrow, 2004) a “cualquier acción por parte de un grupo que eleva el coste del contendiente” (121), mientras que la facilitación reduce el coste.

Si bien estas dimensiones pueden cambiar en el tiempo, existen aspectos más estables que igualmente influyen en la acción colectiva y que por tanto son importantes de mencionar. Uno de ellos es la fuerza del Estado, que puede variar en los distintos sectores

que lo componen. De acuerdo con Tarrow (2004) los Estados fuertes tienen la capacidad de imponer la política a seguir, sin embargo, si ésta es contraria a las exigencias de los movimientos pueden surgir formas de confrontación que tiendan a la violencia. Cabe mencionar en este aspecto que los Estados centralizados ofrecen un solo blanco a las movilizaciones, mientras que los Estados descentralizados presentan a los actores diversos blancos a los cuales enfrentarse además de que propenden a invitar en mayor medida a la participación evitando así la radicalización de la protesta (Tarrow, 2004: 122-125).

Otro de estos factores lo constituyen las estrategias que adoptan los Estados para hacer frente a los oponentes. En este sentido, el autor señala que los Estados pueden adoptar dos tipos de estrategias, e incluso pueden llegar a combinarlas: las *incluyentes* que tratan de estrategias que buscan responder a las demandas de los movimientos y pueden llegar a incorporarlas a su plan de política, y las *excluyentes* que no ofrecen respuesta a las demandas e incluso las rechazan.

Cabe decir que, de acuerdo con el autor, tanto la fuerza del Estado como las estrategias que emplean son dependientes de otros factores políticos, como las coaliciones, de tal forma que un Estado que se considera fuerte puede debilitarse ante ciertas situaciones y contextos.

Como es posible observar, tanto la teoría de la movilización de recursos como la teoría de la oportunidad política aportan elementos importantes para el estudio de los movimientos sociales, sobre todo en cuanto a su estructura interna y su relación con factores externos o coyunturales, haciendo hincapié así en aspectos relativos a la formación y organización de los movimientos, los recursos de los que disponen y su relación con el sistema político (aludiendo a las oportunidades políticas que pueden aprovechar los sujetos para la movilización y a las estructuras de los Estados). Sin embargo, la revisión que se realiza en el presente trabajo no estaría completa sin hacer alusión a los autores de la Escuela Europea de los Nuevos Movimientos Sociales quienes profundizan en otros elementos que complementan y refuerzan el análisis, los cuales se mencionan a continuación.

Escuela Europea de los Nuevos Movimientos Sociales

La Escuela Europea de los Nuevos Movimientos Sociales (también conocida como Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales), que tiene entre sus principales exponentes a autores como el francés Alain Touraine y el italiano Alberto Melucci, ha hecho énfasis en las dimensiones culturales, el papel de la identidad colectiva y los elementos de solidaridad presentes en los movimientos sociales.

Así, esta perspectiva parte de la reflexión de los cambios estructurales del sistema capitalista señalando que la instauración de un sistema postindustrial, en el que se privilegia el uso de la información (Ramírez, 2016: 33-34), ha dado lugar al surgimiento de acciones colectivas en otras áreas de la vida social además de las tradicionales (como la economía) en las que tuvo su seno el también tradicional movimiento obrero. Esta serie de acciones colectivas se desenvuelven más en el orden cultural e ideológico y por tanto no han podido ser totalmente explicadas por las teorías clásicas que entendían a los movimientos centrándose en aspectos económicos y/o de fuerza de trabajo, como el enfoque marxista. En palabras de Melucci (2010): “Los conflictos sociales se salen del tradicional sistema económico-industrial hacia las áreas culturales: afectan la identidad personal, el tiempo y el espacio en la vida cotidiana; la motivación y los patrones culturales de la acción individual” (69).

A este respecto, Touraine señala que el campo cultural, el de la historicidad de una sociedad, es el lugar donde se dan los conflictos sociales más sustantivos, de tal forma que “no se deben separar jamás las orientaciones culturales y el conflicto social” (Touraine, 2006: 255).

Para Touraine (1995), quien parte de una perspectiva macro, la sociedad no sólo es reproducción sino también transformación y creación de sí misma, es decir, se autoproduce, por lo que la historicidad es aquella que “define los instrumentos de producción de la sociedad por ella misma” (27), mientras que el sistema de acción histórica es el “conjunto de orientaciones sociales y culturales mediante las cuales la historicidad ejerce su influencia sobre el funcionamiento de la sociedad” (27-28). Estos conceptos se vuelven relevantes en tanto que para Touraine (2006) “*El movimiento social es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una*

colectividad concreta” (255).²⁵ Esto dado que una parte de la sociedad, la clase dirigente o dominante, es la que controla, y en cierto modo se apropia, la historicidad por lo que la clase popular reacciona ante esa dominación y apropiación y entra en conflicto con la clase dirigente buscando ser ellos quienes la direccionan. De esta forma, el autor concibe a los movimientos sociales como un actor histórico cuyo fundamento es la defensa del sujeto, tanto personal como colectivo, y de sus derechos contra tal dominación.

En esta línea, el autor refiere tres principios que caracterizan a los movimientos sociales: identidad, oposición y totalidad. El primero de ellos, el principio de identidad, se refiere a “la definición del actor por sí mismo” (Touraine, 1995: 250) la cual debe ser consciente siendo el conflicto existente y el objetivo de la lucha lo que dota de identidad al actor. El segundo de ellos, el de oposición, indica que un movimiento social puede organizarse si es capaz de señalar a su antagonico o adversario y, cabe decir, es el conflicto mismo el que hace surgir esta serie de actores, pues “sólo se puede hablar de principio de oposición si el actor se siente enfrentado con una fuerza social general en un combate que ponga en entredicho *orientaciones generales de la vida social*” (Touraine, 1995: 251).²⁶ Y el tercer principio, de totalidad, señala que los movimientos sociales se dirigen hacia el sistema de acción histórica cuestionando su orientación y buscando ser ellos quienes direccionan la historicidad. Así, a través de estos principios, los movimientos sociales señalan quiénes son, contra quién dirigen su acción y cuál es el ámbito sobre el que luchan y buscan controlar poniendo en tela de juicio el dominio por parte de la clase dirigente o dominante.

Por su parte, Alberto Melucci (2010) define a los movimientos sociales como “*sistemas de acción que operan en un campo sistémico de posibilidades y límites*” (37),²⁷ y considera que la acción colectiva debe examinarse como una interacción entre objetivos, recursos, oportunidades y limitaciones. De tal forma, los movimientos sociales constituyen un sistema en el que existe una serie de relaciones sociales y convergen diversos significados, elementos y orientaciones, por lo que no se debería pretender partir de una unidad al momento de estudiarlos pues “el análisis debe romper esta unidad aparente y

²⁵ Cursivas en el texto original.

²⁶ Cursivas en el texto original.

²⁷ Cursivas en el texto original.

descubrir los distintos elementos que convergen en ella [en la acción colectiva] y que posiblemente tienen diferentes consecuencias” (Melucci, 2010: 38).

Así, el autor propone abordar una definición analítica en el estudio de los movimientos sociales compuesta por las siguientes dimensiones básicas: a) la solidaridad, b) el conflicto, y c) el rompimiento de los límites del sistema en el que sucede la acción (Melucci, 2010: 46).

La solidaridad es un término relevante para el autor pues indica que los movimientos sociales se caracterizan, entre otras cosas, por el desarrollo de lazos de solidaridad entre sus miembros. De esta forma, Melucci (2010) define a la solidaridad como “la capacidad de los actores para compartir una identidad colectiva (esto es, la capacidad de reconocer y ser reconocido como parte de la misma unidad social)” (46).

A este respecto, cabe mencionar que el concepto de identidad colectiva, que comenzó a utilizarse en las reflexiones sobre los movimientos sociales gracias a las obras de autores como Touraine, se vuelve a tomar en Melucci (2010) quien indica que se trata de:

un proceso mediante el cual los actores producen las estructuras cognitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción; las definiciones que formulan son, por un lado, el resultado de las interacciones negociadas y de las relaciones de influencia y, por el otro, el fruto del reconocimiento emocional (66).

De esta forma, la identidad colectiva constituye un proceso de construcción en el que los actores se definen a sí mismos, a un “nosotros”, y al ambiente en el que se desarrolla su acción, y valoran así las posibilidades y restricciones que encuentran para la movilización. Este proceso implica la identificación de los fines (el sentido que tiene la acción colectiva para los actores), los medios (las posibilidades y límites de la acción) y el ámbito de la acción (campo en el que se desarrolla la acción); la estimulación de una serie de relaciones entre los actores los cuales se comunican, negocian y toman determinadas decisiones; y el factor emocional (Melucci, 2010: 66).

Sobre la segunda dimensión analítica es importante mencionar que, para Melucci (2010: 46), el conflicto es una situación en la que una serie de actores están en oposición, es decir, que se enfrentan actores que tienen intereses contrapuestos respecto a un objeto o situación por la que luchan, a la que se le atribuye un valor determinado. Cabe señalar aquí que el autor prefiere hablar de una “red de oposiciones” más que de dos grupos sociales establecidos que llegan a enfrentarse, reiterando así el carácter plural de las orientaciones que se encuentran en un movimiento social.

Por último, la ruptura de los límites del sistema hace referencia a sobrepasar:

el rango de variación que un sistema puede tolerar, sin cambiar su estructura (entendida como la suma de elementos y relaciones que la conforman). [...] lo importante aquí es la existencia de un comportamiento que traspasa las fronteras de compatibilidad, forzando al sistema a ir más allá del rango de variaciones que su estructura puede tolerar (Melucci, 2010: 47).

Cabe agregar que, siguiendo al autor italiano, los movimientos sociales contemporáneos se componen de una variedad de individuos, los cuales tienen distintas condiciones, de entre los que distingue principalmente tres sectores: 1) La nueva clase media, en la que se encuentran individuos que trabajan en sectores donde se prioriza el uso de información, los profesionistas de servicios humanos y del sector público (entre los que se ubica el sector educativo) y quienes tienen altos niveles educativos; 2) El “grupo periférico”, donde se encuentran individuos que tienen una posición marginal con relación al mercado de trabajo (como los estudiantes); y 3) La vieja clase media (como los artesanos) (Melucci, 2010: 72).

Con todo lo anterior, Melucci propone profundizar en el estudio de los movimientos sociales por medio del análisis, el cual permitirá considerarlos en todas sus dimensiones, orientaciones, significados y elementos, y no sólo como un dato. Además, le otorga un papel preponderante a los sujetos quienes, para formar y mantener la acción colectiva, identifican los recursos, oportunidades y limitaciones que encuentran para la movilización, definen un “nosotros” ajustando orientaciones relativas a los fines de la acción, los medios y el ambiente; desarrollan relaciones y lazos de solidaridad, y se organizan para la defensa de sus demandas.

1.2.2. Caracterización operativa de los movimientos sociales

Con esta base conceptual, para efectos de la presente investigación, los movimientos sociales serán entendidos como acciones colectivas que indican la existencia de un conflicto y expresan los intereses comunes de un grupo de sujetos en torno a una situación u objeto por el cual se está en oposición con un adversario.

Este tipo de acción colectiva involucra así la identificación de un adversario y de fines u objetivos comunes que guían la acción en contra de aquel; la presencia de un cierto grado de organización (ya sea formal y/o informal) que no sólo permite la estructuración del movimiento sino que contribuye a su temporalidad (pues los movimientos se caracterizan por tener cierta duración); la adopción y/o desarrollo de estrategias de movilización o repertorios de acción (como las huelgas y marchas); y la participación de sujetos entre los que se generan lazos de solidaridad y se construye una identidad colectiva.

Cabe apuntar que el presente trabajo se orienta principalmente hacia los postulados de Melucci pues su postura permite visualizar un acercamiento entre las teorías desarrolladas tanto en Estados Unidos como en Europa, aunque el autor se ubique en la Escuela Europea de los Nuevos Movimientos Sociales.

De tal suerte, se sigue a Melucci entendiendo a la acción colectiva que constituyen los movimientos sociales²⁸ como un sistema en el que confluyen diversos elementos (recursos internos y externos, oportunidades y restricciones, entre otros) y significados, y en el que se desarrollan una serie de relaciones sociales entre los sujetos que los lleva a reconocerse como parte de un colectivo, a conjuntar y ajustar diversas orientaciones, y a compartir e identificarse con ciertos objetivos o intereses comunes que buscan defender.

De esta forma no se desconoce la importancia analítica del factor organizativo, de los recursos y las oportunidades políticas (elementos enfatizados en las caracterizaciones de los movimientos sociales de los autores de la Escuela Norteamericana) en la constitución y desarrollo de un movimiento social pues, como bien señala Melucci (2010): “Una acción colectiva no puede ser explicada sin tomar en cuenta cómo son movilizados los recursos

²⁸ Si bien el autor prefiere hablar de “redes y áreas de movimientos” en lugar de “movimiento social”, en el presente trabajo se utilizará éste último término por ser de uso común.

internos y externos, cómo las estructuras organizativas son erigidas y mantenidas, cómo las funciones de liderazgo son garantizadas” (38). Sin embargo, se coincide con Melucci en el papel preponderante y activo de los sujetos los cuales, para la formación de los movimientos sociales, se definen a sí mismos y al lugar en el que se desarrolla su lucha, identificando todos esos elementos (recursos, oportunidades políticas, restricciones, etcétera) para incorporarlos a la acción colectiva. En palabras del autor: “Los actores colectivos ‘producen’ entonces la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones)” (Melucci, 2010: 43).²⁹

Si bien una crítica que elabora el autor italiano a las teorías estadounidenses es que se centran en la relación de los movimientos con el sistema político y/o el Estado e indica que “la confrontación con el sistema político y con el Estado es apenas un factor más o menos importante en la acción colectiva. El conflicto frecuentemente puede afectar el mismo modo de producción o la vida cotidiana de las personas” (Melucci, 2010: 39). Cabe señalar que en el caso concreto de América Latina esta relación entre los movimientos sociales, el sistema político y propiamente el Estado se vuelve sumamente importante al momento de estudiarlos, pues muchos movimientos que se originan en la región se orientan a esta relación de enfrentamiento. Como bien señalan Chihu y López (2007): “Para Melucci, los movimientos sociales contemporáneos son ferozmente autonomistas. [...] reivindican su acción autónoma respecto al Estado; pero la relación con él resulta crucial para entender los movimientos sociales contemporáneos en América Latina” (153-154). Así las características de los Estados (que en el caso de México llega a ser centralizado y autoritario)³⁰ y su forma de proceder, se vuelve un factor sustantivo en la gestación y desarrollo de las acciones colectivas latinoamericanas como los movimientos sociales, por lo que es importante tenerlo en consideración en el análisis.

²⁹ En otro momento, Melucci (2010) señala, sobre factores como las oportunidades políticas, que: “Estos factores de tipo coyuntural (por ejemplo, oportunidades políticas, la presencia de agentes animadores, el grado de integración, o la crisis del ambiente, etc.) ciertamente contribuyen a la emergencia de fenómenos colectivos. Pero estos factores no podrían operar sin la capacidad del actor de percibirlos e integrarlos en un sistema de interacción y negociación de las orientaciones, respecto a los fines, medios y ambiente de su acción” (44).

³⁰ Para una revisión de la relación entre los movimientos sociales y el sistema político mexicano puede verse: Diana Favela (2002), pp. 91-121.

1.3. Los movimientos estudiantiles

Existe una diversidad de movimientos sociales así como formas de clasificarlos. De tal suerte, se pueden encontrar clasificaciones en función de los actores que desarrollan los movimientos sociales (por ejemplo, movimientos obreros, estudiantiles, feministas, entre otros); del alcance del cambio (como los movimientos en defensa de los animales, movimientos de liberación nacional, etc.); de la época en la que se gestaron (encontrándose clasificados por viejos movimientos sociales –surgidos en el siglo XIX-, nuevos movimientos sociales –gestados a partir de los años sesentas del siglo XX- y los novísimos movimientos sociales), entre otras (Ramírez, 2016: 41-44).

Sin embargo, para efectos del presente trabajo se adoptará la primer clasificación enunciada, es decir, la que se realiza en función de los actores que protagonizan a los movimientos sociales ya que, siguiendo a Ramírez (2016: 42), permite hablar de actores tradicionales claramente reconocibles, como los estudiantes, y que a pesar de que entre ellos exista una gran diversidad representan a un sector que en la lucha puede llegar a conseguir aliados en otros grupos o sectores sociales.³¹

Si bien los diversos movimientos sociales comparten características, como las que se han enunciado en el apartado anterior, existen algunos elementos que le imprimen un sello peculiar a cada uno de ellos. Dado que la presente investigación se aboca al estudio de un movimiento estudiantil acaecido en una institución de educación superior y media superior, a continuación se señalan algunos elementos que, sin la intención de ser limitativos y de acuerdo con algunos autores, caracterizan a los movimientos estudiantiles.

³¹ Con ello no se desconoce la bondad de otras clasificaciones que permiten ahondar en otro tipo de movimientos en los que no se encuentra a un único actor tradicional que los protagonice, pues en ellos llegan a participar múltiples actores sociales como en el caso del movimiento ecologista.

1.3.1. Los estudiantes, la base del movimiento

Una de las principales características de los movimientos estudiantiles la constituye la propia base de actores que los conforman y protagonizan: los estudiantes.³²

El tratar de responder a la pregunta acerca de quiénes y cómo son los estudiantes conlleva ciertas dificultades ya que no existe un solo tipo de estudiante y la experiencia estudiantil varía según el país, las condiciones culturales, sociales y económicas de los sujetos, la institución educativa en la que se estudia y su ubicación (por ejemplo, ya sea que se encuentre en una zona urbana o rural), el momento histórico, las aspiraciones y expectativas personales, etcétera. Sin embargo, bajo las reservas pertinentes, se pueden esbozar algunos puntos que caracterizan al estudiantado que se encuentra en las instituciones de educación superior y media superior, que es en el que se centra la presente investigación.

Con tal fin, es importante decir que Dubet (2005), al analizar al estudiantado de educación superior en Francia, señala dos premisas que resultan fundamentales: “los estudiantes incluyen, a la vez, a gran parte de la juventud, una juventud definida por condiciones de vida que rebasan a la propia universidad, y también son estudiantes propiamente dichos, definidos por condiciones de estudios particulares” (1), e indica que los estudiantes, en tanto su condición de jóvenes y su papel de estudiantes, no se reducen a uno solo de ellos sino que articulan una forma de ser joven y una relación con los estudios.

La condición juvenil

Ahondando en ambas características que distinguen a los estudiantes, que gran parte de ellos provienen del sector juvenil³³ y tienen una relación con los estudios, conviene señalar que la juventud comprende el periodo de desarrollo de un individuo que se ubica entre la niñez y la adultez. De acuerdo con la UNESCO (2017), los jóvenes son aquellas personas que tienen edades que van de los 15 a los 24 años, aunque el espectro de edad puede variar de acuerdo con las regiones y autores que estudian a la juventud; así, por ejemplo, en

³² En el marco del presente trabajo, cuando se habla de estudiantes se hace referencia al estudiantado de educación media superior y superior.

³³ En este punto se reconoce que no todos los estudiantes que se encuentran en una institución de educación superior son jóvenes.

México, la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (Presidencia de la República, 1999) indica que los jóvenes son personas con edades entre los 12 y los 29 años de edad.

Sin embargo, existen otros elementos además de la edad que caracterizan a los jóvenes. Así, algunos autores observan a la juventud como un periodo en el que los individuos aún no tienen las exigencias de la adultez (como la dedicación de tiempo completo a la vida laboral, el sostenimiento de un hogar, etc.) permitiéndoles dedicarse a otro tipo de actividades como las propiamente educativas. En este sentido, Arango (2008) define a la juventud como “moratoria social, tiempo de aplazamiento de responsabilidades adultas y de libre exploración” (146), e indica que es un momento excelente para el desarrollo de relaciones afectivas, como las amistades, donde predomina la empatía y la solidaridad. Empero, es importante tener en cuenta que, como apunta la autora, la juventud es lo bastante heterogénea pues además de que adquiere significados distintos en cada región o país, no todos los jóvenes tienen las mismas condiciones sociales, culturales y económicas, ni los mismos intereses.³⁴

Por su parte, y atendiendo a que los jóvenes no cuentan con las mismas condiciones, Margulis (2001) señala que emplear el término de “moratoria social” no define al grueso de la juventud pues existen jóvenes que ingresan tempranamente al mundo laboral, se convierten en madres y padres respectivamente y/o no se dedican a los estudios.

La moratoria tiene que ver con la necesidad de ampliar el período de aprendizaje, y por ende refiere sobre todo a la condición de estudiante. Es una etapa que media entre la maduración física y la madurez social y no alcanza a la totalidad de la población de cierta edad: remite sobre todo a las clases medias y altas cuyos hijos, en proporción creciente, se fueron incorporando a estudios universitarios (Margulis, 2001: 43).

Así, el autor indica que la juventud constituye una condición que si bien tiene su base en la edad y en las características físicas y psicológicas que la acompañan, es construida social y culturalmente, de forma tal que tanto los propios jóvenes como otros miembros de la sociedad los identifican como parte de la juventud.

³⁴ Ante tal heterogeneidad, distintos autores han señalado que es más adecuado hablar de “juventudes” que de “juventud”. En tal sentido, Margulis (2001) señala que: “No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad” (42).

La juventud es una condición definida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. Esto indica aspectos relacionados con el cuerpo, tales como la salud, energía, capacidad reproductiva, y también remite a características culturales relacionadas con la edad. [...] La juventud es también vivencia compartida por los coetáneos, una manera de estar en el mundo. Son jóvenes para sí mismos porque sienten la lejanía respecto de la vejez y de la muerte, y porque lo son para los otros, que los perciben como miembros jóvenes, nuevos, con determinados lugares y roles en la familia y en otras instituciones (Margulis, 2001: 45).

Si bien el presente trabajo alude a jóvenes que se encuentran en una institución mexicana de educación superior y media superior constituyendo la edad (de 15 a 18-19 años en educación media superior y de 18-19 a 24 años en la licenciatura aproximadamente, teniendo en cuenta que estos plazos pueden ampliarse dadas las condiciones), las características físicas y psicológicas (como la capacidad reproductiva, la importancia y el desarrollo de relaciones afectivas, etc.), los rasgos culturales y la moratoria social (con el aplazamiento de las exigencias adultas y cierto tiempo disponible para dedicarse a actividades como las educativas) elementos que caracterizan a dicha juventud, es sumamente importante tomar en consideración que no todos los jóvenes cuentan con las mismas condiciones económicas, sociales y culturales y que muchos de ellos, además de encontrarse en una institución educativa, trabajan y/o experimentan la maternidad y la paternidad respectivamente.

El papel estudiantil

Sin embargo, los estudiantes, y sus movilizaciones, no se definen únicamente por la condición juvenil pues además, como lo indica Dubet (2005), tienen una relación propiamente con los estudios. Al respecto, Feuer (1969) señala que “un movimiento estudiantil no es sin embargo únicamente un movimiento juvenil. Tiene, además, como componente el intelectualismo” (36).

Así, el papel estudiantil puede ser definido como el “conjunto de prácticas y significados relacionados específicamente con el hecho de ser estudiantes universitarios” (Arango, 2008: 146). Dicho papel queda definido en un primer momento por la matriculación en una institución educativa la cual constituye, además, un elemento importante en un país como México que aún cuenta con enormes retos para ofrecer educación superior y media superior a gran parte de sus jóvenes.

De manera ilustrativa, cabe señalar que en México la tasa de cobertura de educación superior (sin incluir al posgrado) en la modalidad escolarizada y no escolarizada para el ciclo escolar más reciente (2019-2020) es de 41.6%, mientras que en la educación media superior la tasa de cobertura para la modalidad escolarizada y no escolarizada es de 83.2% para el mismo ciclo (SEP, 2020: 33-37).³⁵

Ante tal panorama, los estudiantes constituyen un sector privilegiado de la juventud, y de la sociedad en general, al encontrarse en una institución educativa de educación superior y media superior a la que muchos no tienen acceso, lo cual los dota de algunas particularidades.

En este sentido, Aranda (2000) indica que los estudiantes son personas que están estrechamente vinculados con la producción de conocimientos y con diversos métodos para el estudio riguroso de la realidad, además de que se encuentran en un proceso de formación profesional que les permitirá ingresar posteriormente en un campo laboral (lo que también es fuente de preocupación),³⁶ lo cual conlleva a que los sujetos, en muchas ocasiones, no asuman pasivamente la realidad sino que reflexionen sobre ella y la cuestionen desde otras perspectivas. De tal forma, “cada alumno es un sujeto pensante y cuestionador, que ya no se conforma con los discursos ideológicos sino que se prepara para descubrir la verdad y a la vez construyendo su propia certeza para avanzar en su desarrollo” (Aranda, 2000: 243).

Aunado a lo anterior, Altbach (2009) señala que el medio y la propia cultura de las instituciones de educación superior y media superior en las que se desenvuelven los estudiantes juega un papel sumamente importante tanto en su formación personal y profesional como en la de sus acciones colectivas, indicando que “las universidades tienen culturas, historias y prácticas únicas que configuran una conciencia política y hacen de las instituciones de educación superior un terreno fértil para los movimientos activistas” (Altbach, 2009: 217-218). Además, observa que la comunidad educativa (los docentes,

³⁵ Las cifras son porcentajes nacionales, sin embargo, éstas varían en cada estado del país. Así, hay entidades que presentan mayores problemáticas en sus tasas de cobertura como Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Chiapas (SEP, 2020: 34, 40).

³⁶ Altbach (2009), desde una perspectiva comparada, observa que “los estudiantes de todo el mundo están cada vez más preocupados por la utilidad de la educación superior para el acceso al mercado de trabajo” (31), lo cual ha sido fuente de algunas demandas estudiantiles, así, por ejemplo, “suelen pedir cambios en el currículum y en los modelos de estudio para que los conocimientos se adapten a sus necesidades de trabajo y de relevancia” (Altbach, 2009: 31).

autoridades y otros estudiantes) de las instituciones también influye de forma sustantiva en la conformación y caracterización del estudiantado pues:

Los docentes a menudo agregan el fermento político, alentando a los estudiantes a plantearse preguntas complejas y desarrollando perspectivas críticas en lo político y lo social. [...] Si bien, la población estudiantil proviene de estratos relativamente privilegiados de la sociedad, estos adquieren la posibilidad de interactuar con otros compañeros de distintos grupos sociales (Altbach, 2009: 218).

Por otro lado, Feuer (1969: 36) observa que los estudiantes, al encontrarse en una institución educativa, no suelen estar tan dispersos como otros sectores sociales pues se encuentran en las aulas, los laboratorios, las bibliotecas, los auditorios y los pasillos; además de que las actividades estudiantiles les permite contar con ciertos tiempos libres, incluso entre cada clase, sumado a que no suelen tener el rigor de las responsabilidades de la vida adulta como cubrir jornadas de trabajo extenuantes o mantener a una familia.

A todo ello, cabe agregar que el papel estudiantil sólo dura un tiempo determinado, pues así como se inicia con la matriculación también tiene fecha de término cuando los estudiantes egresan de las instituciones educativas. Ello, aunado a la carga académica que los estudiantes pueden tener en distintas épocas (como el periodo de exámenes) reduciendo su tiempo disponible, influye en las movilizaciones estudiantiles pues su base se va renovando cada que los estudiantes concluyen sus estudios o deciden abandonar el movimiento. Esto, de acuerdo con Aranda (2000), puede implicar la posibilidad de “enriquecer las propuestas, la participación y la fuerza del movimiento. Sin embargo, esa necesaria rotación de los actores implica diferentes formas de asumir el activismo, de concebir la lucha y de establecer los lazos internos de solidaridad con el resto de los compañeros” (243). Pero también contribuye a que la duración de muchos movimientos estudiantiles suela ser breve, que los estudiantes esperen ver resultados en corto tiempo o que la orientación y los objetivos que se plantean al iniciarse un movimiento no se mantengan hasta el final. Altbach (2009) refiere al respecto que:

El frecuente recambio de los participantes hace difícil el sostenimiento de los movimientos. Por otra parte, las sucesivas generaciones que pasan por el campus pueden tener distintas orientaciones e intereses. La “tradición” del activismo puede, por lo tanto, ser efímera. Los estudiantes a veces son impacientes respecto de los resultados, precisamente porque los líderes se dan cuenta de que el movimiento tiene una vida corta (193).

En este marco, resulta importante señalar también que no todos los estudiantes de las instituciones educativas participan en las movilizaciones. Incluso, como observan algunos autores, es una minoría la que participa de forma activa y constante en los movimientos estudiantiles (Altbach, 2009: 198; Solari, 1972: 4). Sin embargo, muchas de sus actividades (como las asambleas o marchas) suelen congregarse a masas estudiantiles que participan de forma esporádica en determinados eventos volviéndolos multitudinarios.

A este respecto, Aranda (2000) indica que existen masas estudiantiles que participan esporádicamente en los movimientos y otros grupos que son más activos y conforman el núcleo activista. Por su parte, Altbach (2009: 199) presenta una mirada más profunda al distinguir tres tipos de activistas entre los estudiantes: los líderes, los seguidores activos y los simpatizantes. Los primeros constituyen una minoría entre el estudiantado y suelen tener una conciencia política y una orientación ideológica más definida así como una postura más radical que el resto, algunos de ellos pueden haber participado en otro tipo de organizaciones de corte político antes del movimiento. Los segundos son estudiantes que están conscientes de las problemáticas que desencadenaron el movimiento, se comprometen con los objetivos que se persiguen y buscan participar en sus actividades. Y los últimos, que comúnmente son un grupo amplio, suelen simpatizar con los objetivos generales del movimiento pero no estar muy definidos en los aspectos particulares llegando a participar de forma esporádica. A todos ellos se les agrega un gran número de estudiantes que permanece indiferente y no se involucra con el movimiento o que llega a oponerse a él.

La participación de los tres tipos de activistas son sustantivas pues dan vida al movimiento estudiantil, sin embargo, Aranda (2000) refiere que la participación de los líderes y otros estudiantes sumamente activos en las movilizaciones es especialmente importante pues desarrollan algunas funciones como:

a) conservación y actualización de la memoria colectiva del movimiento; b) actitud vigilante ante los acontecimientos, manteniendo siempre algunas pre-demandas del movimiento; c) inquietar a las masas estudiantiles sobre los problemas y las acciones a tomar, y movilización de las mismas; d) núcleo organizador del movimiento; e) planteamiento de las demandas; f) formular el discurso de la protesta estudiantil; y g) centro del mantenimiento material e ideológico del movimiento (243).

1.3.2. Las dimensiones del movimiento y su organización

Otros elementos que caracterizan a los movimientos estudiantiles son las dimensiones que los componen, las cuales se ven traducidas en sus discursos, los objetivos que persiguen y sus demandas concretas; así como su forma de organización.

A este respecto, Solari (1972) indica que son dos las dimensiones que se articulan en un movimiento estudiantil: la gremial y la política. La dimensión gremial hace referencia a “todo lo que tiene que ver con la conquista de beneficios y medidas de protección para los estudiantes en cuanto tales” (Solari, 1972: 3), así, por ejemplo, se encuentran demandas relativas a las becas, los planes y programas de estudios, los exámenes, entre otras. Mientras que la dimensión política va más allá pues “se refiere a las ideas y a los movimientos que tienden a influir sobre la conducción de la universidad o las facultades o sobre la conducción general de la sociedad” (Solari, 1972: 3), de tal suerte que se pueden distinguir demandas relativas a la política universitaria, a la política nacional o incluso a la política internacional.³⁷

De acuerdo con el autor, ambas dimensiones se articulan de diversas maneras en cada movimiento, de tal forma que puede haber movimientos estudiantiles donde predomine la dimensión gremial atendiéndose la política en menor medida o viceversa, o en los que sea difícil distinguir los límites entre una y otra dimensión. Sin embargo, los extremos (movimientos en los que únicamente se atienda la dimensión gremial o la política) suelen ser bastante raros.

³⁷ Diversos movimientos estudiantiles de América Latina y el resto del mundo han tenido un impacto sumamente importante en las propias instituciones de educación superior (como el movimiento de reforma universitaria de Córdoba en 1918) y en las sociedades en las que surgen (como el movimiento estudiantil de 1968 en México y otras partes del mundo); además de que han contribuido al derrocamiento de gobiernos y/o al cambio político nacional.

Por otro lado, este tipo de movimientos presentan un alto nivel de organización. Aranda (2000: 243-244) menciona que en la organización de los movimientos de carácter estudiantil se articulan dos niveles básicos: 1) El de la asamblea general, que representa al grueso de los participantes y se constituye como la máxima autoridad; y 2) El de las asambleas por escuelas, facultades y/o centros educativos, que buscan el logro de acuerdos en cada una de las unidades que componen a la institución educativa. De esta forma, la organización estudiantil se suele basar en prácticas de democracia directa, en la división del trabajo y en el compromiso de los integrantes en las distintas actividades, garantizando así que cada una de las tareas del movimiento pueda llevarse a cabo.

No obstante el alto nivel organizativo de los movimientos estudiantiles, existen algunos factores que llegan a dificultarlo, complicando así la toma de decisiones. Uno de ellos es la dimensión de las actividades del movimiento pues algunas de ellas suelen ser multitudinarias. Si bien en la actualidad los canales de información se han ido diversificando (ahora se cuenta, por ejemplo, con distintas redes sociales en internet como *Facebook*, *Twitter*, entre otras) contribuyendo a agilizar la difusión de información sobre los asuntos del movimiento entre la masa estudiantil; el análisis, las discusiones o debates y la toma de decisiones “suelen ser lentos, difíciles y complicados” (Aranda, 2000: 244) al articular dos niveles de decisión (las asambleas generales y las particulares en cada unidad).

1.3.3. Respuestas institucionales y algunas afectaciones

Los movimientos estudiantiles han obtenido diferentes respuestas de las autoridades tanto educativas como gubernamentales y así como han traído efectos positivos en la búsqueda de resolver sus demandas, también han presentado algunas afectaciones hacia los estudiantes y las propias instituciones educativas. Si bien, cada movimiento estudiantil presenta especificidades, conviene mencionar algunos efectos y respuestas comunes que han tenido las movilizaciones.

En este sentido, Altbach (2009: 196), desde una perspectiva comparada, observa que la respuesta gubernamental influye de forma importante en la naturaleza y orientación de los movimientos. Esta respuesta puede ir desde la indiferencia hasta la represión violenta de los estudiantes (con encarcelamientos, torturas e incluso asesinatos), la cual suele ser más frecuente en regiones como Latinoamérica que buscan acabar rápidamente con los

movimientos. Sin embargo esto muchas veces no logra su cometido provocando la radicalización de las protestas y aumentando el rechazo entre otros sectores poblacionales hacia las acciones gubernamentales.

Por otro lado, Altbach (2009) señala que también las autoridades universitarias deben dar respuesta a las movilizaciones, sobre todo a aquellas que se dirigen a cuestiones propias de las instituciones educativas. Empero, “salvo excepciones, las autoridades universitarias raras veces están preparadas para ocuparse de manera eficaz de las protestas. El proceso académico de toma de decisiones es lento [...]. Los procedimientos disciplinarios no están preparados para responder a los movimientos de protesta” (Altbach, 2009: 197). Solari (1972) coincide con esta observación en la situación particular de América Latina, pues menciona que no existen las vías suficientes para que las instituciones educativas atiendan el descontento estudiantil, de tal forma que “es probable que una parte del activismo estudiantil latinoamericano se deba a que las universidades no sean capaces de canalizar ni siquiera las inquietudes académicas, darles promoción y estructurarles de tal manera que se conviertan en principales o excluyentes” (25).

Así, algunas autoridades educativas, presionadas por las protestas, las autoridades gubernamentales y los medios de comunicación, buscan negociar con los estudiantes para llegar a acuerdos dando cabida a algunas de sus demandas, sin embargo, “lo más frecuente es que los estudiantes obtengan muy pocos cambios duraderos en los procedimientos y políticas de educación superior” (Altbach, 2009: 197), lo cual debería ser reflexionado a profundidad por los movimientos estudiantiles actuales y venideros.

Así como diversos movimientos estudiantiles han traído beneficios en materia educativa, política, social y cultural, también han presentado algunos efectos adversos para los estudiantes y las instituciones educativas, los cuales pueden constituir una de sus debilidades, contribuyendo a su breve duración y al tipo de respuestas institucionales. Siguiendo a Solari (1972: 31-33), uno de ellos es que las actividades del movimiento, cuando llegan a prolongarse en el tiempo, afectan de forma sustantiva a las tareas propiamente académicas de los estudiantes y de las instituciones educativas en general. Si bien, como se ha mencionado con anterioridad, no todos los estudiantes participan en el movimiento, sus repertorios de acción llegan a incluir marchas y huelgas (cerrando a las

instituciones educativas) lo que interfiere con el desarrollo regular de las actividades del grueso de la comunidad académica (por ejemplo, el calendario escolar se ve afectado así como las tareas de docencia, investigación y difusión cultural, etc.).

Aunado a ello, se llegan a provocar algunas bajas en la matrícula y en las tasas de egreso lo que, además, trae afectaciones en el mercado de trabajo pues “si se piensa que una de las necesidades más urgentes de la región [de América Latina] es la producción de personal calificado de alto nivel en las proporciones más amplias que los escasos recursos disponibles lo permiten, no parece dudoso que, en ese sentido, el movimiento estudiantil ha sido muchas veces un obstáculo” (Solari, 1972: 33).

Sin embargo, muchas de estas afectaciones han sido en pro de alcanzar mayores beneficios no sólo para el gremio estudiantil sino para el grueso de las sociedades. Así, los movimientos estudiantiles se han constituido como medios de expresión para amplias masas de jóvenes que son conscientes de las problemáticas de sus instituciones educativas, de sus países y del mundo entero, y buscan organizarse para emprender acciones colectivas que demanden una mejora en sus condiciones (tanto de vida como las propiamente estudiantiles) y en las de otros sectores sociales.

1.3.4. Caracterización operativa de los movimientos estudiantiles: elementos para el análisis

Con base en los planteamientos enunciados a lo largo de este capítulo, en el presente trabajo el movimiento estudiantil será entendido como una acción colectiva protagonizada por estudiantes, que indica la existencia de un conflicto y expresa los intereses comunes de un grupo de sujetos, cuya base es propiamente estudiantil, en torno a una situación por la cual se está en oposición con un adversario. Así, los movimientos estudiantiles son vistos como parte constitutiva de las instituciones educativas y de la vida académica.

Este tipo de acción colectiva comparte características con el grueso de movimientos sociales en los cuales se incluye. De tal suerte que involucra la identificación de un adversario y de fines y objetivos comunes que guían la acción en contra de aquel, la adopción y/o desarrollo de estrategias de movilización y repertorios de acción, la participación de sujetos (prioritariamente estudiantes) entre los que se generan lazos de

solidaridad y se construye una identidad colectiva, así como la existencia de cierto grado de organización.

Empero, los movimientos estudiantiles presentan determinadas especificidades, entre las que se encuentra la propia base que los protagoniza y les da vida, los estudiantes, quienes, en su mayoría, son jóvenes y tienen una relación con los estudios (en la que su adscripción a una institución educativa, el medio institucional y la comunidad educativa juegan un papel sustantivo) lo cual los define, contribuyendo así a la construcción de identidades colectivas y a la generación de lazos de solidaridad. Asimismo, suelen presentar grados altos de organización tanto a nivel particular, de cada facultad, escuela y/o unidad académica que componen a las instituciones; como a nivel general, visualizando a la institución educativa en su conjunto (Aranda, 2000). Además de que articulan dos dimensiones: la gremial, referida a la obtención de beneficios propiamente estudiantiles; y la política, que se dirige a los problemas de raíz tanto de las instituciones educativas como de la sociedad (Solari, 1972: 3).

Dado que el presente trabajo se centra en el estudio de un movimiento estudiantil gestado en una institución de educación superior y media superior, se propone elaborar el análisis atendiendo a los siguientes elementos:

- El conflicto: causas del movimiento estudiantil.
- Identidad colectiva y lazos de solidaridad.
- Objetivos y demandas.
- Organización.
- Recursos.
- Estrategias o repertorios de acción.
- Respuesta institucional y resultados.

Cabe agregar que estos elementos se articulan en la realidad del movimiento estudiantil para darle vida y mantenerlo hasta el logro o no de sus demandas, sin embargo, para entenderlo como un todo en la historia de su institución educativa y de la educación en México, es indispensable observar cada una de sus partes.

CAPÍTULO II

EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL EN EL TIEMPO

El Instituto Politécnico Nacional no puede considerarse como la obra de una persona, de un grupo o de un solo gobierno, es sencillamente la obra del pueblo mexicano, la necesidad materializada de una exigencia nacional.

Allende Peñuelas

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una de las instituciones de educación superior y media superior más importantes de México. Fue creado en el siglo XX, durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, con el doble propósito de brindar educación media superior y superior a las amplias masas populares y contribuir a la independencia económica del país; y a lo largo del tiempo ha orientado sus tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión al cumplimiento de la misión que se le ha otorgado. Sin embargo, su desarrollo ha estado marcado por etapas de crecimiento, consolidación y expansión pero también de crisis y conflictos que la han llevado a erigirse en la institución que es en la actualidad.

Dado que el presente trabajo se centra en el estudio de un movimiento estudiantil surgido en el IPN, se vuelve necesario ubicar en la historia al Politécnico y conocerlo por medio del seguimiento panorámico de su desarrollo, por lo que ese constituye el propósito del presente capítulo.

Con tal fin, se realiza un recuento de los principales hechos que llevaron a la creación del IPN y lo han marcado a lo largo del tiempo, y se puntualiza en aquellas protestas y movimientos estudiantiles que se han presentado en su seno.

Así, con base en la revisión documental, el capítulo se estructura en tres grandes apartados: el que aborda los antecedentes y creación del IPN en el contexto del cardenismo; el que realiza una descripción de la historia del Politécnico a partir de los años cuarenta hasta el sexenio de 2012 con base en siete etapas que son de crisis, consolidación, crecimiento, desarrollo y crisis política, expansión y diversificación, fortalecimiento y crisis financieras, y el nuevo siglo; y, por último, el que aborda dos casos de movimientos

estudiantiles que se presentaron en el Instituto. Con lo anterior se busca brindar un marco histórico a la investigación que se realiza en el presente trabajo.

2.1. De la creación del Instituto Politécnico Nacional

2.1.1. Algunos antecedentes de la creación del IPN

Desde la antigüedad el ser humano ha desarrollado diversas actividades tendientes al manejo de los recursos para la satisfacción de sus necesidades. Propiamente en el contexto mexicano, dichas actividades tuvieron lugar desde antes de la Conquista. Las culturas que habitaban el territorio en la época prehispánica dejaron vestigios que muestran el empleo de distintos conocimientos –que hoy relacionaríamos con la técnica y la ciencia- para el desarrollo de métodos de agricultura; la edificación de centros religiosos, casas, entre otros; la extracción de metales como el oro; la observación de los astros, etcétera (Mendoza, 2001: 463-465). No obstante, es hasta el siglo XIX, con la revolución industrial, que la técnica tuvo un gran auge.

Durante la época colonial en México, en la que se buscaba explotar los recursos humanos, naturales y materiales del nuevo territorio conquistado por los españoles, se fueron estableciendo diferentes instituciones educativas cuyo propósito era formar a los sujetos en distintos campos del conocimiento como el técnico, el científico y el humanístico. Sin embargo, de acuerdo con Larroyo (1986: 421), la educación en el periodo colonial se orientó mayormente a la enseñanza de las humanidades por lo que la educación técnica fue desarrollada en menor medida y de forma más limitada en el país. Entre las instituciones que se fundaron en este periodo destacan la Real y Pontificia Universidad de México, el Colegio de las Vizcaínas y el Real Seminario de Minería, el cual, cabe mencionar, “marca, sin la menor duda, la institucionalización de la enseñanza tecnológica y científica en México” (Mendoza, 2001: 466).

Con el paso del tiempo, después de la lucha por la independencia y con la instauración de los gobiernos mexicanos, se crearon diversas instituciones educativas de carácter práctico, tecnológico y científico que buscaron formar personas capacitadas para atender los importantes problemas económicos y sociales a los que se enfrentaba la nueva nación independiente, como lo eran los relacionados con la salud y la reactivación e

impulso de la economía. Así, se crearon las escuelas de Agricultura (1832), de Comercio y Administración (1845), la Nacional De Artes y Oficios (1856), la Nacional de Medicina Homeopática (1895), la Nacional de Industrias Químicas (1916), la Técnica de Maestros Constructores (1922), el Instituto Técnico Industrial (1923), la Escuela Federal de Industrias Textiles (1932), la Escuela de Bacteriología (1933), entre otras (León, 1986: 14-19; Mendoza, 2001: 466-473); algunas de las cuales pasaron a formar parte del Instituto Politécnico Nacional tras su creación.

Si bien, en el transcurso de estos años se procuró el desarrollo de la educación técnica y científica, sobre todo en el periodo posterior a la Revolución Mexicana en donde la atención gubernamental se centró en los obreros y campesinos y en el que los discursos oficiales de los diferentes gobiernos señalaron la necesidad de industrializar al país “mediante la capacitación y profesionalización de técnicos” (Franco, 2017: 2); las condiciones políticas, sociales y económicas por las que atravesaba la nación mexicana no permitieron que este tipo de educación se desarrollara de forma óptima pues tuvo que sortear, entre otras cosas, la falta de recursos y organización.³⁸

Para la década de 1930, cada una de las instituciones educativas que se dedicaban a estas tareas funcionaba de manera independiente pues no se contaba con un proyecto claro que articulara todo un sistema de educación técnica a nivel nacional, a pesar de que todas ellas se encontraban bajo el mando del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DETIC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De tal suerte que “la enseñanza técnica en México se impartía de manera desordenada, con gran falta de planeación y coordinación, lo que impedía utilizar en forma óptima los recursos materiales y humanos que poseía el país para su desarrollo tecnológico e industrial” (León, 1986: 20).

Ante ello, en 1932, con Narciso Bassols como secretario de Educación Pública y Luis Enrique Erro como jefe del Departamento de Educación Técnica, Industrial y Comercial, se dieron algunos pasos sustantivos para reorganizar y articular el sistema de educación técnica en México (Mendoza, 2001: 473-475). Al respecto, resulta importante

³⁸ Para profundizar en el desarrollo de la educación técnica en el país desde el estallido de la Revolución Mexicana hasta la creación del IPN puede verse el trabajo de Carlos Franco (2017) titulado “La educación técnica y el origen del Instituto Politécnico Nacional (1910-1936)”.

mencionar la definición y delimitación que proporciona Luis Enrique Erro sobre la enseñanza técnica, que muestra la importancia y especificidad que se le otorgaba al ramo:

se considera como enseñanza técnica aquella que tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos teóricos y materiales que la humanidad ha acumulado para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades. [...] La enseñanza técnica debe corresponder, pues, a formas económicas de la vida industrial que le sirve, digámoslo así, como molde. Estas formas están en continuo proceso de cambio cuyo sentido debe ser elemento director de la Enseñanza Técnica para que se ajuste previsoramente a las necesidades futuras tanto como a las actuales (citado por Mendoza, 2001: 475).

Estos esfuerzos por la coordinación del sistema de enseñanza técnica del país se materializaron en la organización de una “institución politécnica” o “escuela politécnica” cuyo eje lo constituyó la preparatoria técnica³⁹ y continuaba hasta el nivel superior por medio de las escuelas profesionales de carácter técnico,⁴⁰ e incluyó a algunas escuelas de artes y oficios y de adiestramiento para trabajadores (León, 1986: 22-23). De esta forma, en el marco de esta “escuela politécnica” quedaría articulado el conjunto de instituciones que se dedicaban a estas tareas en un sistema de educación técnica más adecuado, lo que permitiría su mejor vinculación y respuesta a las necesidades económicas y sociales del país.⁴¹ Así, “la Politécnica, se decía, representa para nuestro país un grupo de instituciones docentes de utilidad inmediata y clara. Para los estudiantes, la posibilidad de hacer carreras útiles, sólidas y lucrativas, en lapsos de tiempo no mayores a ocho años, después de la primaria. Para los trabajadores, un conjunto de posibilidades de mejoramiento” (Larroyo, 1986: 426-427).

³⁹ De acuerdo con León (1986: 22-23) y Mendoza (2001: 476-477), la preparatoria técnica constaba de cuatro años y tenía como fin otorgar una preparación consistente para los estudios técnicos, además de ser de tipo vocacional. Se enseñaba en ella, primordialmente, matemáticas, mecánica, física, química, dibujo y trabajo de laboratorio o talleres. Además, se impartían cursos sobre historia, geografía, economía y legislación del trabajo.

⁴⁰ Las escuelas profesionales de carácter técnico tenían como propósito el “formar ingenieros y directores de las obras técnicas en conjunto” (León, 1986: 24).

⁴¹ Cabe señalar que, siguiendo a Larroyo (1986), en la época que le antecedió a la Revolución Mexicana la enseñanza técnica “estaba desconectada de la industria, debido a que los alumnos, una vez que terminaban sus estudios, difícilmente podían obtener empleo en talleres, fábricas u oficinas” (422), por lo que la labor de articular la enseñanza técnica a las necesidades económicas del país, como lo era la industrialización, ocupó parte de la atención de los gobiernos posrevolucionarios.

El proyecto de la “escuela politécnica” fue aplazado por las críticas recibidas y “todo quedó en buenas intenciones y en una propuesta novedosa de la cual sólo la dirección de las escuelas involucradas se enteraron ya que la información no llegó a la población ni a los estudiantes de las escuelas señaladas” (Franco, 2017: 60). No obstante, la estructuración de esta escuela constituyó un antecedente sustantivo en pro de la mejor articulación de la enseñanza técnica a nivel nacional y fue con la creación del propio Instituto Politécnico Nacional que la educación técnica encontró una institución educativa rectora para ser coordinada de forma más eficaz y eficiente.

2.1.2. El contexto de creación del IPN: el cardenismo

La creación del IPN se llevó a cabo bajo el gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río y, por tanto, respondió a las condiciones, necesidades y direcciones de política que imperaban durante dicha gestión. Ante ello, resulta importante que, antes de abordar propiamente la creación del Instituto, se revise el periodo cardenista de forma panorámica a manera de contextualización.

El contexto político y económico del cardenismo

A su llegada al poder el 1° de diciembre de 1934,⁴² Cárdenas enfrentó un complejo escenario político, económico, social y educativo que urgía transformarse. Por un lado, en materia política, todos los asuntos se encontraban bajo la fuerte influencia del “Jefe Máximo de la Revolución”, Plutarco Elías Calles, quien durante su presidencia (de 1924 a 1928) y los seis años posteriores⁴³ había controlado la política mexicana.

Al comenzar el sexenio, Calles pretendía que el nuevo presidente continuara actuando bajo sus direcciones de política y de inicio, el gabinete cardenista se conformó en su mayoría por personas allegadas a Calles, quienes le consultaban en todo los asuntos políticos (Benítez, 2015). Sin embargo, Cárdenas, decidido a llevar a cabo las acciones de gobierno que había delineado y que estaban relacionadas con una política nacionalista,

⁴² Cárdenas ocupó el cargo presidencial del 1° de diciembre de 1934 al 30 de noviembre de 1940.

⁴³ Los seis años posteriores a su gobierno en los que Calles ejerció un fuerte control político, correspondieron al periodo que debió cubrir Álvaro Obregón y que a su muerte ocuparon tres presidentes: Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934). Este periodo es mejor conocido como el Maximato.

antiimperialista, de masas y de justicia social, no se subordinó al poder callista⁴⁴ que estaba interesado por una política más conservadora pues, como lo señala Jiménez (2011b): “Era el de Calles un poder detrás del trono, con el cual había acentuado la larga crisis política nacional y agudizado el descontento y la tensión social, pues aunque su discurso aparentaba ser ‘revolucionario’, había endurecido posiciones contra los intereses de los trabajadores y pretendía dar por terminada la reforma agraria” (30).

De tal forma, se perfilaba que “la más urgente de las primeras acciones que debía llevar a cabo [Cárdenas], pues le daría independencia política para gobernar, consistía en dismantelar el férreo control construido por el general y ex presidente Plutarco Elías Calles” (Jiménez, 2011b: 29). Luego de algunas declaraciones de Calles a la prensa, aunado a la posibilidad de un cuartelazo, el rompimiento de las relaciones entre él y Cárdenas fue inminente. Cárdenas encontró un fuerte apoyo social para su gobierno, principalmente entre las grandes masas obreras y campesinas a las que se había empeñado por dar una mejor organización, y con los debidos cambios en el ejército pudo enfrentarse con éxito a Calles.⁴⁵ Pidió así la renuncia del gabinete para conformar uno nuevo, que fuera más afín al presidente, y el 10 de abril de 1936 expulsó a Plutarco Elías Calles del país, asestando el tiro de gracia al Maximato (Benítez, 2015).

Con el reajuste político Cárdenas tuvo mayor margen de maniobra para llevar adelante importantes reformas socioeconómicas en el país, algunas de las cuales habían sido delineadas previamente en el Plan Sexenal 1934-1940, en el que “se hablaba de distribución

⁴⁴ Al iniciar su gobierno, Cárdenas se enfrentó a múltiples huelgas obreras a las que dejó tomar su propio curso, su manera de manejar los conflictos de los trabajadores era fuente de preocupación de Calles quien consideraba que se debían facilitar las inversiones de capital privado para generar prosperidad económica (Benítez, 2015: Calles sondea al presidente), aunque ello fuera a costa de los obreros a los que incluso acusó de “egoístas y de faltos de ética” (Benítez, 2015: La noticia del año). Ante ello, el nuevo presidente, que entre sus objetivos de gobierno tenía el de generar una mayor justicia social por medio del ajuste de las empresas a iguales normas y la reivindicación de los derechos de obreros y campesinos, comenzó a tomar acciones, entre ellas la de reforzar el ala izquierda de las cámaras, llevar a cabo el reparto agrario y realizar cambios estratégicos en el ejército (Benítez, 2015: Calles sondea al presidente). El conflicto que se desarrollaba así entre Calles y Cárdenas se traducía en afirmar quién de los dos era el que ejercía realmente el poder en el gobierno, ante lo que Cárdenas se afianzó como presidente de la República no sometándose al poder de Calles (Benítez, 2015).

⁴⁵ Martha Robles (1977) señala al respecto: “El presidente se ganó la lealtad y la cooperación de los grupos que se habían caracterizado como opositores al Estado; esta gran alianza de las fuerzas de presión al gobierno favoreció la definición del Ejecutivo como poder central de las decisiones nacionales y la inevitable caída del ‘jefe máximo’ como rector del desarrollo. Sólo los militares se mantuvieron neutrales en la adhesión masiva del pueblo mexicano contra la continuidad del ‘maximato’ ” (156).

y explotación de la tierra, de sindicalización de todos los trabajadores, de la implantación del seguro social, de lograr la independencia económica de México, etcétera” (Vázquez de Knauth, 1971: 9), atendiendo así uno de los principales compromisos de la Revolución Mexicana que aún estaba pendiente: el reparto agrario y la justicia social.

A este respecto, resulta relevante mencionar que, siguiendo a Meyer (1971: 1), al iniciarse la Revolución la propiedad latifundista había sido calculada en 57.7 millones de hectáreas, y durante los gobiernos posrevolucionarios de Carranza hasta el de Abelardo Rodríguez sólo se habían distribuido 7.6 millones de hectáreas de tierra, por lo que al comenzar la gestión cardenista aún existían enormes latifundios en el país en los que los campesinos, desposeídos, eran explotados. Ante ello, el gobierno de Cárdenas dio un mayor impulso a la reforma agraria que logró la repartición de cerca de 17.8 millones de hectáreas de tierra (Meyer, 1971: 1).

Por otra parte, en materia económica se hablaba de lograr la independencia de México pues el país dependía de forma importante de capital, recursos humanos⁴⁶ y tecnología extranjera para el desarrollo de su industria, dependencia que “pagaba con recursos no renovables y con endeudamientos superiores a nuestra capacidad productiva para solventarlos” (Robles, 1977: 158). Lo anterior se ejemplifica con el caso de la industria petrolera, pues, de acuerdo con Meyer (1968, citado por Meyer, 1971), “desde el inicio de la producción petrolera, a principios del siglo, hasta la expropiación, el capital extranjero controló entre el 97% y el 99% de la inversión total; este capital fue predominantemente inglés, norteamericano y holandés” (7).

Tal situación, colocaba en una condición difícil a la nación mexicana pues aquella dependencia significaba una suerte de dominación que no era solamente económica sino también política, por lo que “la revolución se encontraba comprometida: [...] la estrategia nacionalista debía estar apoyada en el modo de producción agrícola e industrial y para ninguno de estos sectores se tenían los recursos humanos calificados ni el instrumental teórico o material para contribuir a su consolidación inmediata” (Robles, 1977: 158-159).

⁴⁶ Los especialistas que conocían el proceso de producción de las empresas eran extranjeros y los obreros mexicanos sólo eran requeridos para labores mecánicas que no implicaban conocimientos mayores que el manejo de las herramientas que utilizaban (Robles, 1977: 158), por lo que no existían en el país los suficientes cuadros técnicos nacionales que pudieran sacar adelante las actividades industriales.

Cárdenas, interesado así en el desarrollo industrial para impulsar el crecimiento económico del país, se enfrentaba a diversos retos entre ellos el de formar a los cuadros técnicos nacionales que pudieran ocupar cargos de importancia dentro de la industria; someter a las empresas con manejo extranjero a las leyes mexicanas y proteger los derechos de los obreros.

Durante el sexenio cardenista, las empresas con manejo extranjero, entre las que destacan las de electricidad, ferrocarriles y petróleos, fueron objeto de múltiples huelgas obreras en las que se exigieron mejores condiciones laborales, sin embargo, gran parte de los industriales se negaron a ceder ante las demandas provocando la agudización de la problemática. Ante ello el presidente Cárdenas tuvo que intervenir y con miras a proteger los derechos de los trabajadores, procuró la resolución de los conflictos con base en las leyes mexicanas (Benítez, 2015). De tal suerte, en 1937 se expropiaron los ferrocarriles y en 1938 fue expropiada la industria petrolera lo que, cabe decir, fue resultado de una disputa entre “un imperio que nunca renunció a considerar como suyos los mantos petrolíferos, ni toleró la intervención en sus manejos administrativos, y un país que consideraba de su propiedad los recursos naturales y no estaba dispuesto a cederlos nuevamente, única manera de ser libre e iniciar su diferida industrialización” (Benítez, 2015: En plena batalla).

Esta serie de medidas si bien provocaron el júbilo nacional, especialmente la expropiación petrolera, trajeron consigo algunas afectaciones económicas serias para el país pues los extranjeros retiraron su capital y a sus especialistas y demandaron el pago inmediato de las compensaciones sin respetar el plazo que señalaban las leyes mexicanas.⁴⁷ Además de que, siguiendo a Meyer (1971: 2-3) se presionó económicamente al país por medio de la reducción en 1938 de las exportaciones de plata mexicana a Estados Unidos hasta en un 50% con respecto a las del año anterior, y con un boicot internacional en contra del petróleo mexicano. A pesar de ello, Cárdenas no desistió de las decisiones presidenciales y su gobierno llevó a cabo las acciones necesarias para sacar al país de la crisis que se desarrollaba. Se buscaron otros mercados para la venta del petróleo; y las

⁴⁷ El plazo, de acuerdo a lo estipulado en la ley mexicana de expropiación de 1936, era de 10 años (Meyer, 1971: 2).

condiciones internacionales, aunadas al cambio de gobierno en México el cual era más moderado, contribuyó a que se aceptara que el pago de las compensaciones se efectuara en plazos (Meyer, 1971: 3-4).

La educación durante el cardenismo

La educación en la gestión cardenista se encontraba en la base de todos los temas socioeconómicos del país, pues el presidente estaba convencido de que las reformas, como las desarrolladas en el área agraria e industrial, debían sustentarse también en un proyecto educativo que, entre otras cosas, diera prioridad a los amplios sectores populares.

De tal suerte, en el Plan Sexenal 1934-1940 se indicaban las siguientes líneas de acción en materia educativa:

- 1) Multiplicación del número de escuelas rurales, como medio primordial para realizar la orientación cultural de nuestras grandes masas campesinas.
- 2) Control definitivo del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria:
 - a) Precizando su orientación social, científica y pedagógica;
 - b) Su carácter de escuela no religiosa y socialista, y preparación profesional adecuada del personal docente y su identificación con los fines de la nueva escuela.
- 3) Atención preferente a la educación agrícola, no sólo en sus aspectos prácticos, sino en sus formas superiores, con la tendencia de formar técnicos ampliamente capacitados en todas las especializaciones que el campo requiere para que se encuentren preparados en tal forma que puedan resolver los problemas de la agricultura mexicana.
- 4) *Sobre las enseñanzas de tipo universitario, destinadas a preparar profesionistas liberales, debería darse preferencia a las enseñanzas técnicas que tiendan a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza, a fin de mejorar las condiciones materiales de vida del pueblo mexicano* (Robles, 1977: 162).⁴⁸

Bajo tales directrices, la educación en el sexenio cardenista adoptó una nueva orientación: el socialismo. Esta doctrina había ido permeando en el sector antes de que Cárdenas asumiera el poder, pues se había buscado implantarla desde los niveles educativos básicos hasta los superiores, en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que provocó diversas polémicas en los ámbitos académicos durante la presidencia de Abelardo L. Rodríguez. Siguiendo a Sotelo (2001), se encontraban, por una parte, posturas como la encabezada por Vicente Lombardo Toledano, que estaban a favor de que la doctrina socialista permeara en la Universidad y demás instituciones de educación

⁴⁸ El subrayado es propio.

superior, dado que éstas debían tener entre sus propósitos el de contribuir a “la sustitución del régimen capitalista por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de la producción económica” (Bremauntz, 1943 en Sotelo, 2001: 264). Y por otra parte, existían perspectivas como la de Antonio Caso que se oponían a la imposición de la doctrina socialista en las aulas defendiendo la libertad de cátedra y la autonomía, que eran dos de las características esenciales de instituciones como la UNAM. Si bien no se logró instaurar la doctrina socialista en la Universidad⁴⁹ y en algunas otras de su tipo, conservando así su autonomía y libertad de cátedra; sí se estableció en la educación básica y en algunas otras instituciones educativas que dependían directamente del Estado.

En este sentido, se emprendió una reforma al artículo 3° constitucional que entró en vigor en diciembre de 1934 y que, por tanto, sería puesta en marcha por el gobierno de Cárdenas. Con esta reforma, la educación primaria, secundaria y normal, incluyendo la que otorgaban los particulares, quedaba bajo el completo control y vigilancia del Estado; se les impedía a los grupos religiosos impartir estos niveles educativos y se instauraba expresamente la orientación socialista. De manera textual, el artículo 3° constitucional señalaba: “La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Poder Ejecutivo, 1934: 849).

Con tal base legal, Lázaro Cárdenas nombró como secretario de Educación Pública a Ignacio García Téllez, quien buscó definir las características que adquiriría la educación con la nueva orientación así como las acciones que se llevarían a cabo durante el periodo. Resulta importante mencionar en este punto que entre dichas acciones educativas se encontraba la de impulsar la enseñanza técnica a través de la creación de un mayor número de escuelas (Sotelo, 2001: 276-278), lo que sustentó la posterior creación del Politécnico.

⁴⁹ A la Universidad le fue ratificada su autonomía por medio de la Ley Orgánica de 1933, sin embargo, perdió el carácter de “nacional” (que le sería devuelto posteriormente con la Ley Orgánica de 1944-1945) quedando nombrada como “Universidad Autónoma de México”, además de que en dicha ley se señaló que el Gobierno Federal sólo apoyaría a la Universidad con una determinada cantidad de dinero (10 millones de pesos) y que al cubrir dicha cantidad la institución universitaria no recibiría más subsidio gubernamental (Poder Ejecutivo Federal, 1933). Esto significó una suerte de distanciamiento entre la Universidad y el gobierno ya que la institución no quería ajustarse al proyecto nacional de ofrecer una educación de carácter socialista.

La doctrina socialista así aplicada en el terreno educativo tuvo diferentes e importantes problemas que poco se solucionaron a lo largo del sexenio. Uno de ellos fue la escasa claridad en el tipo de socialismo que se quería implantar en las escuelas así como en la metodología que debían seguir los maestros con la nueva orientación. A pesar de los esfuerzos del secretario García por definir las cualidades de la escuela socialista y de la realización de numerosas publicaciones para difundir la orientación,⁵⁰ la confusión entre los distintos actores educativos no se disipó. De tal suerte que los maestros, sin la debida preparación para llevar a cabo en las aulas la educación socialista, continuaban enseñando lo mismo “envuelto simplemente en una retórica en la que abundaban los términos ‘explicación científica’, ‘disciplina colectiva’, ‘lucha de clases’, ‘socialismo científico’, ‘proletariado mundial’” (Vázquez de Knauth, 1971: 10).⁵¹

Otro de los problemas a los que se enfrentó la doctrina socialista en el ámbito educativo fue la oposición de la Iglesia (a la que se le había impedido intervenir de forma alguna en la educación) y de algunos otros grupos. De acuerdo con Sotelo (2001: 279-281), el clero exhortó a sus fieles a no acudir a este tipo de escuelas; en los lugares donde predominaban los sectores conservadores existían escuelas que no querían ajustarse a la doctrina socialista; y los profesores que debían basar sus enseñanzas en la nueva doctrina sufrieron –o corrían el peligro de– violentos ataques⁵² muchos de los cuales, como bien menciona el autor, no se debían solamente a las enseñanzas socialistas dentro de las aulas sino a que los maestros contribuyeron de forma importante a la lucha por la justicia social en las comunidades.

⁵⁰ De acuerdo con Vázquez de Knauth (1971) los libros y panfletos que fueron distribuidos con el propósito de difundir la nueva orientación “sólo repetían, glosaban y confundían lo que decía el Plan Sexenal, en especial las finalidades de la educación, y el texto mismo del artículo reformado” (10).

⁵¹ Vicente Lombardo Toledano señaló al respecto que “a) Los órganos encargados de definir de una manera clara y precisa qué debe entenderse por doctrina socialista no lo ha hecho; b) La doctrina pedagógica que se aplica hoy es la misma antes de la reforma del artículo; c) No se ha definido en qué consiste la teoría socialista; d) A partir de la enseñanza de las ciencias naturales se ha sacrificado los fenómenos psicológicos y sociales; y e) La reforma educativa en México no se ha iniciado y el magisterio se encuentra en un estado de confusión mental” (Lombardo, 1936 citado por Franco, 2017: 94).

⁵² Existieron casos de maestras violadas, profesores asesinados y mutilados, así como de profesores cuyas casas y aulas fueron incendiadas (Sotelo, 2001: 281; Vázquez de Knauth, 1971: 11).

Con la salida de Calles y sus allegados de los ámbitos más importantes de las decisiones políticas se reajustó el gabinete del gobierno de Cárdenas, García Téllez dejó la SEP para ocupar posteriormente el cargo de secretario de Gobernación, y se nombró a Gonzalo Vázquez Vela como el nuevo titular de la SEP quien ejerció el cargo desde junio de 1935 hasta finalizar la gestión cardenista (Sotelo, 2001: 283).

Con este nuevo giro político se pudo reorientar la interpretación de la orientación socialista de la educación hacia la reforma social y dejó de centrarse meramente en lo antirreligioso, como lo habían querido los callistas (Sotelo, 2001: 283). En este sentido, el presidente les decía a los maestros en 1936 que: “Toda nuestra atención –dijo- deberá concentrarse sobre la gran causa de la reforma social” (Sotelo, 2001: 284).

El nuevo secretario de Educación Pública adoptó una actitud más moderada y, en opinión de Sotelo (2001) “su política mesurada fue idónea para los propósitos de Cárdenas, en esta segunda época de su mandato, pues el propio presidente marcó rectificaciones importantes a la política educativa” (283). De tal forma, la mayor parte de los esfuerzos ya no se concentraron en el conflicto religioso y se orientaron de mejor forma hacia “los tipos de educación que se juzgaba que México necesitaba: educación popular para las masas campesinas y urbanas y enseñanza técnica en los niveles superiores” (Vázquez de Knauth, 1971: 11).

Si bien la educación socialista no obtuvo los efectos esperados, durante el periodo cardenista la educación tuvo un gran impulso pues se puso énfasis en sectores que requerían ser mayormente atendidos. Así, durante este sexenio se rectificó el control del Estado en el campo educativo; se aumentó de manera considerable el presupuesto invertido en este ámbito pues se destinó entre el 15 y el 17% del presupuesto nacional (Vázquez de Knauth, 1971: 12); se procuró el establecimiento de escuelas y bibliotecas en las zonas rurales así como el aumento del número de maestros (a la par del reparto agrario);⁵³ se establecieron escuelas “Hijos del Ejército” y jardines de niños, primarias, secundarias y escuelas nocturnas en el D.F.; hubo bastante producción literaria para difundir la nueva orientación y

⁵³ En este punto es importante mencionar que, de acuerdo con Benítez (2015), “al ocupar Cárdenas la presidencia el cuadro no podía ser más aterrador. Había muy pocos maestros –que apenas sabían leer y escribir-; el 81% de las 72 164 comunidades existentes carecían de escuelas, y las cuatro quintas partes de éstas funcionaban en chozas” (La educación y la salud).

se establecieron bibliotecas populares; además de que se reestructuró e impulsó la educación técnica (Vázquez de Knauth, 1971: 12) (a la que se le había dado prioridad en los distintos documentos gubernamentales como el Plan Sexenal 1934-1940). En materia de educación superior, se buscó atender el señalamiento de Cárdenas que expresaba:

deberá estructurarse el sistema educativo en forma de que todas las oportunidades de educación superior queden para provecho exclusivo de las clases trabajadoras del país... que todas las oportunidades de la cultura se pongan al alcance de los obreros y campesinos dando así un verdadero sentido de clase a la educación socialista (citado por Sotelo, 2001: 289).

Y se procuró su articulación con las necesidades nacionales, por lo que se creó el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (que no duraría mucho tiempo) y la Universidad Obrera. Y ante la importante necesidad de formar los suficientes profesionistas técnicos nacionales para sacar adelante la industria e impulsar el crecimiento económico del país se creó el Instituto Politécnico Nacional (Robles, 1977: 176-177), el cual, además, estaría dirigido principalmente a las clases trabajadoras. De la creación del IPN, institución educativa que compete a la presente investigación, se hablará a continuación.

2.1.3. La creación del Instituto Politécnico Nacional

Como se ha podido observar hasta aquí, la educación de los trabajadores y campesinos, así como la formación de los suficientes técnicos propiamente mexicanos que contribuyeran a la nacionalización de la industria básica eran necesidades capitales para llevar adelante las reformas económico-sociales de la época cardenista. Ya desde su campaña, Cárdenas señalaba que: “Ni la industrialización del país, ni mucho menos la economía socialista, podrán avanzar sin la preparación técnica de los obreros y campesinos calificados, capaces de impulsar la exploración de nuevas fuentes productivas y de participar en la dirección de las empresas” (citado por Jiménez, 2011b: 33). Por lo que en el Plan Sexenal 1934-1940 se colocó como una de las acciones prioritarias del gobierno el impulso a la educación técnica, pues se le concebía como un elemento sustantivo para la industrialización y, por ende, para el progreso económico y social del país.

Con tal fin, siguiendo a Jiménez (2011b: 42), desde los primeros momentos de la gestión cardenista se le encomendó al DETIC, cuyo jefe era Francisco Vázquez del Mercado, la tarea de conformar una comisión -que contó con la presencia de Estanislao Ramírez y Carlos Vallejo Márquez- que delinea las acciones para el sector de educación técnica y procurara, entre otras cosas, responder al proyecto educativo nacional cuya orientación era de carácter socialista. Así, en 1935 se comenzó por examinar las condiciones en las que se encontraban las escuelas técnicas del país (Franco, 2017: 97). Todo ello iba perfilando la creación de una institución que conformara un sistema diferente de educación técnica en México que funcionara bajo una orientación común, tuviera una mejor estructuración y promoviera la eficiente utilización de los recursos.⁵⁴

Los trabajos de la comisión derivaron en la proyección de un sistema de educación técnica de carácter nacional, el cual incluía a las escuelas politécnicas regionales así como a las escuelas especiales para trabajadores, y cuyo eje rector lo constituía la Escuela Politécnica Nacional (Hernández citado por Jiménez, 2011b: 42) que había sido propuesta por el presidente Cárdenas desde el inicio de su gestión indicando que: “como centro de perfeccionamiento de los profesionistas, en el que se impartan las últimas verdades de la ciencia en campos y talleres provistos y montados a la técnica más moderna, deberá fundarse una Politécnica Nacional con sus diversas ramas: agrícola, industrial y comercial” (citado por Calvillo, 2011: 18).

De esta forma, la planeación de la Politécnica Nacional, que sería nombrada tiempo después como Instituto Politécnico Nacional, quedó en manos principalmente de Juan de Dios Bátiz, quien fue designado jefe del DETIC en 1935 por Lázaro Cárdenas sustituyendo a Vázquez del Mercado.⁵⁵

Con el propósito de crear dicha institución, se revisaron planes y programas de estudios de escuelas politécnicas de distintos países, se realizaron investigaciones sobre las políticas de educación técnica, se consultó al sector público y privado, incluyendo a

⁵⁴ Cabe recordar que ya en 1932 se habían dado pasos sustantivos en dirección a estructurar de forma adecuada la educación técnica con el proyecto de la Escuela Politécnica.

⁵⁵ Algunas fuentes refieren una anécdota del propio Bátiz al respecto, quien mencionaba que: “El General Cárdenas al iniciar su gobierno me invitó a ser subsecretario de Educación, pero mi respuesta fue: mira Lázaro, te agradezco el honor, pero prefiero volver al Departamento de Enseñanza Técnica, si tú me apoyas a fundar el Politécnico” (citado por Mendoza, 2001: 479).

personajes políticos, sindicales y científicos (Monteón, Riquelme y Zamora en Jiménez, 2011b: 51) y se creó un Consejo Consultivo, por mandato del secretario de Educación Pública Gonzalo Vázquez Vela, que pudiera encargarse de las gestiones pertinentes como determinar los planes de estudios y las escuelas que integrarían al IPN (pues agrupó escuelas que ya habían sido establecidas con anterioridad y se iniciaba la planeación para construir nuevas), así como conseguir y supervisar el presupuesto destinado al Instituto. Dicho Consejo quedó integrado por personas como Bátiz, Ernesto Flores Baca, Alfonso M. Jaimes, Manuel Cerrillo Valdivia, José Gómez Tagle, Armando Cuspinera, Manuel Gamio y Roberto Medellín Ostos, entre otros (Jiménez, 2011b: 46). De acuerdo con Hernández Camargo (citado por Jiménez, 2011b), “los estudios realizados por el Consejo Consultivo desembocaron en la reforma de la Preparatoria Técnica, la clasificación de las ramas científicas que atendería la institución, y la definición de las materias que deberían incluirse en la enseñanza básica para dar a los estudiantes la formación socialista” (46).

Siguiendo a Jiménez (2011b: 52-53), con el presupuesto destinado a la creación del Instituto durante 1935 y 1936, el cual fue de cuatro millones de pesos, se comenzaron a crear plazas,⁵⁶ se compró equipo en Europa (tarea a cargo de Adalberto Tejeda)⁵⁷ y se realizaron las obras de la unidad del IPN que se ubicaría en el casco de Santo Tomás,⁵⁸ donde se encontraba el Instituto Técnico Industrial (ITI) cuya dirección ocupaba Wilfrido Massieu. Con ello, en 1936 se empezó a anunciar en la prensa la creación del Instituto Politécnico Nacional y se realizaron visitas a las escuelas, fábricas y talleres con el propósito de interesar a los trabajadores y/o a los hijos de los trabajadores, a inscribirse en el Instituto recién conformado (Monteón, Riquelme y Zamora en Jiménez, 2011b: 60). De esta forma comenzaron a funcionar algunas escuelas del IPN desde 1936.

⁵⁶ De acuerdo con información de León (1986), “el Congreso de la Unión, al aprobar en diciembre de 1935 el presupuesto de egresos para 1936, incluyó en el ramo XI, Educación Pública, en lo concerniente al Departamento de Enseñanza Superior, Técnica Industrial y Comercial y en el renglón de Servicios Personales, una partida para la creación de las plazas que fueran necesarias en el Instituto Politécnico Nacional” (27).

⁵⁷ En su segundo informe de gobierno presentado el 1° de septiembre de 1936, Lázaro Cárdenas señalaba: “En el extranjero se adquirieron 8 equipos para laboratorio que se destinarán al Instituto Politécnico Nacional, a saber: de electricidad, de mediciones eléctricas, de soldadura eléctrica autógena, de taller mecánico, de fábrica de jabón, de fábrica de vidrio, y de laboratorio de biología; además del material escolar indispensable” (en Cámara de Diputados LX Legislatura, 2006: 75).

⁵⁸ Se construyó el estadio Salvador Camino Díaz en 1935 y en 1936 se construyeron los edificios de las escuelas superiores que serían trasladadas al lugar a partir de 1937 (Jiménez, 2011b: 53).

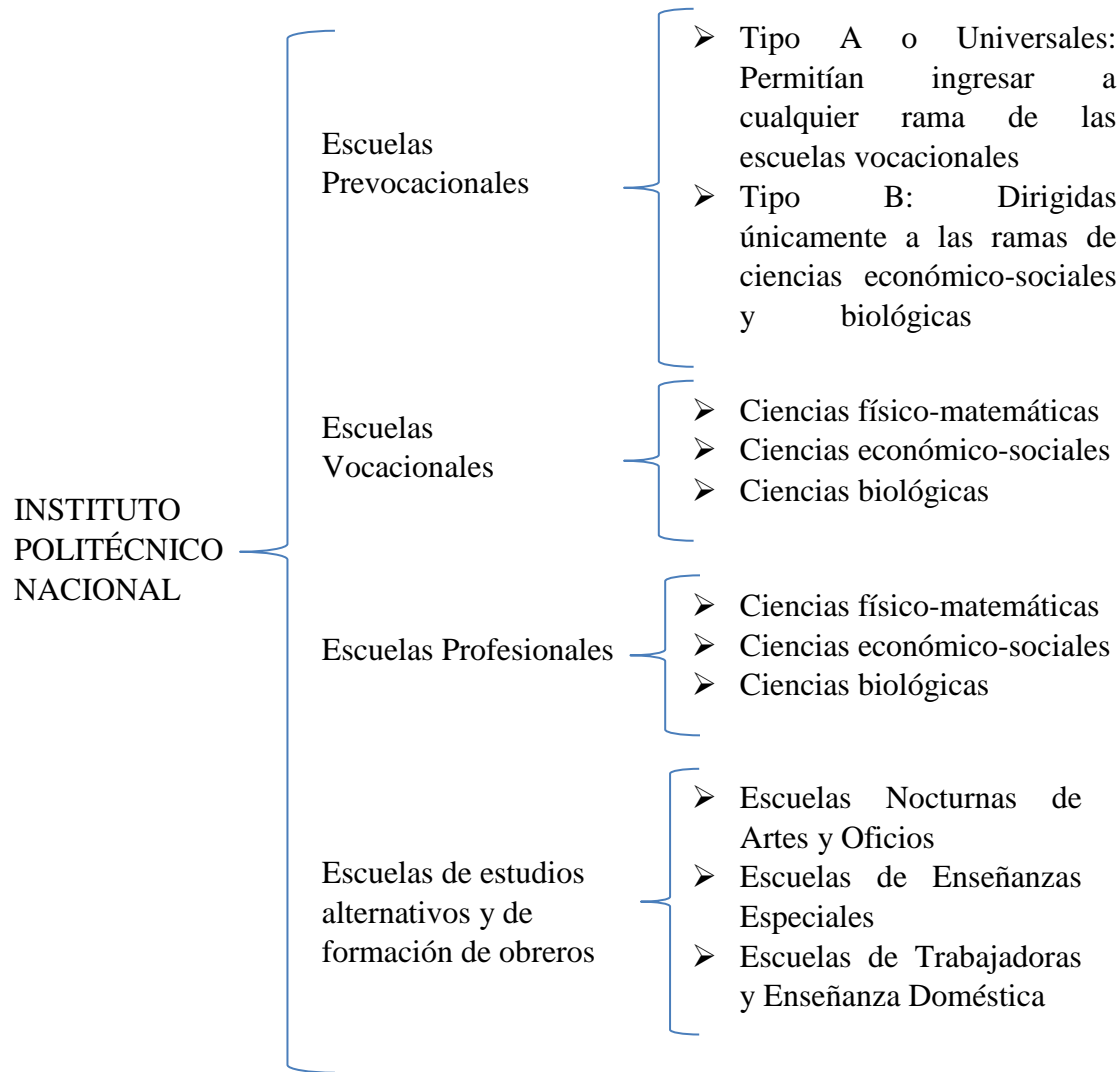
El IPN, que quedó a cargo de la SEP, se constituyó así como una institución educativa de Estado, que nació bajo sus orientaciones ideológicas, y que tenía como principal propósito dar cabida en la educación media superior y superior a aquellos sectores de la población que contaban con menores recursos, así como el impulso al desarrollo económico del país por medio de la actividad científica y tecnológica.

Este nuevo Instituto se conformó por tres niveles o ciclos (prevocacional, vocacional y superior)⁵⁹ y uno alterno para la formación de obreros calificados, así como por tres ramas de carácter científico: de ciencias físico-matemáticas, ciencias económico-sociales y ciencias biológicas. Y en todos ellos se contempló el ingreso tanto de hombres como de mujeres.

El nivel prevocacional tenía la intención de ofrecer educación media general, que se le equiparó al nivel de secundaria, aunada a una formación técnica industrial y/o comercial (León, 1986: 50), cabe señalar que de acuerdo con Calvillo, Ramírez y Rivas (2012) todas las escuelas prevocacionales contaban con escuelas nocturnas para la formación de los obreros. El nivel vocacional correspondía propiamente a la educación media superior y contaba con dos objetivos, el de “definir o descubrir la inclinación o vocación de los alumnos, y en segundo lugar, prepararlos para concluir con éxito los estudios profesionales de la carrera elegida” (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 97). Y el nivel superior tuvo como propósito formar profesionistas en las tres ramas científicas que atendía el Instituto. Las escuelas de estudios alternativos o de enseñanzas especiales, quedaron incluidas en el IPN con la intención de ofrecer una educación alterna a los estudiantes así como la de permitir que los obreros se continuaran formando. Tal estructura se ilustra a continuación.

⁵⁹ Los niveles prevocacional y vocacional fueron el resultado de la división de la Preparatoria Técnica (planteada desde el inicio de la década de 1930 y que constaba de cuatro años), y por tanto ambas contaban con una duración de dos años.

Figura 1. Estructura inicial del IPN



Fuente: Calvillo, Ramírez y Rivas (2012).

A comienzos del año de 1937 se inauguraron de manera oficial las labores del Instituto Politécnico Nacional por medio de una ceremonia en el Palacio de Bellas Artes, por lo que se le ha llegado a considerar como el año oficial de creación del IPN, incluso por el presidente Cárdenas que en su último informe de gobierno, presentado en 1940, mencionaba lo siguiente:

Para cumplir con una de las tareas imperativas de la Revolución, fue creado en 1937, el Instituto Politécnico Nacional, donde el alumnado, además de aprender artes y oficios, estudia carreras profesionales y subprofesionales, se capacitan técnica y biológicamente para intervenir en el proceso de producción y se forman especialistas en distintas ramas de investigación científica y técnica llamados a impulsar la economía del país mediante una explotación metódica de nuestra riqueza potencial (en Cámara de Diputados LX Legislatura, 2006: 243).

Inaugurado oficialmente el IPN continuó operando, llegando a contar durante el periodo cardenista con alrededor de 30 escuelas de las cuales 17 eran prevocacionales, 4 vocacionales y 7 superiores, así como 2 de enseñanzas especiales (ver anexo 1). Cabe señalar que el Politécnico comenzó sus labores sin ningún decreto o ley de creación de por medio, el cual llegaría mucho tiempo después; sin embargo sí existieron a lo largo del sexenio cardenista diferentes documentos oficiales que le dieron sustento y subrayaron su existencia e importancia dentro de la estructura del sistema educativo nacional. Siguiendo a León (1986), uno de ellos fue el acuerdo dirigido a la SEP por el presidente Cárdenas, publicado en diciembre de 1938, acerca del reglamento para los consejos técnicos que funcionarían en el IPN (en los cuales los estudiantes tendrían participación); mientras que otro es el acuerdo sobre la Ley de inamovilidad y escalafón del personal docente de las escuelas de segunda enseñanza y de enseñanza técnica, publicada también en 1938, en la que ya se hacía mención del director general del IPN así como de los directores de las distintas escuelas que lo integraban (León, 1986: 28-30).

En este mismo rubro, y por mandato del presidente, se publicaron y difundieron en 1940 dos decretos que avalaban los estudios que se ofrecían en el IPN. El primero de ellos indicaba que todos los profesionistas que hubieran obtenido su título emitido por la SEP, incluidos los formados por el Politécnico, se encontraban facultados para ejercer (León, 1986: 30-31), mientras que el segundo señalaba de manera específica que:

los estudios hechos en las escuelas profesionales que dependían del Instituto Politécnico Nacional por los ingenieros civil hidráulico, arquitecto, civil en caminos y ferrocarriles, civil sanitario, mecánico-electricista, mecánico, electricista, de comunicaciones eléctricas, los capacitaban debida y ampliamente para dirigir y hacerse responsables de la construcción de edificios y en general de toda clase de obras en el ramo de construcciones, con las seguridades debidas y de que podían hacer los proyectos correspondientes (León, 1986: 31).

A pesar de que el IPN contó con el reconocimiento de sus estudios y que su creación respondió a una necesidad nacional sustantiva de dar cabida a los trabajadores en la educación media superior y superior, así como potenciar el crecimiento del aparato productivo nacional, no estuvo exento de críticas y sus egresados enfrentaron rechazos en algunas empresas e instituciones (Jiménez, 2011b: 73; León, 1986: 31).

Luego de la expedición de los decretos señalados en párrafos anteriores, los cuales se difundieron por el país subrayando que los profesionistas egresados del IPN estaban completamente capacitados para ejercer sus respectivas carreras, se desató un intenso debate en torno al Instituto en el que se encontraron comentarios que atacaban la formación que se ofrecía en él. Uno de los casos mayormente conocido fue el de la carrera de medicina rural que se cursaba en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN, la cual fue duramente descalificada en una nota en la que se mencionó que era “una fábrica de médicos al vapor” y que “los médicos rurales se sumarán a los múltiples charlatanes que pululan en la metrópoli; para desgracia de los pacientes” (León, 1986: 32), a lo que su director, el Dr. Gerardo Varela respondió:

No es la primera vez que la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas es víctima de esta serie de calumnias y falsedades por parte de quienes, por un lado, se dicen colaboradores del gobierno de la república, y por el otro constantemente se dedican a desprestigiar su obra, tratando de desorientar la opinión pública. Me refiero en concreto al señor Gustavo Baz, Rector de la Universidad Autónoma de México, quien desde el Segundo Congreso de Higiene Rural celebrado en la ciudad de San Luis Potosí, en 1938, se expresó a su regreso a esta capital, en forma exactamente igual a la noticia a que me refiero./ Nada más falso que todo el contenido de la información que comento. La carrera de médico rural se hace en cinco años de estudios profesionales [...]/ Estamos tan seguros de la seriedad y altura de los estudios que se hacen en el Instituto Politécnico Nacional en todas y cada una de sus escuelas; en la eficacia y capacidad de su profesorado; en la efectividad y desarrollo de los programas de estudio, etc. (citado por León, 1986: 32-33).⁶⁰

⁶⁰ El rector de la Universidad respondió a ello señalando la importancia del IPN para el país, que no se hiciera una “campaña divisionista entre los estudiantes de una y otra casas de estudios” y que “en fechas posteriores daría a conocer sus puntos de vista sobre las enseñanzas que pudiera considerar duplicadas entre las impartidas por una y otra instituciones” (León, 1986: 33-34). Sin embargo, como se observará más adelante, sus ataques a esta carrera no cesarían.

Lo anterior, da cuenta de los múltiples obstáculos que tuvo que enfrentar el IPN tras su creación, pues tuvo que lidiar, entre otras cosas, con los ataques y la desconfianza a la formación que ofrecía en sus aulas; y muestra cómo, a pesar de ello, llegó a consolidarse con el paso del tiempo como eje de la educación técnica nacional.

2.2. Breve semblanza histórica del IPN: de los cuarentas al nuevo milenio

2.2.1. Crisis en el IPN

Tras la salida de Lázaro Cárdenas del poder, llegó a la presidencia el general Manuel Ávila Camacho (1940-1946), candidato del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), cuyas direcciones de política marcarían algunas diferencias importantes con las emprendidas durante los primeros años del gobierno de su antecesor.

La política del nuevo gobierno se centró así en procurar la estabilidad y unidad nacional ante el contexto internacional, en el que se desarrollaba la Segunda Guerra Mundial, y ante algunos conflictos económicos que se habían gestado durante el cardenismo luego de la expropiación de diversas empresas, principalmente las petroleras. En el ámbito político el sector militar salió del PRM dejando al partido mayormente en manos civiles y posteriormente, en 1946, se transformó en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que gobernaría hasta la entrada del nuevo milenio (Jiménez, 2011a: 88). En el sector económico se procuró la consolidación del proceso industrial, que durante el periodo que va de 1940 a 1945 registró un crecimiento de alrededor de 10% al año, y fue perdiendo fuerza la campaña emprendida por Cárdenas de defensa de los derechos de obreros y campesinos, así como el reparto agrario (Jiménez, 2011a: 84; Aguilar citado por Jiménez, 2011a: 87-88). Además, en el ámbito educativo se desistió de continuar con la orientación socialista, reformándose el artículo 3º constitucional al final del sexenio,⁶¹ y se reorientó la política del sector a consolidar la unidad nacional.

México entró así en un periodo de mayor estabilidad que poco se reflejó, durante este sexenio en específico, en el desarrollo del Politécnico y otras instituciones educativas de carácter popular, que vivieron años sumamente críticos. Si bien se colocó como una de

⁶¹ Con la nueva reforma, el artículo constitucional relativo a la educación señalaba: “La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Poder Ejecutivo, 1946: 3).

las prioridades nacionales el impulsar el proceso de industrialización del país, la atención gubernamental en materia de educación superior se centró mayormente en el sector universitario (Jiménez, 2011a: 91; Gómez, 2001: 308),⁶² por lo que el IPN específicamente, se encontró con una serie de dificultades para su consolidación.⁶³

Al inicio de la gestión avilacamachista se designó a Luis Sánchez Pontón como titular de la SEP, quien en su corta estadía procuró el desarrollo de la educación técnica. Sin embargo, pronto fue sustituido por Octavio Véjar Vázquez bajo cuya gestión se tomaron medidas que atacaron y generaron tensión en el IPN como el retiro de las escuelas prevocacionales de su estructura, y la destitución de Gerardo Varela como director de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y la de algunos otros profesores e investigadores del Instituto (Jiménez, 2011a: 89-91).

Lo anterior sumado a las incesantes críticas a la carrera de médico rural que se ofrecía en el IPN; a la disminución considerable de su presupuesto durante los primeros años de la gestión de Ávila Camacho (Jiménez, 2011a: 91)⁶⁴ y a la falta de un sustento legal a nivel institucional y nacional que diera mayor certeza a la institución (pues quedó fuera incluso de la Ley Orgánica de Educación Pública que se promulgó el 23 de enero de 1942); colocó al Politécnico en una situación crítica y de incertidumbre.⁶⁵

Ante tal escenario, el descontento de la comunidad politécnica no se hizo esperar y el 4 de marzo de 1942 estalló una huelga estudiantil que luchaba por la propia supervivencia, consolidación y mejores condiciones para el Instituto. Así, entre las demandas de la comunidad politécnica se encontraba la promulgación de un decreto para el

⁶² Durante este sexenio le fue devuelto el carácter de “nacional” a la Universidad y recibió un presupuesto considerablemente mayor que el IPN.

⁶³ Sobre este periodo Gómez (2001) indica: “1940 marcaba el inicio de un cambio político. La nueva política llegó a una conciliación con los sectores liberales y a una revalorización de la universidad, principalmente la nacional, lo que se traduciría en un detrimento muy marcado de los centros de educación popular. El trato desigual no tardaría en hacerse patente, y las instituciones enfrentarían permanentes ataques que buscaban eliminar la infraestructura y los beneficios de que gozaban” (308).

⁶⁴ El presupuesto que le asignó el gobierno avilacamachista al IPN en 1941 fue de alrededor de 3 millones y en 1942 de 2.7 millones de pesos, lo cual significó una disminución sustantiva en relación con el presupuesto que le fue asignado con Lázaro Cárdenas, ya que en 1940 se le destinaron cerca de 8 millones de pesos (Jiménez, 2011a: 91).

⁶⁵ Se llegó a pensar incluso que el IPN se desintegraría, en palabras de Calvillo y Ramírez: “De hecho, la idea de que el gobierno de Ávila Camacho planeó desaparecer al Politécnico no es una mera sospecha. Hay elementos que comprueban que el Presidente y, con mayor insistencia el secretario de Educación, habían decidido anular por completo al instituto” (citados por Jiménez, 2011a: 91).

IPN (Jiménez, 2011a: 91) que le diera sustento legal y mayor certidumbre, y que reconociera la importancia de su papel en la estructura del sistema educativo nacional. La protesta estudiantil fue reprimida por el gobierno y ante ello se sumaron diversos sectores a la defensa de los estudiantes, por lo que posteriormente Ávila Camacho acordó resolver las demandas de la comunidad politécnica; sin embargo dicha resolución no se concretó con rapidez (Jiménez, 2011a: 92-93; León, 1986: 73).

A pesar de ello, se dieron algunos pasos a favor del Politécnico en lo que restó del sexenio pues se comenzó a redactar un proyecto de ley para el IPN, se aprobó la creación de un internado para apoyar a los estudiantes de escasos recursos y se empezó a reconocer la calidad académica de la carrera de médico rural (Jiménez, 2011a: 93). Además, con la llegada de Jaime Torres Bodet a la SEP en 1943 se reincorporaron las prevocacionales a la estructura del IPN, se publicó un reglamento provisional para el Instituto el 17 de febrero de 1944, el cual “daba existencia legal a la institución y fue la base para reestructurarla” (Jiménez, 2011a: 94); en 1945 se publicó el Reglamento del Consejo Técnico Consultivo General y Escolares, y en el mismo año se creó la Escuela Superior de Medicina Rural (León, 1986: 71, 74).

2.2.2. La consolidación del IPN

Tras la solución de las diferentes problemáticas en el Politécnico y gracias al especial trabajo de Torres Bodet en la SEP, las relaciones entre éste y el gobierno fueron mejorándose lo que le permitió consolidarse y desarrollarse en condiciones más óptimas. Así, el IPN, en este periodo que abarca los últimos años de la década de los cuarentas y gran parte de los cincuentas, vio mejorado su presupuesto, se reestructuró, tuvo bases legales más sólidas, revisó y actualizó sus planes y programas de estudio (actividad que será constante a lo largo de la vida del Politécnico), amplió su oferta académica y creó nuevas escuelas para dar cabida al creciente número de estudiantes que buscaron incorporarse a sus aulas.

La gestión presidencial que abrió esta etapa fue la de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) (en el periodo de la posguerra), que estuvo marcada por una serie de medidas en materia económica⁶⁶ dirigidas hacia la industrialización del país que trajeron consigo algunos aspectos favorables para el IPN como el aumento del espectro de acción profesional de sus egresados (Jiménez, 2011a: 95; Mendoza, 2001: 485). Además de que, como se ha señalado, a partir de esta administración el presupuesto del Politécnico fue en aumento pues se le otorgó alrededor de \$14 502 299 durante este sexenio y, cabe decir, en los posteriores gobiernos de Ruiz Cortines, López Mateos y Díaz Ordaz el presupuesto destinado al IPN sería constante con miras a su incremento (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 99).

A lo largo del sexenio alemanista y ante la creciente demanda que sobrepasaba la capacidad del Politécnico, se procedió a la creación de diferentes escuelas. En este sentido, en 1947 se inició el proyecto de construcción de la Ciudad Politécnica en Santo Tomás, sin embargo, esto constituyó un proceso bastante lento pues durante tal sexenio sólo se inauguró el internado y se entregaron los edificios de algunas escuelas, los cuales no estaban totalmente terminados (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 101).⁶⁷

De forma paralela, se crearon las vocacionales 5 y 6, y en 1948 se fundó la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQIE) que agrupó algunas carreras que anteriormente se impartían en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA) como la de ingeniero minero, ingeniero petrolero e ingeniero químico industrial (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 101; León, 1986: 74; Mendoza, 2001: 487). Asimismo, en 1950 se estableció la Escuela Técnica Industrial Wilfrido Massieu en donde se darían los cursos nocturnos para técnicos que anteriormente dependían de la vocacional No. 1, y en 1951 se creó la Escuela Superior de Economía (León, 1986: 74-75).

⁶⁶ Siguiendo a Jiménez (2011a), las acciones en materia económica de este sexenio se centraron en el “amplio apoyo a los capitales privados mexicanos y extranjeros, producción industrial, obras de infraestructura, promoción de la inversión privada en el campo y creación de paraestatales en áreas estratégicas como el petróleo, la metalurgia, la energía eléctrica, las comunicaciones y los transportes” (95).

⁶⁷ Cabe mencionar que en este sexenio también se construyó Ciudad Universitaria como parte de la UNAM, y su construcción fue considerablemente más rápida y efectiva. La atropellada construcción de espacios para el Politécnico se convirtió después en un punto de descontento entre su comunidad.

Además, en este sexenio llegó la tan esperada primera Ley Orgánica del IPN, que se expidió el 31 de diciembre de 1949 y se publicó en 1950, la cual dotaba de completo sustento legal y personalidad jurídica al Politécnico señalando que era un organismo dependiente de la SEP y que “las escuelas que con las finalidades a que se refiere el artículo 1° establezca el Gobierno Federal en cualquier parte de la República, dependerán técnica y administrativamente del Instituto Politécnico Nacional y asimismo, las que el propio Gobierno organice y sostenga mediante convenios de coordinación con los Gobiernos de los Estados” (Poder Ejecutivo, 1950 en León 1986: 193) lo que afirmaba que el IPN constituía el eje del sistema de educación técnica del país.

Sin embargo, la promulgación de la primera Ley Orgánica provocó controversias entre la comunidad politécnica y en 1950 los estudiantes, en desacuerdo con la Ley y dirigidos por la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), convocaron a un paro de labores del 14 de abril al 4 de junio (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 100). Posteriormente, ya en el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), la FNET planteó al gobierno la realización de un diagnóstico del IPN que, entre otras cuestiones, contemplara una revisión a la Ley Orgánica, y ante la lentitud de la resolución de las demandas se declaró una huelga masiva en 1956 (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 100) gestándose un movimiento estudiantil de amplias magnitudes. Si bien, durante esa jornada se obtuvieron algunos acuerdos favorables a las demandas estudiantiles como la discusión y promulgación en 1956 de una nueva Ley Orgánica y la conformación de comisiones mixtas para la revisión de la estructura académica del Instituto; cabe mencionar que también existieron medidas sumamente desafortunadas durante el proceso de movilización como la irrupción de los militares en las escuelas politécnicas de Santo Tomás, cuya estancia se mantuvo hasta 1958; la aprehensión de líderes estudiantiles y el cierre del internado (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 100; Jiménez, 2011a: 101-102). De este conflicto se hablará con mayor detalle más adelante.

Al término del movimiento estudiantil de 1956 se continuaron, aunque aun lentamente, las obras de la Ciudad Politécnica, empero, en julio de 1957 tuvo lugar un fuerte sismo en el entonces Distrito Federal que provocó que muchos edificios del proyecto quedaran dañados o destruidos. No obstante, en este sexenio se expropiaron los terrenos de

San Pedro Zacatenco y Santa María Ticomán que se destinaron a la creación de una nueva unidad de escuelas para el IPN (Mendoza, 2001: 486, 488) lo que constituiría la base para su reorganización.

También en este periodo, y con el propósito de que el Politécnico “contara con medios económicos propios para satisfacer las necesidades que le imponían su propia evolución en el orden académico y le proporcionara cierta independencia administrativa y financiera para el equipamiento de laboratorios y talleres” (Mendoza, 2001: 490), se creó el Patronato para las Obras del IPN. Así, para el cierre de la década de los cincuentas el IPN contaba con las bases legales y materiales para continuar proyectándose en el futuro y para consolidarse como una de las instituciones más importantes de educación superior y media superior del país.

2.2.3. Crecimiento en el IPN

Resulta necesario aludir al periodo de Adolfo López Mateos (1958-1964)⁶⁸ de forma separada ya que, a consideración de diferentes autores como Mendoza (2001), León (1986) y Jiménez (2011a); es en este sexenio en el que el Politécnico encontró una de sus más importantes etapas de desarrollo pues se reforzó su organización interna con la creación de patronatos y departamentos, y se impulsó su crecimiento por medio de la atención de temas relativos a la actualización curricular, la infraestructura, la investigación, la docencia y la difusión.

En materia legislativa, durante los primeros años del sexenio de López Mateos se promulgó el reglamento de la segunda Ley Orgánica del IPN expedida durante el sexenio anterior, en el que quedaron definidas las facultades, derechos, obligaciones y sanciones de todos los integrantes de la comunidad politécnica, es decir, de académicos, autoridades y estudiantes. Con ello se dio una mejor estructura interna al Instituto y a su comunidad pues quedaron reglamentadas las actividades y relaciones de cada uno de sus sectores (Mendoza, 2001: 493-494), y se entró en un periodo de mayor calma y estabilidad que se mantuvo durante todo el sexenio, lo que favoreció su proceso de crecimiento.

⁶⁸ Cabe señalar que en su sexenio regresó a la SEP Jaime Torres Bodet.

En cuanto a la organización y estructura interna del Instituto, como se ha señalado con anterioridad, diversos fueron los departamentos y patronatos creados con el propósito de atender las distintas necesidades y potenciar las actividades estudiantiles, docentes y culturales (entre ellas, la creación y difusión de publicaciones, el mejoramiento de la infraestructura, la atención a las labores académicas, entre otras), buscando con ello optimizar el funcionamiento de la institución. Así, se crearon en este periodo el Patronato de Publicaciones; el Patronato de Talleres, Laboratorios y Equipos; el Departamento de Planeación y Coordinación; el Departamento de Difusión Cultural y Relaciones; el Consejo Editorial de Acta Politécnica Mexicana; la Comisión de Selección y Dictamen de Publicaciones; el Departamento de Servicio Social; el Patronato para el Fomento de las Actividades de Alta Especialización Docente; entre otros (Mendoza, 2001: 495-496).

También en este sexenio se amplió la oferta académica del IPN por medio de la creación de diversas maestrías y doctorados, entre ellos el de ingeniería industrial, la maestría en estructuras e hidráulica, la maestría y el doctorado en ciencias administrativas, entre otros (Mendoza, 2001: 496); así como la creación en 1961 de la Escuela Superior de Física y Matemáticas y un año después de la Escuela de Enfermería y Obstetricia (León, 1986: 75). En esta línea, resulta necesario destacar la culminación de las obras e inauguración en 1964 de la Unidad Profesional de Zacatenco que entre sus propósitos de creación estaba el “lograr uniformidad en las estructuras académicas y administrativas y la mejor utilización de los laboratorios y talleres de las escuelas superiores de ingeniería y ciencias físicas y matemáticas” (León, 1986: 77). De esta forma, las escuelas superiores de ingeniería y la recién creada de Física y Matemáticas quedaron integradas en ella y fue dotada a través de los años de centros culturales y de difusión de la ciencia.

La investigación científica y tecnológica así como la formación de maestros e investigadores también recibió un fuerte impulso en el IPN durante la gestión presidencial de López Mateos, pues se creó el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav) en Zacatenco, el cual se convirtió con el tiempo en uno de los más reconocidos centros de investigación del país. Y se fundó en 1963 el Centro Nacional de Cálculo que fomentó la investigación y la formación especializada en el área computacional (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 108).

La continua revisión de los planes y programas de estudio del IPN devino en la actualización en este periodo de los planes de las carreras de economía, ingeniero petrolero, ingeniero geólogo, ingeniero metalúrgico, ingeniero topógrafo e hidrógrafo, biólogo, químico bacteriólogo y parasitólogo, de médico cirujano y partero, de químico farmacéutico industrial, así como de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) y de la Escuela Superior de Ingeniería Textil (ESIT) (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 104; Mendoza, 2001: 495). El ciclo vocacional también fue atendido y se diseñó un programa que buscaba reestructurar al sector y dotarlo de mayor contenido humanístico por medio de un modelo al que se le llamó “Preparatoria Técnica”, que incluía un tronco común y derivaciones hacia las ramas que ofrece el IPN (físico-matemáticas, económico-sociales y biológicas), bajo este modelo se creó la vocacional número 7 (Mendoza, 2001: 495-496).

Además, el Politécnico consolidó un proyecto de innovación sustantivo al utilizar la televisión como medio de difusión educativa y cultural estableciendo el XE IPN TV Canal Once (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 104), el cual funcionó en un inicio con una transmisión limitada logrando progresivamente el alcance nacional, lo que ha contribuido a que todavía en la época actual funja como uno de los más reconocidos canales educativos de la televisión mexicana.

2.2.4. Entre el desarrollo del IPN y la crisis política

Concluido el periodo de Adolfo López Mateos llegó al poder Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) cuya presidencia quedó marcada por un fuerte conflicto político y social, protagonizado por el sector estudiantil proveniente de diversas instituciones de educación media superior y superior; que evidenció, entre otras cosas, la crisis –y crítica- de un sistema político en el que el poder se concentraba mayormente en un solo partido, y su ejercicio se sustentaba en prácticas autoritarias.

Para el Politécnico, la entrada de Díaz Ordaz al poder significó de inicio, aunque ya no con el mismo impulso del sexenio de López Mateos, la continuación de su desarrollo y una suerte de reacomodo o reestructuración de sus partes. Así, durante este nuevo sexenio el presupuesto siguió siendo constante para el IPN y se reformaron algunos sectores de su estructura interna. En este último aspecto, ante la gran cantidad de dependencias que se

encargaban de su funcionamiento, se crearon diversos organismos que intentaron agrupar a los anteriores, un ejemplo de ello fue la constitución de la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas (COFAA) que reunió los departamentos que llevaban a cabo las tareas administrativas y financieras. Además de que se reestructuró el Patronato de Obras que quedó nombrado como el Patronato de Obras e Instalaciones (POI) (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 106-107; Mendoza, 2001: 501).

En materia curricular, se comenzó a instaurar de forma paulatina el sistema semestral en el nivel superior y, de acuerdo con Mendoza (2001), se inició de modo más formal el sistema de créditos. En las vocacionales se continuó la revisión y reformulación de los planes y programas de estudio con el propósito de lograr una mejor interrelación entre los contenidos humanísticos, científicos y tecnológicos (León, 1986: 75-76). Y sobre las carreras de corta duración o de carácter medio, también se procuró la actualización de sus planes y programas de estudios, sobre todo de las escuelas técnicas industriales Wilfrido Massieu y Juan de Dios Bátiz, y se analizó la posibilidad de crear más carreras de este tipo (León, 1986: 76).

Por otra parte, se apoyó la continua formación de los profesores a través becas y de convenios internacionales entre los que destaca el realizado con la UNESCO y con la Universidad de Los Ángeles, California. Este último contribuyó de forma importante al posgrado pues por medio de él se otorgaban distintos grados en matemáticas, ingeniería, física, entre otros (Mendoza, 2001: 501).

En el aspecto de infraestructura, se buscó dotar de nuevos edificios a algunas escuelas politécnicas como las vocacionales 2, 4, 5 y 7, así como a las escuelas tecnológicas (prevocacionales) número 1, 2, 5 y 6 (Mendoza, 2001: 502) y se creó en 1967 el Planetario Luis Enrique Erro en la Unidad Profesional Zacatenco, que se puso a disposición de todo público. Además, la Escuela Superior de Medicina Rural se convirtió en Escuela Superior de Medicina (ESM), eliminando el término “rural” de su denominación por común acuerdo de la comunidad (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 103) y en 1969, por decreto presidencial, las escuelas prevocacionales quedaron desintegradas de forma definitiva de la estructura del Politécnico.

Si bien durante el periodo de Díaz Ordaz se atendieron algunas de las necesidades del IPN (económicas, de infraestructura, propiamente académicas, entre otras); como se ha mencionado al comienzo del presente apartado, su sexenio pasó a la historia por el desarrollo de uno de los movimientos estudiantiles más recordado en México, el movimiento de 1968, que puso de relieve, entre muchas otras cosas, el sistema autoritario de gobierno que se desarrollaba en México. En dicho movimiento, que tuvo un carácter nacional, participaron activamente estudiantes del Politécnico de la mano de estudiantes provenientes de otras universidades como la UNAM, los cuales vieron ocupadas sus escuelas por el ejército, muchos fueron apresados y, en suma, fueron duramente reprimidos por el gobierno federal. De este movimiento se hablará con mayor detalle más adelante.

2.2.5. Expansión, diversificación y reforma administrativa del IPN

Al iniciar la década de los setenta se manifestaba un clima de descontento social tras la represión violenta del movimiento del 68 que el nuevo presidente, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) (miembro del gabinete del gobierno de Díaz Ordaz) procuró atenuar por medio de ajustes en diversas esferas entre las que se incluyó la propiamente educativa.⁶⁹ En tal sentido, y como parte de una política gubernamental de reforma y modernización educativa aunada a una creciente demanda en el país de servicios educativos en el nivel medio y superior,⁷⁰ en este periodo se reforzó de forma importante el presupuesto a las IES y se emprendió un fuerte proceso de expansión y diversificación.

Así, en esta época el IPN se amplió e inició un proceso de descentralización y reforma administrativa por medio de la creación de diferentes escuelas y direcciones así como del establecimiento del sistema de educación abierta. Y también fue en este sexenio cuando surgió otra protesta estudiantil, en 1971, en la que estudiantes de diferentes instituciones (incluidos los politécnicos), en apoyo a los estudiantes de Nuevo León,

⁶⁹ Echeverría emprendió algunas estrategias para conciliar con el sector estudiantil, principal afectado en 1968, como la visita a instituciones de educación superior y la liberación de presos políticos (Guevara, 1988: 57-59).

⁷⁰ Las aulas de las instituciones de educación superior y media superior, incluidas las del IPN, se encontraban sobrepobladas. De acuerdo con datos de Calvillo, Ramírez y Rivas (2012), en las escuelas politécnicas se llegaban a atender para 1971 a cerca de 120 alumnos por aula; lo que hizo necesario la descentralización de los servicios educativos y la implementación de sistemas abiertos.

comenzaron a movilizarse siendo reprimidos en una manifestación el 10 de junio (jueves de Corpus) por un grupo paramilitar denominado “Los Halcones”.

En el aspecto académico, una de las acciones más importantes que se llevó a cabo fue la reestructuración en 1971 del nivel de educación media superior con lo que se transformó a las vocacionales –y algunas escuelas técnicas (prevocacionales) como la Wilfrido Massieu, Juan de Dios Bátiz y Luis Enrique Erro- en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) aumentando su duración a tres años de estudio (seis semestres). Con esta nueva base, se crearon más planteles que fueron distribuidos por distintas zonas; y se dotó a los CECyT de mejores instalaciones y equipo, además de que en algunos de ellos se colocó un circuito cerrado de televisión y centros de idiomas (Mendoza, 2001: 513-514). De esta forma, en los CECyT se buscaba otorgar a los estudiantes una formación de nivel medio con la que pudieran continuar sus estudios en el nivel superior, así como una especialidad que los acreditara como técnicos en alguna materia, ya sea para que pudieran tomar carreras técnicas cortas o para incorporarse directamente al campo laboral. Con todo ello, se les ofrecía a los estudiantes de los CECyT diversas posibilidades al egresar (Mendoza, 2001: 513-514).

Por otra parte, en el sector de educación superior se realizó la revisión de planes y programas de estudio para, entre otras cosas, hacerlos acorde al sistema semestral y de créditos que ya se había buscado extender desde el sexenio anterior; así como reducir la duración de algunas carreras a cuatro años y/o cuatro años y medio (8 o 9 semestres) (Mendoza, 2001: 515). También, se planeó la creación de nuevas unidades de estudios profesionales con un tipo de organización diferente –de carácter interdisciplinar-, lo que dio lugar a la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) y al Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS), con el que comenzó la construcción de la Ciudad de la Ciencia y la Tecnología del IPN (Mendoza, 2001: 516). Asimismo, se establecieron planteles de diversas escuelas como la ESIME, la ESCA y la ESIA en diferentes zonas del área metropolitana como Culhuacán, Tepepan y Tecamachalco respectivamente; y se creó la Escuela Superior de Turismo (EST) que impartía la carrera del mismo nombre (León, 1986: 90-92).

Además, en diciembre de 1974 se emitió una nueva Ley Orgánica del IPN (la tercera en la historia del IPN) en la que se ratifica al Instituto como dependiente directo de la SEP, y se incorporan a su estructura diversas direcciones como la de Estudios Profesionales, de Graduados y de Investigación Científica y Tecnológica, de Difusión Cultural, entre otras (León, 1986: 91-94).

De esta forma, el IPN ingresó a la segunda parte de la década de los setenta que correspondió a la presidencia de José López Portillo (1976-1982), en cuyo gobierno las líneas de acción del Instituto se basaron en el desarrollo de ejercicios más sistemáticos de planeación. Para ello se creó la Comisión de Planeación del IPN que tenía entre sus principales funciones, como su nombre lo indica, el realizar la planeación y asignación de recursos; y se emprendió una política institucional que buscó la mayor vinculación de los proyectos del Politécnico con las principales directrices nacionales plasmadas en los planes y programas oficiales (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 110-111), respondiendo de esta forma a su compromiso con las necesidades del país.

Siguiendo a Calvillo y Ramírez (2006), durante este periodo se llevaron a cabo múltiples tareas, entre ellas la creación del Decanato (para la integración del acervo histórico del IPN); del Centro de Educación Permanente (para la formación continua del personal politécnico); del Centro de Estudios Tecnológicos (CET) (para la formación de técnicos por medio de cursos dirigidos a los trabajadores); del Centro Nacional de Investigación en Máquinas y Herramientas (CNIMH); del Centro Nacional de Metrología; y de los centros de Tecnología y Promoción Industrial; de Instrumentación; y el de Investigaciones en Estructuras y Servicios Educativos; así como de diversos centros interdisciplinarios que promovieron la investigación del IPN en distintas esferas. También se promovió la iniciativa de que algunas unidades del Politécnico fueran renombradas, entre ellas la Unidad Profesional de Zacatenco que recibió el nombre de quien la inauguró, es decir, de Adolfo López Mateos; mientras que la Unidad Profesional Santo Tomás fue renombrada como Unidad Profesional Lázaro Cárdenas. Y a partir de los ochenta el proceso de ingreso a nivel medio superior se realizó por medio de un examen de selección de carácter masivo.

Por otro lado, durante la gestión de López Portillo se continuó la reforma administrativa del IPN por lo que se reorganizaron algunos de sus organismos auxiliares como la COFAA y el POI; y se establecieron diversas secretarías que atenderían diversos sectores para la reforma del IPN. Así se creó la Secretaría Académica, responsabilizada de las actividades de enseñanza e investigación; la Secretaría de Apoyo, que se encargó de las actividades culturales, de difusión, deportes, publicidad y bibliotecas (que aumentó su acervo); y la Secretaría Técnica, que tuvo a su cargo la propia reforma administrativa del Instituto (Calvillo y Ramírez, 2006: 31).

Y también se expidió una cuarta Ley Orgánica para el IPN en diciembre de 1981, entre cuyos cambios más significativos respecto a la anterior se encuentra el de hacer del Politécnico un órgano desconcentrado de la SEP, indicando que cuenta con cierta facultad para modificar su estructura académica y administrativa así como para manejar sus bienes; además de que se señalaron nuevas autoridades dentro de su estructura interna como los secretarios de área, directores de coordinación, directores adjuntos, entre otros (Calvillo y Ramírez, 2006: 46; León, 1986: 94).

2.2.6. Hacer más con menos, el fortalecimiento del IPN entre las crisis financieras

De esta forma, México y concretamente el IPN, entraron en las décadas de los ochenta y los noventa, que estuvieron marcadas por diversos cambios y problemáticas económicas y sociales que tuvieron su eco en las distintas esferas de la vida social. Así, esta época implicó un reto importante para el Politécnico que tuvo que lidiar con los múltiples recortes presupuestales sin disminuir su rendimiento como una de las instituciones de educación media superior y superior más importantes del país.

Al terminar su gestión, López Portillo entregó la presidencia a Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) en cuyo gobierno el modelo económico cambió de forma sustancial, pues se desistió de las medidas proteccionistas y se liberalizó la economía;⁷¹ y se sortearon

⁷¹ Ante la crisis de la deuda externa y con base en las indicaciones de organismos internacionales de carácter financiero, el nuevo gobierno de Miguel de la Madrid promovió una serie de medidas que modificaban el modelo económico por uno de libre mercado (denominado neoliberal), provocando un proceso de transformación de las funciones del Estado en los diversos sectores nacionales (económicos, políticos y sociales). Esta política económica (nombrada por Avilés (2004) como “liberalizadora conservadora” o “conservadurismo hacia afuera”), que se puso en marcha desde 1983 y se profundizó en los sexenios siguientes, se caracterizó por el empleo de estrategias como la “desregulación económica, [la] reforma

diversas dificultades como la crisis financiera que se arrastraba desde el sexenio de López Portillo así como los sismos de 1985 que dejaron saldos agravantes en la Ciudad de México principalmente. Todo ello impactó de forma sustancial en el campo educativo y, por ende, en el Instituto Politécnico Nacional que tuvo que desarrollar sus operaciones (algunas de ellas imprevistas como las derivadas de los sismos del 85) con base en la situación en la que se encontraba el país. Así, esta etapa para el Politécnico estuvo caracterizada por el fortalecimiento de algunas de las acciones que habían sido emprendidas desde gestiones pasadas y el desarrollo de planes para enfrentar la serie de acontecimientos nacionales.

En tal sentido, se consolidaron los ejercicios de planeación por medio de la elaboración de diversos documentos que, vinculándose con los proyectos nacionales, indicaron las tareas que se llevarían a cabo en materia de docencia, investigación y difusión de la cultura. Así, se diseñó el Programa Institucional de Desarrollo del IPN (PID) 1984-1988 que buscaba “el mejoramiento en la calidad y la eficiencia terminal, mayor vinculación con el aparato productivo nacional y mayor absorción de la demanda social de educación” (Calvillo y Ramírez, 2006: 70). Y se desarrolló el Proyecto Académico del IPN 1983-1988 y el Programa Institucional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (PIIDT) que indicó el rumbo de la investigación realizada en el Instituto.⁷²

En materia de legislación educativa, se expidió un nuevo reglamento interno para el Politécnico en 1983 que incluía los derechos, atribuciones y sanciones de los integrantes de la comunidad politécnica así como la definición de los símbolos institucionales, entre los que se incorporó de forma oficial el lema que hoy en día distingue a la institución: “La técnica al servicio de la patria” (Calvillo y Ramírez, 2006: 67-68). Además de que se reformaron algunos otros reglamentos como el de servicio social, el de becas escolares y el de graduados.

financiera y fiscal, [el] redimensionamiento del sector público vía privatizaciones, [y la] apertura comercial” (Avilés, 2004: 33). Ello con el objetivo de “promover, en la medida de lo posible, una mayor competencia y, principalmente, disminuir el peso del gasto público en la economía; [...] fundar, gradualmente, el sistema de libre mercado como instrumento para la consecución de una mejor asignación de los recursos y un crecimiento estable, sin crisis inflacionarias recurrentes” (Avilés, 2004: 31). Todas estas medidas, que no sólo tuvieron efectos en la economía, también en los sectores político, social, cultural y educativo, han sido parte de la integración de México a una tendencia mundial inscrita en los procesos de globalización.

⁷² Estos documentos se continuaron elaborando en las gestiones posteriores para determinar las acciones a emprender.

Por otra parte, en este sexenio se desarrollaron ejercicios de evaluación institucional que contribuyeron de forma importante a la toma de decisiones⁷³ (Calvillo y Ramírez, 2006: 72). Y se emprendió una reestructuración administrativa por medio de la cual se agruparon distintas direcciones, como la de Relaciones Públicas, la de Organización y Métodos, y la de Planeación, entre otras; y se reestructuraron otras más como la de Informática y de Servicios Escolares. Además de que se ajustaron algunas funciones de los órganos que lo componen; y se procuró la mejor distribución y aprovechamiento del presupuesto ante las constantes restricciones (por ejemplo, se eliminaron ciertos puestos de confianza) (Calvillo y Ramírez, 2006: 78-79).

Como se mencionó con anterioridad, en septiembre de 1985 tuvieron lugar en México sismos de gran magnitud que provocaron la movilización inmediata del grueso de la población mexicana para atender los desastres. La comunidad politécnica contribuyó por medio de la organización de diversas brigadas para proporcionar la ayuda necesaria; y dado que diversas escuelas del propio Instituto resultaron dañadas (como la EST, la ESIME de Xocongo y el CECyT Benito Juárez), se emprendieron las labores pertinentes de reconstrucción y reparación de los espacios educativos y, mientras tanto, se instalaron aulas provisionales para que los estudiantes pudieran continuar con sus actividades académicas (Calvillo y Ramírez, 2006: 223).

A pesar de las dificultades que atravesó el país y el IPN en esta época, el Instituto continuó su consolidación por medio de la creación del Centro Nacional de Información y Documentación Tecnológica (Cinedit) en 1986; el Centro de Investigación Tecnológica en Computación (Cintec) en 1987; la Unidad Coordinadora de Centros Foráneos; y la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología (UPIBI) en 1987, entre otros centros (Calvillo y Ramírez, 2006; Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012). Asimismo, de acuerdo con Calvillo y Ramírez (2006), se reforzó la actualización de los docentes y directivos; se revisaron y actualizaron distintos planes y programas de estudio; se fortaleció la investigación vinculándola con algunos de los temas más importantes para el país como la industria, el sector energético, de salud, entre otros; y la Escuela de Enfermería y

⁷³ Los ejercicios de evaluación en el IPN comenzaron en 1980 y se fueron consolidando sobre todo hasta 1983 con el desarrollo de sistemas de evaluación (Calvillo y Ramírez, 2006: 72).

Obstetricia se transformó en Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia (ESEO) elevando su carácter académico.

A la par de la consolidación institucional promovida en el IPN en el sexenio delamadridista, existieron diversas situaciones problemáticas que provocaron el descontento de algunos sectores de la comunidad politécnica derivando en marchas y huelgas dentro de las escuelas y los centros. Así, en 1983 ante el plan de austeridad promovido por el gobierno y las diversas alzas en los precios, el sector docente de diversas instituciones educativas, entre las que se incluyó el Politécnico, demandaron un incremento salarial organizando paros en las labores institucionales, apoyados por el sector estudiantil (Calvillo y Ramírez, 2006: 172-173). Por otro lado, en 1987 tras hechos violentos que aquejaban al Instituto desde años atrás protagonizados por grupos porriles, se inició un paro estudiantil en el que se demandó, entre otras cosas, la salida de este tipo de grupos de las escuelas ya que atentaban contra la seguridad de estudiantes y docentes. Luego de una serie de negociaciones se acordó resolver las peticiones estudiantiles devolviéndose y regulándose el uso de los espacios educativos que anteriormente ocupaban grupos porriles (Calvillo y Ramírez, 2006: 94-99).

Durante el sexenio salinista (1988-1994) se continuaron y fortalecieron las acciones relativas al mejor manejo del presupuesto por medio de una política de austeridad y administración racional de los recursos, tanto humanos como materiales, dentro del IPN (Calvillo y Ramírez, 2006). Así, se buscó ahorrar en ciertos sectores para invertir ese dinero en aquellos programas que presentaban problemas por falta de presupuesto. Siguiendo a Calvillo y Ramírez (2006: 280-281), una de las medidas emprendidas en este sentido fueron los ajustes en las normas del personal que, respetando los derechos de los trabajadores, incluyeron temas relativos a la asistencia, la puntualidad, las actividades desempeñadas, entre otros, lo que trajo consigo la reducción de la plantilla y, por tanto, un ahorro presupuestal importante. Al respecto, el director en turno del IPN, Óscar J. Joffre, señaló:

Fue racionalizar el número de elementos, ya que si una persona renuncia y no es necesario que se sustituya porque se tiene todo lo necesario para hacer las tareas no se va a sustituir. [...] Ahora bien, cuando hablé de las escuelas, si una persona cobra y no trabaja, no lo necesita la escuela. Consecuentemente, mientras no lo necesite, no lo usa y eso se va convirtiendo en un ahorro (Acta del Consejo General Consultivo, 1989 citada por Calvillo y Ramírez, 2006: 281).

Bajo este esquema de austeridad el IPN llevó a cabo todas sus actividades entre las que se encontró la consolidación del sistema de planeación del Instituto y la reestructuración de algunas escuelas como la ESIME y la ESIA, que al contar con unidades distribuidas en distintas zonas del área metropolitana, se procuró que cada una de ellas tuviera su propio aparato administrativo que actuara, a la vez, de forma coordinada con las demás (Calvillo y Ramírez, 2006: 293). Además, el modelo educativo del nivel medio superior fue reformulado y se diseñó el Modelo Educativo Pertinencia y Competitividad que contempló diversos ejes como el diseño curricular, la función del docente, la vinculación entre la educación y la sociedad y la cultura organizacional académica (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 114-115). Y ante la proliferación y cada vez mayor importancia de la tecnología computacional y la necesidad de formar profesionistas en el campo se creó la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del IPN en 1993.

En la última parte de la década de los noventa, que correspondió al mandato presidencial de Ernesto Zedillo (1994-2000), el Politécnico continuó sorteando las dificultades económicas y políticas que se presentaron en el país. En este clima, se prosiguió con la ampliación de la oferta educativa por medio de la creación de nuevas unidades del IPN al interior de la República mexicana reforzando así su carácter de nacional,⁷⁴ y se emprendieron una serie de cambios estructurales que tuvieron el propósito de reformar distintos sectores del Instituto, desde su estructura orgánica hasta los planes y programas de estudio. De tal suerte, se crearon diversas secretarías de área, como la de Administración y Extensión y Difusión; se hicieron ajustes en algunas direcciones (Calvillo y Ramírez, 2006: 347); y se revisó el modelo educativo del IPN así como sus planes y

⁷⁴ Entre ellas la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Tecnología Avanzada (UPIITA), el Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico en Morelia, el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (Ciecas), y diversos centros de educación continua en zonas como Sinaloa y Baja California (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 115-116).

programas de estudio, buscando la adopción del modelo por competencias (Calvillo y Ramírez, 2006: 351).

Por otra parte, en 1996 el Politécnico firmó un acuerdo con otras instituciones educativas de carácter público de la zona metropolitana para realizar una sola convocatoria y examen de ingreso al nivel medio superior (Calvillo y Ramírez, 2006: 346). El concurso de ingreso a las instituciones educativas firmantes quedó a cargo desde este momento de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) quien, a su vez, se apoyó del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para la elaboración y calificación del examen.

Además, se continuaron renovando los documentos que reglamentan el funcionamiento del IPN y la vida de la comunidad politécnica, por medio de la publicación en 1998 de un nuevo reglamento interno y, al año siguiente, del reglamento orgánico (Calvillo y Ramírez, 2006: 358-360). De esta forma, el Instituto Politécnico Nacional cerró una etapa difícil, sobre todo en materia presupuestal, y entró a un nuevo siglo que trajo consigo múltiples expectativas de cambio en la vida del país y sus instituciones.

2.2.7. El IPN de cara al nuevo siglo

El año 2000 trajo consigo un hecho novedoso para la vida política mexicana, pues el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que había ocupado el cargo del ejecutivo federal de forma continuada a lo largo de siete décadas (conformando una suerte de monopolio político), fue vencido en las elecciones presidenciales de ese año por el candidato opositor Vicente Fox Quesada (2000-2006) del Partido Acción Nacional (PAN).

México comenzó así el siglo XXI con una postura expectante ante los posibles cambios (que difícilmente se concretarían), experimentando por primera vez la alternancia política que se extendió hasta el siguiente sexenio en el cual ocupó la presidencia otro militante del PAN: Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Mientras que el Instituto Politécnico Nacional, acorde con el clima que se vivía, empezó el nuevo siglo con la planeación de una serie de cambios en distintas esferas.

Uno de los proyectos más importantes que ocupó la atención de la comunidad politécnica en la primera parte del sexenio foxista fue el de la autonomía, que había sido puesta sobre la mesa de análisis por el propio gobierno federal. Con miras a la discusión y toma de decisiones sobre el proyecto de autonomía, se constituyeron una serie de comisiones para revisar a fondo la Ley Orgánica del Politécnico; se diseñó un proceso de consulta a la comunidad politécnica por medio del cual se integró una base de datos con todas las opiniones recabadas; y se confeccionó un anteproyecto de Ley que fue revisado y adecuado, y ya terminado y corregido se entregó al presidente para que fuera turnado al Congreso para su discusión y aprobación (Calvillo y Ramírez, 2006: 512-513).

Sin embargo, el proyecto de cambio en la legislación del Politécnico para obtener la autonomía no llegó a concretarse ya que, de acuerdo con Calvillo, Ramírez y Rivas (2012), entre la comunidad politécnica se consideraba que sólo era necesaria en lo relativo al manejo financiero pues en lo académico el IPN gozaba de un carácter similar; además de que “externamente no se dieron las condiciones políticas mínimas para concertar una nueva Ley Orgánica, ni las de un consenso interno” (118). En su lugar, el presidente Fox expidió un acuerdo en 2006 para atender aquellos aspectos que, de acuerdo con la comunidad del Instituto, necesitaban ajustarse. En este sentido, el acuerdo expedido afirmaba el carácter del Politécnico como órgano desconcentrado de la SEP, señalando que tenía las facultades para determinar su propia organización administrativa y académica; que el patrimonio del IPN incluía todos aquellos bienes que había adquirido desde su creación y por tanto podía administrarlos; y que los recursos que el IPN autogeneraba formaban parte de su patrimonio y serían administrados por él mismo, sin tener que recurrir a otras instancias para la aprobación de su uso (Presidencia de la República, 2006; Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 118-119). Ante lo señalado, se expidió en el mismo año el nuevo Reglamento Orgánico del IPN.

Otro de los proyectos a los que el Politécnico se abocó fue a la reforma académica por medio de la que se buscó la formulación de un nuevo modelo educativo⁷⁵ y la actualización de los planes y programas de estudio conforme a éste, el desarrollo de redes

⁷⁵ Este nuevo modelo fue fuente de críticas por parte de diversos sectores de la comunidad politécnica. La discusión ante la aplicación del nuevo modelo se extendió todavía hasta el siguiente sexenio.

de colaboración así como la revisión de la infraestructura de las unidades y escuelas (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 117); además de que se procuró el ajuste de algunas áreas administrativas.

Por otro lado, dentro de las nuevas edificaciones del Politécnico se encontró el Centro de Formación e Innovación Educativa dirigido a los académicos; el Centro de Patentamiento IPN-Instituto Mexicano de la Protección Industrial (IMPI) “Ing. Guillermo González Camarena”; el Centro de Incubación de Empresas de Base Tecnológica (CIEBT), y centros de educación continua (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 119). Y cabe destacar en este periodo la publicación de la Declaración de los Derechos Politécnicos y la creación de la Defensoría de los Derechos Politécnicos para “la promoción, protección, defensa, estudio y divulgación de los derechos humanos de la comunidad politécnica” (IPN, 2006: 3).

El segundo gobierno de la alternancia, el de Felipe Calderón Hinojosa, nombró a José Enrique Villa Rivera como Director General del IPN, quien ocupó el cargo de 2006 a 2009, y concluido su periodo designó a Yoloxóchitl Bustamante Díez para el periodo de 2009 a 2012, quien fue la primera mujer en ocupar la dirección del Instituto Politécnico Nacional.

Este periodo significó para el Politécnico, esencialmente, la continuidad y consolidación de diversos proyectos que fueron diseñados a inicios del nuevo siglo, entre ellos la reforma académica que incluía un nuevo modelo educativo que no había podido ser ejecutado hasta entonces en el grueso de las escuelas que componen al Politécnico dadas las críticas y resistencias de distintos sectores de la comunidad, sobre todo entre algunos profesores y estudiantes. En una entrevista realizada en 2011, la entonces directora Yoloxóchitl Bustamante, señalaba al respecto: “En ciencias sociales todas están en el modelo; el nivel medio superior completito. Y en las de médico-biológicas sólo algunas, lo mismo que las ingenierías. Pero en las de mecánica y arquitectura, no ha sido posible” (Vargas, 2011: 126).

El Politécnico ingresó de esta forma al año 2012 que significó, tanto a nivel institucional como nacional, un periodo de agitación. Por una parte, ante las elecciones presidenciales que se llevarían a cabo ese año, surgió en mayo, en el sector de educación

superior, un movimiento que llegó a reunir a individuos de distinta procedencia, entre ellos algunos estudiantes del Politécnico: el movimiento #YoSoy132.⁷⁶ Además, en octubre los estudiantes politécnicos se manifestaron en contra de un recorte presupuestal al Instituto de 156 millones de pesos que afectaría de forma importante algunas de las tareas académicas, ante lo que las autoridades respondieron indicando que no se efectuaría tal recorte (IPN, 2012: 3-4,17-18; Poy, 2012: 7).

A finales de 2012, tomó posesión oficial de la presidencia de la República Enrique Peña Nieto y durante el sexenio que se inauguró la agitación al interior del IPN no cesó pues en 2014 se gestó un movimiento estudiantil el cual, al ser materia de estudio del presente trabajo, será abordado con mayor detalle en el siguiente capítulo.

2.3. Movimientos estudiantiles en la historia del IPN

A través del recorrido histórico que se ha hecho en este capítulo se ha puesto de manifiesto cómo el IPN, en tanto institución de educación superior, constituye un espacio dinámico y propiamente político. En él, además de llevarse a cabo las tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, también se desarrollan una serie de tensiones y conflictos que han derivado, algunos de ellos, en acciones colectivas del tipo de los movimientos estudiantiles, los cuales han impactado en la vida institucional.

En el presente apartado, y a manera de ejemplo, se exponen brevemente dos casos de movimientos estudiantiles en los que ha participado la comunidad politécnica y que han influido en la institución. El primero de ellos, el movimiento de 1956, que surgió en el seno del Politécnico y tuvo como propósito la defensa de sus propios principios fundacionales, su importancia, y causas estudiantiles; y el segundo, el movimiento de 1968, que si bien no fue exclusivo del IPN, contó con la participación de su estudiantado y sus ecos han resonado al interior de la propia institución. Cabe señalar aquí que, como se ha observado en el apartado anterior, éstos no han sido los únicos movimientos estudiantiles que ha experimentado el Politécnico y que cada uno de ellos tiene su importancia particular.

⁷⁶ El movimiento comenzó a organizarse a partir de la respuesta de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana a la visita que realizó el candidato Peña Nieto a la institución y a las posteriores declaraciones de los líderes de la coalición que representaba el candidato.

2.3.1. El movimiento politécnico de 1956

Durante la presidencia de Adolfo Ruíz Cortines, y en el clima de la Guerra Fría, se desarrolló al interior del Politécnico uno de los movimientos estudiantiles más importantes de la historia de la institución que, además, marcaría el desarrollo posterior de los movimientos estudiantiles en México: el movimiento politécnico de 1956.⁷⁷

El descontento entre el estudiantado politécnico se había ido gestando desde la década de 1940, cuando la política cardenista (que fue la base de creación del IPN), con un profundo sentido popular, nacionalista y antiimperialista, había comenzado a diluirse a través de los sexenios subsecuentes. Diversas fueron las problemáticas que la comunidad politécnica enfrentó a lo largo de esos años, las cuales han sido reseñadas con anterioridad; sin embargo, la que diera vida propiamente al movimiento de 1956 comenzó desde los primeros años de la década de los cincuenta cuando la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) (organización gremial de estudiantes de escuelas técnicas mexicanas), planteó a las autoridades gubernamentales una serie de demandas que incluían “la revisión de la [primera] Ley Orgánica [publicada en 1950] y la reactivación de las obras materiales, el restablecimiento de la concordia entre las autoridades, el magisterio y el sector estudiantil” (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 100).

Un nuevo pliego petitorio se presentó en 1956 y ante la lenta e insatisfactoria respuesta gubernamental los estudiantes declararon la huelga general en el IPN el 11 de abril de 1956. Esta huelga involucró primeramente a cerca de 25 mil estudiantes (Pensado, 2015: 133) y pronto llegó a nivel nacional al sumarse otras instituciones educativas como las normales urbanas y rurales; la Escuela Nacional de Maestros; universidades de distintos estados de la República como Baja California, Coahuila, Michoacán y Guadalajara; internados de segunda enseñanza; tecnológicos regionales; entre otras;⁷⁸ y contando,

⁷⁷ Algunos autores han señalado la importancia del movimiento politécnico del 56 para la historia de los movimientos estudiantiles en México. En este sentido, Jaime Pensado (2015) menciona que el movimiento estudiantil del 56, junto con las protestas de 1958 y el impacto de la Revolución Cubana, “generó una nueva cultura de protesta estudiantil y de violencia institucional” (131); y Antonio Gómez (2001) indica que el movimiento “marcaría el inicio de una nueva etapa en la historia de los movimientos estudiantiles, ya que ambas corrientes [de los movimientos estudiantiles de la época: liberal y popular] tenderían a aproximarse para tener en algunos momentos lazos muy estrechos, pues responderían de similar manera ante los acontecimientos nacionales” (309).

⁷⁸ Cabe mencionar que algunas de estas escuelas tenían sus propias demandas.

además, con el apoyo de estudiantes de la UNAM (Marcué, 1956: 42; Gómez, 2001: 310; Pensado, 2015: 133).⁷⁹ De esta forma, estalló el movimiento estudiantil en el Instituto Politécnico Nacional que fue encabezado por la FNET, cuya presidencia, cabe mencionar, ocupaba en ese momento Nicandro Mendoza Patiño.

El estandarte del movimiento politécnico lo constituía, en esencia, la defensa de los principios educativos que orientaron la creación del IPN: una educación popular que velara por los intereses y necesidades nacionales, y estuviera impregnada de un profundo sentido democrático. De tal suerte, el movimiento “reivindicaba un proyecto de educación popular, marcado con una clara orientación de carácter nacionalista y de rechazo a la orientación de la política educativa impuesta después de la salida de Cárdenas de la presidencia, que abandonaba los principios y la filosofía de la educación popular y politécnica” (Gómez, 2001: 310).

Así, en el movimiento estudiantil se fueron articulando la dimensión política con la propiamente gremial, expresadas en sus discursos y en un pliego petitorio en el que se integraban las demandas siguientes:

- Enviar al Congreso de la Unión un nuevo proyecto de Ley Orgánica del IPN, en cuya confección hayan participado autoridades y estudiantes.⁸⁰
- Aumentar el presupuesto para el IPN, y acordar el presupuesto necesario para la terminación de las obras del Politécnico, entre ellas los edificios de algunas escuelas superiores como la Nacional de Ciencias Biológicas, la Nacional de Medicina Homeopática, la Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas y la Superior de Economía.
- Aumentar las escuelas prevocacionales.
- Instalar y renovar talleres y laboratorios.
- Analizar y ajustar los planes y programas de estudio.
- Más horas de clase para las escuelas del IPN.

⁷⁹ “Después de la ocupación militar en 1956” (1977), *Proceso*, 8 de octubre, <<https://www.proceso.com.mx/5246/despues-de-la-ocupacion-militar-en-1956>>, consultado el 9 de junio, 2019.

⁸⁰ De acuerdo con Pensado (2015: 133-135), se buscaba que por medio de la nueva Ley Orgánica se contemplara la autonomía y se incluyeran en el IPN procesos más democráticos de decisión. Así, el movimiento buscaba propagar un discurso democrático tanto al interior como al exterior del IPN.

- Adquirir vehículos para el IPN.
- Atender y organizar los servicios asistenciales, con la participación del estudiantado: crear más internados y plazas de Casas Hogar y de Hogares Colectivos, y asignar un vale anual de \$1,000 a estudiantes de bajos recursos.
- Renuncia del Director General Rodolfo Hernández Corso⁸¹ y cambio de otros administrativos del IPN (Marcué, 1956: 43-44).⁸²

Como parte del desarrollo del movimiento, los estudiantes hicieron uso de estrategias o repertorios de acción tales como marchas; brigadas de información que asistían a las escuelas, fábricas y pueblos para difundir el movimiento y generar lazos con otros sectores sociales; la organización de tribunas públicas para la confrontación con las autoridades; bloqueos de avenidas; distribución de propaganda; toma de autobuses para que el movimiento llegara a lugares cada vez más lejanos; mítines relámpago que consistían en la organización de grupos pequeños (de tres o cuatro estudiantes) que iban a diversos lugares a recaudar fondos y dar información sobre el movimiento; ocupación de edificios; entre otros (Pensado, 2015: 135-140).

Pronto aparecieron críticas al movimiento politécnico de 1956 y sus participantes, proviniendo de muy diversos sectores, principalmente la prensa. Sin embargo, siguiendo a Pensado (2015), la crítica pública se incrementó cuando el Partido Popular hizo manifiesto su apoyo al movimiento al usar la imagen del líder estudiantil Nicandro Mendoza. De acuerdo con este autor, en el contexto de la Guerra Fría, el sector privado, algunos políticos e incluso autoridades eclesiásticas se inquietaban ante la idea de que algunos sectores de la sociedad, entre ellos el estudiantil, pudieran ser manipulados por personajes de la ultraderecha o la izquierda radical para desestabilizar al país (Pensado, 2015: 130); y el que

⁸¹ Siguiendo a Pensado (2015: 134), Hernández Corso representaba, de acuerdo con los estudiantes, al “imperialismo yanqui” pues había manifestado públicamente su apoyo a que Estados Unidos interviniera en el proceso de industrialización nacional, lo cual era fuente de fuertes críticas por parte del estudiantado. Además, los estudiantes estaban preocupados de que, con tal base, el profesorado mexicano fuera desplazado del IPN por docentes estadounidenses estableciéndose así el Plan Columbia. En palabras de Nicandro Mendoza en una entrevista posterior al movimiento, este plan “pretendía que Estados Unidos enviara recursos económicos, laboratorios, talleres y maestros norteamericanos para asesorar a los centros de educación superior de México y el resto de América Latina, en forma de ayuda” “Después de la ocupación...”, s. n. p. Además, se le acusaba a la administración de Hernández Corso de desvío de fondos para sus propias campañas políticas y de abuso de poder (Pensado, 2015: 135).

⁸² “Veinticinco mil estudiantes del Instituto Politécnico Nacional se lanzaron a la huelga” (1956), *Excélsior*, 12 de abril, pp. 1, 9.

se mostrara la filiación de Nicandro Mendoza, uno de los dirigentes del movimiento y de la FNET, al Partido Popular (PP), de corte izquierdista, bastó para que el movimiento fuera tildado por la prensa y las autoridades de comunista.⁸³

A partir de este momento, los ataques públicos al movimiento fueron bastante fuertes. Diversos sectores de la sociedad (políticos de diferentes partidos, la prensa e incluso ciudadanos) reclamaban a las autoridades gubernamentales actuaran con mayor fuerza contra los estudiantes que se habían convertido, de acuerdo con sus observaciones, en un sector sumamente peligroso y problemático (Pensado, 2015: 144-147).

El 16 de junio de 1956 el presidente resolvió proponer a los estudiantes una serie de acuerdos que pudieran poner fin a la huelga estudiantil, los cuales incluían lo siguiente:

- Enviar un proyecto de Ley Orgánica para que fuera discutido en las sesiones del Congreso de la Unión.
- Continuar las obras del IPN iniciadas y realizar otras, para lo que se destinaría un presupuesto de \$10 millones el año de 1956 y de \$20 millones para el año siguiente.
- Conformar una comisión mixta en la que participaran estudiantes, docentes y el Director General del IPN, que tendría el propósito de analizar el proyecto de reestructuración del Politécnico.
- Conformar otra comisión mixta que analizaría lo relativo a los servicios asistenciales (Marcué, 1956: 46; Pensado, 2015: 148).

Estos puntos fueron aprobados por la parte estudiantil y el 21 de junio de 1956 se reanudaron las clases en el IPN (Calvillo, Ramírez y Rivas, 2012: 100; Pensado, 2015: 147). Si bien entre los acuerdos no se encontraba el cambio de los administrativos, Hernández Corso terminó por renunciar el 20 de agosto del mismo año ante la oposición estudiantil y se designó a Alejo Peralta como el nuevo Director General del Instituto (Pensado, 2015: 148-149).

⁸³ Se llegó a decir que el movimiento de los estudiantes tenía influencia de fuerzas políticas izquierdistas, las cuales estaban en contra de las políticas del Estado y buscaban generarle dificultades (Marcué, 1956: 44-45).

Las acciones que se emprendieron así, a partir de la entrada de la nueva administración, buscarían que el movimiento terminara por desarticularse y con tal fin, se recurrió al reclutamiento y empleo de agitadores y provocadores (tiempo después se les conocería como “porros” a estos grupos) así como de grupos de pistoleros que intimidaban a los estudiantes; a la ocupación militar del Politécnico que duró dos años (hasta 1958) y al cierre definitivo del internado en donde se proporcionaba asistencia a estudiantes de bajos recursos (Marcué, 1956: 46-51; Pensado, 2015: 152-157).

La irrupción del cuerpo armado en el Politécnico fue conocida como “Operación P” y participaron, de acuerdo con datos de Pensado (2015: 157) y Marcué (1956: 50), cerca de 1,800 soldados, 300 policías del cuerpo de granaderos, un centenar de oficiales del Departamento de Policía Judicial y agentes secretos de la Dirección Federal de Seguridad. Como parte de dicha operación numerosos estudiantes fueron arrestados y luego puestos en libertad; empero, después de que se hizo efectiva la ocupación del Politécnico, se procedió al encarcelamiento definitivo de los principales líderes del movimiento y sus colaboradores. Entre los detenidos estuvieron Nicandro Mendoza, Raúl Lemus Sánchez y Mariano Molina (secretario general de la FNET) quienes fueron acusados por diversos delitos, entre ellos, el de disolución social que se encontraba normado por el artículo 145 y 145 bis del Código Penal;⁸⁴ y, por tanto, fueron puestos en prisión⁸⁵ (Marcué, 1956: 58; Pensado, 2015: 163-171).⁸⁶

El movimiento politécnico de 1956 fue disuelto tras las acciones represivas de las autoridades y la FNET quedó en manos de dirigentes controlados y puestos al servicio de las autoridades gubernamentales y del propio Politécnico (Pensado, 2015: 172);⁸⁷ sin embargo, este movimiento dejaría ecos importantes para las movilizaciones estudiantiles posteriores, sobre todo las de los años restantes de la década de los cincuenta y las de los

⁸⁴ Diversos activistas fueron encarcelados a través del tiempo bajo la justificación de la Ley de Disolución Social por lo que la demanda por la abrogación del artículo sería retomada por diversos movimientos.

⁸⁵ Serían liberados hasta 1958.

⁸⁶ “Después de la ocupación...”.

⁸⁷ *Loc. cit.*

sesenta, en las que se observarían acciones gubernamentales similares a las que se emprendieron en 1956.⁸⁸

2.3.2. El movimiento estudiantil de 1968

Luego de más de una década de luchas estudiantiles y obreras en diversas partes de la República y en el marco de una serie de acontecimientos nacionales e internacionales⁸⁹ surgió en México, en 1968, uno de los movimientos estudiantiles que más ha capturado la atención de los analistas, quienes lo han estudiado desde múltiples perspectivas.

Si bien el movimiento estudiantil de 1968 no fue exclusivo del Politécnico, resulta relevante abordarlo brevemente en el presente trabajo dada la destacada participación de la comunidad politécnica en él y las repercusiones que tuvo no sólo en cada uno de sus miembros, también en las instituciones educativas, la sociedad en general y las distintas generaciones que, algunas sin haber presenciado directamente los hechos, lo tienen presente al pasar de los años.

El año de 1968 era significativo para México pues fue elegido para ser anfitrión de los XIX Juegos Olímpicos que se llevarían a cabo a partir del 12 de octubre. Tal hecho colocó al país en la mira internacional, por lo que muchas de las acciones emprendidas en el periodo estuvieron dirigidas a garantizar el orden social. En este contexto, tuvo lugar entre el 22 y 23 de julio una riña juvenil, cuyo origen, cabe decir, es confuso,⁹⁰ y que involucró a la vocacional 2 y 5 del IPN y a la preparatoria privada Isaac Ochoterena,

⁸⁸ Para una revisión panorámica de dichas protestas estudiantiles puede verse G. Guevara (1988), pp. 19-37.

⁸⁹ Entre los acontecimientos internacionales de la época se puede ubicar el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, las luchas guerrilleras latinoamericanas que se desencadenaron a partir de ello y la muerte de Ernesto “Che” Guevara en 1967; la creación de organizaciones de izquierda; los movimientos estudiantiles en diversas partes del mundo como en Francia (Mayo Francés), Japón y Alemania; las manifestaciones contra la Guerra de Vietnam y en pro de los derechos civiles; el movimiento *hippie*; entre otros; todo ello aunado a los importantes cambios sociales y culturales mundiales (Guevara, 1988: 35-36; Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 311). En el contexto nacional el modelo económico que se había ido consolidando en el país se presentaba desgastado; el sistema político era controlado por un solo partido no dando lugar a contrapesos y a expresiones de disenso, pues el gobierno presentaba rasgos autoritarios; en el campo educativo la educación superior fue masificándose lo que no se correspondió en el campo laboral con la oferta de empleos suficientes para sus egresados, aunado a que los cambios culturales se hicieron patentes también en los espacios escolares (Guevara, 1988: 24-25; Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 311-313).

⁹⁰ Existen múltiples versiones sobre el inicio de la riña, una de ellas es la que documentan textos como el de Cazés (1993) y Poniatowska (2018) que señalan que fue comenzada por influencia de grupos de pandilleros que se decían estudiantes de las instituciones educativas involucradas. Esto resulta relevante en el contexto del movimiento y de la época pues era considerado entre los estudiantes y algunos sectores de la población, que los grupos de pandilleros eran utilizados por las autoridades para provocar y desprestigiar al estudiantado.

incorporada a la UNAM. La riña orquestada en el centro del entonces Distrito Federal bastó para que el cuerpo policiaco y de granaderos interviniera de forma sumamente violenta, arremetiendo contra estudiantes y algunos profesores, e ingresando a la vocacional 5, lo que dejó como saldo múltiples daños a instalaciones, heridos entre la comunidad educativa y un profundo sentimiento de indignación entre los sectores involucrados por el uso excesivo de la fuerza en contra de la comunidad educativa (Cazés, 1993: 9-10; Poniatowska, 2018: 357).

Ante tales hechos, la FNET⁹¹ convocó a una manifestación para protestar por la violencia ejercida en el IPN, la cual se llevaría a cabo el 26 de julio, mismo día que organizaciones de izquierda realizarían una marcha en conmemoración de la Revolución Cubana. El día 26 se dieron cita ambas manifestaciones; y luego de que la manifestación de la FNET concluyera en Santo Tomás un grupo de estudiantes propuso continuar la protesta dirigiéndose hacia el Zócalo. Al llegar, los manifestantes estudiantiles fueron nuevamente reprimidos por grupos policiales y granaderos quienes extendieron su ofensiva al barrio universitario de San Ildefonso, en contra de estudiantes de las preparatorias 2 y 3 de la UNAM que no tenían nada que ver con el conflicto original y que ante el violento actuar policial tuvieron que realizar barricadas y refugiarse en sus planteles (Cazés, 1993: 11-13; Poniatowska, 2018: 357-358). Este episodio dejó nuevamente múltiples heridos y estudiantes detenidos.

Las autoridades buscaron justificar estos actos violentos y de provocación ejercidos por los grupos policiales y culparon al Partido Comunista (grupo de oposición) de los incidentes señalándolo falsamente como organizador de actos subversivos y poniendo a algunos de sus miembros bajo arresto (Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 315-316) lo que extendió la indignación hacia otros sectores.

A partir de estos momentos, se realizaron algunas asambleas que comenzaron a delinear las demandas del movimiento estudiantil que estaba gestándose, entre las que se encontraba la desaparición de la FNET y la porra universitaria, la indemnización a estudiantes heridos y a familiares de estudiantes muertos en los ataques violentos, la

⁹¹ Cabe recordar que la FNET se había convertido, luego del movimiento estudiantil de 1956, en una organización estudiantil con control gubernamental y de algunas otras autoridades.

liberación de estudiantes detenidos, la desaparición del cuerpo de granaderos y se retomó la demanda de algunos otros movimientos de derogar el artículo 145 del Código Penal (Poniatowska, 2018: 358). También se empezaron a formar “Comités de Lucha” en diferentes escuelas, a organizarse bloqueos en algunas partes de la ciudad y se acordó el paro en algunos planteles pertenecientes al IPN y a la UNAM.

En esta serie de hechos, el 30 de julio el cuerpo policial y militar orquestó otro ataque al estudiantado, pues horas después de disolver un mitin en el Zócalo procedió a invadir espacios escolares destruyendo de un bazucazo la puerta de la preparatoria 1 de San Idefonso perteneciente a la UNAM, hiriendo y deteniendo estudiantes. Tal acción, que fue justificada por las autoridades como respuesta a un acto de subversión y responsabilizando de nuevo a miembros del Partido Comunista, provocó la protesta de Javier Barros Sierra, rector de la UNAM (Cazés, 1993: 17-22; Poniatowska, 2018: 359-360), y terminó por consolidar lazos de solidaridad entre estudiantes de diversas instituciones para la organización del movimiento estudiantil que se erguía en contra de un gobierno autoritario que reprimía cualquier expresión de oposición y buscaba el control por todos los medios.

Prontamente se crearon comités de profesores para apoyar el movimiento estudiantil, en los que participaron docentes del IPN; diversas escuelas tanto públicas como privadas de la capital se fueron sumando al paro y algunas instituciones educativas de provincia se solidarizaron con la lucha estudiantil.

Así se fue conformando el movimiento que rompió con algunos esquemas organizativos en los que agrupaciones gremiales u otras organizaciones estudiantiles encabezaban el movimiento. Para este momento, y para este movimiento en específico, se conformó una suerte de asamblea general que buscaba tener un funcionamiento más horizontal y plural al encontrarse representadas todas las escuelas que formaban parte del movimiento; y en ella se decidían las orientaciones generales, se designaban comisiones y se formaban brigadas. Esta asamblea tomó la forma de consejo, denominándose así como Consejo Nacional de Huelga (CNH), y quedó integrado por representantes de las escuelas del IPN, la UNAM, las escuelas normales, el Colegio de México, la Escuela de Agricultura de Chapingo, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Iberoamericana, la Universidad La Salle, algunas escuelas de otros estados de la República,

entre otras.⁹² Además, a nivel local, cada una de las escuelas tenía su propio cuerpo organizativo que orientaba las acciones y designaba a sus representantes ante el CNH (Guevara, 1988: 40; Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 320; Poniatowska, 2018: 361).

Si bien el movimiento se gestó y desarrolló en los espacios educativos contando principalmente con la acción de estudiantes, las demandas que se articularon en él fueron más de índole política que propiamente gremial, lo que se puede observar en su pliego petitorio oficial compuesto por seis puntos:

- Libertad de presos políticos.
- Destitución de jefes de la policía.
- Desaparición del cuerpo de granaderos.
- Derogación del artículo 145 del Código Penal.
- Indemnización a víctimas de la represión.
- Deslinde de responsabilidades sobre los actos violentos (Guevara, 1988: 39).

De esta forma, y con base en el pliego petitorio, el movimiento comenzó a estructurarse y desarrollarse. Como parte de sus estrategias o repertorios de acción, las brigadas que se conformaron realizaban todo tipo de actividades con el propósito de difundir el movimiento y conseguir el apoyo de otros sectores, así como para obtener recursos. Entre estas actividades se encontraron los mítines relámpago en diversas zonas; el volanteo en autobuses, camiones, mercados, esquinas, almacenes, etc.; las pintas en bardas; la realización de *happenings* (formas escénicas); se vestían perros con mantas alusivas al movimiento; se fabricaban globos que dejaban caer volantes; entre otras acciones. Asimismo, de forma general se tomaron las escuelas que se convirtieron en los principales centros de reunión del movimiento pues era donde tenían lugar los debates, las asambleas,

⁹² Cabe mencionar que los estudiantes se sentían representados e identificados con el cuerpo organizativo que constituía de inicio el CNH, así lo muestran testimonios como el de Pablo Gómez, estudiante de la Escuela de Economía de la UNAM, recuperado por Poniatowska (2018): “Todos los estudiantes eran el CNH. Además lo decían: ‘¡Nosotros somos el CNH!’” (114), “Nunca en el Movimiento Estudiantil hubo una organización más representativa y nunca una que todos los estudiantes sintieran como suya. Los muchachos no apoyaban a uno o dos figurones sino que se sentían partícipes, no eran objeto sino sujeto. Ellos eran los que decidían y así lo sintieron, porque las decisiones más importantes recayeron sobre ellos” (115).

la impresión de panfletos, etc; se convocó a marchas multitudinarias⁹³ y a mítines colectivos; se utilizó a Radio UNAM como una fuente importante de comunicación y se lograron coaliciones con padres de familia, intelectuales, artistas, empleados, y otros sectores que provenían principalmente de las clases medias (Guevara, 1988: 40-41; Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 321-325; Poniatowska, 2018).

En las primeras semanas de agosto el movimiento no encontró una respuesta sumamente violenta como la había obtenido durante el mes de julio, y para las últimas semanas del mes las autoridades gubernamentales propusieron el diálogo y la negociación a lo que el CNH se mostró abierto siempre y cuando ese diálogo fuera público. Este momento, siguiendo a Olivier, Tamayo y Voegtli (2016: 327-38), provocó diferencias al interior del movimiento (las cuales se pusieron de manifiesto desde la aceptación o no del diálogo hasta las posturas ideológicas que ostentaban sus miembros) lo que fue precipitando su desmovilización.

Para la manifestación que se llevó a cabo la última semana de agosto (el día 27) hubo represión por parte de las autoridades gubernamentales que buscaron desalojar el Zócalo en donde un grupo de estudiantes había decidido quedarse. A tal acción le siguieron una serie de acontecimientos como un acto de desagravio convocado por el gobierno que se convirtió en una protesta contra el régimen y se tuvo que intervenir con la fuerza; un mitin organizado por el CNH; y una última marcha que se llevó a cabo el 13 de septiembre (la del silencio), que convocó de nuevo a un número importante de personas (Poniatowska, 2018: 362-363). Todo ello marcó el advenimiento de un nuevo ciclo de represión.

La actitud y la violencia ejercida por el gobierno se fueron recrudeciendo y el 18 de septiembre el ejército tomó Ciudad Universitaria y el 24 tomó la sede del IPN en Santo Tomás luego de una batalla campal en la que hubo heridos, muertos y detenidos. Después de que se rechazara la vuelta a clases, el CNH convocó a un mitin el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco que obtuvo como respuesta el genocidio a manos de militares, granaderos y agentes de la policía (algunos de estos últimos vestidos de civil).

⁹³ Las marchas que se realizaron como parte del movimiento fueron el 1°, 5, 13 y 27 de agosto, y el 13 de septiembre, conocida esta última como la manifestación del silencio (Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 321-325; Poniatowska, 2018).

Centenares de muertos, heridos y detenidos fue el saldo de ese día. A partir de ese momento el terror y la confusión terminaron por dominar el espacio provocando la desmovilización de la mayor parte de los participantes, y el 4 de diciembre se optó por la disolución del CNH, lo que significó el fin del movimiento estudiantil (Guevara, 1988: 44; Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 329-340; Poniatowska, 2018: 364-365).

Cabe apuntar aquí, que las estrategias empleadas por el gobierno para la represión y la desmovilización tomaron múltiples formas durante el movimiento estudiantil del 68. En este sentido, se disolvieron manifestaciones con el uso de la fuerza; se tomaron escuelas; existieron actos de terrorismo, intimidación, calumnias, asesinatos, secuestros, detenciones y provocaciones; hubo infiltrados, porros, y se cometieron actos delictivos en nombre de los estudiantes; los detenidos fueron interrogados a base de tortura en las cárceles; se controlaron los principales medios de comunicación; entre otras acciones (Guevara, 1988: 42-44; Olivier, Tamayo y Voegtli, 2016: 329-340; Poniatowska, 2018).

Todo ello tuvo implicaciones en las instituciones educativas. En palabras de Guevara (1988), luego de la huelga “la vida cotidiana de estos centros de estudios [incluido el IPN] experimentó una honda transformación y el ritmo académico con el orden anterior a la huelga jamás llegó a restablecerse: las relaciones maestro-alumno sufrieron un relajamiento ostensible; el entusiasmo por el estudio decayó y se incrementó el ausentismo escolar” (55). Sin embargo, el eco del movimiento del 68 fue más allá pues, entre otras cosas, dejó vestigios de una crítica importante a un sistema de gobierno con rasgos autoritarios, que reprimía las expresiones disidentes y en el que no existían contrapesos.

CAPÍTULO III

#TODOSOMOSPOLITÉCNICO: EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL IPN EN 2014

*Que vivan los estudiantes,
jardín de las alegrías.
Son aves que no se asustan
de animal ni policía,
[...]
Que vivan los estudiantes
que rugen como los vientos,
[...]*

Violeta Parra, *Me gustan los estudiantes*

Como se ha señalado en capítulos anteriores, la educación en general y las instituciones educativas en particular no constituyen espacios neutros, por el contrario, se conforman como espacios complejos donde se desarrollan una serie de tensiones y conflictos que influyen y, en algunos casos, determinan sus prácticas. El Instituto Politécnico Nacional, como institución de educación superior, no escapa a esta naturaleza siendo escenario y objeto de conflictos como el desarrollado en 2014.

Por tal razón, el presente capítulo tiene como propósito analizar el movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional que tuvo lugar en 2014, con lo que se pretende subrayar el carácter propiamente político de las instituciones educativas.

Para tal efecto, el capítulo se estructura esencialmente en dos apartados. En el primero de ellos se abordan los principales hechos nacionales de los primeros dos años del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2014) y su proyecto de educación media superior y superior;⁹⁴ así como el ejercicio del IPN durante el mismo periodo en el cual se ponen de manifiesto las condiciones en las que arribó el Politécnico al gestarse el movimiento estudiantil y las medidas que lo desencadenaron. Lo anterior con el propósito de ofrecer un marco contextual inmediato al movimiento estudiantil politécnico de 2014. Por su parte, el segundo apartado se dedica enteramente al estudio del movimiento estudiantil siguiendo un orden cronológico que abarca desde el inicio del movimiento en septiembre de 2014, hasta

⁹⁴ Esto dado que el IPN es una institución de educación superior que ofrece también educación media superior, por lo que en el movimiento estudiantil confluyeron problemáticas que atañen a ambos tipos educativos.

el primer semestre de 2015 donde se presentaron algunos resultados inmediatos del mismo. De tal forma, se destacan los elementos que caracterizan a los movimientos sociales y estudiantiles detallados en el capítulo uno del presente trabajo, entre ellos: el conflicto; la identidad colectiva; la organización; las demandas y objetivos; los recursos; las estrategias y/o repertorios de acción; la respuesta institucional y los resultados del movimiento.

El capítulo se construye a partir de diversas fuentes. El primer apartado se apoya de material bibliográfico y hemerográfico, así como de la revisión de documentos oficiales tanto de carácter nacional y gubernamental, como el Pacto por México, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018; como del propio Instituto Politécnico Nacional entre los que se encuentran los Informes Anuales de Actividades. Mientras que el segundo apartado además de basarse en los tipos de documentos utilizados en el apartado que le antecede, como los materiales bibliográficos y hermerográficos y los documentos oficiales del IPN de entre los que destacan su Reglamento Interno y Ley Orgánica así como las gacetas politécnicas; se sustenta fundamentalmente en una serie de testimonios de los principales actores del movimiento: los estudiantes. Dichos testimonios provienen de entrevistas que algunos de ellos ofrecieron a los medios de comunicación, las cuales se encuentran disponibles en sitios de internet; de sus pronunciamientos; de un artículo que escribió Donovan Garrido, uno de los participantes del movimiento, titulado “La huelga del IPN. El burro contra el cerdo y el buitre” (2016); y, como se anunció en el apartado introductorio, de entrevistas semiestructuradas efectuadas propiamente para los fines de este trabajo.

A este respecto, cabe señalar que se realizaron cuatro entrevistas a seis estudiantes de diferentes escuelas del Instituto Politécnico Nacional, quienes fueron referenciados por personas externas al estudio y por los propios entrevistados, y serán nombrados por claves para conservar el anonimato.⁹⁵ Las entrevistas datan del 2016, a dos años del movimiento estudiantil de 2014, en un primer acercamiento que se tuvo al objeto de estudio que ahora se materializa como el presente trabajo de investigación; y se han recuperado dada la riqueza de la información recabada. Resulta importante mencionar que los estudiantes que

⁹⁵ La clave está conformada por el número de la entrevista precedido de la letra E (ejemplo: E1), y por el número de estudiante antecedido por la letra A (ejemplo: A1).

se contemplaron para el estudio fueron cuatro, de los que se recuperó información sobre la edad, escuela a la que pertenecen, la carrera y las actividades que desarrollaron durante el movimiento, de forma complementaria a las preguntas que formaron parte de la entrevista. Sin embargo, durante el proceso, en una de las entrevistas (con clave E2) se recuperó el testimonio de dos estudiantes además del central. Esto dado que se hallaban en el lugar al momento de la entrevista, que fue el propio CECyT que se encontraba en huelga, por lo que no se cuenta con sus datos personales. En el cuadro 1 se sistematizan los datos generales de los estudiantes entrevistados.

Cuadro 1. Datos generales de estudiantes entrevistados

Clave	Edad	Escuela	Carrera	Actividades realizadas en el movimiento estudiantil politécnico de 2014
E1 A1	22	Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA)	Licenciatura en Administración Industrial	Asistente a marchas y asambleas, y participante en el cierre de puertas de su escuela.
E2 A2	22	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)	Media superior	Miembro de la Comisión de Comunicación, participante en la redacción de los pliegos petitorios, analista de la Asamblea General Politécnica (AGP), vocero de su escuela dentro de la AGP, representante estudiantil en la mesa de diálogo entre la AGP y el Gobierno Federal.
E2 A3	-	-	-	-
E2 A4	-	-	-	-
E3 A5	23	Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA) Unidad Ticomán	Ingeniería Topográfica y Fotogrametría	Miembro de la organización y seguridad de su escuela, asistente a asambleas.
E4 A6	21	Escuela Superior de Cómputo (ESCOM)	Ingeniería en Sistemas Computacionales	Vocero de su escuela dentro de la AGP, asistente a marchas y asambleas.

3.1. El contexto nacional e institucional del conflicto estudiantil

3.1.1. Los primeros años de gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2014)

Después de dos sexenios en los que el país experimentó la alternancia política con el gobierno de los militantes del Partido Acción Nacional, en el 2012 el Partido Revolucionario Institucional (PRI) regresó a ocupar el cargo presidencial con su nuevo candidato: Enrique Peña Nieto (EPN).

Desde el periodo de campaña y durante sus primeros años de ejercicio como titular del Ejecutivo Federal, las acciones de Peña Nieto y su equipo derivaron en conflictos que lejos de ser solucionados se fueron agravando, provocando la agudización de la crisis en diversas esferas y marcando así a todo un sexenio.

Uno de los primeros conflictos se desarrolló en el periodo electoral, enmarcado por un escenario en el que se hizo presente tanto el apoyo al candidato, proveniente de algunas bancadas políticas y sectores sociales;⁹⁶ como el descontento y oposición de otra serie de sectores a su candidatura quienes lo veían como “asociado al pasado –y presente– autoritario y clientelar del PRI y a la idea de que era un candidato construido desde el *marketing*, pero en el fondo superficial y vacío” (Olmeda y Armesto, 2013: 249). El detonante fue la visita del candidato priista, como parte de su campaña, a la Universidad Iberoamericana en la que se dieron cita las diferentes posturas en torno a la figura de Peña Nieto. En este evento realizado en mayo de 2012, EPN fue cuestionado y criticado por parte del estudiantado, entre otras cosas, por los saldos de su ejercicio como gobernador en el Estado de México (durante el periodo de 2005 a 2011), entre los que se ubica el episodio violento ocurrido en San Salvador Atenco en 2006 (Vargas, 2012: 5). El candidato se justificó ante lo planteado, señalando en el caso de Atenco que “fue una acción de autoridad, que asumo personalmente, para restablecer el orden y la paz en el legítimo derecho que tiene el Estado mexicano de hacer uso de la fuerza pública, como además fue validado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación” (citado por Vargas, 2012: 5), enardeciendo así la protesta y crítica de algunos de los asistentes.

⁹⁶ De acuerdo con Olmeda y Armesto (2013: 248), las encuestas al inicio de la campaña colocaban a la cabeza de las preferencias a Peña Nieto con alrededor de 39 y 54% de intención de voto.

Luego de la visita del candidato a la Universidad Iberoamericana, los líderes de los partidos que conformaban la coalición que representaba EPN (el PRI y el Partido Verde Ecologista de México (PVEM)) buscaron desacreditar la protesta indicando que las personas que lo cuestionaron en el evento universitario no eran integrantes de la institución educativa (Olmeda y Armesto, 2013: 254).⁹⁷ Ante ello, 131 estudiantes que estuvieron en el evento desmintieron tales declaraciones por medio de un video en el que presentaban las credenciales que los acreditaban como parte de la comunidad universitaria, el cual pronto se viralizó en las redes sociales (Olmeda y Armesto, 2013: 254) obteniendo el apoyo de estudiantes de IES públicas⁹⁸ y privadas así como de algunos otros sectores de la sociedad. De esta forma, se fue gestando un movimiento que tendría gran presencia en la arena electoral y social de México en 2012: el movimiento #YoSoy132.

Este movimiento emanado del sector de educación superior, articuló en sus demandas la dimensión propiamente política dirigiéndose hacia el proceso electoral en su conjunto, para que se desarrollara de forma justa, legal y legítima; y en contra del manejo de la información que se llevaba a cabo en algunos de los principales medios de comunicación en beneficio de EPN (Olmeda y Armesto, 2013: 254).⁹⁹ Todo ello, organizando marchas y un debate extra entre los candidatos a la presidencia al que, cabe decir, no asistió el priista (Olmeda y Armesto, 2013: 254).

En medio de las protestas, Enrique Peña Nieto ganó las elecciones presidenciales de 2012 y desde su discurso de toma de posesión, pronunciado el 1° de diciembre, adelantó los principales ejes y decisiones en diferentes ámbitos que compondrían su plan de trabajo.¹⁰⁰ Y al día siguiente, signó con las cúpulas de los principales partidos políticos de México (el PAN, el PRI y el Partido de la Revolución Democrática (PRD)) un documento llamado “Pacto por México”, que concentró las líneas de trabajo del sexenio peñista (políticas y reformas estructurales). Este documento, que se presentó antes que el Plan Nacional de

⁹⁷ “Seis datos sobre el movimiento #YoSoy132 y qué fue de sus integrantes” (2018), *Animal Político*, 11 de mayo, < <https://www.animalpolitico.com/2018/05/seis-datos-yosoy132/>>, consultado el 3 de enero, 2020.

⁹⁸ Entre los participantes se encontraban algunos estudiantes del IPN.

⁹⁹ Cabe señalar que una de las estrategias en las que se basó la campaña de EPN fue la publicitaria, consistente en la mayor exposición de la imagen del priista en los medios de comunicación.

¹⁰⁰ Los ejes señalados fueron cinco: México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad global. Estos ejes serían ratificados y asentados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Desarrollo (PND) 2013-2018, fue elaborado por el equipo presidencial y después negociado con los partidos dos meses antes de la toma de posesión formal de EPN, en un ambiente de secreto (Herrera y Urrutia, 2012: 2) y sin la participación de las diferentes voces de la sociedad. Así, este documento programático se convirtió en eje rector del sexenio de EPN, quien obtuvo mayor certidumbre en la concreción de sus propuestas al asegurarse de contar en el legislativo con el apoyo de los grupos afines a los firmantes.

Pronto, en un clima de entusiasmo entre el grupo peñista, la nueva administración, que se proponía “mover y transformar a México” y llevarlo “a su máximo potencial”, comenzó a enviar al Congreso de la Unión las iniciativas de reforma constitucional para materializar su paquete de reformas estructurales. Estas reformas, de acuerdo con la postura gubernamental, atenderían algunos de los principales problemas nacionales teniendo tres objetivos primordiales: “elevar la productividad de nuestro país, lo que detonará el crecimiento y el desarrollo económico en México; fortalecer y ampliar los derechos para que formen parte de la realidad cotidiana de los mexicanos; y afianzar nuestro régimen democrático y de libertades” (Gobierno de la República, *s.d.*).

De acuerdo con información del propio Gobierno de la República (*s.d.*), en menos de dos años, aunado al periodo de transición, se logró la aprobación de 11 reformas en materia social y, mayormente, económica (ver anexo 2); entre las que destacan la energética, educativa y de telecomunicaciones y radiodifusión. El proceso de aprobación de estas reformas, cabe señalar, estuvo caracterizado por su velocidad, por la ausencia de participación del grueso social y por el prácticamente nulo impacto en la toma de decisiones de las voces disidentes.

Las reformas vinieron acompañadas de una serie de promesas como lo fue la creación de empleos; la baja en los precios del gas y la luz eléctrica; la generación de mejores precios en diversos productos (Presidencia Enrique Peña Nieto, 2013); la creación de mayor competencia en el ámbito de las telecomunicaciones y la radiodifusión; el incremento de la calidad en materia educativa; entre otras (Presidencia de la República *et al.*, 2012). Y de inicio, contaron con la crítica positiva de los medios de comunicación internacionales: “*Mexican moment* lo llamó la revista británica *The Economist*, mientras que *The Wall Street Journal*, *The Financial Times*, *El País*, *Le Figaro*, *Time*, las cadenas

televisivas más importantes de Estados Unidos y Europa, [...], alabaron anticipadamente las reformas del peñismo” (Villamil, 2015: capítulo 1).

Sin embargo, a pesar del ambiente festivo y promesas del ejecutivo federal, el descontento social por las reformas no tardó en llegar, a lo que se le agregaron una serie de eventos sumamente críticos que pusieron de manifiesto los profundos problemas que padecía el país y el inadecuado actuar gubernamental.

En este sentido, uno de los sectores que se colocó en el centro del debate fue el educativo. Como se ha señalado en párrafos anteriores, entre los principales proyectos del gobierno peñista se encontró la concreción de una reforma educativa la cual, cabe mencionar, fue la primera reforma estructural en ser enviada al Congreso. Este proyecto que tuvo fuerte influencia de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Villamil, 2015: capítulo 4; Casanova, 2018: 79-80), además de proponerse elevar la calidad de la educación, señaló como uno de sus objetivos primordiales el “que el Estado mexicano [recuperara] la rectoría del sistema educativo nacional” (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 4). Con tal fin, se reformaron los artículos 3º y 73 constitucionales así como la legislación propiamente educativa, y se contempló, entre otras cosas, tres acciones fundamentales: 1) La creación del Servicio Profesional Docente, en el que se indicó el proceso de ingreso, promoción y permanencia del magisterio en el servicio, basado en la evaluación; 2) El fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa por medio del otorgamiento de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que fue creado durante el sexenio de Vicente Fox; y 3) El impulso a la autonomía de gestión de las escuelas (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 4-6).¹⁰¹

¹⁰¹ Otras acciones que fueron parte del proyecto educativo, las cuales no dejan de ser importantes, son: La creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa, que realizara un censo de algunos componentes del sistema educativo nacional como son los maestros, las escuelas y los estudiantes; la creación de un sistema de becas; el apoyo a la formación inicial de los docentes y la entrega de tabletas electrónicas para alumnos de quinto y sexto de primaria de instituciones públicas, etc. (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 4-6).

La reforma educativa así planteada y rápidamente aprobada presentó importantes problemas tanto en su definición como en la ejecución pues “manifestaba un profundo déficit pedagógico. [...] el hecho educativo sería reducido a una perspectiva superficial” (Casanova, 2018: 78); por otra parte, se sustentó en la premisa de que en los docentes radicaban los principales problemas de la educación nacional (Casanova, 2018: 78) emprendiendo una campaña de desprestigio contra ellos y dejando en otros planos elementos sustantivos de considerar en el análisis acerca del origen y desarrollo de la problemática educativa del país; y colocó como pilar de sus estrategias para elevar la calidad de la educación una evaluación que se ejerció de forma punitiva en contra del magisterio mexicano.

Todo ello provocó el descontento de diferentes sectores, principalmente los magisteriales. Siguiendo a Casanova (2018: 84), de inicio, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se manifestó en contra de la reforma educativa del gobierno peñista, sin embargo, luego de que su líder Elba Esther Gordillo fuera arrestada, la nueva dirigencia del SNTE, encabezada por Juan Díaz de la Torre, decidió apoyar el proyecto educativo. No obstante, existieron secciones magisteriales, especialmente las pertenecientes a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que continuaron en abierta oposición y se movilizaron en contra de una reforma que, de acuerdo con los docentes, era más de tipo laboral y administrativa que educativa, pues durante los primeros años del sexenio no fue presentado ningún modelo educativo que constituyera la base propiamente pedagógica de las acciones gubernamentales.

Esta resistencia magisterial a la reforma que se conformó desde los primeros momentos del gobierno de EPN no desaparecería en los años posteriores, siendo uno de los elementos característicos del complejo y crítico escenario nacional.

Otro sector problemático durante los primeros años del sexenio fue el económico el cual, cabe subrayar, acaparó gran parte de los esfuerzos del equipo de Peña Nieto. Con los mejores ánimos y expectativas, el gobierno federal promovió acciones que profundizaban en el modelo económico neoliberal que se había emprendido en el país desde sexenios

anteriores.¹⁰² Con tal base, la administración peñista estructuró un proyecto económico que dirigió gran parte de sus estrategias hacia la apertura de diferentes sectores para generar mayor competencia, colocando en el centro de ellas a la reforma energética.

Con el propósito de “convertir a ese sector [el energético] en uno de los más poderosos motores del crecimiento económico” (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 13), en 2013 el Congreso aprobó la reforma a los artículos 25, 27 y 28 constitucionales, abriendo a la iniciativa y capital privado aquellos sectores que habían sido exclusivos del Estado mexicano (Villamil, 2015: capítulo 1). Con ello, se pretendía que la Comisión Federal de Electricidad (CFE) y Petróleos Mexicanos (PEMEX) resolvieran sus profundos problemas, y que éste último se convirtiera en “una empresa pública de carácter productivo, que se conserve como propiedad del Estado pero que tenga la capacidad de competir en la industria hasta convertirse en una empresa de clase mundial” (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 13).

A raíz de la propuesta de reforma energética y su aprobación (que fue considerado como un logro importante por el grupo peñista), la incertidumbre ante una economía que crecía lentamente y por debajo de lo planeado; la desconfianza ante las múltiples promesas; la oposición y la idea de que la economía no mejoraría significativamente con ese tipo de medidas, se sembraron entre la población mexicana. De manera ilustrativa, de acuerdo con datos de la encuesta de Pew Research Center (2014) realizada entre abril y mayo de 2014 y publicada en agosto del mismo año, más de la mitad de los mexicanos consultados (seis de cada diez) no estaban satisfechos con el desempeño de la economía y el 57% de los participantes no estaba de acuerdo con permitir la inversión extranjera en PEMEX, sector que antes estaba reservado al Estado.

El segundo semestre del 2014 y principios de 2015, fue crucial en materia económica, pues en este periodo vendrían golpes contundentes que pondrían en entredicho los beneficios anunciados de las reformas, configurando una crisis en el sector caracterizada, entre otras cosas, por la caída de los precios internacionales del petróleo y la pérdida del peso frente al dólar (Hernández, 2015: 14; Villamil, 2015: capítulo 1).

¹⁰² Véase en el capítulo dos del presente trabajo la nota 71. Este tipo de políticas se extendieron a otros sectores del país, entre ellos, el educativo.

Por otra parte, uno de los sectores menos atendido en los primeros años del peñismo y que terminó por dar forma a la crisis nacional fue el de la seguridad pública. La violencia, potenciada por la “Guerra contra el Narcotráfico” del gobierno de Felipe Calderón, era uno de los principales problemas que aquejaba a la sociedad mexicana al arribar EPN a la presidencia. El crimen organizado se había establecido a lo largo y ancho del país, y lejos de que el nuevo gobierno emprendiera estrategias certeras que proporcionaran mayor seguridad a la población, cada vez se hacían más patentes las relaciones de diferentes órdenes de gobierno con los grupos delictivos.

Varios fueron los hechos violentos que se presentaron durante los primeros años del gobierno de EPN, sin embargo, uno de los que marcó de forma rotunda el sexenio fue el ocurrido en Ayotzinapa. En el municipio de Iguala del estado de Guerrero, la noche del 26 de septiembre de 2014 y la madrugada del siguiente día, estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa Raúl Isidro Burgos fueron fuertemente agredidos por elementos de la policía municipal (Hernández, 2015: 7). El saldo de la jornada violenta fue de varios muertos, heridos y 43 estudiantes desaparecidos que, de acuerdo con las versiones, fueron entregados a los Guerreros Unidos (grupo delictivo) por la propia policía, y en todo ello los militares del 27 Batallón de Infantería, presentes en el estado, lejos de intervenir para el resguardo de los estudiantes, según testimonios, también contribuyeron a los ataques (Hernández, 2015: 7, 11; Villamil, 2015: capítulo 4).

De acuerdo con Hernández (2015: 7-8), cuatro elementos ofrecen un marco de explicación a los graves hechos que tuvieron lugar en Iguala: a) el menosprecio a los estudiantes de la escuela normal rural de Ayotzinapa; b) la impunidad existente ante la violencia; c) la delincuencia y sus efectos que han penetrado no sólo en el estado de Guerrero sino en todo el país; d) la configuración de un “narcoestado”, en el que políticos de distintos niveles de gobierno y pertenecientes a diversos partidos, así como diferentes miembros de seguridad, están relacionados con el crimen organizado.

La respuesta de las autoridades ante la desaparición forzada de los 43 jóvenes fue lenta, atropellada e inadecuada. Se perdieron horas importantes para la búsqueda de los estudiantes; se intentó contener el problema catalogándolo como una situación meramente estatal que involucraba a los policías municipales y a los narcotraficantes, dejando de lado

la participación de otros elementos ya sea de forma directa o por omisión (entre ellos del ejército); durante el proceso de investigación, en el que intervino la Procuraduría General de la República (PGR), numerosos cuerpos fueron encontrados en fosas sin que el grueso de los estudiantes apareciera (lo que era un retrato crudo de la violencia nacional); y las explicaciones oficiales de lo que habría sucedido con los jóvenes cambiaban a cada momento sin tener evidencias determinantes que concordaran, llegando incluso a postular una “verdad histórica” en la que se señalaba que los estudiantes habían sido asesinados y quemados en el basurero de Cocula, y sus restos arrojados a un río (Hernández, 2015: 12; Villamil, 2015: capítulo 4).

Todo ello hizo estallar la protesta no sólo de los familiares de las víctimas, sino de miles de personas tanto a nivel nacional como internacional. Pronto se gestaron movilizaciones en diferentes ciudades que, en sus reclamos por justicia, señalaban al Estado mexicano como el principal responsable; y los medios de comunicación nacional e internacional comenzaron a documentar lo acontecido con los jóvenes de Ayotzinapa. La crisis era ya imparable, pues “el malestar de los de abajo [fracturó] la unidad de mando del gobierno federal y [alcanzó] a algunos de sus aliados tradicionales” (Hernández, 2015: 14).

A todo ello, se le sumó otro hecho que tuvo lugar durante los últimos meses del 2014, el cual impactó fuertemente en la imagen presidencial: el destape por parte de Aristegui Noticias¹⁰³ de una propiedad ubicada en una zona exclusiva de la Ciudad de México de cerca de 7 millones de dólares (la llamada “Casa Blanca”), que estaba en posesión de la familia del presidente y había sido omitida en sus declaraciones patrimoniales. Esta propiedad procedía del contratista Juan Armando Hinojosa Cantú de Grupo Higa quien, cabe mencionar, había obtenido numerosos contratos con el Estado de México desde que EPN era el gobernador de la entidad, por lo que el asunto de la Casa Blanca ponía de manifiesto un posible tráfico de influencias y conflictos de interés constituyendo así un caso de corrupción (Villamil, 2015: capítulo 5).¹⁰⁴

¹⁰³ “La casa blanca de Enrique Peña Nieto (investigación especial)” (2014), *Aristegui Noticias*, 9 de noviembre, <<https://aristeguinoicias.com/0911/mexico/la-casa-blanca-de-enrique-pena-nieto/>>, consultado el 5 de enero, 2020.

¹⁰⁴ *Loc. cit.*

A éste se le fueron agregando otros casos similares vinculados con el presidente y su círculo inmediato, que comenzaron a ser documentados también por la prensa internacional que anteriormente había elogiado a Peña Nieto por sus reformas estructurales (Villamil, 2015: capítulo 1). De nuevo, el actuar gubernamental dio bastantes tropiezos negando que se tratara de un caso de corrupción y delegando la responsabilidad del escándalo de la Casa Blanca a la entonces esposa del presidente, Angélica Rivera. Finalmente, los intentos gubernamentales por evitar que los escándalos afectaran aún más a la propia figura presidencial en un momento donde ya se enfrentaban altos costos políticos por el caso Ayotzinapa, fracasaron, y el mandatario quedó en el centro de la crítica nacional e internacional.

En este problemático marco nacional que se configuró en los escasos primeros dos años de gobierno de Peña Nieto (teniendo su presencia en la esfera educativa, económica y social); y del descrédito gubernamental (lo que provocó una suerte de debilidad), se gestó y desarrolló en el 2014 el movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional del que se hablará con mayor profundidad más adelante.

3.1.2. La política de educación media superior y superior del gobierno de EPN

Como se ha señalado con anterioridad, la administración de Enrique Peña Nieto se propuso dirigir al país hacia su “máximo potencial” por medio del diseño de políticas y reformas estructurales en diversas esferas que se enmarcaran y respondieran al contexto global caracterizado, entre otras cosas, por un modelo económico hegemónico (que se ha dado en llamar neoliberal), el cual ha tenido repercusiones en diversos ámbitos de la vida social de los países.

La planeación nacional del sexenio elaborada bajo tales parámetros, y plasmada en documentos como el Pacto por México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 y los programas sectoriales, tuvo así como pilar a la economía, colocando como el principal propósito de todos los sectores el incremento de la productividad (Casanova, 2014), que traería consigo el crecimiento de la economía mexicana y con ello el aumento de la calidad de vida de la ciudadanía. Al respecto, el PND 2013-2018 señalaba lo siguiente: “uno de los principios que debe seguir el diseño e implementación de políticas públicas en todas las

dependencias de la Administración Pública Federal, deberá ser su capacidad para ampliar la productividad de la economía” (Gobierno de la República, 2013: 22).

En este proyecto la educación cobró particular importancia, principalmente por sus alcances económicos, pues se encargaría de formar “capital humano de calidad” que, por medio de su ingreso al campo laboral y/o de la generación y uso del conocimiento, potenciaría el desarrollo económico nacional.¹⁰⁵ De esta forma, la educación se convirtió en uno de los temas centrales de la administración peñista que basó la política educativa del sexenio en una concepción de la educación que antepuso su utilidad para el sistema económico, y adoptó incluso esquemas y términos orientados al campo del mercado.

La política educativa del gobierno de EPN así configurada se vertió en tres documentos esenciales: el Pacto por México, el PND y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018. En ellos, se hizo alusión a cada uno de los tipos y niveles que componen el Sistema Educativo Nacional (SEN), sin embargo, el presente apartado se centra en los tipos de media superior y superior dado que el objeto de estudio de la investigación que aquí se realiza lo constituye el movimiento estudiantil gestado en el IPN (institución de educación superior que también ofrece educación media superior).

En esta línea, la política educativa del sexenio recuperó un término que había permeado los documentos gubernamentales desde las décadas de los ochenta y los noventa,¹⁰⁶ y lo colocó como el objetivo central en la materia: elevar la *calidad* de la educación.¹⁰⁷ Bajo tal directriz, los tres documentos profundizaron en una serie de acciones

¹⁰⁵ El PND 2013-2018 menciona al respecto lo siguiente: “En el mundo se ha demostrado que los países que logran una apropiación social del conocimiento, aceleran el crecimiento económico en forma sostenida e incrementan la calidad de vida de su población”, y “a falta de un capital humano más desarrollado, históricamente nuestra competitividad ha estado basada en proveer una mano de obra de costo accesible. [...] en el mediano plazo debemos aspirar a que la competitividad de nuestra mano de obra esté basada preponderantemente en su calidad” (Gobierno de la República, 2013: 59).

¹⁰⁶ Para un panorama sobre la política educativa mexicana desde el sexenio de Miguel de la Madrid hasta el de Vicente Fox, donde es posible observar los temas recurrentes como el de la calidad, puede verse: A. Alcántara (2008), pp. 147-165.

¹⁰⁷ Como se ha señalado en el capítulo 2, en la década de los ochenta se emprendió en México la transformación del sistema económico por uno de libre mercado (también denominado como neoliberal) cuyas visiones y estrategias permearon en el SEN. En este sentido, el discurso neoliberal en América Latina colocó a la calidad como uno de los problemas fundamentales de los sistemas educativos, y señaló dos objetivos primordiales que articularon las estrategias en la materia: “a) la necesidad de establecer mecanismos de control de la calidad (en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica, hacia el interior de las propias instituciones escolares); y b) la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo” (Gentili, 1998: 113). Como se podrá

y estrategias orientadas a incrementar la calidad educativa, entre los que se encontraron, en primer lugar, la evaluación, acreditación y la profesionalización docente y directiva; y en segundo lugar temas como la infraestructura, el financiamiento, la orientación educativa, los programas de becas, la internacionalización de la educación, entre otras.¹⁰⁸

El primer documento del gobierno de EPN, el Pacto por México, planteó como propósito fundamental el elevar la calidad de la educación para la formación de ciudadanía y la mejora de la productividad, colocando en un segundo objetivo inicial el “aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior” (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 4). A este objetivo, el documento le dedicó dos compromisos: a) Acerca del presupuesto y la cobertura (Compromiso 14); y b) Sobre la creación de programas de becas dirigidos a los estudiantes de estos tipos educativos (Compromiso 15). En el cuadro 2 se rescatan los compromisos señalados.

Cuadro 2. Compromisos sobre educación media superior y superior del Pacto por México

Acuerdos para una Sociedad de Derechos y Libertades	
1.3. Educación de Calidad y con Equidad	
Número de compromiso	Compromiso
14	“Se asegurarán los recursos presupuestales necesarios para incrementar la calidad y garantizar la cobertura en al menos al 80% en educación media superior y en al menos 40% en educación superior.”
15	“Se creará un Programa Nacional de Becas para alumnos de Educación Media Superior y Superior, focalizado en una primera etapa en la totalidad de los alumnos provenientes de las familias ubicadas en los 4 deciles con menos recursos. De igual forma, se impulsará un programa piloto de ‘beca-salario’ en tres estados de la República para evaluar su eficiencia, impacto en la deserción y el aprovechamiento escolar que permita determinar el modelo más adecuado para generalizarlo gradualmente al resto del país.”

Fuente: Presidencia de la República *et al.* (2012: 4-6).

observar a continuación, la intencionalidad gubernamental del sexenio de EPN profundiza en estos objetivos educativos con orientación neoliberal.

¹⁰⁸ Cabe recordar que gran parte de las acciones del gobierno de EPN en materia educativa se dirigieron a la gestación y consolidación de una reforma educativa que centraba su atención en la educación básica y media superior, la cual fue descrita con anterioridad.

Además, el documento planteó una serie de compromisos dedicados a la ciencia, la tecnología y la innovación, los cuales son importantes de mencionar dado que las IES participan enormemente en el desarrollo de la investigación nacional. Estos compromisos que se propusieron establecer en el país una “economía del conocimiento”, destacando la importancia de la investigación como factor productivo, terminaron por dar forma a los planteamientos iniciales en materia de educación superior del gobierno de EPN. A continuación, en el cuadro 3, se muestran los compromisos referidos.

Cuadro 3. Compromisos sobre ciencia, tecnología e innovación del Pacto por México

Acuerdos para el crecimiento económico, el empleo y la competitividad	
2.3. Promover el desarrollo a través de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación	
Número de compromiso	Compromiso
46	“Se dará cumplimiento a la Ley de Ciencia y Tecnología con el objeto de incrementar el financiamiento para la investigación científica y el desarrollo tecnológico, a fin de alcanzar, de manera gradual, una inversión del uno por ciento del PIB. El incremento presupuestal iniciará en el presupuesto 2013. Complementariamente, se incentivará la participación intensa de los sectores productivos en la investigación científica.”
47	“Se definirán prioridades, objetivos nacionales y regionales concretos, para estructurar un programa de largo plazo para el desarrollo especializado de la ciencia y la tecnología en todo el país.”
48	“Se aumentará el número de investigadores y de centros dedicados a la ciencia, la tecnología y la innovación y, como consecuencia, se incrementará significativamente el número de patentes.”

Fuente: Presidencia de la República *et al.* (2012: 12).

Como es posible observar, desde este documento comenzó a hacerse patente en el discurso educativo gubernamental la importancia otorgada a conceptos tales como “productividad” y “economía del conocimiento”. Sin embargo, fue en el PND y el PSE 2013-2018 donde el gobierno federal profundizó en este tipo de discurso con orientación neoliberal, planteando el que la educación debía elevar su calidad, formar capital humano, promover una cultura emprendedora, contribuir a aumentar la productividad, y, en suma, generar “historias de éxito”.

Con base en los acuerdos firmados en el Pacto por México, se diseñó el PND 2013-2018 que quedó conformado por cinco grandes metas nacionales y tres estrategias transversales. Dichas metas fueron: 1) México en paz; 2) México incluyente; 3) *México con educación de calidad*; 4) México próspero; y 5) México con responsabilidad global. Mientras que las estrategias transversales fueron: 1) Democratizar la productividad; 2) Gobierno cercano y moderno; y 3) Perspectiva de género.

Como parte de su tercera meta nacional, que estuvo dedicada específicamente al tema educativo, el PND indicó de forma general lo siguiente:

Un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado (Gobierno de la República, 2013: 22).

Bajo esta serie de aspiraciones, el PND 2013-2018 mostró un diagnóstico del sistema educativo nacional que ubicó entre los principales retos de la educación media superior y superior la deserción, la absorción y cobertura, la pertinencia y vinculación con respecto al campo laboral principalmente, así como el aseguramiento de la calidad. Y posteriormente planteó cinco objetivos generales en materia educativa, que son:

1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.
2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.
4. Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.
5. Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible (Gobierno de la República, 2013).

En torno a dichos objetivos educativos, el gobierno federal proyectó una serie de estrategias y líneas de acción que hicieron referencia a la educación media superior y superior ya sea de forma explícita o por medio de acciones generales que abarcaron al grueso de los tipos educativos.¹⁰⁹ En ellas se procuró atender diversos temas como la evaluación y acreditación; el financiamiento; el currículo; la infraestructura; la docencia; la orientación educativa; las tecnologías de la información y la comunicación; la movilidad académica e internacionalización; la vinculación con los sectores sociales, productivos y privados; la investigación y los apoyos a sectores en desventaja o vulnerables; entre otros.

Entre las estrategias y acciones del PND que destacan para estos tipos educativos,¹¹⁰ se encuentran aquellas que vincularon fuertemente la calidad educativa con la evaluación, tanto de los docentes (en media superior) como de los planes y programas de estudio abarcando hasta el posgrado. Así como aquellas que contemplaron, como parte de una educación de calidad, elementos como la movilidad académica; la infraestructura; la cooperación educativa; el desarrollo de la orientación educativa para atender el importante problema de la deserción y la orientación de la demanda; el impulso a la formación orientada al trabajo y la promoción de valores empresariales en la educación como el de una “cultura emprendedora” (Gobierno de la República, 2013: 123-124).

Si bien la educación se planteó como un factor importante para el desarrollo económico, el discurso gubernamental no dejó de considerarla como un derecho y planteó líneas de acción dirigidas a incrementar el acceso de los diferentes sectores sociales focalizando en aquellos que presentan mayor desventaja. Estas acciones se concentraron, para los tipos de media superior y superior que es donde se agudizan los problemas de cobertura del sistema educativo,¹¹¹ principalmente en el ofrecimiento de becas y el aumento

¹⁰⁹ Dado el objeto de estudio de la presente investigación, se omitieron los señalamientos hacia la educación normal y la educación superior privada.

¹¹⁰ Algunas de las acciones más importantes del PND sobre educación superior y media superior, entre las que se encuentran las que a continuación se refieren, se recuperan en el anexo 3 de este trabajo.

¹¹¹ Tan sólo en educación superior, la cobertura al iniciar el sexenio fue de 29.2% (Gobierno de la República, 2013: 60).

de la cobertura¹¹² y oferta educativa con pertinencia en diferentes modalidades (Gobierno de la República, 2013: 125-126).

Resultan relevantes también las acciones dirigidas a la investigación y el posgrado que abarcaron temas como la calidad vinculada a la acreditación de programas; el incremento de la inversión en estas actividades así como del número de becas que se ofrecen para los estudiantes de posgrado; el apoyo a la investigación; el desarrollo y aprovechamiento de la infraestructura para la investigación científica y tecnológica; la mayor presencia de México en la generación global del conocimiento; y la vinculación de las IES con los sectores sociales y privados (Gobierno de la República, 2013: 128-129).

Además, cabe mencionar aquellas estrategias y acciones en las que se puso de manifiesto la gran importancia que se le otorgó a la educación como factor productivo, pues éstas estuvieron dirigidas a que el sistema educativo formara capital humano y/o mano de obra de calidad que dinamizara la economía por medio de su ingreso al campo laboral y/o de la generación de conocimiento, el cual también posee un valor económico. Así, se plantearon acciones como el impulso de la educación técnica; y la vinculación de las IES con el sector productivo para, entre otras cosas, generar una oferta educativa con mayor pertinencia (Gobierno de la República, 2013: 129-130).

De lo planteado en el PND, se desprendieron los diferentes programas sectoriales, entre ellos el dirigido al campo educativo (el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018), que ahondó en las acciones y estrategias antes descritas y detalló algunos de sus mecanismos.

Antes de abordar algunos de los objetivos, estrategias y líneas de acción del PSE, resulta relevante mencionar el contenido de los mensajes del presidente EPN y del entonces secretario de Educación Pública Emilio Chuayffet con los que inició el documento, en los cuales se adelantaron una serie de retos y estrategias generales para la educación media superior y superior.

¹¹² Se mantuvieron las cifras señaladas desde el Pacto por México: aumentar la cobertura a 80% en educación media superior y a 40% en educación superior.

En el primero de ellos, el presidente reiteró los compromisos adquiridos desde el Pacto por México en materia de cobertura e insistió en la importancia de la educación superior para el desarrollo nacional basado en la productividad. Además, señaló que la posición gubernamental con respecto a las IES sería de apoyo en el desarrollo de sus tareas fundamentales como lo son la investigación, el trabajo académico y la generación de oferta educativa con pertinencia (SEP, 2013: 8-9). Por su parte, el secretario de Educación indicó una serie de retos para la educación media superior que habían sido mencionados ya en el PND, tales como la deserción, la cobertura y la pertinencia; y apuntó que los recursos eran escasos por lo que era necesario explotar tanto la capacidad existente como las nuevas modalidades educativas (SEP, 2013: 12). Mientras que para la educación superior mencionó, además de la necesidad de ampliar la cobertura, que “para mejorar los resultados, se impulsarán los mecanismos de aseguramiento de la calidad, se fortalecerá la formación del personal académico y se propiciará una mayor vinculación con el sistema productivo. Se buscará desarrollar en los estudiantes una cultura de emprendedores y mejorar la oferta de posgrados” (SEP, 2013: 13).

Bajo tales aspectos generales y con base en los objetivos del PND, el PSE 2013-2018 estructuró las estrategias y acciones para el campo educativo en seis objetivos, que son:

1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México.
3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.
5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento (SEP, 2013: 23-24).

En cada uno de ellos existe mención en mayor o menor medida de la educación superior y media superior, no obstante son tres los objetivos que se dedican ampliamente a estos tipos educativos, que son el número dos, tres y seis, por lo que únicamente se hará referencia a ellos a continuación.

De forma general, el PSE 2013-2018 señaló como una de las finalidades de la educación media superior y superior el formar a la población en las competencias profesionales que son importantes para el desarrollo económico y social del país (SEP, 2013: 27).

Si bien existieron estrategias y acciones que estaban dirigidas de forma indistinta tanto a educación superior como a educación media superior, que podrían denominarse generales; existieron algunas acciones específicas para cada uno de esos tipos educativos.¹¹³

Entre las estrategias y líneas de acción generales que destacan, se encuentran las que abordaron temas tales como la diversificación y pertinencia de la oferta educativa; la atención a la cobertura, infraestructura y equipamiento (de cómputo, talleres y laboratorios); el ofrecimiento de becas y la atención a los problemas de deserción; el financiamiento relacionado con los resultados que muestran las instituciones; y el fomento del deporte y la cultura en los espacios educativos como medios para promover valores y la cohesión social. Asimismo, sobresalen las que señalaron la atención a los sectores en desventaja por medio de una educación pertinente al contexto; la retención de las mujeres en el sistema educativo, con especial atención en las carreras científicas y tecnológicas; y el impulso de una sana convivencia en los espacios escolares. Además de las que plantearon la vinculación de las instituciones educativas con los sectores productivos y privados (para la formación de los jóvenes, la revisión de la oferta, la empleabilidad, etc.); la incubación de empresas; el fomento de una cultura emprendedora y un mercado de conocimiento; la internacionalización de la educación; y el impulso a la educación técnica (SEP, 2013: 48-68).

¹¹³ Para una revisión panorámica sobre algunos de los objetivos, estrategias y líneas de acción sobre educación media superior y superior del PSE 2013-2018, véase el anexo 4.

Y entre las acciones particulares, para la educación media superior sobresalen las que atendieron el problema de la cobertura, las cuales incluyeron el aumento y diversificación de la oferta educativa y acciones enfocadas a disminuir la deserción y el bajo rendimiento (como el otorgamiento de becas y el impulso a la orientación educativa). Así como las estrategias y líneas de acción que se centraron en el aseguramiento de la calidad de este tipo educativo, entre las que se encuentran las que propusieron fortalecer y extender el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y universalizar el Marco Curricular Común (MCC),¹¹⁴ con los ejercicios de evaluación que ello implica; y la profesionalización y evaluación docente conforme a la reforma educativa del sexenio de Peña Nieto (SEP, 2013: 48-53).

Además, entre las principales acciones dirigidas a la educación superior se encuentran aquellas que plantearon elevar su calidad por medio de mecanismos como los fondos extraordinarios; las evaluaciones y acreditaciones que realizan instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), etc; y la creación e integración de programas de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (SEP, 2013: 27-28, 48-53). Asimismo, destacan las que buscaron promover la investigación, con atención especial en la investigación científica y tecnológica, por medio del desarrollo de infraestructura y del incremento del presupuesto destinado a esta actividad; la vinculación con los sectores productivos; el ofrecimiento de becas de posgrado sobre todo para estudiantes de programas científicos y tecnológicos; la generación de una economía del conocimiento; la mayor integración de investigadores de las IES al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); entre otras acciones (SEP, 2013: 66-68).

¹¹⁴ Durante el gobierno de Felipe Calderón, se instrumentó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que tenía el propósito de instaurar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que, de acuerdo con los documentos oficiales, dotara de identidad a la educación media superior. La construcción del SNB, en términos generales, se basó en cuatro ejes fundamentales que son: a) Conformación de un Marco Curricular Común (MCC), que contara con un perfil de egreso básico para la educación media superior compuesto de, o basado en, distintas competencias; b) Definición de las modalidades educativas en las que se ofrece la educación media superior (escolarizada, no escolarizada y mixta), de forma tal que favoreciera su regulación y el consiguiente reconocimiento de las opciones que aseguraran ciertos estándares; c) Mecanismos de gestión tales como la formación docente de acuerdo con el modelo de competencias, impulso de la orientación educativa y demás opciones para atender las necesidades estudiantiles, estándares de infraestructura y equipamiento de acuerdo con la modalidad, profesionalización de la gestión, facilitación del tránsito de los estudiantes entre subsistemas e instituciones y evaluación integral; y c) Certificado que reflejara el cumplimiento de los tres ejes anteriores (SEP, 2008).

Si bien lo propuesto en los tres documentos antes descritos (Pacto por México, PND y PSE 2013-2018) conforma la intencionalidad gubernamental sobre educación media superior y superior y no refleja las acciones reales llevadas a cabo durante el sexenio; permite observar la orientación que se buscó otorgar a la educación así como las prioridades y mecanismos de la administración en la materia.

En el siguiente apartado se revisan las acciones concretas implementadas en el IPN, institución en la que se centra la presente investigación, durante los primeros dos años del sexenio peñista. En él se podrá confrontar lo planteado en el discurso gubernamental con el ejercicio real de la institución educativa, además de poner de manifiesto la serie de medidas que provocaron tensiones que desembocaron en el conflicto de 2014.

3.1.3. El IPN durante los primeros años del sexenio de Peña Nieto (2013-2014)

A casi dos semanas de la toma de posesión de la presidencia de la República, Enrique Peña Nieto eligió a Yoloxóchitl Bustamante Díez¹¹⁵ para ocupar el cargo de directora general del IPN por un segundo periodo que se llevaría a cabo de 2012 a 2015.

En la ceremonia de toma de protesta del cargo, que se efectuó en la Residencia Oficial de Los Pinos el 13 de diciembre de 2012, se manifestaron las intenciones iniciales tanto de la dirección del Instituto como del gobierno federal, con respecto al desarrollo del IPN durante el periodo que se inauguraba. Por un lado, en el discurso de la nuevamente directora general se hizo patente que la orientación que tomaría el Politécnico durante el trienio estaría acorde con la asumida por el gobierno federal, recuperando incluso los términos empleados por éste, los cuales han sido descritos con anterioridad. De tal suerte, Bustamante mencionó: “el IPN propugna por una educación superior de calidad como la base para generar el capital humano que demandan los procesos de transformación económica y social” (IPN, 2013: 5).

¹¹⁵ Yoloxóchitl Bustamante Díez estudió Ingeniería Bioquímica y el Doctorado en Ciencias con especialidad en Bioquímica en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB) del IPN. Ocupó diversos cargos dentro del IPN antes de ser nombrada directora general por primera vez en 2009, entre ellos el de profesora de licenciatura y posgrado, coordinadora general de Vinculación Académica y Tecnológica, coordinadora de Investigación Científica y Tecnológica, subdirectora de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y jefa del Departamento de Ingeniería Bioquímica de la misma escuela, secretaria académica del IPN (en 2004 y después de 2007 a 2009), entre otros. Además, ha laborado en distintas empresas y, cabe destacar, de 2005 a 2006 fue designada subsecretaria de Educación Media Superior en la SEP (IPN, 2013: 3).

En esta línea, Bustamante terminó por indicar que el Politécnico se guiaría por las directrices de política de educación superior y media superior que el gobierno de la República planteara en sus diferentes documentos de planeación:

El IPN, por mi conducto, colaboradores y la comunidad entera, estaremos atentos a las medidas que ya han sido adoptadas y que se están implantando para que tengan una expresión propia dentro del Instituto. El nuevo ciclo de planeación nuestra (nuestro Plan de Desarrollo Institucional, Programa de Mediano Plazo y Programas Operativos Anuales) estará pendiente del Plan Nacional de Desarrollo y los programas sectoriales del Gobierno Federal (IPN, 2013: 6).

Por su parte, Peña Nieto mencionó que la postura gubernamental con respecto a las IES y, específicamente el Politécnico sería de apoyo a sus tareas fundamentales: “A esta gran trayectoria y tradición se suman novedosos proyectos del Politécnico que hoy, quiero ante usted, ante la comunidad del Instituto Politécnico Nacional y ante la comunidad universitaria y de instituciones educativas de nuestro país, seguirá contando con todo el respaldo y con todo el apoyo del Presidente de la República” (IPN, 2013: 8). Y destacó temas como el incremento en la inversión en ciencia y tecnología, así como el apoyo a algunos proyectos del Politécnico como la Ciudad del Conocimiento en Hidalgo y la creación de una serie de clúster tecnológicos (IPN, 2013: 8).

Como bien fue mencionado por la directora general en su discurso de toma de protesta, la planeación institucional que rigió el trienio tuvo entre sus principales referentes a la planeación nacional, por lo que el IPN procuró ocuparse de los objetivos, estrategias y líneas de acción de educación media superior, superior y ciencia y tecnología propuestas por la administración federal en turno. A continuación, y sin pretensión de exhaustividad, se señalan algunas de las actividades realizadas en el Politécnico durante 2013 y 2014, con el propósito de mostrar el estado general en el que se encontraba la institución antes del movimiento que tuvo lugar en los últimos meses de 2014, el cual devino en la gestación del conflicto.

Cobertura

Uno de los temas que tuvo un lugar importante en los planteamientos educativos gubernamentales fue el de la cobertura, que fue atendida por el IPN a través del aumento de su matrícula en educación media superior, superior y posgrado; y de la diversificación de la oferta por medio de la creación de nuevos programas educativos y unidades académicas.

Durante los dos primeros años de ejercicio, la matrícula total del Instituto que incluye a los niveles de medio superior, superior y posgrado, así como las modalidades escolarizada y no escolarizada; fue creciendo cada vez menos. Para el ciclo escolar de 2013-2014, la matrícula fue de 176, 513 estudiantes, mostrando un incremento con respecto al ciclo anterior de 3.04% (IPN, [2014f]: 16). Mientras que en el ciclo escolar 2014-2015 la matrícula ascendió a 180, 172 estudiantes lo que significó un crecimiento de apenas 2.07%. Cabe apuntar aquí, que la matrícula en la modalidad no escolarizada del ciclo 2014-2015, en comparación con la matrícula del ciclo anterior, tuvo una reducción de 531 estudiantes (IPN, [2015b]: 65-66), lo que resulta relevante en tanto que este tipo de modalidad constituye un recurso importante para la ampliación de la cobertura.

Si bien el ritmo de crecimiento de la matrícula fue aminorando durante esos años, el Politécnico continuó generando más unidades y programas académicos para atender las diversas demandas educativas. Entre 2013 y 2014 se crearon un total de cinco unidades: dos Centros de Educación Continua (uno en Acapulco y otro en Durango), una Unidad Incubadora de Empresas de Base Tecnológica en Durango, un Clúster en Chihuahua y un CECyT en Zacatecas (el número 18) (IPN, [2014f]: 13; IPN [2015b]: 18). Asimismo, se aprobaron nueve programas, de los cuales uno fue de licenciatura y el resto de posgrado.

Aunque los progresos fueron mayores en este rubro, es importante mencionar también la cancelación de cuatro programas académicos entre ellos el de Técnico en Contaduría que se ofertaba en la modalidad abierta en el CECyT 14; la Especialidad en Programación Neurolingüística; la Especialidad en Sistemas Inmersos y la Maestría en Ciencias en Biomedicina (IPN, [2014f]: 15; IPN, [2015b]: 21).

Calidad

Otro asunto del que se ocupó el Politécnico, y que fue central en los planteamientos gubernamentales, lo constituyó la calidad. Como parte de este rubro se contemplaron una serie de elementos como lo son el diseño curricular, la evaluación del aprovechamiento escolar, la acreditación de planes y programas de estudio, el desempeño de proyectos como el de tutorías y el Proyecto Aula, la formación de los docentes, entre otros.

Sobre este aspecto cabe decir que, durante los dos primeros años del trienio, el Politécnico continuó con la revisión, actualización y diseño de planes y programas de estudio con base en el modelo educativo que se había implementado en la institución desde las gestiones precedentes.¹¹⁶ De acuerdo con la información otorgada por el IPN en los Informes Anuales de Actividades de 2013 y 2014, en el nivel medio superior, además de revisarse la estructura curricular se rediseñaron un total de 39 programas de estudio, de los cuales 18 fueron de primer y segundo semestre y 21 de tercer a sexto semestre. Asimismo, en el nivel superior se diseñaron tres planes de estudio para la Unidad Profesional Campus Hidalgo, y se rediseñaron en 2013 alrededor de 22 programas académicos y en 2014, cerca de 21 programas académicos (IPN, [2014f]: 34-35; IPN, [2015b]: 23-26).¹¹⁷

Los altibajos se presentaron en la acreditación de programas académicos a través de instancias externas. En 2013 el Politécnico mostró avances importantes: en el nivel medio superior de 68 programas capaces de acreditarse se contaba con la acreditación de 63 mientras que en el nivel superior de 65 programas acreditables lo estaban 62. El principal problema se presentaba en el posgrado en donde aún hacían falta esfuerzos para acreditar el grueso de los programas pues para el 2013 de 145 programas se contaba con la acreditación de 89 (IPN, [2014f]: 44). En 2014, la vigencia de acreditación de algunos programas académicos venció provocando decrecimientos en el número de programas académicos con reconocimiento. Las bajas se concentraron en el nivel medio superior y superior encontrándose acreditados ese año sólo 48 y 60 programas respectivamente. En cambio, en el posgrado los programas acreditados aumentaron a 92, correspondiendo con ello a las

¹¹⁶ El modelo educativo había sido criticado desde el momento de su creación y había tenido dificultades para aplicarse en algunas carreras. Al respecto véase en el capítulo dos de este trabajo, el apartado 2.2.7. El IPN de cara al nuevo siglo, pp. 95-96.

¹¹⁷ Algunos de los programas académicos con trabajos de rediseño se repiten entre los dos años.

líneas de acción gubernamentales que planteaban el incremento del número de programas de posgrado con reconocimiento externo (IPN, [2015b]: 26-27).

En cuanto al aprovechamiento escolar, el Politécnico presentó en estos años algunos progresos en sus índices de aprobación y reprobación tanto en el nivel medio superior como en el superior. No obstante, el abandono escolar en el nivel medio superior (uno de los principales retos que identificó el gobierno federal en sus documentos de planeación y al que dirigió algunas acciones como el otorgamiento de becas y el empleo de la orientación), se elevó en 4.05 puntos en el ciclo escolar 2012-2013 para después disminuir 2.11 puntos en el ciclo 2013-2014, lo que no alcanzó a resarcir por completo tal aumento (IPN, [2014f]: 47-48; IPN, [2015b]: 66-67).

Otros elementos considerados en la apreciación de la calidad son el Proyecto Aula¹¹⁸ del IPN, en el que se acrecentó en ambos años el número de grupos inscritos. Así como el Programa Institucional de Tutorías, el cual tuvo decrecimientos durante los dos años en el número de estudiantes asesores y, en el 2013, en la cantidad de docentes tutores y estudiantes que recibieron tutorías y asesorías, empero estas últimas cifras se fueron recuperando en 2014 pues tanto los docentes como los alumnos tutorados tuvieron algunos incrementos (IPN, [2014f]: 36, 38; IPN, [2015b]: 77-79).

Además, el IPN continuó apoyando la formación y actualización de sus académicos por medio de una serie de cursos, talleres, diplomados, congresos, conferencias, foros y seminarios entre los que sobresalen, para efectos de la presente investigación, el taller “Diseño de Proyectos en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior” y el diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” que ofreció el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) (IPN, [2014f]: 67-70).¹¹⁹

¹¹⁸ El Proyecto Aula se basa en el modelo educativo del IPN y retoma los planteamientos de la RIEMS (Flores, 2010).

¹¹⁹ Cabe apuntar aquí que el PROFORDEMS “tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)” (SEP, 2017).

Apoyos a la comunidad politécnica: becas

Aunado a la calidad y la cobertura, resulta relevante mencionar que el Politécnico apoya a su comunidad por medio de becas; servicios médicos, de orientación, y computación; servicio de fotocopiado e impresiones; préstamo de salas de usos múltiples, cubículos de estudio y equipo para el desarrollo de algunas de las tareas de los estudiantes; acceso a acervo bibliográfico, entre otros.

Si bien todos los tipos de apoyo son relevantes para la comunidad, especial atención adquiere el tema de las becas las cuales, a pesar de ser contempladas reiteradamente por el gobierno federal para evitar el abandono escolar así como para reconocer el desempeño de los estudiantes y promover la transición al empleo, sufrieron reducciones en el IPN durante el periodo al que se aboca el presente apartado. En 2013 se otorgó un total de 84, 150 becas a los estudiantes politécnicos, lo que implicó una disminución del 4.11% con respecto a la cifra de 2012 (IPN, [2014f]: 21). Tal decrecimiento afectó solamente a la licenciatura y la educación media superior del Politécnico (las becas del posgrado se incrementaron) y obedeció entre otras cosas, y de acuerdo con el Informe Anual de Actividades de 2013 del IPN, a la desaparición de programas gubernamentales como el de SIGUELE para educación media superior así como a los cambios que sufrieron algunos programas como el de PRONABES, dirigido a estudiantes del nivel superior (IPN, [2014f]: 21-23). En cuanto a las cifras de 2014, las cuales contaron con la afectación del paro de labores del que se hablará más adelante, tampoco presentaron mejoras pues se otorgaron un total de 80, 775 becas (IPN, [2015b]: 79-80).

Investigación

La investigación científica y tecnológica, que fue considerada también dentro de los planteamientos gubernamentales del sexenio para promover el desarrollo del país ha sido una de las funciones sustantivas del Instituto Politécnico Nacional, por lo que durante el 2013 y 2014 la institución continuó realizando proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico (desde el nivel medio superior hasta el posgrado y centros de investigación) e incrementando el número de sus investigadores inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Las convocatorias de investigación lanzadas en el IPN durante esos años focalizaron en las áreas de investigación básica y aplicada, dando preferencia a proyectos vinculados con las áreas de biotecnología, medio ambiente, nanociencias y micronanotecnología, computación, energía, telecomunicaciones, desarrollo económico y salud (IPN, [2014f]: 115-116; IPN, [2015b]: 102). La cantidad de proyectos aprobados se fue acrecentando año con año pues se pasó de 1,453 proyectos en 2013 (cifra mayor a la del año inmediato anterior) a 1,563 en 2014 (IPN, [2014f]: 115-116; IPN, [2015b]: 101).

Asimismo, el número total de participantes en proyectos de investigación aumentó así como la cantidad de investigadores adscritos al SNI. Sobre estos últimos cabe decir que en 2013 estuvieron adscritos al SNI 120 investigadores politécnicos más que en 2012, dando un total de 921 investigadores, mientras que en 2014 hubo 1,027 investigadores en el sistema (IPN, [2014f]: 120). Y de igual forma, los estímulos destinados a los investigadores se multiplicaron otorgándose en 2013, 16 más que en 2012, lo que significó un total de 856 estímulos, y en 2014 esa cifra creció a 889 (IPN, [2014f]: 73, IPN, [2015b]: 110-111).

El principal problema lo constituyó el tema de los recursos destinados a las tareas de investigación durante el primer año del sexenio. A este respecto cabe mencionar que en 2013 el IPN vio disminuido su financiamiento tanto interno como externo siendo éste último el más afectado. De acuerdo con el Informe Anual de Actividades 2013 ([2014f]: 125), una de las causas de la reducción del financiamiento externo se debió a que la entonces nueva Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) no aprobó proyectos al Politécnico como lo había hecho la dependencia antecesora, causando una afectación sustancial. Empero, en 2014 el financiamiento interno y externo mostraron crecimientos sustantivos que llevaron al Politécnico a sobrepasar la cantidad de recursos destinada a estas tareas en 2012, antes del decrecimiento (IPN, [2015b]: 103).

Vinculación con el sector productivo y cultura emprendedora

Otra de las estrategias y líneas de acción que contempló ampliamente el gobierno federal en sus documentos de planeación fue la vinculación de las IES con el sector productivo, a lo que el IPN responde por medio de la realización de diversas actividades como la formación de emprendedores, la incubación de empresas, el acompañamiento y asesoría a empresas de

diferentes sectores, la integración de empresas a una bolsa de trabajo para egresados politécnicos, la realización de convenios de vinculación, entre otras. Para el desarrollo de algunas de estas tareas, el Politécnico cuenta con el Centro de Incubación de Empresas de Base Tecnológica (CIEBT), y ha desarrollado modelos de incubación tales como el Modelo de Incubación Robusto (MIR) y el Modelo de Aceleración así como diversos programas para la incubación y el emprendimiento de los que destacan Poliemprende, Ingeniero Emprendedor y Preincubación Empresarial (IPN, [2014f]: 85-101).

Entre las actividades que realizó el Politécnico sobre este aspecto en 2013 se encuentran las siguientes: se generaron 518 proyectos emprendedores (330 menos que en 2012), y 354 empresas graduadas constituidas (24 más que en 2012); formó a 1,344 emprendedores (1,062 menos que en 2012); en el marco de los proyectos creó 587 empleos (272 menos que en 2012); brindó asesoría y consultoría a más de 100 empresas y ofreció 40 servicios tecnológicos a empresas (IPN, [2014f]: 85-92).¹²⁰

Además, el IPN fue considerado una de las primeras 23 aceleradoras de la Red de Aceleradoras de Empresas para Mover a México de la Secretaría de Economía, y el CIEBT fue reconocido como incubadora de alto impacto por el Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM) (IPN, [2014f]: 90, 93). Por otro lado, en 2013 se firmaron 246 convenios de vinculación tecnológica con diferentes sectores (55 menos que en 2012 y con afectaciones al Fondo de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico) y en 2014 el número de convenios se incrementó a 277, no obstante, este aumento no se reflejó en la cantidad de recursos obtenidos a través de los convenios de vinculación pues presentaron un decrecimiento de 28.14% con respecto al 2013 (IPN, [2014f]: 94; IPN, [2015b]: 129-130). De acuerdo con el Informe Anual de Actividades de 2014 del IPN, tal reducción obedeció al clima de incertidumbre provocado por las reformas estructurales que emprendió la administración peñista (IPN, [2015b]: 129-130).

¹²⁰ Para el año 2014, todas las actividades señaladas presentaron bajas muchas de las cuales, de acuerdo con la información ofrecida por el IPN ([2015b]) se deben al paro de actividades del que se hablará más adelante.

Financiamiento y normatividad

El financiamiento es fundamental para el funcionamiento y desarrollo de las instituciones de educación superior y fue un tema al que si bien se le dedicaron algunos compromisos y líneas de acción en los documentos gubernamentales, éstos ofrecieron pocas certezas para la planeación de las instituciones a largo plazo. Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional como institución pública, así como algunas de sus dependencias como el Cinvestav, el Patronato de Obras e Instalaciones y la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas, recibieron una partida del prepuesto federal destinado a la educación superior, sin embargo, para efectos del presente trabajo sólo se señalará el presupuesto destinado al IPN.

En este sentido, el presupuesto federal ejercido por la institución durante estos años presentó algunos altibajos. De inicio, el presupuesto pagado en 2013 presentó una disminución con respecto al de 2012, ya que se ejercieron en ese año 12, 781, 229.7 miles de pesos mientras que en el 2012 el presupuesto federal pagado fue de 12, 823 millones (IPN, 2014d: 1; Mendoza, 2017: 131). Tal reducción tuvo repercusiones en algunas de las tareas ejercidas por el Instituto, entre ellas la de investigación que fue referida con anterioridad. Empero, en 2014 se logró ampliar el presupuesto ejercido pasando a 13, 708, 032.3 miles de pesos (IPN, 2015a: 1), reflejándose en algunos de los rubros señalados.

Sobre el marco normativo, en 2013 y 2014 el IPN continuó creando y actualizando algunos de sus lineamientos y reglamentos. Entre los lineamientos creados durante esos años se encuentran los siguientes:

- Lineamientos para el registro, vigencia, desarrollo y evaluación de las acciones de formación para el personal del IPN.
- Lineamientos para el otorgamiento de becas de estudio, apoyos económicos y licencias con goce de sueldo en el IPN (IPN, [2014f]: 165).

Y se promovieron cambios en los que a continuación se refieren:

- Reglamento de servicio social del IPN.
- Reglamento del Programa de estímulos al desempeño de los investigadores (EDI).
- Reglas de Operación del Fondo de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico del IPN.
- Lineamientos para la Autorización de los Proyectos de Construcción, Remodelación y Mantenimiento Programable de Espacios Físicos en el IPN (IPN, [2014f]: 165, IPN, [2015b]: 169-170).
- Reglamento Interno del IPN.¹²¹

Como se puede observar en el breve recorrido realizado, el Politécnico durante 2013 y 2014 estuvo marcado por el crecimiento cada vez más lento en la matrícula y los altibajos en diversos aspectos de la vida académica, entre los que se ubicaron el programa de tutorías; los índices de abandono escolar; los convenios de vinculación tecnológica; las acciones de vinculación con el sector productivo; y, uno de los más importantes, el financiamiento del que depende el cabal cumplimiento de las tareas sustantivas de las instituciones como lo son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Otros rubros fueron a la baja presentando retos importantes para la institución como la acreditación de programas académicos (considerada pieza fundamental en la valoración de la calidad) y el número de becas (elemento sustantivo para apoyar a los estudiantes) en la educación media superior y en licenciatura. Sin embargo, existieron actividades que continuaron su curso constante como el diseño y rediseño de planes y programas de estudio; la actualización del marco normativo; la mejora en los índices de aprobación y reprobación y la creación de unidades para la atención de las demandas educativas de la población. Por otro lado, cabe destacar la evolución positiva que tuvieron en estos años las actividades relacionadas con el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, pues aumentaron las becas y los programas acreditados del posgrado; así como el número de proyectos de investigación y la cantidad de investigadores adscritos al SNI.

¹²¹ El cambio en el Reglamento Interno que se promovió en 2014 se canceló gracias al movimiento del 2014 del que se hablará en el apartado siguiente.

Este escenario complejo que se dibujó para estos años tanto a nivel nacional como institucional, trajo consigo una serie de tensiones dentro del Instituto Politécnico Nacional, sobre todo en torno a aspectos como la actualización de planes y programas de estudio y del marco normativo,¹²² lo que derivó en la gestación de un movimiento estudiantil durante los últimos meses del 2014. De este movimiento, el cual constituye el objeto de estudio de la presente investigación, se hablará en el siguiente apartado.

¹²² Algunos aspectos más como el del presupuesto y las becas se fueron añadiendo durante el desarrollo del conflicto.



Foto 1: Más de 14 mil estudiantes del IPN avanzaron sobre Paseo de la Reforma rumbo a la Secretaría de Gobernación, en Hernández, Lilian (2014), "Huélum en completo orden; se organizan para evitar infiltraciones de porros", *Excélsior*, 1° de octubre, <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/10/01/984408#imagen-13>>, consultado el 20 de julio, 2020.

3.2. El movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional en 2014

quién iba a pensar que de la Ley de Newton a la Ley Orgánica íbamos a pasar y de la estructura molecular a la estructura del Congreso Nacional Politécnico. Comunidad politécnica, no hay marcha atrás, hemos tomado el destino del Instituto en nuestras manos [...]. No venimos a pedir nada, hemos venido a tomarlo todo, porque los derechos no se piden, se exigen, no se mendigan, se toman.

Mensaje leído por Zamantha López,
representante estudiantil en 2014

El 2014 fue un año intenso para el Politécnico, pues estuvo marcado por un movimiento estudiantil que comenzó con un problema aparentemente local, que consistía en la modificación del plan de estudios de una de las carreras que se imparte en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA) Unidad Zacatenco, y pronto se generalizó con la aprobación de un nuevo Reglamento Interno que, de publicarse en el medio oficial, sus efectos se extenderían por todas las escuelas y dependencias politécnicas. De tal suerte, el movimiento estudiantil se constituyó como un importante medio de expresión y lucha ante aquellas modificaciones y problemáticas que aquejaban al Politécnico en general y, de forma particular, a cada una de las escuelas.

Para efectos del presente trabajo, la descripción y análisis del movimiento estudiantil politécnico que tuvo lugar en 2014 se ha dividido en tres grandes etapas:

1. El conflicto y la gestación del movimiento estudiantil politécnico en 2014.
2. Desarrollo del movimiento estudiantil politécnico en 2014.
3. Resultados del movimiento estudiantil politécnico en 2014.

Cabe señalar que en la reconstrucción que a continuación se realiza del movimiento estudiantil a través de dichas etapas, se hace mención de los elementos que componen y caracterizan a los movimientos estudiantiles, los cuales fueron abordados en el capítulo uno, tales como: el conflicto; la identidad colectiva; el tipo de organización; las demandas y objetivos del movimiento estudiantil; las estrategias y/o repertorios de acción; la respuesta institucional y los resultados del movimiento.

3.2.1. “Sí tenemos que pelear”: el conflicto y la gestación del movimiento estudiantil politécnico en 2014

Como se ha señalado en párrafos anteriores, el conflicto en el Politécnico se desencadenó a partir de una situación que parecía ser específica de una sola escuela: la modificación del plan de estudios de la carrera de Ingeniería Civil que se imparte en la ESIA Zacatenco (Garrido, 2016: 462).

Algunos estudiantes de la ESIA Zacatenco, entre los que se encontraban los más movilizadores pertenecientes a colectivos estudiantiles, habían tratado por diferentes medios de manifestar su inconformidad sobre el nuevo plan de estudios a las autoridades del IPN. Realizaron y publicaron análisis en periódicos estudiantiles, y cuestionaron y entregaron oficios a las autoridades educativas (entre ellas a la directora general Yoloxóchitl Bustamante) (Garrido, 2016: 462), sin obtener una respuesta satisfactoria por parte del cuerpo administrativo del Instituto Politécnico Nacional, como lo refleja el siguiente testimonio:

Después de haberlo intentado todo, desde hablar con las autoridades, enviar oficios a diferentes instancias, conformar asambleas, recolectar firmas en contra del plan de estudios, nada parecía surtir efecto, pues no encontrábamos la forma de hacer que la dirección de nuestra escuela y mucho menos la dirección general tomaran con la mínima seriedad necesaria nuestras exigencias./ [...] un compañero de primer semestre se acercó a la subdirectora, María del Carmen Jiménez Ferrero, para pedir explicaciones sobre el plan de estudios y recibió una respuesta tajante: ‘Si no te gusta, cámbiate de carrera’ (Garrido, 2016: 462).

La tensión en la ESIA Zacatenco se fue acrecentando al punto de que la escuela fue tomada por apenas una veintena de estudiantes el 17 de septiembre de 2014. Con el paso de los días se incrementó el número de estudiantes que formaban parte de la protesta y citaron a una asamblea interna para el 22 del mismo mes (Garrido, 2016: 462-464). De esta forma, empezó a gestarse uno de los movimientos que marcaría la historia reciente de la institución educativa, pues los estudiantes comenzaron a elaborar definiciones sobre la situación en la que se encontraban frente a la modificación del plan de estudios¹²³ y a identificar los

¹²³ Los hechos venideros, que se describen a continuación, terminaron por dar forma a las definiciones de los estudiantes sobre su situación en el Politécnico.

recursos de los que disponían para movilizarse, como lo muestra el relato de Garrido (2016) sobre la toma de la ESIA Zacatenco:

Durante el fin de semana tomamos la decisión de actuar, no podíamos esperar más, éramos suficientes para comenzar un paro de labores en la ESIA. UZ, contábamos con aproximadamente treinta compañeros dispuestos a tomar acciones, sabíamos que la gente en general estaba descontenta con la situación, todos se quejaban y, como siempre, nadie hacía nada al respecto; fue entonces que decidimos tomar las instalaciones al regreso de un periodo vacacional el miércoles 17 de septiembre a las 14:30 horas./ Y así lo hicimos: en el salón 300 nos encontrábamos 23 compañeros esperando la hora indicada, preparados con cadenas y candados para poder llevar a cabo la acción (463).

En la asamblea del 22 de septiembre, los estudiantes decidieron convocar a una asamblea general para el día 24 y para ese momento, ante la huelga estudiantil en la ESIA Zacatenco, las autoridades institucionales habían decidido atender la principal demanda y dar marcha atrás a la implementación del plan de estudios en cuestión (Garrido, 2016: 464). Sin embargo, la noche del 23 y la madrugada del 24 de septiembre fue aprobada la reforma al Reglamento Interno del Instituto Politécnico Nacional (Rojas, 2014) convirtiendo un conflicto que aparentemente sólo se remitía a una escuela, en un conflicto general.

A la asamblea convocada para el 24 de septiembre, que atendería inicialmente lo referente al plan de estudios,¹²⁴ se le agregó el reclamo por la aprobación de un nuevo Reglamento Interno que, de acuerdo con los estudiantes, vulneraba los derechos de diferentes miembros de la comunidad politécnica (Garrido, 2016: 464). Ante ello, los estudiantes presentes en la asamblea comenzaron a organizarse y a definir algunas estrategias iniciales con las que se daría forma al movimiento estudiantil que estaba gestándose: realizar una huelga general; citar a una marcha hacia la Dirección General del IPN para el 25 de septiembre; y conformar brigadas dedicadas a informar a los estudiantes del grueso de las escuelas y dependencias politécnicas sobre la problemática, exhortándolos a la acción (Garrido, 2016: 464).

¹²⁴ De acuerdo con información de Garrido (2016: 464), las autoridades del IPN habían decidido dar a conocer la resolución a favor de cancelar el plan de estudios en cuestión el mismo 24 de septiembre del 2014, momentos antes de la asamblea estudiantil.

Gracias a las brigadas de información, estudiantes de diferentes escuelas del IPN emprendieron su propia lectura sobre los efectos que el nuevo Reglamento Interno tendría en las escuelas y dependencias del Instituto; además de que encontraron cambios similares en los procesos de actualización de planes de estudio de otras carreras así como en el tipo de media superior. De esta forma, los estudiantes se vieron respaldados para hacer manifiestas todas aquellas problemáticas que aquejaban a sus escuelas y procedieron a generalizar la huelga.

Conviene detenerse aquí para desglosar algunos de los elementos que se conjugaron en la conformación del conflicto y la gestación del movimiento estudiantil politécnico. Si bien se reconoce que tanto el conflicto como el movimiento estudiantil se presentan como un todo y no con elementos estrictamente separados, para efectos de la investigación que se realiza se identifican algunos puntos clave que se abordarán a continuación.

3.2.1.1. El conflicto en el IPN en 2014

Como se observó en el primer capítulo del presente trabajo, las IES, como el Politécnico, son espacios dinámicos y de naturaleza propiamente política pues, entre otras cosas, contribuyen a la concreción de proyectos de sociedad, teniendo una relación estrecha con el orden político y económico; se desarrollan en su interior relaciones de poder; se transmiten ideologías; intervienen múltiples actores y se elaboran y contraponen diversos intereses y proyectos. De tal suerte, se mencionó que las IES no son espacios neutros sino que en su seno se desarrollan una serie de conflictos y tensiones de distinto orden, algunos de los cuales llegan a derivar en acciones colectivas del tipo de los movimientos sociales.

En el caso del Instituto Politécnico Nacional, el conflicto que tuvo lugar en 2014 derivando en un movimiento estudiantil de amplias magnitudes, estuvo compuesto de una serie de elementos iniciales. Éstos giraron en torno al tipo de cambios que se emprenden en la formación y las prácticas educativas; los mecanismos para la toma de decisiones en las IES y para la canalización y atención de las demandas de la comunidad educativa; la definición de las relaciones entre la educación superior y el orden político y económico; y, en suma, al sentido mismo de la institución y su proyecto educativo. Entre los elementos que se conjugaron en el conflicto se encuentran los siguientes:

- La actualización de los planes de estudio y la modificación del Reglamento Interno del IPN.
- Los mecanismos de consulta a la comunidad politécnica para la toma de decisiones.
- El proceder de las autoridades.

Actualización de los planes de estudio y la modificación del Reglamento Interno del IPN

Sobre el primer elemento es posible decir, a partir de las entrevistas realizadas y los testimonios recuperados, que las modificaciones a los planes de estudio y al Reglamento Interno no fueron transmitidas y recibidas de forma pasiva y acrítica, sino que fueron enfrentadas por los estudiantes quienes se constituyeron como parte activa, emprendiendo una importante labor de revisión y análisis grupal e individual de los documentos, señalando sus puntos críticos y construyendo una serie de conclusiones que los llevaron a la acción colectiva.¹²⁵ De ello dan cuenta los siguientes testimonios:

en el colectivo al que pertenezco nos dimos a la tarea de darle seguimiento como lo hacemos con temas de interés en nuestro periódico estudiantil conCEPtos. Para el mes de enero ya habíamos publicado críticas sobre el plan de estudios (Garrido, 2016: 462).

yo sí me puse a investigar y cuando vi lo de los reglamentos dije ‘no mames’ y en ese momento tal vez no tenía un sentido jurídico total y político, pero te dabas cuenta de que lo que estaban haciendo estaba de la chingada, y yo le decía a los compañeros ‘no pues es que sí tenemos que pelear’ (E2 A2).

teníamos que estudiar cuáles eran el reglamento completo del Poli, cuál era el orgánico, cómo podría afectar, qué habían lanzado los diarios o los diarios de la Federación, entonces era mucho estudiar, demasiado. [...] yo revisé sobre todo el [plan de estudios] de la vocacional donde fui (E3 A5).

Entre los puntos críticos y conclusiones a las que llegaron los estudiantes se encontró que, con los cambios implementados, se pretendía reestructurar al IPN afectando directamente la educación y los derechos de algunos de los integrantes de la comunidad politécnica; que las reformas en el Politécnico eran parte de la política nacional del gobierno en turno y que, por tanto, se transgredía el proyecto que le dio origen a la institución.

¹²⁵ Como parte de los análisis grupales e individuales que realizaron los estudiantes, se encuentra también un documento en el que se describe detalladamente cada uno de los puntos críticos que hallaron en el nuevo Reglamento Interno. Este documento fue distribuido entre la comunidad politécnica y publicado en medios de comunicación, véase: “¿Qué pasa en el IPN? ¿Por qué protestan los estudiantes?” (2014), *Aristegui Noticias*, 25 de septiembre, <<https://aristeguinoticias.com/2509/mexico/que-esta-pasando-en-el-ipn/>>, consultado el 16 de julio, 2020.

Acerca de los planes de estudio, específicamente, los estudiantes de los que se recupera su testimonio coinciden en que como parte de los cambios se quitaban, reducían y/o se colocaban como optativas asignaturas que consideraban sumamente relevantes para su formación profesional y personal. Además de que en los planes de estudio de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) o vocacionales (nivel medio superior del IPN), se notaba una clara influencia de la RIEMS. Lo anterior, de acuerdo con los estudiantes, se ajustaba a la política educativa gubernamental (que fue descrita en los apartados anteriores) y reducía el nivel académico que caracterizaba al IPN perjudicando la formación de las generaciones de profesionistas que saldrían de sus aulas. En sus palabras:

el movimiento inicia por una modificación al plan de estudios en la ESIA Zacatenco, esas modificaciones pues lo único que hacen es reducir los contenidos de manera sustancial. Nuestra carrera se redujo de 10 a 9 semestres, e incluso los días a la semana que se va a la escuela, antes se iba de lunes a viernes ahora se plantea que se va de lunes a jueves, incrementando el número de materias por semestre y pues reflejando una disminución de los contenidos y de las horas de enseñanza, [...] también lo que reflejaba luego el nuevo plan de estudios [...] es que se dejaban como que a un lado materias importantes para el desarrollo e infraestructura a partir del Plan Nacional de Desarrollo en turno (Rosales en FOROtv, 2014a).

considero que esto es parte de las estructuras de las reformas educativas que se están implementando en el gobierno. A mi parecer le estaban demeritando mucho desde un principio a las vocacionales, bajándoles el nivel de estudios en lo que el IPN se caracteriza como matemáticas, química, física, le estaban quitando importancia a ese tipo de materias y ya a nivel superior, ingenierías estaban siendo reducidas en cuanto a su plan educativo, siento que estaban siendo rezagados o quitándoles conocimiento o buenas materias que a ellos les podrían servir (E1 A1).

[Los cambios efectuados a los planes de estudio] eran una influencia total de la RIEMS y el Sistema Nacional de Bachillerato, [...] nuestros planes y programas de estudios son los 08, en ese tiempo, pues bueno, si te pones a comparar según el acuerdo oficial de la federación del DOF el 444 marca un Sistema Nacional de Bachillerato y un mapa curricular, este mapa curricular es el mismo que tenemos nosotros ahorita, hasta los del 2000, los que tenemos plan de estudios 08 es el mismo que tenemos, el mismo así, ves ese mapa curricular y lo comparas con el que tenemos y tiene demasiadas similitudes [...]. Y ahí es donde nosotros decimos 'pues esta degradación del Instituto es para crear capital humano', y así es como venía en el anteproyecto del Reglamento Interno 'crear capital humano, lo que demanda el Estado', y ahí es donde nosotros decimos 'vale madre, ya fue esta situación'. Esos planes y programas de estudios simplemente son para crear un monopolio educativo, eso es lo que pensamos (E2 A2).

El reclamo de que las modificaciones efectuadas en el Politécnico eran reflejo de la política gubernamental se extendió hacia el nuevo Reglamento Interno el cual reestructuraba el reglamento anterior (de 1998), modificando, recortando o extendiendo, y conjuntando capítulos, y cambiando la numeración de los artículos. Además, cabe señalar que el nuevo reglamento contenía 56 artículos menos que el reglamento anterior (el Reglamento Interno de 1998 tenía 295 artículos mientras que el del 2014 presentaba 239); y mostraba cambios sustanciales.

Si bien los estudiantes y demás integrantes de la comunidad politécnica elaboraron un documento en donde precisaron cada uno de los puntos críticos que, como parte de sus análisis, hallaron en el Reglamento Interno de 2014; en el presente trabajo sólo se mencionan algunos puntos con el propósito de ilustrar parte de la fuente del descontento estudiantil. Cabe decir que los puntos que a continuación se abordan, derivaron de la revisión del Reglamento Interno de 1998 (vigente hasta la publicación del nuevo reglamento en la Gaceta Politécnica), del proyecto de Reglamento Interno de 2014 y del documento elaborado por integrantes de la comunidad politécnica al que se tuvo acceso gracias a uno de los entrevistados y puede consultarse en internet.¹²⁶

Como se mencionó en párrafos anteriores, uno de los puntos que formó parte del descontento estudiantil en torno al Reglamento Interno de 2014 fue el ajuste de la legislación del Politécnico a la política gubernamental. La propia directora del IPN señaló en un comunicado que la reforma al Reglamento Interno tenía como propósito responder a la orientación y líneas de acción de política que la administración peñista había planteado: “un elemento de singular importancia [...] es el compromiso institucional de armonizar la normatividad interna con la federal, en lo que respecta al Plan Nacional de Desarrollo y a la reforma educativa, principalmente en los aspectos relacionados con el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento del personal docente” (IPN citado por Sánchez, 2014a: 45).

La influencia de la política gubernamental en las modificaciones que se planteaban en las distintas esferas del Politécnico para el 2014 (tanto en los planes de estudio, como lo muestran los testimonios antes recuperados; como en el Reglamento Interno) era clara para los estudiantes. Uno de ellos menciona:

¹²⁶ Véase: “¿Qué pasa en el IPN?...”.

en ese tiempo estaba la doctora Yoloxóchitl Bustamante Díez. [...] ella agarra y dice: pues sabes que para comenzar a implementar una reforma educativa bien tiene que ser desde dentro del Instituto, ¿cómo puedes implementar una reforma educativa dentro de un Instituto? Sabemos que una reforma educativa también para los profesores es la laboral, ahorita viene disfrazada en ese sentido (E2 A2).

Dicha influencia de la política educativa gubernamental en las modificaciones realizadas al Reglamento Interno del Instituto Politécnico Nacional en 2014 se hace patente en la revisión del documento, en el que se observa la recuperación de los mismos términos empleados por la administración peñista. De tal suerte, se habla de calidad educativa; un sistema de evaluación; el ingreso al magisterio por concursos de oposición; la perspectiva de género; la formación de capital humano; el fomento de una cultura emprendedora, así como de la productividad y la competitividad; entre otros elementos. En el cuadro 4 se citan sólo algunos de los artículos que ilustran lo anterior. Cabe decir que en él se incluyen tanto los artículos del Reglamento Interno de 1998 como los modificados en el Reglamento Interno en 2014, con el propósito de observar los cambios efectuados.

Cuadro 4. Artículos del Reglamento Interno del IPN con ajustes a la política gubernamental

Reglamento Interno 1998	Reglamento Interno 2014
<p>Artículo 11. El Instituto realiza la función educativa de docencia en los niveles medio superior, superior y de posgrado a través de los planes y programas de estudio acordados por el Consejo General Consultivo y autorizados por el director general.</p>	<p>Artículo 15. El Instituto realiza la función educativa y de docencia en los niveles medio superior, superior y de posgrado a través de programas académicos, investigación, difusión y promoción de la cultura y el deporte, innovación, desarrollo tecnológico e integración social./ <u>El Instituto garantizará la calidad en la educación que imparta en sus diversos niveles y modalidades, integrando las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia, a través de la implementación de un sistema de evaluación permanente en el cual se establezcan los perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica docente.</u></p>
<p>Artículo 27. El personal académico será seleccionado tomando en cuenta su formación académica y profesional, experiencia docente, nivel de conocimientos, así como su vocación por la docencia y la investigación científica y tecnológica.[...]</p>	<p>Artículo 20. El ingreso como personal académico del Instituto <u>se llevará a cabo mediante convocatorias abiertas y concursos de oposición.</u></p>

No aplica*	Artículo 25. La <u>evaluación</u> del personal académico del Instituto se realizará a través de <u>perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos que permitan medir su calidad</u> , de acuerdo a la normatividad aplicable.
<p>Artículo 61. La vinculación académica y tecnológica tiene por objeto ofrecer investigación aplicada y desarrollos tecnológicos que contribuyan a la solución de los problemas nacionales y a la atención de los proyectos estratégicos, así como a establecer mecanismos para fomentar la relación del Instituto con los sectores productivos del país. [...]</p> <p>Artículo 64. La vinculación académica y tecnológica se orientará y fortalecerá, entre otros, con los siguientes instrumentos y acciones:</p> <p>I. Los programas orientados a mejorar la calidad de los sectores productivos;</p> <p>II. La gestión y transferencia de tecnología;</p> <p>III. Las unidades y comités de vinculación de las escuelas, centros y unidades;</p> <p>IV. La incorporación de alumnos y egresados al mercado laboral, y</p> <p>V. Los proyectos que el Instituto considere conveniente desarrollar para lograr sus fines.</p>	Artículo 34. El Instituto llevará a cabo acciones de vinculación mediante el <u>fomento a la cultura emprendedora, la incubación de empresas, el incremento de la productividad y la competitividad</u> , la transferencia de tecnología, asimilación de tecnología e innovación tecnológica y otras, con el propósito de contribuir al desarrollo socioeconómico del país dentro de un contexto internacional. [...]

Fuente: IPN (1998: 4, 7, 12); IPN (2014c: 16-19).

Notas: *El artículo del Reglamento Interno del IPN de 2014 es nuevo, por lo que no modifica ningún artículo del reglamento de 1998. -El subrayado es propio.

Otro aspecto del Reglamento Interno de 2014 que inconformó a los politécnicos, tuvo que ver con la modificación de artículos que trataban la situación de los estudiantes. De acuerdo con los propios estudiantes politécnicos, algunos de estos artículos eran autoritarios y lesionaban sus derechos como parte de la comunidad de la institución educativa; mientras que otros artículos no eran lo suficientemente claros como para saber, desde la lectura del Reglamento Interno, las implicaciones que tenían pues simplemente remitían a otros documentos normativos. Al respecto, algunos de los testimonios señalan lo siguiente:

Y la segunda parte es esta implementación del reglamento interno donde 294 artículos que tiene el reglamento interno quitan 60, de estos 60 quitan derechos a los alumnos, te quitan los derechos a los extraordinarios, te quitan derecho a que tengas seguro social, te quitan derecho a organizarte, ya parece que está prohibido organizarte como alumno y que va a haber represión en tu contra, que va a haber represión si tu usas mal los símbolos del Instituto que en este caso el escudo, el lema, el himno del Politécnico, el decálogo del Politécnico. O sea empiezan a aparecer cosas que son amedrentadoras (E2 A2).

los puntos clave [del Reglamento Interno] son que al final de cada párrafo cuando se marca o se tiene que hablar acerca de unos lineamientos de para toma de decisión, al momento de, o sea, por ejemplo, hablar de qué manera vamos a otorgar las becas, de qué manera se van a otorgar los... de qué manera las sanciones a los alumnos, en este caso siempre dejan todo con como abanico abierto, al final del párrafo dice... en vez de decir los lineamientos, los parámetros, dice 'se aplicará la normatividad aplicable'. [...] Hay otros dos casos importantes, el más importante y el más peligroso ahorita es que hablan de una sanción de baja definitiva a cualquiera que [...] obstruya las actividades académicas, eso suena mucho a la legítima lucha que estamos llevando y están criminalizando la protesta y el modo de lucha (Garrido en Imagen Noticias con Francisco Zea, 2014).

En la revisión efectuada a los documentos del Reglamento Interno de 1998 y 2014 se observó, entre otras cosas, que no se habla en el nuevo reglamento de las bajas temporales de los estudiantes; no se define la situación regular e irregular ni señala las causas por las que se pierde la condición de estudiante; no hay descripciones detalladas sobre las becas y su otorgamiento, así como de los servicios de salud (donde no se indica el tipo de seguros a los que pueden acceder los estudiantes como sí lo hace el reglamento de 1998) y orientación; no se incluye en la parte dedicada al servicio social su propósito de desarrollar “un elevado sentido de solidaridad social” y de “retroalimentar el contenido de los planes y programas de estudio” (IPN, 1998: 17); y varios asuntos se remiten a otra reglamentación. Asimismo, algunas partes de los derechos estudiantiles quedan ambiguas o matizadas y no incluye el derecho a obtener de la propia institución educativa el reconocimiento de las organizaciones y asociaciones estudiantiles, además de que se define la conducta grave incluyendo como parte de ésta el obstaculizar la prestación de servicios en el IPN. En el cuadro 5 se citan sólo algunos de los artículos que ejemplifican lo anterior.

Cuadro 5. Artículos del Reglamento Interno del IPN sobre los estudiantes

Reglamento Interno 1998	Reglamento Interno 2014
<p>Artículo 89. Los servicios de apoyo están orientados a coadyuvar al desarrollo humano y académico del alumno e incluyen becas, estímulos, atención a la salud, orientación educativa, acceso a bibliotecas, equipos y materiales educativos, entre otros.</p> <p>Artículo 95. <u>Los servicios de salud atenderán las necesidades primarias de los alumnos y se reforzarán con seguros de atención médica, así como con seguros facultativos de vida y accidentes de acuerdo con las disponibilidades presupuestales del Instituto.</u></p>	<p>Artículo 49. Los servicios de apoyo estarán orientados a coadyuvar al desarrollo integral del alumno e incluyen tutorías, becas, estímulos, atención a la salud, orientación educativa, acceso a bibliotecas, equipos y materiales educativos, fomento a la cultura y al deporte y los demás que otorga el Instituto.</p> <p>Artículo 50. Los servicios de apoyo se sujetarán a lo establecido en los reglamentos respectivos y serán otorgados de conformidad con las políticas y lineamientos que para el efecto se emitan.</p>
<p>Artículo 101. El servicio social tendrá por objeto:</p> <p>I. Retribuir a la sociedad los beneficios de los servicios educativos recibidos;</p> <p>II. Coadyuvar al mejoramiento de la sociedad mediante la realización de acciones que respondan a las necesidades del desarrollo económico, social y cultural de la Nación;</p> <p><u>III. Desarrollar en los alumnos y egresados un elevado sentido de solidaridad social;</u></p> <p>IV. Contribuir a la formación profesional de los alumnos y egresados, y</p> <p><u>V. Retroalimentar el contenido de los planes y programas de estudio.</u></p>	<p>Artículo 52. El servicio social se realizará como una retribución al Estado y a la sociedad, teniendo por objeto fomentar la participación de los alumnos y egresados en el desarrollo del país, así como contribuir al fortalecimiento de sus capacidades profesionales.</p>
<p>Artículo 106. Son derechos de los alumnos:</p> <p>XII. Ejercer el derecho de petición por los conductos debidos en forma escrita y respetuosa <u>y obtener de las autoridades una respuesta en un plazo no mayor de 60 días naturales, excepto en el caso de requerir atención inmediata;</u></p> <p><u>XIII. Obtener del Instituto el reconocimiento de sus organizaciones y asociaciones cuando éstas persigan fines académicos;</u></p> <p>XIV. Recibir orientación del Comité de Atención de los Derechos de los Alumnos, cuando así lo soliciten, sobre las políticas y procedimientos escolares previstos en la normatividad interna del Instituto;</p> <p><u>XV. Ejercer la defensa de sus derechos conforme al procedimiento establecido en el presente Reglamento y demás disposiciones aplicables, y</u> [...]</p>	<p>Artículo 54. Son derechos de los alumnos, además de los previstos en otras disposiciones normativas:</p> <p>XII. Ejercer el derecho de petición en forma escrita y respetuosa <u>y obtener de las autoridades una respuesta en el plazo previsto en la normatividad aplicable;</u></p> <p><u>XIII. Acudir ante la Defensoría de los Derechos Politécnicos o cualquier instancia competente para orientar, asesorar y atender los casos en que considere que sus derechos han sido vulnerados, y</u></p> <p>XIV. Recibir atención y asistencia en caso de considerarse sujeto de algún acto de violencia.</p>

No aplica*	<p>Artículo 60. Se considerará conducta grave aquella que:</p> <p>I. Ponga en riesgo o afecte la vida, integridad física o el patrimonio de cualquier persona que se encuentre en las instalaciones del Instituto;</p> <p>II. Ponga en riesgo o afecte el patrimonio del Instituto, o</p> <p><u>III. Afecte la prestación de los servicios que el Instituto tiene a su cargo.</u></p>
------------	--

Fuente: IPN (1998: 16-19, 21-22); IPN (2014c: 21-23, 27).

Notas: *El artículo del Reglamento Interno del IPN de 2014 es nuevo, por lo que no modifica ningún artículo del reglamento de 1998. -El subrayado es propio.

A los puntos anteriores, se le añade el descontento sobre los artículos referidos a otros miembros de la comunidad educativa como lo son el personal académico y administrativo del IPN. En estos artículos se ponía de manifiesto la influencia de la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto (sobre todo en cuanto al personal académico se refiere) y, de acuerdo con la postura estudiantil, no incluían una explicación a detalle acerca de sus mecanismos; además de que se eliminaban o modificaban otros artículos sobre el personal que de aplicarse traerían afectaciones importantes al Instituto Politécnico Nacional. En el documento que integrantes de la comunidad politécnica elaboraron y difundieron, el cual contiene su análisis del Reglamento Interno de 2014, se puede leer lo siguiente:

2. De manera inédita, se quebranta el principio de que los directivos sean egresado[s] del IPN, abriendo con ello la posibilidad de que egresados de otras universidades, incluso privadas, dirijan al Instituto. Sin lugar a dudas, esta posibilidad abre un riesgo para el sistema de convivencia en el Instituto, ya que todos nuestros egresados mantienen el compromiso de respetar la historia y el espíritu fundacional del IPN y el compromiso con la nación. [...]/ 4. Los mecanismos de evaluación docente que contempla el anteproyecto de Reglamento Interno no son claros, tanto en su aplicación como en el uso de sus resultados.¹²⁷

Como parte de la revisión de los documentos del Reglamento Interno, se encontró que los mecanismos de ingreso y evaluación del personal académico se corresponden con los planteados por el gobierno federal (como se puede ver en el cuadro 4); además de que se añadieron algunos requisitos para ser director(a) o subdirector(a) de cualquier escuela y/o dependencia del IPN y se flexibilizaron otros, ya que no se plantea como necesario que el candidato o candidata sea egresado del propio Politécnico, como bien señala su comunidad

¹²⁷ Comunidad politécnica en “¿Qué pasa en el IPN?...”, p. 13.

en el fragmento anteriormente citado. En el cuadro 6 se citan algunos de los artículos que dan cuenta de lo mencionado sobre este aspecto.

Cuadro 6. Artículos del Reglamento Interno del IPN sobre el personal

Reglamento Interno 1998	Reglamento Interno 2014
<p>Artículo 32. El Instituto contará, en función de sus disponibilidades presupuestales, con un sistema de becas y estímulos para el personal académico, <u>que reconozca la calidad de su trabajo en la docencia y en la investigación científica y tecnológica.</u> El sistema deberá incluir mecanismos de apoyo para que el personal pueda participar con el respaldo institucional que proceda en programas externos de reconocimiento.</p>	<p>Artículo 26. El Instituto contará en función de su disponibilidad presupuestal, con sistemas de becas y estímulos para el personal académico, basado en la <u>evaluación del desempeño.</u> El Instituto deberá incluir mecanismos de apoyo para que el personal pueda participar en programas con reconocimiento externo.</p>
<p>Artículo 169. Para ser director de escuela, centro o unidad de enseñanza media superior se requiere: I. Ser de nacionalidad mexicana; <u>II. Poseer título profesional de licenciatura otorgado por el Instituto Politécnico Nacional, o un grado equivalente, y preferentemente con estudios de posgrado;</u> III. Tener la calidad de personal académico de <u>tiempo completo,*</u> con nombramiento definitivo, <u>categoría dictaminada de titular;</u> IV. Tener una antigüedad mínima de cinco años realizando actividades académicas en el Instituto, y V. No haber sido sancionado por incurrir en alguna causa de responsabilidad prevista en el presente Reglamento.</p>	<p>Artículo 115. Para ser Titular de la Dirección de una Unidad Académica de nivel medio superior se requiere: I. Ser de nacionalidad mexicana; <u>II. Título profesional de licenciatura y grado mínimo de maestría o, en su caso, especialidad médica;</u> III. Tener la calidad de personal académico de <u>al menos treinta horas,</u> con nombramiento definitivo y categoría dictaminada <u>de profesor asociado “C” o de profesor titular;</u> IV. Tener una antigüedad mínima de cinco años realizando actividades académicas en el Instituto o <u>cuatro años realizando actividades de docencia y experiencia directiva en gestión educativa;</u> <u>V. Cumplir con los parámetros e indicadores de evaluación previstos en los lineamientos correspondientes;</u> VI. No haber sido sancionado por incurrir en alguna causa de responsabilidad prevista en el presente Reglamento; <u>VII. No encontrarse inhabilitado para ocupar un empleo, cargo o comisión en el servicio público, ni haber sido destituido, y</u> <u>VIII. No haber sido cesado de los efectos del nombramiento por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje.</u></p>

<p>Artículo 174. Los subdirectores de las escuelas, centros y unidades de enseñanza y de investigación deberán reunir los siguientes requisitos:</p> <p>I. Ser de nacionalidad mexicana;</p> <p><u>II. Poseer título profesional de licenciatura expedido por el Instituto Politécnico Nacional, o un grado equivalente;</u></p> <p>III. Tener la calidad de personal académico, <u>de tiempo completo,*</u> con nombramiento definitivo y categoría dictaminada;</p> <p>IV. Tener una antigüedad mínima de cinco años realizando actividades académicas en el Instituto, y</p> <p>V. No haber sido sancionado por incurrir en alguna causa de responsabilidad prevista en el presente Reglamento.</p>	<p>Artículo 116. Para ser Titular de la Subdirección de una Unidad Académica de nivel medio superior se requiere:</p> <p>I. Ser de nacionalidad mexicana;</p> <p><u>II. Título profesional de licenciatura y en el caso del Subdirector Académico contar con estudios de posgrado;</u></p> <p>III. Tener la calidad de personal académico de <u>al menos treinta horas,</u> con nombramiento definitivo y categoría dictaminada de profesor asociado “C” o profesor titular;</p> <p>IV. Tener una antigüedad mínima de cinco años realizando actividades académicas en el Instituto;</p> <p><u>V. Cumplir con los parámetros e indicadores de evaluación previstos en los lineamientos correspondientes;</u></p> <p>VI. No haber sido sancionado por incurrir en alguna causa de responsabilidad prevista en el presente Reglamento;</p> <p><u>VII. No encontrarse inhabilitado para ocupar un empleo, cargo o comisión en el servicio público, ni haber sido destituido;</u></p> <p><u>VIII. No haber sido cesado de los efectos del nombramiento por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje; [...]</u></p>
<p>Artículo 170. Para ser director de escuela, centro o unidad de enseñanza superior se requiere:</p> <p>I. Ser de nacionalidad mexicana;</p> <p><u>II. Poseer, en una rama afín del conocimiento, título profesional de licenciatura otorgado por el Instituto Politécnico Nacional, o un grado equivalente, y tener estudios de posgrado;</u></p> <p>III. Tener la calidad de personal académico, de <u>tiempo completo,*</u> con nombramiento definitivo, categoría dictaminada de titular; [...]</p>	<p>Artículo 117. Para ser Titular de la Dirección de una Unidad Académica de nivel superior se requiere:</p> <p>I. Ser de nacionalidad mexicana;</p> <p><u>II. Título profesional de licenciatura y grado mínimo de maestría o, en su caso, especialidad médica;</u></p> <p>III. Tener la calidad de personal académico de <u>al menos treinta horas,</u> con nombramiento definitivo y categoría dictaminada de profesor titular; [...]</p>
<p>Artículo 172. Para ser director de un centro de investigación se requiere:</p> <p>I. Ser de nacionalidad mexicana;</p> <p><u>II. Poseer, en una rama afín del conocimiento, grado académico de doctor otorgado por el Instituto Politécnico Nacional, o su equivalente; [...]</u></p>	<p>Artículo 119. Para ser Titular de la Dirección de una Unidad Académica de Investigación Científica y Tecnológica se requiere:</p> <p>I. Ser de nacionalidad mexicana;</p> <p><u>II. Poseer grado académico de doctor; [...]</u></p>

Fuente: IPN (1998: 8, 32-34); IPN (2014c: 17, 42-45).

Notas: *En el Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 1980) se estipulan 40 horas de trabajo por semana para el personal académico de tiempo completo. -El subrayado es propio.

De acuerdo con los estudiantes, como se ha señalado, los cambios tanto en los planes de estudio como en el Reglamento Interno tenían un propósito en común: reestructurar al IPN para ajustarlo a los objetivos y líneas de acción del proyecto nacional planteado por el gobierno federal, con lo que se pone de relieve la contribución de las instituciones educativas en la materialización de los proyectos de sociedad y su relación con la esfera política y económica. De esta forma, los estudiantes articularon la situación por la que atravesaba la institución educativa con el contexto nacional (enmarcado por una serie de reformas estructurales que componían la política gubernamental).

Así, se manifestaba que gran parte del conflicto estudiantil consistía en la contraposición de dos proyectos de educación: uno de carácter neoliberal, como el que se planteaba desde la esfera gubernamental y se dibujaba con las modificaciones en el IPN; y otro basado en los ideales cardenistas (de profundo carácter popular y nacional), y que era el que los estudiantes querían conservar pues había conformado la esencia y misión del Politécnico a lo largo de su existencia (Iglesias, 2015; Ortega, 2017: 182).¹²⁸ Resulta relevante recuperar lo que los estudiantes refieren sobre este aspecto:

El paro en la ESIA Zacatenco está saca[n]do a la superficie el enorme descontento de la comunidad del conjunto del politécnico. Hay una fuerte preocupación por el futuro de nuestra institución, pues el actual gobierno de Peña Nieto no ha hecho más que arrebatar las conquistas históricas conseguidas con la lucha del pueblo mexicano. Si se concreta la venta de Pemex y CFE, si la política de las transnacionales es abaratar costo y despedir personal. ¿Para qué se necesita el actual politécnico? ¿Para qué se requieren tantos ingenieros? Lo que buscan las reformas actuales es eliminar por completo el carácter con el que fue creado el IPN: ser la escuela para los hijos del proletariado y la institución rectora que ayude el desarrollo de nuestra sociedad (Clep-Cedep, 2014: s. n. p.).

¹²⁸ Iglesias (2015), profesor de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) Unidad Tepepan del IPN, ya apunta esta situación mencionando: “Entre los principales méritos alcanzados por el movimiento estudiantil de 2014 en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se encontró poner al descubierto que la institución atraviesa por una profunda crisis, generada por el choque de un contraproyecto de orden neoliberal y el proyecto fundacional cardenista, que compromete de forma nacionalista al instituto con México.” De igual forma, Ortega (2017) indica: “El papel del IPN en el desarrollo nacional –formar ingenieros y científicos con un firme sentido de su responsabilidad social- contrastaba con el proyecto neoliberal de las reformas propuestas por la directora. Por eso la movilización se realizaba antes que nada en defensa de la identidad politécnica” (182).

[El Reglamento Interno] **no solo significa la modificación de algunos artículos, sino que representa toda una política de reestructuración global del IPN que atenta contra el proyecto fundacional del Instituto con implicaciones graves para toda la comunidad politécnica: alumnos, docentes, personal de apoyo e incluso para los propios directivos.**¹²⁹

El IPN fue fundado en 1936, tan sólo dos años antes de la expropiación petrolera de 1938, con la finalidad de impulsar el desarrollo de la industria nacional; no es una coincidencia que, el 2014, año en que denunciamos el deterioro académico y el desmantelamiento del Instituto, sea el mismo de la aprobación de la reforma energética, la cual es contraria a la política que impulsó dicha expropiación y la fundación del IPN (Garrido, 2016: 461).

Los mecanismos de consulta a la comunidad politécnica para la toma de decisiones

Un segundo elemento que se conjugó en la conformación del conflicto tuvo que ver con el proceso de consulta a la comunidad politécnica sobre los cambios que se implementarían en el IPN durante esta época.

Un ejemplo de los mecanismos empleados como parte de este proceso lo constituye el utilizado para la modificación y aprobación del Reglamento Interno, consistente en una consulta vía internet. Al respecto, los estudiantes politécnicos manifestaron que dicho mecanismo había sido insuficiente ya que no fue debidamente difundido, lo que no promovía que el grueso de la comunidad politécnica participara; además de que no estaba adecuadamente diseñado para que los participantes analizaran y expresaran su postura en torno a los cambios. Sobre ello, uno de los estudiantes menciona:

se cometía demagogia porque se supone que el Consejo está en sus responsabilidades y está obligado a consultar a su comunidad y pues aquí no lo hace, aquí les vale madres y lo aceptan a las 3 de la mañana. Y los anuncios que ponen son unos anuncios como de este tamaño [hace señas con las manos], como un cuadrado de, ponle, es un rectángulo como de cinco centímetros por 15 o sea pinche chingadera así, ¿cómo nos vamos a enterar que van a cambiar el reglamento a partir de ahí?/ Entonces cuando tú te metías al portal para aceptar, porque no era así queja directa era queja por internet, entonces te daban cinco minutos para contestar 50 preguntas acerca del reglamento, es obvio que no te vas a aventar los 50 minutos acá en el reglamento, o sea, cinco minutos perdón ¿no? siendo acá 50 preguntas ¿no? Entonces tú no terminabas y todo te lo mandaba así [hace sonido con la boca], o sea, ponle que empezabas no, sí estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, sí y por qué ¿no? O sea tenías que explicar por qué, entonces obviamente cinco minutos no te dan, respondías tres y las otras 47 te salían que sí en

¹²⁹ Comunidad politécnica en “¿Qué pasa en el IPN?...”, p. 1. Subrayado en el texto original.

corto así [repite sonido con la boca]. Entonces eso es lo que no le pareció a la comunidad (E2 A2).

Parte de lo señalado por el estudiante se puede observar en una de las gacetas politécnicas (uno de los principales medios oficiales de difusión de las actividades del IPN) con fecha del 25 de agosto, a dos días de iniciado el proceso, en donde se verifica que la consulta para la modificación del Reglamento se realizó vía internet y su anuncio se hizo en una de las últimas secciones de la gaceta abarcando sólo un espacio de la hoja. En la imagen 1 se reproduce la página de la gaceta politécnica que ilustra lo mencionado por el estudiante E2 A2.

Imagen 1. Anuncio del proceso de consulta sobre el proyecto de Reglamento Interno 2014 del IPN

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Se invita a la comunidad politécnica a participar en el

proceso de consulta

del proyecto de **Reglamento Interno del IPN**

tu opinión es importante

23 al 28 de agosto en www.consultar.ipn.mx

Coordinación de Consultas de Comercio Exterior y Comercio

Virtual, procesamiento paralelo, entre otros
Informes: Departamento de Posgrado del Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico en Cómputo Tel. 5729 6000 exts. 52510 y 52514; www.cidetec.ipn.mx

Maestría y Doctorado en Ciencias de Bioprocesos (Recas Cowcvt)
Inicio: enero y agosto
Inscripción abierta todo el año
Exámenes mensuales
Informes: Sección de Estudios de Posgrado de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología. Tel. 5729 6000 exts. 56366 y 56373; sepi.upibi@ipn.mx y mgramirez@ipn.mx; www.upibi.ipn.mx

Maestría en Ingeniería de Manufactura Duración 2 años
Maestría en Ciencias en Termofluidos Duración 2 años
Especialidad en Ingeniería Mecánica Duración 1 año
Convocatorias de ingreso febrero y agosto
Informes: Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Unidad Azcapotzalco Tel. 5729 6000 exts. 64521 y 64527

Especialidad en Gestión de Instituciones Educativas
Ingreso: inscripciones en octubre para el semestre febrero-junio y en abril para el semestre agosto-diciembre
Informes: Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, Control Escolar de Posgrado. Tel. 5729 6000 exts. 61601 y 61667; <http://sepi.esciatao.ipn.mx/EIE/esciatao/sepi/egie/principal.html>

REVISTAS ELECTRÓNICAS
La Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia Su propósito es divulgar resultados de investigación, teoría y mejores prácticas en bachillerato a distancia.
Consulta el número 12 en <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/>, donde además encontrarás los números anteriores y vínculos de interés

Computación y Sistemas Trimestral, con la colaboración de investigadores, nacionales y extranjeros; dirigida al público iberoamericano interesado en el área de computación.
Consulta en: <http://cys.oic.ipn.mx/ojs/index.php/CyS/index>

Español para extranjeros, niveles: básico, intermedio y avanzado, lunes a viernes, turno matutino
Informes: exts. 54715 y 54713; rtovar@ipn.mx

Certificación de Conocimientos del idioma Alemán: Diploma Austriaco OSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) Niveles A1, A2, B1, y B2 conforme al Marco Común Europeo.
Informes: Coordinación de Alemán, exts. 54712, 54715 y 54725

Certificación de Conocimiento del idioma Francés: Exámenes DELF (Diplôme d'études en Langue Française) Niveles A1, A2, B1 y B2 conforme al Marco Común Europeo
Informes: Coordinación de Francés, exts. 54726 y 54725; www.cenlexz.ipn.mx

POSGRADOS
Maestría en Tecnología de Cómputo Programa registrado en el PNPC del Cowcvt
Temas: Redes de Computadoras, Tecnología en Computación Inteligente, Realidad

25 de agosto de 2014

Fuente: Tomado de IPN (2014e: 22).

De esta forma, la inconformidad de los estudiantes politécnicos en 2014 no sólo tuvo que ver con el tipo de cambios que se emprendieron tanto en los planes de estudio como en el Reglamento Interno; también con la forma en la que se realizaron dichas modificaciones ya que los mecanismos empleados en el proceso de consulta no permitieron la amplia participación y acuerdo de las diversas partes, y no fueron legitimados por la comunidad politécnica. En este sentido, los estudiantes también demandaban ser completamente partícipes en los procesos de toma de decisión de la institución educativa, de forma tal que las decisiones se construyeran entre los diferentes actores educativos y no constituyeran una imposición por parte de las autoridades institucionales. Al respecto, dos testimonios indican lo siguiente:

esos cambios en verdad se deben de discutir con los compañeros, porque no se puede ser tan autoritario en el sentido de llegar y decirte: ‘pues yo te voy a imponer esto, ¿por qué?, pues porque a mí se me antoja’ o ‘yo ya no quiero que te organices’, ‘ah qué’ubolas, pero ¿por qué no quieres que me organice? ¿quién eres tú para decirme?’, ‘soy tu directora’ y digo ‘y sí, yo soy un alumno y por mí tú estás ahí. Por lo que nosotros hacemos tú tienes un trabajo dentro de una institución educativa, porque si no existiéramos los estudiantes no existirías tú’ (E2 A2).

no estábamos en contra, jamás estuvimos en contra de la actualización del programa, de lo que estábamos en contra era de que lo hicieran de la manera en la que lo estaban haciendo, rápido, ‘light’, y sin la inclusión de la comunidad (Garrido en Imagen Noticias con Francisco Zea, 2014).

El proceder de las autoridades

Aunado a lo anterior, en el descontento estudiantil se hacía patente el rechazo a las formas de actuación de las autoridades en dos niveles: institucional y nacional.

Por un lado, los estudiantes denunciaban las múltiples faltas a las que habían incurrido las autoridades del IPN, las cuales fueron parte del conflicto en 2014. En los testimonios recuperados los estudiantes hacen referencia a que las autoridades institucionales actuaban generalmente de forma autoritaria e impositiva y que incluso existían casos de corrupción dentro de las escuelas.

dentro de la escuela se maneja mucho el soborno, incluso hay campañas anti-soborno o anti-corrupción (E1 A1).

todo mundo se empieza a dar cuenta que están haciendo cosas ilegales ¿no? Porque Yoloxóchitl aprueba este reglamento a las tres de la mañana, y la asamblea del Consejo General Consultivo en ese momento nadie sabía y les avisaron en la noche como a las 12 ‘sabes que, tienes que venir aquí a una asamblea’, y en corto todos ¿no?, a la asamblea. Y pues ella les daba dinero a los consejeros, les daba dinero a todos, a todos, a todos con tal de que ellos fueran ¿no?, y estuvieran presentes y votaran lo que ella decía para que así se decidiera. Por eso te digo que era, o sea aparte de autoritarismo y arbitrariedades, se cometía demagogia (E2 A2).

hasta la fecha hay muchos problemas de abusos de autoridad dentro de las escuelas (E3 A5).

A ello, se le añadió el proceder del cuerpo administrativo del IPN ante las inconformidades de los estudiantes respecto a los planes de estudio y el Reglamento Interno pues, como se observó al comienzo del presente apartado, las autoridades institucionales no atendieron los cuestionamientos iniciales de los estudiantes y lejos de reconocer las inquietudes estudiantiles, inicialmente los desacreditaron como grupo en un intento atropellado por evitar la conformación y desarrollo del movimiento estudiantil. El testimonio de uno de los estudiantes da cuenta de cómo actuaron las autoridades de las escuelas ante la propagación de la movilización, recurriendo a calificar como “porros” a los estudiantes que formaron parte de las brigadas que informaron al resto del estudiantado de las problemáticas del IPN:

Y aquí en el CECyT la movilización empezó el 25 de septiembre del 2014, cuando vino ESIME Culhuacán, después de que entraron en paro ellos vino ESIME Culhuacán aquí./ La ex directora de esta escuela, la licenciada Elvia Margarita Rojas, ella ve toda esta situación y nos dice ‘no, son porros, son porros’ y nos encierra a todos en la escuela con candado y no nos deja salir ¿no?, y todos ‘¿por qué no nos deja salir?’, ‘son porros, son porros’ (E2 A2).

Como se podrá ver más adelante, el desatinado actuar institucional, que se repitió en distintas ocasiones, promovió una serie de demandas en el pliego petitorio de los estudiantes así como la selección de determinadas estrategias y/o repertorios de acción.

Por otro lado, el rechazo y la desconfianza que tenían los estudiantes politécnicos sobre las autoridades no sólo se remitieron a la esfera institucional sino que alcanzaron a las autoridades gubernamentales peñistas, lo que se correspondía con la articulación que realizaron de los problemas de la institución educativa con las problemáticas nacionales. Así, en algunos de los testimonios recuperados, los estudiantes hicieron referencias constantes a que el actuar de las autoridades institucionales era consecuente con el actuar de

las gubernamentales, y de cómo se han conducido los gobiernos priistas a lo largo de la historia del país.

la decisión en ese entonces [de suspender las actividades académicas por un tiempo] era bastante aceptable, era bastante viable ya que como se sabe vivimos en un país donde el gobierno realmente no escucha a la población como debería, debe de existir situaciones drásticas para que el gobierno tenga que voltear y pues lamentablemente es la situación del país (E1 A1).

nos querían reducir demasiadas cosas en la escuela tanto de materias como digamos permisos y pues qué será... digamos que nos querían quitar cierto poder nuestro y tomarlo el mismo gobierno para él poder usarlo de alguna manera que no nos aclaraban, porque de ser honestos es el mayor problema, que ellos dicen 'ah sí, se mueve así' pero no nos dicen en qué nos va a beneficiar ni perjudicar, y realmente se le encuentra más prejuicios conociendo cómo actúa hasta ahorita el gobierno (E3 A5).

Durante el tiempo que he estudiado en el IPN y con mi participación en los diferentes movimientos estudiantiles como miembro de la Coordinadora Estudiantil Politécnica (CEP), he sido testigo de cómo ha sido desmantelado poco a poco. Al igual que muchos otros, aprendí que el gobierno utiliza estrategias muy sutiles para lograr sus objetivos, estrategias basadas en pequeñas guerras, de baja intensidad, un día cambian una letra en alguna ley, al siguiente cambian la ley completa, y así repiten ese ciclo hasta que logran cambiar todo lo necesario para su beneficio (Garrido, 2016: 461).

De esta forma, el conflicto estudiantil puso de relieve cómo las instituciones educativas son reflejo y parte de la sociedad y de las instituciones de Estado. Por tanto, como se observará en los siguientes apartados, la acción colectiva no sólo involucró a las autoridades propiamente institucionales sino que incluyó a las autoridades gubernamentales peñistas:

los estudiantes luchando, o bueno diciéndole al gobierno: 'no nos vamos a dejar, estamos aquí, sabemos lo que estás haciendo, no somos tontos, y pues vamos a defender nuestra institución' (E1 A1).

lo que sí nos gustaría dejar claro es que si se va a marchar a Gobernación no es porque creamos que Osorio Chong es muy buena onda y que esté completamente en la disposición de dialogar con nosotros ¿no?, sino que nosotros vamos a marchar a Secretaría de Gobernación porque sabemos que ellos son los jefes de Yoloxóchitl Bustamante y que ya marchamos a Dirección General, no hubo respuesta, y pues tenemos que ir un paso más arriba ¿no? (Rosales en FOROtv, 2014a).

3.2.1.2. Gestación del movimiento estudiantil en el IPN en 2014

El conflicto así constituido (con los elementos anteriormente revisados), provocó la formación de un movimiento estudiantil de amplias magnitudes en el seno del Instituto Politécnico Nacional, a través de la identificación y/o definición de una serie de aspectos característicos de los movimientos sociales y estudiantiles tales como los recursos, el objetivo de lucha, la identidad colectiva, la organización, las estrategias y repertorios de acción iniciales y el señalamiento de un adversario.

Interpretación de la situación e identificación de los recursos

Por una parte, la situación por la que atravesaba el Politécnico en 2014 (conformada por los cambios emprendidos en los planes de estudio y la legislación educativa, los mecanismos empleados para ello y el actuar de las autoridades) fue considerada como injusta por parte de los estudiantes, quienes además de elaborar interpretaciones sobre la problemática identificaron los recursos de los que disponían para movilizarse tales como los propios recursos humanos, las redes sociales como Facebook y Twitter,¹³⁰ el tiempo, los espacios y la capacidad de organización e incluso recursos materiales para realizar el cierre de las escuelas como cadenas y candados. Al realizar una valoración sobre el movimiento estudiantil politécnico en 2014, uno de los estudiantes entrevistados reconoce la importancia de todos aquellos recursos tangibles e intangibles empleados para la movilización:

Lo valoro en parte por todo el trabajo que hicimos varios compañeros porque no fui no'más yo sino fue todos mis compañeros que estaban cuidando las escuelas; que yo no me quedé a cuidarlas, yo estaba en otras escuelas, mis compañeros que sí se quedaron todos los días ahí sin platicar con alguien más, no'más quedarse ahí todo el día, ver, cuidar las entradas./ También lo valoro por mis compañeros que luego iban y se quedaban hasta noche igual no'más a redactar algunos documentos para volverlos a entregar a un tiempo límite. Lo valoro por todo igual el esfuerzo que pusieron los voceros, otros voceros, para poner su tiempo ahí y pasársela en lugares sin comer o poner digamos que de su propio dinero sin ningún beneficio, en quedarse en otros lugares. Lo valoro, no sé, en todos esos alumnos que se encuentran dentro del Politécnico que aún no no'más les interesa estudiar sino que también les interesa, o sea, cambiar otras cosas sin ningún beneficio propio (E4 A6).

¹³⁰ Pronto comenzaron a utilizarse las redes sociales para difundir la problemática del IPN, un ejemplo de ello lo constituyó Twitter en donde se viralizó el hashtag #TodosSomosPolitécnico.

Objetivo de lucha

Así, se erigió un movimiento estudiantil en defensa del proyecto educativo que había caracterizado al Politécnico y que derivaba de la época cardenista. De esta forma, se hizo expreso que el objeto por el que se luchaba en el movimiento estudiantil de 2014 y en torno al cual los distintos actores se encontraban en oposición era la educación en el Instituto Politécnico Nacional, ello sin aislar la problemática del IPN de lo que acontecía en el entorno educativo, político y social nacional. Al respecto, conviene rescatar lo mencionado por dos de los testimonios que se recuperan en este trabajo, quienes dan cuenta de lo anterior señalando cuál fue el objetivo central por el que se gestó un movimiento estudiantil en 2014 dentro del Politécnico:

Y pues como perseguíamos los fines académicos del Instituto porque permanecieran como estaban, pues ahí es donde también empezamos a aprender que ejercíamos política, porque lo que queríamos era defender nuestra educación dentro del Instituto (E2 A2).

Cuando en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco (ESIA UZ), denunciarnos el deterioro académico, no inventamos el hilo negro, todos sabían que esto ocurría en el IPN y en el país, lo único que hicimos fue ser los primeros en alzar la voz, lo que motivó a los estudiantes de las demás escuelas, no sólo del IPN, a denunciar sus planes y programas de estudios, como en el caso de las preparatorias oficiales del DF y de otras al interior de la República (Garrido, 2016: 461).

Por otro lado, el conflicto y el objetivo de lucha así establecidos permitió, como señala Touraine (1995), la definición tanto de los estudiantes en el movimiento, conformando una identidad colectiva; como de los adversarios en contra de los cuales se ejercía la acción colectiva.

Identidad colectiva

En la definición que hicieron los propios estudiantes sobre su identidad como grupo jugaron un papel importante una serie de componentes que quedaron de manifiesto en las entrevistas realizadas para este trabajo y en textos como el de Ortega (2017), quien analiza particularmente este elemento del movimiento estudiantil politécnico en 2014.

En esta línea, en las definiciones sobre la identidad colectiva que los estudiantes elaboraron en las entrevistas se le otorgó mayor peso a la condición estudiantil, focalizando en el Politécnico, sin dejar de reconocer que muchos de ellos también se caracterizaban por su condición juvenil. De tal suerte, los entrevistados precisaron que el estudiante politécnico se distinguía, entre otras cosas, por la exigencia académica; el empleo de métodos científicos para pensar y abordar la realidad (lo cual redundaba en lo señalado por Aranda (2000) acerca de que los estudiantes en cuanto tales se caracterizan por su vínculo con la producción de conocimiento); y el trabajo especializado. Por ello, los estudiantes se oponían a los cambios emprendidos pues, como se vio en el apartado anterior, consideraban que reducían el nivel académico del IPN. Conviene citar en extenso la caracterización que algunos de los entrevistados hicieron sobre los estudiantes politécnicos.

Mucho trabajo y sacrificio, bueno, me he dado cuenta a comparación de otros compañeros de otras universidades, que en el Politécnico suelen ser muy exigentes en el trabajo diario y constante. No sé, son muchas materias en un semestre, mucha tarea en un sólo semestre, entonces siento que un politécnico siempre se caracteriza por estar bajo presión por así decirlo, mucho... mucha carga de trabajo (E1 A1).

[El estudiante politécnico] Es diferente, pues más que nada la forma en la que ves las cosas, porque por ejemplo aquí todo lo ves como un método científico, aquí lo ves con método científico, [...] aquí sí puedes entrar en un ambiente de trabajo, o sea, sí encuentras ese ambiente diferente [...] aquí los compañeros son más reservados, y en el Politécnico hay unos que son más reservados (E2 A2).

A veces también tiene que ver con la sociedad porque se dan cuenta y han de decir bueno estudiantes ¿no?, personas que aparentemente no tienen la capacidad de hacer las cosas, porque se supone que estamos en la escuela para aprender ¿no?, te das cuenta que los estudiantes, a veces adolescentes inmaduros, así te pueden tachar también, se organicen de una buena manera, porque aquí no estamos bajo la supervisión de nadie. Entonces imagínate un grupo de adolescentes tratando de llevar algo, algo fuerte ¿no? porque es algo del Instituto, algo educativo, y se logró y se está logrando. [...] Es lo que decimos o sea a lo mejor, puede ser que seamos adolescentes y somos inmaduros; y muchos también padres de familia dicen ‘es que muchos no tenemos el valor de hacer las cosas, por esto o aquellas cosas’ ellos también ya vivieron, y dicen es que, ponen ejemplos ¿no? ‘cómo ustedes sí y nosotros no’ (E2 A4).

[Lo que caracteriza al estudiante politécnico] Pues yo considero que es el trabajo y la calidad; como que al final los chavos o nosotros salimos preparados como para hacer algo más, trabajos más pesados y hacerlos bien ¿no? en un límite de tiempo (E4 A6).

Además, los estudiantes entrevistados hicieron hincapié en el orgullo que tenían por estudiar en una de las instituciones de educación superior más importantes de México, por lo que el prestigio que la institución educativa había alcanzado con años de arduo trabajo formó parte importante de la identidad colectiva de los estudiantes politécnicos movilizados.

Pues mucho orgullo, realmente me he dado cuenta de que es una de las instituciones más importantes del país y quieras o no te da un poco de reconocimiento o, sí, como orgullo o como una satisfacción pertenecer en una de estas instituciones, en específico el IPN. [...] Porque a lo largo de los años ha demostrado que egresan muy buenos estudiantes de estas instituciones no tanto a lo mejor de mi carrera nada más, sino en todas las ramas que el Instituto da u ofrece (E1 A1).

Pues yo creo que un orgullo porque no cualquiera se queda en el Politécnico, ahorita digamos que con los tiempos he visto que varias personas que intentan entrar en el Politécnico ya llevan como tres veces intentándolo y no pueden, ya sea por la dificultad que son de las materias o por la exigencia que te ponen./ Pues a mí, yo considero que es un orgullo estar en el Politécnico, más bien porque igual muchas personas hablan que cuando tú egresas de ahí sales más bien por tus méritos y no por otra cosa (E4 A6).

Asimismo, y siguiendo a Ortega (2017: 181-183), como parte de la identidad colectiva se aludió a la historia del Politécnico y a su proyecto fundacional con un fuerte compromiso social. Por tanto, y con base en lo que se encontró en las entrevistas que forman parte de este trabajo, se coincide con Ortega (2017) en que la identidad colectiva que se gestó en el movimiento estudiantil del IPN en 2014 se centró en la propia institución educativa, es decir, lo que representaba estudiar y ser parte del Politécnico, reconociéndose como parte de su comunidad. Este sentido de pertenencia a la comunidad politécnica en el movimiento estudiantil de 2014 fue uno de los rasgos destacados por algunos de los entrevistados dando cuenta de las relaciones, la solidaridad y el factor emocional que son parte de la identidad colectiva y del movimiento:

ahí este...sería un verdadero trabajo en equipo, muchos hablan de trabajos en equipo en la escuela, en la vida, en la casa, pero cuando la unión ahora sí que es más necesitada que en cualquier otra cosa ya se logra a unificar a un buen equipo (E2 A3).

Bueno en esa parte del trabajo en equipo pues te das cuenta que dentro de la convivencia que se crea no sólo de compañeros sino también ya es la parte ya más sentimental ¿no? que es como una familia y se trabaja de mayor forma, pero aquí estamos como en un barco, crece uno y crecen todos, o sea, todos así como E2 A2 va creciendo, él va creciendo, él va creciendo, todos vamos creciendo y siempre, como dice, también en lo personal se va mejorando, y si buscamos el bien común es mucho mejor, todos vamos subiendo y eso es de lo que se trata, no se trata de reducir en ciertas cosas de pues ‘tú vas a bajar en ese aspecto’, es siempre de ir evolucionando, de ir creciendo, de ir aportando, es lo que yo creo que también es lo más rescatable de todo esto (E2 A4).

Adversario

Así definido su “nosotros”, el conflicto y el objetivo central de su lucha, los estudiantes politécnicos señalaron a su adversario que estuvo conformado por las autoridades del IPN y las gubernamentales. Ello respondió, como se apuntó en el apartado sobre el proceder de la autoridades, tanto a la articulación que los estudiantes observaron entre la situación institucional y la nacional; como al reconocimiento de que el IPN es parte del sistema educativo nacional y de que sus autoridades provienen y se relacionan con la esfera gubernamental, como la Ley Orgánica del IPN lo estipula.¹³¹ De esta forma se desarrollaron las redes de oposición señalando con ello, como menciona Melucci (2010), el carácter plural de los actores (los estudiantes y sus adversarios) y sus intereses, los cuales se encontraron en oposición en 2014.

Organización

Con todos estos elementos se gestó un movimiento estudiantil que alcanzó grandes dimensiones. Los estudiantes politécnicos comenzaron a organizarse aunque de inicio de forma desordenada pues en varias escuelas del IPN no existían colectivos estudiantiles que impulsaran, por medio de su experiencia y conocimiento, la organización del grueso de los estudiantes (Ortega, 2017: 173). Sin embargo, se hizo uso de los recursos al alcance para comenzar la organización a través de asambleas, conciliando y armonizando los distintos intereses y perspectivas que convergieron en el movimiento, como da cuenta uno de los entrevistados:

¹³¹ El artículo 12 de la Ley Orgánica del IPN señala: “El Director General será nombrado por el Presidente de la República; tendrá la representación legal del Instituto Politécnico Nacional, durará en su cargo tres años y podrá ser designado, por una sola vez, para otro periodo” (Presidencia de la República, 1981: 5).

en ese momento no existía asamblea estudiantil porque nadie sabía, ni teníamos el conocimiento sobre un Reglamento Interno, sobre una Ley Orgánica, [...] [La organización del CECyT] Al principio fue un poco atropellada, porque aquí así uh no, nadie sabía qué, qué estábamos haciendo aquí ¿no?, o sea, sabíamos que era porque era una imposición de un reglamento, sabíamos que era una imposición de planes y programas pero ¿cómo nos íbamos a defender? [...] nos podemos dar cuenta que entonces la organización del CECyT fue igual, empezábamos y ay si, queríamos ser los más chingones y nos atropellábamos, teníamos pedos entre nosotros que porque no estás haciendo bien las cosas, que porque esto, que no sé qué, que no debemos de demostrar esto, que no se debe de hacer esto aquí dentro de la escuela, que las autoridades, que quién sabe, como que no sabíamos nada, nada así nada. Y después conforme al tiempo nos fuimos dando cuenta de, pues la autoridad ahorita es el estudiante, no hay autoridad más, quienes nos podemos organizar somos nosotros mismos y si nos seguimos peleando no vamos a llegar a ningún lugar (E2 A2).

No obstante la dificultad que afrontaron los estudiantes al formarse el movimiento, en el desarrollo del mismo se alcanzó en poco tiempo un alto nivel organizativo, con estructuras bien consolidadas, como se verá más adelante.

Estrategias y/o repertorios de acción

En todo el proceso de gestación del movimiento estudiantil politécnico se hizo uso de repertorios y/o estrategias de acción iniciales que resultaron fundamentales. Entre ellas se encuentra el brigadeo que, como se señaló anteriormente, promovió la reflexión entre el grueso del estudiantado sobre la problemática por la que atravesaba el IPN en general y permitió la articulación de los diferentes asuntos que aquejaban a cada una de las escuelas de forma particular, favoreciendo así la conformación de una visión compartida de la situación a la que se enfrentaban los estudiantes politécnicos de la que manifestaban una serie de inconformidades. De esta forma, se impulsó el desarrollo de lazos de solidaridad entre los estudiantes y su rápida vinculación, pues vieron que sus inconformidades y demandas eran compartidas por sus compañeros de las diferentes escuelas del IPN, e incluso por algunos de sus profesores, y por tanto se vieron respaldados por la comunidad para la acción colectiva. Los estudiantes entrevistados refieren lo siguiente:

todo empezó a lograrse gracias a que compañeros de otras escuelas venían y hacían asambleas con nosotros y nos informaban cuál era la situación en realidad, y nos decían ‘ustedes investiguen no nos crean pero esta es la información que nosotros les traemos’, y nos daban los reglamentos y lineamientos que habían salido y dónde podía encontrar lo demás (E3 A5).

dentro de la escuela no sólo los estudiantes estaban inconformes con algo sino también los profesores estaban inconformes con algo, todos estaban inconformes con algo y al ver que una de las primeras escuelas digamos que se levanta le da ánimos a las demás escuelas para decir que están inconformes en, digamos, en su internamente, ya sea en instalaciones, ya sea en materiales, ya sea en presupuesto y en ese tipo de cosas. Y ya al final todos digamos que buscan un fin en común de decir ‘sabes qué, pues si yo también estoy quejándome de esto, no lo tengo, pues yo también’ y como que se empiezan a relacionar entre sí y ya se empiezan a unir (E4 A6).

Asimismo, se procedió a la huelga, cerrando las escuelas de forma progresiva y usando el tiempo disponible y los espacios educativos para las actividades del movimiento; y a la realización de una marcha que resultó multitudinaria el 25 de septiembre de 2014, que partió de la Plaza Roja en Zacatenco y se dirigió a la Dirección General del IPN (Rojas, 2014; Garrido, 2016: 464). Todo ello terminó por dar forma al movimiento de 2014 protagonizado por los estudiantes politécnicos que, como se ha observado, fue detonado por un conflicto del sector propiamente educativo.

3.2.2. “El miedo no anda en burro y menos en uno blanco”: desarrollo del movimiento estudiantil politécnico en 2014

En la marcha del 25 de septiembre de 2014, que congregó a un importante número de politécnicos, se pidió que dos estudiantes de cada escuela del IPN fueran ante las autoridades educativas, en representación de todo el estudiantado, para exponer sus demandas sobre el Reglamento Interno y los planes de estudio (Rojas, 2014; Garrido, 2016: 465; Ortega, 2017: 172). Con tal base, se conformó en adelante la Asamblea General Politécnica (AGP) que terminó por dar forma a la organización del movimiento estudiantil y a sus principales órganos de decisión.

Así, el movimiento estudiantil politécnico alcanzó un alto grado de organización articulando los dos niveles de decisión que, de acuerdo con Aranda (2000), caracterizan a los movimientos estudiantiles, sobre todo a partir del movimiento de 1968:

- a) Asambleas locales: cada escuela que integró el movimiento estudiantil politécnico de 2014 contó con una asamblea estudiantil en la que se proponía y discutía con el grueso de la comunidad politécnica las acciones, estrategias y demás actividades que se llevarían a cabo. En ellas se elegía a un par de voceros que representarían a cada escuela en la AGP.

- b) Asamblea general: nombrada como Asamblea General Politécnica (AGP), se conformó por cada uno de los voceros enviados por las asambleas locales y se constituyó como el mayor órgano de decisión y representación del movimiento.

Este tipo de organización permitió la vinculación de todos los integrantes del movimiento; el desarrollo de las actividades de la acción colectiva a través de comisiones en las que el estudiantado se dividió el trabajo (unos estudiantes se dedicaban a difundir la información tanto en redes sociales como en las escuelas,¹³² otros redactaban el pliego petitorio, algunos cuidaban de las instalaciones educativas tomadas, otros eran voceros, etc.);¹³³ y la toma de decisiones a partir del voto directo de la comunidad politécnica en las asambleas locales y de la representación en la AGP de lo decidido en las escuelas. Cabe destacar que la gran capacidad de organización de los estudiantes politécnicos se reflejó en sus estrategias y/o repertorios de acción (que consistieron principalmente en marchas) a pesar de ser multitudinarios.

Sin embargo, también se presentaron algunas de las dificultades mencionadas por Aranda (2000) en sus estudios sobre este tipo de movimientos. Por una parte, el análisis y la toma de decisiones fue un proceso lento y complicado, dada la gran cantidad de personas que se congregaba en las asambleas y la diversidad de posturas que se expresaban en ellas (lo que da cuenta de la pluralidad del movimiento estudiantil). Además, el proceso de toma de decisiones del movimiento estudiantil politécnico que se pensó e inició de forma

¹³² Cabe destacar que, en el caso del presente movimiento, las redes sociales como Facebook y Twitter fueron empleadas principalmente para la divulgación de información y la demostración de apoyo, como lo señala el trabajo de Ortega (2017: 179) y uno de los estudiantes entrevistados para este trabajo: “las redes sociales sirvieron mucho para llenar de información a los estudiantes” (E1 A1). En Twitter, por ejemplo, aparecieron diversas publicaciones con la frase que le da nombre al presente apartado “El miedo no anda en burro y menos en uno blanco”, con motivo del movimiento politécnico.

¹³³ El testimonio de dos de los estudiantes entrevistados da cuenta de la división del trabajo en el movimiento estudiantil politécnico de 2014: “Primero fui de parte de la comisión de comunicación, yo me dedicaba a hacer los panfletos con los compañeros; después de que me dediqué a hacer los panfletos ayudaba también a los compañeros de jurisdicción a hacer lo del pliego petitorio [...]. Después empezaron a mandarme a las asambleas; luego de eso me volví analista de la Asamblea General Politécnica del CECyT; después de volverme analista me mandaron como vocero ya del CECyT dentro de la Asamblea General, y ya cuando me mandan como vocero me mandan como representante a la mesa de diálogo de los que firmamos entre la Asamblea General Politécnica y el Gobierno Federal” (E2 A2). “La organización fue bastante buena, unos iban a marchas, otros se quedaban en la escuela y otros revisaban documentos y cosas así; entonces a mí me tocó quedarme digamos en la organización de la escuela que era cuidar las instalaciones, que se mantuvieran tanto limpias por nuestra parte como que no hubiera ningún altercado que se informaban en otras escuelas” (E3 A5).

horizontal se convirtió a la larga, como se verá más adelante, en un proceso vertical provocando distanciamiento, tensiones y diferencias entre la AGP y las asambleas locales, pues en la primera se centralizaron las principales decisiones del movimiento (Ortega, 2017: 178). Conviene recuperar aquí lo que los estudiantes entrevistados indican sobre la organización y el proceso de toma de decisiones que desarrolló el movimiento estudiantil así como las dificultades que se presentaron:

todo era mediante asambleas, ponían audio y todo lo que pudieran acercarse, bueno todos los que pudieran escuchar ahí se informaban sobre lo que decían, sin embargo, como te reitero, no nada más en todo el Instituto sino en las escuelas en particular, al menos en la mía, había muchos ideales encontrados, todos querían seguir su manera de hacer las cosas, entonces tardaban mucho al hacer los procesos, elegir candidatos para que nos representaran y ese tipo de cuestiones (E1 A1).

nos portábamos lo más democráticos posibles, se debatía y se daban las posibles soluciones porque se supone que para eso se manda al vocero. Entonces se platica ‘pum, pum, pum’, se hace el debate político, ya nada más se termina, se crean las propuestas, se crea el plan de acción y se queda como propuesta, después de eso decimos ‘¿qué día nos vemos otra vez?’, ‘dentro de 2 días, así sirve que ustedes tienen esos 2 días para bajarlo a las masas’. Se hacían las asambleas locales en cada escuela, se vertían estas propuestas, se decía qué se quedaba, qué no se quedaba, si se aceptaba o no se aceptaba y por qué y si no se aceptaba se creaban nuevas propuestas, si sí se aceptaba se quedaba totalmente o se cambiaban algunos puntos. Después se creaban todos los resolutivos y se llevó otra vez a la AGP y ya en la AGP se consideraba a debate. Debatíamos y ya después de que se agotaba el punto se vota entonces cuando se agotaba el punto se crean las propuestas lo más allegado posible a lo que se hizo del debate, y ya ahora sí se dan las propuestas y se vota. Entonces ya nada más es cuestión de lo que conforme se vote en general es lo que se queda (E2 A2).

las asambleas se hacían en diferentes escuelas y eran una vez a la semana para poder estar en contacto con todos y realmente era... se volvió algo muy interesante porque nunca se había visto tantos alumnos de diferentes lados y escuelas que dieran sus opiniones de vista y se pudieran conocer./ [...] en el tiempo en que yo estuve y viendo todo el cómo se tomaban las decisiones, pienso que fueron adecuadas porque realmente sí se contaba a la gente y ahí enfrente de todos se contaban los votos, o sea nunca hubo una que dijeran ‘no, es que los votos fueron acomodados’ y todo eso. Todos los votos se contaban porque incluso había un conteo de alumnos que entraban a la escuela para que ese mismo conteo cuadrara con el conteo de votos. Entonces me parece que al menos se tomó, si no fueron a veces las correctas se tomaron por decisión mayoritaria (E3 A5).

[Las decisiones] eran muy difíciles de tomar, es como ponerte de acuerdo con, no sé... 24 o más escuelas y tratar de decidir un punto y cuáles puntos se parecen, cuáles puntos no se parecen y hacer, y debatir, o sea debatir por qué esos puntos están bien para que se puedan tratar en los documentos dentro del Poli o se puedan tratar dentro con el Gobierno o así, o sea muy difícil./ Es como ponerte de acuerdo con demasiadas personas, es más bien como la habilidad de los voceros que toman individualmente para poder hablar con los demás (E4 A6).

A la marcha del 25 de septiembre de 2014, las autoridades del IPN respondieron con mensajes dobles que, de nueva cuenta, no canalizaron y atendieron las demandas estudiantiles. Por un lado, las autoridades institucionales señalaron que estaban dispuestas al diálogo; y por otro desacreditaron al movimiento estudiantil pues la directora Yoloxóchitl Bustamante, en entrevista radiofónica, mencionó que habían intereses externos inmiscuidos y que muchos de sus integrantes que se decían estudiantes politécnicos no lo eran (Sánchez, 2014c: 40). Tal declaración acrecentó la molestia entre el estudiantado provocando el desconocimiento como interlocutor de la directora general del IPN, a la que se le pediría la renuncia:

y al día siguiente Yoloxóchitl Bustamante comenzó a dar una serie de declaraciones absurdas diciendo que no éramos alumnos del IPN, incluso dijo que estábamos pagados por grupos con intereses políticos electoreros y cometió el error de caer en contradicciones; esa señora dejó de ser nuestra directora el día que dijo que no éramos sus alumnos (Garrido, 2016: 465).

Ella nos desconoció como estudiantes y desde ese momento dejó de ser la directora del Instituto Politécnico Nacional (Martínez en Imagen Noticias con Francisco Zea, 2014).

Ante el conflicto que se desarrollaba en el Politécnico, el entonces secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, dio una serie de declaraciones en la Cámara de Diputados entre las que apuntó que las autoridades gubernamentales estaban prestas al diálogo con los estudiantes politécnicos. En palabras de Osorio, los estudiantes tenían “total libertad, garantizada por el gobierno de la República y, por supuesto, total apertura. Tenemos que ver lo que les inquieta, qué es lo que les preocupa y resolverlo juntos. Ustedes lo verán en nuestra actuación, y por supuesto que convocaremos para que pueda solucionarse el problema en el IPN” (citado por Garduño en Sánchez, 2014b: 32).¹³⁴

¹³⁴ Cabe recordar que en esos días tuvieron lugar los hechos violentos en Ayotzinapa, por lo que la movilización por Ayotzinapa se desarrollaría, a partir de este momento, de forma paralela a la del Politécnico.

Los politécnicos aprovecharon la oportunidad que representaba la apertura de la Secretaría de Gobernación y respondieron a las declaraciones tanto de Osorio Chong como de Yoloxóchitl Bustamante por medio de una marcha a la que se le conocería como la “marcha de las credenciales”, puesto que los estudiantes asistieron a ella con credencial probando, contrario a lo dicho por Bustamante, su adscripción al Instituto Politécnico Nacional.

Esta marcha, que se llevó a cabo el 30 de septiembre de 2014 y se dirigió a la Secretaría de Gobernación, resultó emblemática para el estudiantado y diversos sectores de la sociedad. La cantidad de politécnicos que desbordaron las calles de la Ciudad de México aquel día (de acuerdo con Rojas (2014) fueron cerca de 60 mil estudiantes), la alta capacidad de organización del estudiantado y el recibimiento personal que hizo Osorio Chong a los estudiantes que se presentaron en la dependencia que encabezaba, conllevó a que el movimiento estudiantil politécnico fuera reconocido por la sociedad generando simpatía y gestos de solidaridad (Ortega: 2017: 173). Los estudiantes entrevistados destacan al respecto la organización que demostraron en la marcha y el cómo esta estrategia y/o repertorio de acción reafirmó a los estudiantes como parte activa, con voz y capacidad de crítica y acción, impulsando así el activismo en algunos de ellos:

Estar frente al secretario de Gobernación, frente a todo un mar de gente, y que todo ese mar de gente empezara a cantar un ‘huélum’ frente a él y él se quedara... su cara del secretario al ver a todo ese mar de gente y pues creo que, no sé, metafóricamente habla mucho o dice mucho esa escena en mi mente, o no sé, porque es como decirle al gobierno ‘no somos tontos, no nos vamos a dejar’ (E1 A1).

Recuerdo muy bien que pues la logística se hizo muy chida, había hasta lazos, había divisiones por escuelas, dividían contingentes, se recogía la basura, no se dejaba entrar a nadie que no fuera del Politécnico, era con credencial en mano. Fue algo que pues todos dijimos ‘no manches’, nunca habíamos asistido a una marcha, pues fue el inicio de nuestra vida política eh, nuestra vida activista porque ya después de ahí comenzamos a ir a otras marchas, a las de ‘Ayotzi’, empezamos a apoyar ya más la lucha de clases./ A nosotros sí nos dejó anonadados porque pues fue así de ‘no manches’, nunca habíamos tenido una experiencia así, bueno también yo, de mi parte, nunca había tenido una experiencia así, entonces fue así de ‘a huevo’. Entonces poco a poco nos fuimos dando cuenta que pues los politécnicos sí llegaron a tener ese criterio político que decían que no se tenía, al armar una marcha así te das cuenta de ese tipo de situación (E2 A2).

Demasiados politécnicos, no había visto demasiados politécnicos en una marcha, fueron demasiados. Digamos, fue la marcha en la que salió Osorio Chong a ver la problemática [...]/ O sea pasabas calles, calles, calles y calles y aun así habían alumnos, cada uno con su carta de decir, digamos que de desprecio a algunos directivos y que no cumplían las cosas y las inconformidades internas, externas, o sea cada quien digamos que se dio a su libre expresión de decir qué es lo que estaba pasando dentro del Politécnico, que no siempre es claro (E4 A6).

En la marcha de las credenciales los estudiantes entregaron un pliego petitorio que, ante la exigencia de los politécnicos, Osorio Chong recibió personalmente y leyó ante la comunidad en el templete colocado para la movilización en la avenida Bucareli. En el documento, además de presentar las demandas sobre los planes de estudio y el Reglamento Interno, se incluyeron otras que tuvieron que ver con la problemática general que aquejaba al IPN como lo relativo al presupuesto, las pensiones a ex directores y los grupos porriles. A continuación se transcribe en extenso el pliego petitorio de los estudiantes politécnicos:

1. Cancelación total, y no posposición momentánea disfrazada de consulta, del Reglamento Interno propuesto y aprobado por la directora Yoloxóchitl Bustamante Díez. La comunidad estudiantil politécnica no se niega al análisis y discusión del Reglamento Interno de manera que convenga, beneficie y no trastoque los derechos de la comunidad politécnica.
2. Cancelación de los planes de estudio que tecnifiquen la educación superior y reduzca la calidad educativa de las escuelas de nivel medio superior en el Instituto. La comunidad politécnica propone una negociación y revisión consensuada hasta que se consolide un nuevo plan o una reestructuración que cumpla con las necesidades auténticas de cada especialidad. Esta consolidación será efectuada por mesas de trabajo que se conformarán por:
 - Egresados y especialistas con experiencia en sus respectivos campos, que sean aprobados por la asamblea estudiantil que presenta este pliego petitorio.
 - Una comisión de estudiantes de posgrado pertenecientes a cualquiera de los programas impartidos por el Instituto, propuestos por los coordinadores de programas de posgrado correspondientes y según aplique a las unidades académicas y de especialización.
 - Un comité que represente a la comunidad estudiantil, cuyas representaciones sean avaladas por la Asamblea General Politécnica.
 - Personal docente calificado, con experiencia académica y laboral, ratificado por la Asamblea General Politécnica.
3. Destitución y desconocimiento de la doctora Yoloxóchitl Bustamante Díez como directora general del Instituto Politécnico Nacional, con la correspondiente democratización del proceso de elección de un nuevo director(a) general del IPN por parte de la comunidad politécnica.
4. Salida de los elementos de la Policía Bancaria e Industrial del Instituto Politécnico Nacional y que no sea sustituida por ningún otro organismo del Estado o sector empresarial.

5. Cese de pensiones vitalicias de ex directores del IPN.
6. Democratización del IPN, iniciando un proceso hacia la representación equitativa de estudiantes, docentes, trabajadores de apoyo y autoridades de cada uno de los consejos de cada una de las escuelas, centros y unidades, y en el Consejo General Consultivo para la toma de decisiones que determine el futuro del IPN.
Es necesario que las sesiones de los consejos retomen la experiencia de las asambleas públicas que se han llevado a cabo en estos momentos. Consideramos que por esta vía se ha democratizado el Instituto pues toda la comunidad participa, tiene voz y voto donde se emiten las diferentes opiniones existentes. Esta es la forma que debe regir de ahora en adelante al Instituto Politécnico Nacional.
7. Se garantice que no se tomarán represalias académicas, administrativas ni legales hacia ningún miembro de la comunidad politécnica, participante o no de dicho movimiento.
8. Aumento al presupuesto federal otorgado al IPN y a los sectores educativos públicos y de investigación científica y tecnológica nacional con un monto mínimo equivalente al 2% del Producto Interno Bruto.
9. Dar a conocer todas las formas de injerencia del sector privado en el IPN, tanto en los planes de estudio, programas de investigación y proyectos de colaboración, de manera que sea posible valorar la subordinación de la técnica al servicio de la patria y no la técnica al servicio de los intereses privados nacionales y transnacionales, pues en el nuevo reglamento se especifica que la formación de estudiantes en nuestra institución responderá a la solución de problemas en áreas estratégicas prioritarias y otras de interés general.
10. Fuera grupos porriles del IPN (en Animal Político, 2014).

Como se puede observar tanto en el conflicto como en las demandas citadas, los estudiantes articularon en el movimiento las dos dimensiones señaladas por Solari (1972) que se revisaron en el primer capítulo del presente trabajo. De tal suerte, la dimensión gremial se hizo presente en la demanda de beneficios para la comunidad estudiantil como la cancelación de los planes de estudio y del reglamento interno; mientras que, como parte de la dimensión política, se incluyeron críticas y exigencias sobre la forma en la que se conduce el IPN y sus autoridades (demandando la democratización de la institución educativa y la generación de procesos y mecanismos de toma de decisión donde los estudiantes tengan efectiva participación), así como de la política gubernamental y su expresión en el Instituto Politécnico Nacional (con cuestionamientos sobre el proyecto gubernamental con orientación neoliberal que se pretendió implantar en el IPN a través de los cambios en el Reglamento Interno, los planes de estudio y la participación de los sectores privados en la educación).

La respuesta de las autoridades gubernamentales en la movilización estudiantil del 30 de septiembre de 2014 fue de apertura al diálogo para la resolución de los problemas. Osorio Chong reconoció de inicio la legitimidad del movimiento estudiantil politécnico y apelando a una “solución inmediata”, quiso resolver la situación en 30 minutos. Sin embargo, los estudiantes no aceptaron la propuesta del secretario puesto que consideraron que el movimiento estudiantil no merecía una respuesta generada al “vapor” sino una que involucrara un análisis a detalle de las demandas, por lo que decidieron regresar el viernes 3 de octubre por la respuesta de las autoridades gubernamentales. Cabe destacar que en esta movilización los estudiantes politécnicos exigieron el diálogo público y no la negociación con unos cuantos y de forma apartada, además de que enfatizaron en que la escena que se presenciaba (el secretario de Gobernación estando en el templete con los estudiantes movilizad¹³⁵) era gracias a lucha del movimiento estudiantil.

Para ese momento, dos hechos generaron importantes tensiones dentro del movimiento politécnico: la movilización que se desarrollaba ante lo ocurrido en Ayotzinapa y la tradicional marcha que se lleva a cabo cada año en México con motivo del 2 de octubre de 1968 (Ortega, 2017: 174).

Como se observó en la primera parte del presente capítulo, el contexto nacional en el que se desarrolló el movimiento estudiantil politécnico fue bastante crítico. El gobierno de EPN enfrentaba una serie de problemáticas en distintos sectores y la crisis se agudizó con los graves hechos que tuvieron lugar en Ayotzinapa el 26 y 27 de septiembre de 2014. Si bien el movimiento que se erigía por los estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa brindó oportunidades para el movimiento politécnico al asestar un golpe contundente al frente gubernamental que se vería debilitado, fracturado e incapaz de soportar mayores conflictos; dentro del movimiento estudiantil politécnico se presentaron posiciones encontradas sobre vincularse o no con el movimiento por Ayotzinapa. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados reconoce cómo la movilización por lo ocurrido en Ayotzinapa abrió oportunidades al movimiento politécnico, pues de cierta manera los protegió de la represión y/o indiferencia que se esperaba del sector gubernamental:

¹³⁵ El momento en que Osorio Chong se sube al templete de la movilización y cruza palabras con los estudiantes ante los micrófonos, fue capturado en video por diversos medios de comunicación. Al respecto puede verse: FOROtv (2014b).

estuvimos con una cortina de humo que fueron los compañeros de Ayotzinapa. Esa fue una cortina que a nosotros no nos, por eso no nos tocaron, eso nos hizo hasta cierto punto intocables porque si nos pasaba algo a nosotros como Politécnico en general, o sea si como Instituto Politécnico Nacional en general nos pasaba algo, uh la sociedad explotaba porque decía ‘a ver, ¿qué está pasando?, ellos se están organizando, te están mostrando credenciales y tú así los aplastas’ (E2 A2).

Las diferencias entre los estudiantes politécnicos sobre la vinculación con el movimiento de Ayotzinapa se extendieron hacia la marcha del 2 de octubre, y después de una serie de discusiones se decidió no participar en la marcha y no articularse formalmente como movimiento con el movimiento por Ayotzinapa (Ortega, 2017: 174).¹³⁶ El movimiento estudiantil politécnico se centró en sí mismo, en sus propias demandas y en el proceso de negociación en el que pronto entrarían con las autoridades, y no buscó aliados importantes en otras luchas estudiantiles que se desarrollaban en el país. Tal decisión, como señalan algunos de los testimonios recuperados, trajo consigo costes para el movimiento politécnico:

de pronto aparece un grupo dentro de la AGP que parecía que tenía como principal misión impedir a toda costa que el movimiento del IPN se involucrara con el movimiento de Ayotzinapa y, ante la inexperiencia de la mayoría de los voceros, lograron convencer a la Asamblea de no marchar el 2 de octubre ni unirse a las movilizaciones de los normalistas; esto fue un golpe del cual jamás nos pudimos recuperar; únicamente marchamos los grupos del IPN que siempre lo hacemos, los colectivos estudiantiles (Garrido, 2016: 465).

Que tal vez sí hubo un error ¿no?, el solamente embotellarnos en Politécnico y no aceptar universidades foráneas que nos querían ayudar en ese entonces; pero es como yo te digo, es por nuestra pequeña experiencia política y ser principiantes, ser principiantes políticos, ese es el problema (E2 A2).

Así definido el movimiento estudiantil politécnico con respecto a otros movimientos estudiantiles desarrollados en el país, marcharon el 3 de octubre a la Secretaría de Gobernación por la respuesta al pliego petitorio. Las autoridades gubernamentales,¹³⁷ por medio de Osorio Chong, ocuparon estrategias incluyentes y dieron respuesta positiva a todas las demandas de los estudiantes politécnicos. De acuerdo con las autoridades: se

¹³⁶ Los estudiantes politécnicos que quisieron participar en la movilización por Ayotzinapa lo hicieron de forma separada al movimiento politécnico, y se realizaron, en los discursos del movimiento, algunos pronunciamientos en solidaridad con el caso de los normalistas.

¹³⁷ De acuerdo con información de Martínez (2014), la respuesta al pliego petitorio de los politécnicos fue producto de la reunión en la que se presentaron Enrique Peña Nieto, Osorio Chong, Luis Videgaray (secretario de Hacienda) y Emilio Chuayffet (secretario de Educación Pública).

cancelarían los planes de estudio y el Reglamento Interno que fueron modificados; se prohibirían las pensiones vitalicias a ex directores; no habría represalias; la Policía Bancaria e Industrial saldría del Politécnico y se conformaría un nuevo servicio para la seguridad institucional; se incrementaría el presupuesto; se evitaría la presencia de actores ajenos al Politécnico salvaguardando la vida académica; se defendería la educación pública nacional; y se convocaría a los consejos institucionales para determinar las formas de elección de representantes. Aunado a ello, se mencionó que Yoloxóchitl Bustamante había presentado al presidente Peña Nieto su renuncia como directora general del IPN (Martínez, 2014).

No obstante, los estudiantes reafirmaron su desconfianza a las autoridades gubernamentales y señalaron que revisarían en las asambleas la respuesta al pliego petitorio y elaborarían su respectiva contestación. En este proceso de análisis sobre la respuesta de las autoridades gubernamentales a las demandas, los estudiantes manifestaron que las peticiones no quedaban satisfechas pues, en palabras de Garrido (2016):

la contestación carecía de dos elementos importantes: las fechas y los procedimientos adecuados para implementar ciertos cambios, y algunas de esas respuestas eran un ‘veremos’; pero redactado de manera bonita; además, en el punto de los planes de estudios sólo habló de los estudiantes de nivel superior, dejando a un lado a los compañeros del medio superior, pues los funcionarios del gobierno tenían el proyecto de incorporarlos al Sistema Nacional de Bachillerato (466).

Así se inició el proceso de elaboración de la respuesta estudiantil a las autoridades gubernamentales en la que, cabe decir, se involucraron abogados (Garrido, 2016: 466); y se entregó en una nueva marcha llevada a cabo el 10 de octubre de 2014, cuyo recorrido comenzó en la Estela de Luz y terminó en Tlatelolco. Para ese momento, la Secretaría de Gobernación había delegado a la Secretaría de Educación Pública la atención del movimiento estudiantil politécnico, por lo que la respuesta estudiantil se entregó a las dos instancias (Rojas, 2014).

Ante la nueva respuesta de los estudiantes, la SEP propuso que se conformaran mesas de diálogo entre las autoridades gubernamentales y los estudiantes politécnicos las cuales, tentativamente, podrían llevarse a cabo en la Biblioteca Vasconcelos. Los estudiantes aceptaron el establecimiento de las mesas y pidieron que se realizaran en el

propio IPN, específicamente en el auditorio Alejo Peralta del Centro Cultural Jaime Torres Bodet (conocido como “El Queso”), localizado en Zacatenco (Rojas, 2014).

De esta forma, comenzaron los preparativos para las mesas de diálogo que incluyeron la designación de los representantes estudiantiles que negociarían directamente con las autoridades. Para este punto, las diferencias y tensiones entre los dos principales niveles que conformaban la organización del movimiento estudiantil (asambleas locales y la asamblea general) se habían ido agudizando, dando lugar a las primeras quejas sobre la AGP (en la que se habían centralizado las principales decisiones) y el proceso de toma de decisiones, tal como lo indica el testimonio de Garrido (2016):

inmediatamente la mesa dejó pasar a los compañeros de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Culhuacán, que venían a hacer el primer reclamo de antidemocracia contra la AGP y rompían con ésta [...]. Más adelante se convocó a la elección de integrantes para acudir a la mesa de diálogo con los representantes del gobierno [...]; horas después durante un foro informativo efectuado en la Plaza Roja, los compañeros de la Vocacional 9 alzaron la voz para denunciar las prácticas sospechosas y antidemocráticas que en la AGP se llevaban a cabo y, tanto profesores como estudiantes de la ESIA. UZ, se unieron a la protesta (467-468).

No obstante los reclamos, la AGP siguió operando como el mayor órgano de representación y decisión del movimiento estudiantil, y se continuó con la instalación de las mesas de diálogo con las autoridades. En dichas mesas, que comenzaron formalmente el 4 de noviembre y fueron televisadas por Canal Once, estuvieron presentes, por parte del sector gubernamental: representantes de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Gobernación, y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; asimismo se contó con la participación de un ex director del IPN, del entonces secretario general de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de un profesor del Politécnico. Mientras que, por parte del movimiento estudiantil politécnico, asistieron estudiantes de los distintos niveles que ofrece el IPN que fueron elegidos por la Asamblea como parte de un proceso de selección.

Uno de los entrevistados que fue parte de la comisión que entabló el diálogo directo con las autoridades que representaron al sector gubernamental, mencionó en su testimonio cómo el proceso de las mesas fue bastante complicado, demandando el desarrollo y uso de

capacidades de negociación por parte de los estudiantes para el logro de acuerdos y la defensa de sus demandas. Si bien en todo ello se puso de manifiesto la disparidad entre la experiencia del sector gubernamental y el estudiantil, los estudiantes se reafirmaron como parte activa, analítica y con capacidad de argumentación.

[Fue] Un ambiente duro, porque lo que mostraban en la televisión no era su cara. En las mesas de trabajo mostraban su verdadero colmillo./ Una vez nos aventamos un acuerdo donde fueron 12 horas de trabajo con estos carnales, así sentados 12 horas ahí, discutiendo: ‘no es que no va así’, ‘pero pues es que tú estás mal’ y bla, bla, bla. Y era algo que decía ‘no mames, estos weyes saben a lo que vienen’ ¿no?, nosotros también pero esa experiencia no la tenemos, la experiencia que tal vez ellos tengan de haber firmado miles de acuerdos antes que con nosotros no la tenemos; pero tenemos la prudencia de ser estudiantes y sabemos qué es lo mejor y cuándo nos están engañando./ Entonces a partir de ahí pues ya sí nos dimos cuenta que la calaña de gobernación es algo que dices ‘no mames’. Es gente que hay veces que no sabe ni lo que dice pero lo defiende a capa y espada, a capa y espada; o sea no sabe pero se aferra, se aferra y se aferra, entonces lo que hacen es cansarte, y te cansan y dices ‘órale ya, pues ya así déjalo, ya a la chingada’ entonces es lo que yo me di cuenta (E2 A2).

Además, el estudiante entrevistado señala que el proceso de negociación con las autoridades también fue complejo al interior del propio movimiento estudiantil, pues las diferencias siguieron presentes y la AGP continuó centralizando las principales decisiones. Sin embargo, el movimiento procuró mantenerse unido a pesar de las diferencias y tensiones, por el respeto y defensa de sus demandas e ideales:

Bueno yo te puedo hablar a nivel CECyT como vocero y a nivel de mesa de diálogo: algunas decisiones no estábamos de acuerdo, algunas sí decíamos ‘no mamen, o sea ¿eso qué?’, pero como nos ganaba la mayoría pues ya qué nos quedaba hacer. O sea queremos democracia, ese es el problema de la democracia, si no estás de acuerdo y te gana la mayoría pues te chingas, tienes que darle./ [...] También las decisiones, la mesa de diálogo pudo generar mejores acuerdos, pero por el capricho de la AGP se quedaron esos acuerdos que están ahorita y pues nos subían con las manos atadas prácticamente. Ese tipo de decisiones a mi punto de vista sí eran así pues malas ¿no?, porque si se pudo negociar algo mejor ¿por qué no lo aceptaban? Pero pues de ahí en fuera la mayoría de las decisiones que se han tomado pues han sido en conjunto y se deben de respetar y se deben de continuar y defender hasta al final porque si no dónde está tu unificación, dónde está tu democracia, pa’ que estás pidiendo democracia si no vas a pelear lo que en verdad se te está pidiendo o lo que estás decidiendo en comunidad en general, se supone que para eso es una asamblea (E2 A2).

Luego de nueve mesas de diálogo en las que se discutieron ocho acuerdos y se presentó al nuevo director del IPN,¹³⁸ el 5 de diciembre de 2014 los representantes estudiantiles y del gobierno federal firmaron los documentos con los acuerdos que pusieron fin a la huelga en el IPN. Los acuerdos signados ante notario público se citan de forma sintética en el cuadro 7.

Cuadro 7. Acuerdos entre el gobierno federal y representantes del movimiento estudiantil politécnico

Número de acuerdo	Tema	Medidas
1	Garantizar que no habrá represalias a nivel administrativo, académico o personal, en contra de toda la comunidad politécnica.	<p>-Entrega de oficios respaldados por las autoridades.</p> <p>-Creación de la Defensoría de los Derechos Individuales y Colectivos, que contará con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Autonomía en sus funciones con respecto a las autoridades del IPN. ➤ Independencia financiera. <p>Este órgano estará encargado de vigilar, denunciar y promover sanciones en caso de daños contra estudiantes y académicos.</p> <p>La Defensoría de los Derechos Politécnicos, que hasta ese momento existía, se transformará en la Comisión Politécnica de los Derechos Humanos con las funciones de estudiar y difundir los derechos humanos y hacer recomendaciones al respecto.</p>
2	Desincorporación de los CECyT del IPN al SNB y a la RIEMS tanto en el presente como en el futuro.	<p>- El nivel medio superior del IPN no está incorporado al SNB ni a la RIEMS, pues su adscripción es voluntaria.</p> <p>- Corresponde al IPN la creación, modificación o abrogación de planes y programas de estudio* sin injerencia del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior, A.C. (COPEEMS), el SNB, la RIEMS, y la ANUIES; ni habrá injerencia en la actualización y capacitación docente del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).</p>
3	Congreso Nacional Politécnico (CNP).	<p>- Se reconoce el CNP, cuyo carácter será democrático, representativo, resolutorio e incluyente. El Congreso estará encargado de analizar, debatir, implementar e incorporar reformas al cuerpo normativo del IPN. Los resolutorios del CNP se orientarán a contribuir a la democratización y al proyecto educativo.</p> <p>- Se conformará una Comisión Organizadora del Congreso Nacional Politécnico (COCNP) integrada por representantes</p>

¹³⁸ Como nuevo director, la presidencia de México eligió al secretario general de la ANUIES, el Dr. Enrique Pablo Alfonso Fernández Fassnacht. Su elección fue anunciada hasta la quinta mesa de diálogo (Hernández, 2014), a pesar de que Fernández había estado presente en distintas mesas previas a su nombramiento.

		<p>estudiantiles, docentes y personal de apoyo y asistencia a la educación, para organizar el CNP (normas y procedimientos de conformación, instauración y operación).</p> <p>-El Gobierno Federal y la AGP acuerdan promover de forma íntegra los resolutivos del CNP ante las instancias competentes, para su implementación.</p>
4	Garantizar la no injerencia, presente y futura, del Tecnológico Nacional de México en el IPN que vaya en contra de sus principios fundacionales.	<p>- No existe vinculación alguna con el Tecnológico Nacional de México.** Únicamente la comunidad académica del IPN definirá las relaciones e injerencias futuras.</p>
5	Conformación de un órgano interno de vigilancia dependiente del IPN, cuyo ejercicio respete los derechos humanos.	<p>- Se conformará un órgano estrictamente de vigilancia y de seguridad de la comunidad politécnica (no policial, ni militar).</p> <p>- El IPN se abstiene de contratar otro organismo de seguridad del sector público o privado.</p> <p>- La Policía Bancaria e Industrial brindará servicio hasta que se concrete el órgano de vigilancia.</p> <p>- El remanente resultado de la comparación entre el presupuesto destinado a la creación y operación del nuevo órgano y el presupuesto asignado a la Policía Bancaria e Industrial, será destinado primordialmente al sector de investigación del IPN.</p>
6	Sobre las remuneraciones a ex directores generales del IPN y el ejercicio transparente de los recursos.	<p>- Se concluirán las gestiones iniciadas para cancelar las remuneraciones que se perciban por la condición de Ex Directores Generales del IPN. Será la comunidad politécnica la que definirá las circunstancias futuras sobre el tema.</p> <p>- Se solicitará la reasignación de los recursos derivados de la cancelación de remuneraciones a ex directores, destinándolos a las partidas que permitan el otorgamiento de becas y la mejora de instalaciones y equipamiento en el IPN.</p> <p>- Se informará a la comunidad politécnica del uso y destino de los recursos.</p> <p>- Se publicarán las remuneraciones mensuales por puesto.</p> <p>- Se solicitará a la Secretaría de la Función Pública una auditoría de desempeño de la gestión por el periodo 2009-2014 y los resultados serán publicados.</p>
7	Realizar una investigación, denuncia pública y seguimiento sobre los autores de grupos y organizaciones que violentan al IPN y su comunidad.	<p>- El Gobierno Federal y la Dirección General del IPN se comprometen a presentar una denuncia pública, investigar y dar seguimiento hasta la aplicación de sanciones a los autores intelectuales y materiales de los grupos de choque que transgredan los derechos de la comunidad politécnica o dañen la infraestructura del IPN.</p> <p>- Se suprimirán los privilegios que puedan tener las organizaciones que presenten acciones porriles y se sancionará a quienes hayan otorgado dichos privilegios.</p>

		- La Defensoría Politécnica de los Derechos Individuales y Colectivos contribuirá a este punto.
8	Que el titular del Ejecutivo Federal incluya en la iniciativa de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2015, un incremento a la educación pública, así como en los ramos de Ciencia, Tecnología e Innovación.	<ul style="list-style-type: none"> - Las autoridades gubernamentales propondrán un mayor presupuesto creciente en términos reales al sector educativo y, en particular, de las Instituciones Federales de Educación Superior, de los Organismos Descentralizados Estatales y del Programa Transversal de Ciencia, Tecnología e Innovación. Se buscará se destine el 8% del PIB a educación pública y sectores educativos, y se buscará alcanzar el 1% del PIB en 2018 para los sectores de investigación científica y desarrollo tecnológico. - La nueva administración del IPN procederá a desarrollar un sistema de transparencia presupuestal. - Se contratará una firma de auditores externos para realizar una auditoría anual a todas las dependencias, órganos de apoyo y organismos auxiliares del IPN, a partir de 2009 en adelante, y sus resultados serán públicos. - Se gestionará la ampliación del presupuesto del IPN. - Se realizará un estudio para incrementar el número y el monto de becas, así como de las necesidades de infraestructura del IPN para una redistribución presupuestaria.

Fuente: IPN (2014b: 8-85).

Notas: *En la Carta Compromiso con fecha del 5 de diciembre del 2014 (IPN, 2014b: 86-87), Enrique Fernández Fassnacht se comprometió a efectuar los procedimientos necesarios para suprimir los planes y programas de estudio que considerara la comunidad de cada unidad del IPN, priorizando en los de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) Tepepan, la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Zacatecas (UPIIZ), la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato (UPIIG), la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología (UPIBI), la ESIA Zacatenco, el Centro de Estudios Tecnológicos (CET) y todos los CECyT. **De acuerdo con el decreto de creación del Tecnológico Nacional de México (SEP, 2014), éste es un órgano desconcentrado de la SEP que “tendrá adscritos a los institutos tecnológicos, unidades y centros de investigación, docencia y desarrollo de educación superior tecnológica con los que la Secretaría de Educación Pública, ha venido impartiendo la educación superior y la investigación científica y tecnológica” (s. n. p.). Sobre éste órgano, uno de los estudiantes señala: “porque también lo que trataban de hacer era separar los CECyT del Politécnico; volverlos parte del [...] Tecnológico Nacional de México, que se encargaba, y se encarga, de toda la educación técnica, de toda la educación técnica y ahí es donde nosotros dijimos ‘pues no mames, no nos podemos dejar’” (E2 A2). Ante lo anterior, se consideró necesario aclarar en los acuerdos las relaciones entre el Politécnico y el Tecnológico Nacional de México.

Con la firma y publicación de los acuerdos, los estudiantes procedieron a entablar diálogo con el nuevo director del IPN, Enrique Fernández Fassnacht; a entregar las instalaciones educativas¹³⁹ y a dar fin a la huelga comenzando las gestiones para el regreso a clases.

¹³⁹ Si bien los estudiantes procedieron a entregar las instalaciones educativas, en muchas de ellas continuaron tomados los edificios administrativos, entre otras cosas, por la demanda de renuncia de directores y demás autoridades.

3.2.3. “Ganamos demasiado porque cambiamos, abrimos los ojos”: resultados del movimiento estudiantil politécnico en 2014

La huelga en el Politécnico concluyó con la entrega de las instalaciones a las autoridades educativas el 12 de diciembre de 2014; y con la recalendarización del semestre que se había visto afectado por el paro de actividades. Así, se acordó que la Escuela Superior de Medicina (ESM), la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMH) y el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS) Unidad Milpa Alta, iniciarían actividades el 15 de diciembre de 2014; mientras que el resto de las escuelas politécnicas reiniciarían el semestre el 7 de enero de 2015 (IPN, 2014a: 3-6).

A partir de este momento se da inicio a la tercera etapa que se examina en el presente trabajo y que abarca hasta el primer semestre del 2015, por lo que a continuación se abordan algunos de los resultados inmediatos que obtuvo el movimiento estudiantil politécnico de 2014.

Sobre este aspecto, conviene recordar que algunos de los autores que se revisaron en el capítulo uno de la presente investigación han señalado que los movimientos sociales obtienen una serie de resultados que pueden catalogarse como éxitos o fracasos. Si bien no hay una definición única sobre el éxito o fracaso de un movimiento,¹⁴⁰ en la presente investigación se abordan algunos de los logros tangibles e intangibles del movimiento estudiantil politécnico de 2014 en tres niveles: institucional, local y en el propio sector estudiantil (tanto en lo individual como en lo colectivo); así como algunas de las afectaciones derivadas de sus estrategias y actividades.

Cabe señalar que el contexto en el que tuvieron lugar dichos resultados inmediatos estuvo caracterizado por la persistencia de la tensión en la institución educativa y por la existencia de una serie de luchas de menor magnitud emprendidas por una parte de los estudiantes para la efectiva resolución de las demandas generales y particulares.

Por una parte, a nivel institucional comenzaron a darse algunos pasos a favor de los objetivos del movimiento estudiantil durante el primer semestre del 2015, sin embargo, no se obtuvo el cumplimiento efectivo de todos los acuerdos signados con las autoridades.

¹⁴⁰ Al respecto, véase en el capítulo uno del presente trabajo las páginas 36 y 37.

De inicio, el aparato directivo del Instituto Politécnico Nacional elaboró una serie de circulares y demás documentos que pretendían atender parte de los acuerdos entre la AGP y las autoridades. De acuerdo con la matriz de seguimiento del cumplimiento de los acuerdos publicada en la página web del IPN (*s.d.*), para el primer mes del 2015 ya se había presentado una circular para garantizar que no habría represalias, coerción y/o intimidación en contra de la comunidad politécnica (acuerdo 1); y otra para indicar que el Politécnico no se encontraba incorporado al SNB ni a la RIEMS (acuerdo 2); así como un requerimiento que señalaba que no había injerencia del Tecnológico Nacional de México en el IPN (acuerdo 4). Asimismo, se llevaron a cabo las gestiones para cancelar las remuneraciones de ex directores, modificando los lineamientos institucionales sobre el Consejo de Ex Directores, y se solicitaron las auditorías pactadas (acuerdo 6); se presentó una circular para atender el problema que representaban los grupos porriles (acuerdo 7); y se elaboraron los oficios para solicitar auditorías externas (acuerdo 8).

Durante los meses que le siguieron, el ejercicio de tales documentos fue múltiple. Entre los que presentaron algunas irregularidades en su ejecución se encontraron aquellos que garantizaban que no habría represalias en contra de la comunidad politécnica después del movimiento estudiantil, pues durante los últimos días de enero de 2015 los estudiantes convocaron a una nueva jornada de diálogo al director Fernández Fassnacht para exponerle sus inquietudes, entre las que se hallaban algunos casos de represalias (Sánchez, 2015h: 37). Además, a pesar de que se realizaron las gestiones para cancelar las remuneraciones por condición de ex director del IPN desde enero, el periódico La Jornada tuvo acceso a documentos que indicaban que durante los primeros cinco meses del 2015 algunos ex directores continuaron recibiendo dicha remuneración (Sánchez, 2015j: 35).¹⁴¹ Por otro lado, entre los documentos que arrojaron resultados importantes en su ejercicio durante el primer semestre de 2015, se encontraron los relacionados con las auditorías externas para el

¹⁴¹ Tras ser publicada la nota en el periódico La Jornada, donde se expuso que “El instituto entregó una relación con la información requerida en la que no indica la fecha exacta en la que se hicieron los pagos ni si se efectuaron en una sola exhibición o en distintas quincenas, pero aclara que corresponden al puesto de consejero ex director del IPN y no a los cargos que actualmente ejercen”(Sánchez, 2015j: 35); las autoridades del IPN respondieron que esos pagos se habían realizado por los puestos que ocupaban en aquel momento y no por ser ex directores. No obstante, en el periódico La Jornada se señalaron las inconsistencias existentes en las cantidades que recibieron los ex directores por sus cargos como parte de la planta docente del IPN ya que eran mayores a las estipuladas en el tabulador de sueldos del Politécnico para ese tipo de puestos (Poy, 2015: 30).

periodo de 2009 a 2014. Al respecto es importante mencionar que las auditorías realizadas mostraron que en la gestión de Bustamante como directora del IPN “fueron constantes los excesos sobre el ejercicio del presupuesto asignado” (Sánchez, 2015d: 39), pues se detectaron, entre otras cosas, gastos excesivos y falta de acreditación de bienes inmuebles.

Con respecto a los puntos restantes de los acuerdos, algunos se llevaron a cabo con el paso de los meses y otros no terminaron de consolidarse por completo. En el primer grupo se ubica la realización de un diagnóstico de necesidades en materia de infraestructura (acuerdo 8) en el que se buscó la participación de los distintos miembros de la comunidad politécnica (estudiantes, académicos y trabajadores). Los resultados de este ejercicio, que fueron publicados a la brevedad, pusieron de relieve el déficit de instalaciones, equipo, mobiliario y materiales en el IPN. Hacían falta bancas; pizarrones; proyectores; equipo para laboratorios, gimnasios y el anfiteatro; licencias de software; entre otras cosas; además de que algunos de los edificios de las distintas escuelas y dependencias necesitaban mantenimiento y/o ser remodelados. Con base en la información obtenida en este diagnóstico, se señaló se diseñaría un plan de infraestructura que atendiera las importantes problemáticas del Politécnico en la materia (Sánchez, 2015c: 42; Sánchez, 2015g: 30).

Además, se revocó oficialmente el Reglamento Interno que había provocado la movilización de los estudiantes, y se amplió el presupuesto del Politécnico para el ejercicio de 2015 (acuerdo 8), pues de recibir en 2014, como se vio en apartados anteriores, alrededor de 13, 708, 032.3 miles de pesos, pasó a percibir 15, 765, 812, 7 miles de pesos en 2015 (IPN, [2016?]), lo que significó un incremento mayor al obtenido en 2014.

Por su parte, entre los acuerdos que no terminaron de materializarse durante el primer semestre del 2015 se encuentran tres temas de suma importancia: el Congreso Nacional Politécnico (acuerdo 3), la creación de la Defensoría Politécnica de los Derechos Individuales y Colectivos (acuerdo 1 y 7), y la conformación de un órgano de vigilancia propio del IPN (acuerdo 5).

No obstante que no se consolidaron, algunos pasos se dieron en favor de dichos acuerdos. Sobre el Congreso Nacional Politécnico, en medio de diversas tensiones, se llevaron a cabo las mesas tendientes a determinar la conformación de la Comisión

Organizadora del Congreso Nacional Politécnico. Sin embargo, las distintas partes (la AGP y la administración del IPN encabezada por Fernández Fassnacht) no lograban convenir, durante el periodo al que se restringe el presente apartado, diversos puntos como el número de representantes que tendría (Sánchez, 2015f: 30).

En cuanto a la Defensoría Politécnica de los Derechos Individuales y Colectivos, también se llevaron a cabo algunas reuniones para conformar la comisión que definiría su estructura. De tal suerte, durante el periodo abordado, se acordó que dicha comisión se integraría por 14 representantes (7 por parte de la AGP y 7 por parte de las autoridades);¹⁴² y se comenzaron las labores de diseño de la Defensoría entre las que se incluyó el desarrollo de un portal de internet para consultar a la comunidad politécnica sobre la estructura que debería adoptar el organismo (Sánchez, 2015a: 38).

Y por último, acerca de la conformación de un órgano de vigilancia dependiente del IPN, sólo se avanzó en este periodo en el acuerdo de que el contrato con la Policía Bancaria e Industrial (corporación de la que se pidió enfáticamente su salida del IPN durante el movimiento estudiantil) podría terminarse por adelantado sin obtener penalizaciones (Sánchez, 2015i: 33), no obstante, para ese momento no se había creado otro organismo de vigilancia que pudiera sustituirla. Fernández Fassnacht, en entrevista señaló al respecto:

Le puedo decir que no se va a ahorrar nada. Va a ser mucho más caro un esquema local del IPN que la PBI. Hemos hecho un ejercicio que estamos por concluir: un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, y encontramos que no parece haber mejor opción para el Politécnico que mantener un esquema de seguridad privada, aunque no sea necesariamente la PBI (en Sánchez y Olivares, 2015: 35).

Con todo lo anterior, la administración del IPN reportó haber cumplido durante el primer semestre de 2015 con el 60% de los acuerdos pactados entre las autoridades gubernamentales y la AGP, asimismo señaló que el 23% de los acuerdos se encontraban en proceso mientras que el 6% seguían pendientes, y que la atención del 11% restante correspondía al gobierno federal (Olivares, 2015: 33).

¹⁴² “Logran acuerdos autoridades del IPN y Asamblea Politécnica” (2015), *Excelsior*, 7 de marzo, <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/03/07/1012134>>, consultado el 28 de julio, 2020.

A nivel local, es decir, en las diferentes unidades del IPN, las tensiones no cesaron con el regreso a clases. Las escuelas tenían demandas particulares necesarias de ser atendidas, en algunas de ellas se mantenían tomados los edificios de gobierno, y en gran parte se pedía la destitución de sus directivos.

Al llegar el mes de enero ya habían cerca de 30 casos en los que se solicitaba la destitución de directivos, y la administración central del IPN aceptó, para ese momento, la renuncia de 24 de ellos, 12 de nivel medio superior y 12 de nivel superior, nombrando en algunos casos directores interinos mientras se realizaba el proceso de designación correspondiente.¹⁴³ Sin embargo, la medida no logró contener la problemática pues los estudiantes continuaron manifestando su descontento ya que ellos habían exigido enfáticamente su destitución, no su renuncia; además de que reclamaban que los directores interinos designados así como algunos de los miembros de los consejos técnicos que tendrían a su cargo el proceso de elección de nuevos directores (del cual se pedía también fuera democrático), “son parte de los equipos de ex directores y también queremos su salida. Es una ofensa a la comunidad que el director general ponga a los mismos funcionarios que causaron el movimiento” (en Sánchez, 2015k: 33). Ante tal conflicto, se procedió a entablar negociaciones entre el cuerpo administrativo del Politécnico y los estudiantes, en las que se revisaron los casos en los que se pedía la destitución de diversos administrativos y se anunció que se realizarían visitas a las escuelas para examinar las problemáticas que las aquejaban (Sánchez, 2015e: 34).

Frente al escenario que se dibujaba así, parte del sector estudiantil continuó ejerciendo de forma activa tanto en sus escuelas como a nivel institucional, vigilando y exigiendo el cumplimiento de los acuerdos pactados y de las demás demandas particulares.¹⁴⁴ De tal suerte, los estudiantes consiguieron durante este periodo, además del

¹⁴³ “Lista de 24 directores que renunciaron a escuelas del IPN” (2015), *Aristegui Noticias*, 16 de enero, <<https://aristeguinoticias.com/undefined/mexico/lista-de-24-directores-que-renunciaron-a-escuelas-del-ipn/>>, consultado el 28 de julio, 2020.

¹⁴⁴ Uno de los estudiantes entrevistados menciona que el papel activo del estudiante no cesaba con el fin de la huelga, sino que se asumía como necesario el continuar vigilando y ejerciendo presión para la resolución efectiva de sus demandas. En sus palabras: “una cosa es firmar unos acuerdos y otra cosa es que se cumplan, porque cualquier digamos de gobierno podría establecer algo dentro de documentos pero si no le das tu seguimiento correcto lo dejas ahí, lo dejas ahí, lo dejas ahí, lo dejas perder y ya no, ya no ves resultados. O sea, si no haces tú las cosas quién las va a hacer, como decían. Debe de haber alguien que esté ahí a cada rato viendo el avance continuo para que esto se pueda llevar a cabo ya sea el Congreso, ya sea la destitución de

cumplimiento de ciertos acuerdos (como se ha visto con anterioridad), modificar en parte las relaciones existentes con las autoridades politécnicas e incluso con el profesorado;¹⁴⁵ tomando su lugar como parte importante (con voz y capacidades de análisis, argumentación y acción) en las distintas esferas de la vida escolar.

A este respecto, uno de los estudiantes detalla cómo fueron modificándose parte de las relaciones entre el estudiantado y el aparato administrativo del Politécnico, pues los estudiantes se abrieron paso como actores e interlocutores importantes en sus escuelas a partir del movimiento estudiantil:

el Politécnico ha cambiado desde esa vez, o sea que digamos que no ha cambiado no manches ha cambiado un chingo, tanto es así que tenemos aperturas de diálogo con los directivos, ya logramos inmiscuirnos dentro de los procesos administrativos de la escuela, ya es más fácil la información que te puedan dar, ya no te niegan las cosas, ya te dejan organizarte bien, ya lo que pides te lo dan, o sea, si tu llegas y dices necesito este salón te lo dan rápidamente, y pues sí está canijo (E2 A2).

Del mismo modo, algunos estudiantes señalan la modificación de ciertas relaciones a nivel del aula de clases, con los profesores, en donde la rígida estructura jerárquica en la que los profesores son los que hablan, educan y disciplinan y los estudiantes los que únicamente escuchan de forma pasiva, fue relajándose de forma tal que los estudiantes fueron afirmando sus propias voces, conocimientos y capacidades:

entonces ya no nos dejamos de nada, ni en las clases nos dejamos ya ni de los maestros. Es así de la de que tú sabes que él está erróneo y te paras y ‘no es cierto’ ay, y el maestro ‘¿por qué?’ y ‘bla, bla, bla’, ‘muy bien, siéntate hijo’ y hasta te toman ya como alguien intelectual (E2 A2).

Como que los profesores ya tenían mucho más cuidado de los estudiantes porque pues sí demostramos que pues sí nos levantamos, o sea, sí podemos hacer algo mucho más grande, no’ más no de quedarnos sentados y estudiar (E4 A6).

Así, uno de los estudiantes indica cómo los cambios a nivel local se reflejaron en diferentes sentidos: con los profesores, pues además de que hubieron nuevas relaciones de diálogo, algunos incluso apoyarían movilizaciones futuras; con las autoridades educativas que

algunos directivos corruptos, ya sea porros, ya sea Policía Bancaria, o sea cualquier petición que se haga siempre se le debe de dar seguimiento, si no se le da seguimiento pues se pierde” (E4 A6).

¹⁴⁵ Cabe recordar que algunos docentes apoyaron el movimiento de los estudiantes politécnicos.

tuvieron que voltear ante la presión estudiantil; y, en suma, en la comunidad de las escuelas politécnicas:

Aquí hay profesores, son profesores que están en apoyo a nosotros ¿no?, que es obvio pues que tienen que tener cierta línea cuando está la autoridad pero pues ese diálogo ya se mantiene mejor, ese diálogo, o sea, ese diálogo ya se puede crear, ya se nos recibe bien [...], como plantel o sea dio un cambio muy drástico al derrocar la burocracia porque cuando regresamos del paro del 2014 todavía vivimos 6 meses dentro de la escuela, les quitamos el edificio de gobierno, su dirección se las quitamos, se quedaron sin dirección los que estaban antes y más porque ni siquiera nos hacían caso [...]./ Pero de ahí en fuera, esa burocracia que teníamos se logró derrocar y eso hizo que hubiera demasiados cambios en la escuela o sea ya, el CECyT ahorita ya es uno nuevo, ya es un CECyT donde se puede prestar al diálogo, ya es un CECyT donde podemos tener una comunidad mucho más organizada y crítica (E2 A2).

Otro aspecto a destacar a nivel local es la obtención de espacios en las unidades académicas para la organización estudiantil. Cabe recordar que cuando inició el movimiento politécnico en 2014, muchas escuelas carecían de asambleas estudiantiles (lo que de inicio dificultó la organización) y éstas se desarrollaron al calor de la movilización. Ante ello, concluida formalmente la huelga, los estudiantes se apropiaron de espacios en sus escuelas para establecer asambleas locales (Ortega, 2017: 175) con el propósito de velar por los intereses estudiantiles en el día a día de la vida educativa de la institución:

por eso es la creación de la Asamblea Estudiantil aquí en el CECyT después del movimiento del 2014: buscar el bienestar del estudiante, buscar que ya no se vuelva a violentar los derechos de los estudiantes (E2 A2).

tomar acuerdos con los que estaban dentro de la Asamblea que éramos nosotros para poder elegir un salón donde íbamos a seguir el seguimiento de los acuerdos que se firmaron, tomar el salón, que el director hiciera su propia firma dentro del Instituto que nos iba a dar el salón para dentro de lo que se formaban la Comisión Organizadora. Nuestro propio espacio digamos que de libertad, de libertad de expresión no sólo para los de dentro del movimiento sino que también para los demás, ya sea en cuestiones deportivas, en cuestiones que les esté pasando alguna situación académica y que los podamos apoyar, o sea es como de apoyo a estudiantes de estudiantes (E4 A6).

En el sector estudiantil, tanto de forma individual como colectiva, los resultados del movimiento tomaron diversas formas. Por un lado, en el plano individual, los estudiantes entrevistados otorgan una valoración alta a su participación en el movimiento estudiantil politécnico de 2014 pues en él desarrollaron una serie de habilidades y capacidades, obtuvieron y/o reforzaron conocimientos, impulsaron su capacidad crítica y participación

en las cuestiones educativas y, en suma, experimentaron un cambio en su forma de ver la vida estudiantil e incluso los asuntos nacionales,¹⁴⁶ afirmándose como estudiantes comprometidos con su institución y su comunidad. Los testimonios recuperados a este respecto son bastante ricos, por lo que a continuación se citan algunos de ellos para ilustrar lo anterior:

nos tuvieron que enseñar desde qué es política, cómo es una buena oratoria, cómo te puedes expresar bien.

[...]

En la forma de ver la vida, en esa forma me marcó. Es como te decía hace rato, para mí mi vida cambió 360° después del movimiento estudiantil, así 360° y si es posible hasta 720°, [...] siempre he sido consciente pero nunca me había aplicado tanto en algo así o sea nunca había estado sacrificando mis hobbies por estar dentro de todo este tipo de situaciones, y más porque te cansas, o sea uno se cansa de ver como violentan tus derechos, uno se cansa de estar viendo cómo los compañeros ven qué es lo que les está pasando así, en su cara les están restregando la violación de sus derechos [...]. Entonces el cambio radica en que pues quisimos ser mejores personas pero para nosotros, para nosotros mismos, o sea cada quien aquí quiere ser mejor persona por él mismo, [...] y se sabe que si tú cambias puedes transmitir esto a la sociedad y van a querer cambiar ellos también, y es de lo que nos hemos estado dando cuenta (E2 A2).

Yo sí le doy un gran valor [...] porque fue un desgaste físico y mental que al fin de cuentas tuvo sus frutos, entonces tuvo sus frutos de diferentes maneras tanto en nuestras vidas, en las vidas de la comunidad, en las vidas tanto de los profes, de nuestros padres, de todo lo demás, fue algo muy importante (E2 A3)

Es que entras aquí como con los ojos cerrados, así como de ‘¿qué está pasando?’ Y por la curiosidad también, pero aquí te desarrollas de muchas cosas, o sea también abres la parte mental de decir ‘bueno, ¿qué está pasando?, vamos a aceptar más cosas, vamos a nutrirnos más, a implementar más’ (E2 A4).

Sí, como que ya después de estar en el movimiento te das cuenta no sólo de las cosas como estudiante de ir y que vas repetitivamente no más a estudiar, pasas materias y al día siguiente haces lo mismo, ves a tus compañeros y así; sino que ya te das cuenta cómo está conformado el Politécnico desde sus inicios, qué leyes tiene o sea qué directivos cuentan con el Politécnico, qué decisiones se toman, o sea todo, todo lo que está adentro, interno, te das cuenta de todo, de la corrupción, de todo (E4 A6).

¹⁴⁶ Algunos estudiantes señalan que tras haber participado en el movimiento politécnico continuaron asistiendo a otras manifestaciones.

En el plano colectivo, algunos de los estudiantes entrevistados coincidieron en que la experiencia del movimiento estudiantil había contribuido a mejorar su organización y el proceso de toma de decisiones como sector, lo que abonaba a la legitimidad de los procesos:

a lo que veo yo, ahorita en mi día a día dentro de la escuela, creo que ya hay una mejor organización para la toma de, la elección de representantes, o asambleas, o proponer ideas o ese tipo de cuestiones (E1 A1).

sí cambió, porque incluso las votaciones dentro de la misma escuela para otros sentidos ahora tiene como que credibilidad; o sea si se va a escoger jefe de carrera y se vota, las votaciones tienen sentido, porque sabes que las hacen bien, que no, no busca, al menos en mi escuela sí hay gente como todo que busca el poder pero hay gente que de verdad está ahí y ‘no pues el conteo se hizo así’ y ganó quien tuvo más votos definitivamente (E3 A5).

Inclusive, los propios estudiantes desarrollaron instrumentos para apoyar la toma de decisiones dentro del Politécnico, como el sistema de votación electrónica “Polivoto Electrónico” creado por estudiantes de la Unidad Profesional Interdisciplinaria en Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA). Cabe decir al respecto que esta herramienta se originó en el marco del movimiento politécnico siendo utilizada en distintas ocasiones y escuelas, y se pretendía proponerla para el desarrollo del Congreso Nacional Politécnico. Los estudiantes, en una entrevista publicada en La Jornada, señalaron sobre el tema: “El paro de labores fue para demandar mayor democracia en las decisiones que se toman en el Politécnico. Pero no sólo la exigimos con el movimiento estudiantil, sino que creamos las herramientas para ejercerla” (en Sánchez, 2015b: 36).

Además, resulta importante destacar algunos logros simbólicos como la legitimidad que adquirió el movimiento ante las autoridades gubernamentales y los distintos sectores de la sociedad, como se vio en apartados anteriores; y el cambio en la autopercepción de la propia comunidad politécnica que se afirmaba como más crítica. Así lo detalla el estudiante E2 A2: “como Instituto ganamos demasiado porque cambiamos, abrimos los ojos, en ese sentido sí fue algo muy...que ganamos demasiado”.

No obstante todo lo mencionado hasta este punto, existieron algunas afectaciones con el movimiento estudiantil politécnico de 2014 como la interrupción y modificación del calendario escolar y sus actividades regulares, así como las percibidas por el estudiante E1 A1:

muchas personas sí, lamentablemente les afectó mucho el paro, empezó o estuvo muy alto el índice de reprobación, incluso muchos alumnos dejaron de asistir a la escuela, prefirieron tomar otras instituciones u otras universidades.

Sin embargo, esas afectaciones fueron en pro de alcanzar mayores beneficios para la comunidad politécnica y de ir promoviendo la reflexión sobre los cambios necesarios de emprender para contribuir a que el Instituto Politécnico Nacional continúe apuntalándose como una de las instituciones de educación superior más importantes del país.

CONCLUSIONES

El cumplimiento de las tareas fundamentales de las IES de docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura no se ha realizado en el vacío, pues en el proceso se han presentado demandas y retos varios, y han intervenido distintos factores y actores, lo que ha hecho de estas instituciones espacios complejos y dinámicos. Su desarrollo ha estado marcado, entre otras cosas, por distintas tensiones y conflictos en los que se han gestado prácticas de oposición y resistencia como los movimientos estudiantiles. Éstos, como se observó a lo largo del estudio, en tanto acciones colectivas del tipo de los movimientos sociales, se caracterizan por indicar la existencia de un conflicto y manifestar los intereses comunes de un grupo de sujetos (en este caso estudiantes) sobre una situación u objeto por el que se está en oposición con un adversario. De tal suerte, implican, entre otras cosas, la identificación de objetivos comunes, la adopción y/o desarrollo de estrategias de movilización, la participación de sujetos entre los que se crean lazos de solidaridad y se construye una identidad colectiva, y la presencia de estructuras organizativas. Todo ello ha mostrado que lejos de contar con neutralidad las IES tienen una dimensión propiamente política.

El Instituto Politécnico Nacional, institución objeto de estudio del presente trabajo, que fue creado en el siglo XX -durante el cardenismo- con la doble misión de contribuir a la independencia económica de México y brindar educación media superior y superior a las amplias masas populares que carecían de acceso a ellas, no ha sido ajeno a la naturaleza política de la educación. Ésta se ha verificado en él no sólo desde su fundación en la que se hizo patente el importante papel educativo, social, económico y político que cumplía, sino también a través de las numerosas tensiones y conflictos que se han desarrollado en su interior, algunos de los cuales derivaron en movimientos estudiantiles que lo marcaron de diversas formas.

Por lo anterior, y con base en el análisis de las fuentes de información que integran esta investigación, es posible confirmar el supuesto propuesto acerca de que el IPN es un espacio propiamente político, en el que se han presentado diversas tensiones y conflictos y gestado prácticas de oposición y resistencia como los movimientos estudiantiles, los cuales se han constituido como factores importantes que han influido en la configuración de sus prácticas.

Si bien el objetivo de la investigación fue el movimiento politécnico de 2014, a lo largo de la exposición realizada fue posible observar de forma no exhaustiva otros movimientos estudiantiles que redundan en la dimensión política del IPN y subrayan, además, el papel activo y contestatario de sus estudiantes quienes mostraron su capacidad para identificar y articular diversos elementos y recursos para dar vida a estas prácticas de oposición y resistencia. Entre estos movimientos destacan los siguientes:

- El movimiento estudiantil de 1942: erigido ante las tensiones y el conflicto que se generó a raíz de los ataques a la formación otorgada en el IPN, la destitución de diversos miembros de la comunidad, el retiro de las escuelas prevocacionales de la estructura del Politécnico, la disminución de su presupuesto, la falta de un sustento legal que le diera mayor certidumbre y las sospechas de la existencia de intenciones gubernamentales de anular a la institución. Este movimiento que luchó por la perduración y mejores condiciones para el IPN dejó su influencia en él pues, entre otras cosas, se comenzó a redactar un proyecto de ley para la institución, publicándose un reglamento provisional años después, además de que las escuelas prevocacionales le fueron devueltas al Politécnico.
- El movimiento politécnico de 1956: gestado en un contexto donde la política y economía nacional habían tomado virajes un tanto diferentes a los de la época cardenista. En aquel momento, el IPN se encontraba en medio de una polémica en torno a la Ley Orgánica de 1950 en la que los estudiantes habían manifestado su inconformidad haciendo algunas peticiones que no obtuvieron solución. Las tensiones se prolongaron hasta 1956, cuando los estudiantes politécnicos presentaron un nuevo pliego petitorio que, ante la lenta respuesta de las autoridades pertinentes, significó el estalle de la huelga y la consolidación de un

importante movimiento estudiantil encabezado por la FNET. El movimiento politécnico que tuvo entre sus principales objetivos la defensa de los principios fundacionales del IPN y su proyecto educativo, no sólo consiguió acuerdos para la promulgación de una nueva Ley Orgánica, también quedó grabado en la memoria por las acciones represivas que las autoridades emprendieron para terminar de disolverlo como la irrupción y estadía militar en las instalaciones politécnicas durante dos años.

- El movimiento estudiantil de 1968: que si bien no fue exclusivo del Politécnico sí contó con una participación importante de sus estudiantes y obtuvo repercusiones que se dejaron sentir tanto en las instituciones educativas que lo conformaron como en la vida de sus miembros. Este emblemático movimiento que comenzó con una aparente riña que llegó a involucrar a dos vocacionales del IPN y a una preparatoria incorporada a la UNAM, articuló a miles de estudiantes de diversas instituciones educativas que alzaron la voz en contra de un sistema opresivo y autoritario, y obtuvo una respuesta sumamente represiva cuyos ecos resuenan hasta la época contemporánea.

Sobre el movimiento que constituye la razón de ser de este trabajo, diversos elementos que convergieron en él, y que fueron exhibidos a lo largo de la investigación, dan cuenta de la naturaleza política del Instituto Politécnico Nacional.

Al respecto, es posible señalar que el movimiento politécnico de 2014, en el que los estudiantes politécnicos se afirmaron como agentes políticos, se enmarca en las luchas que se enfrentan a los retos que impone la era global como la profundización de las medidas de tipo neoliberal en diversos sectores de la vida social. De tal suerte, respondió a las medidas emprendidas por la administración del Politécnico que pretendieron su ajuste a la política educativa gubernamental en la que predominaba una orientación clara hacia el campo del mercado.

En este sentido, en el conflicto que se desarrolló en el Politécnico en 2014, en el que de forma concreta confluyeron una serie de elementos como la actualización de planes y programas de estudio y la modificación del Reglamento Interno, los mecanismos de toma de decisiones y el actuar de las autoridades educativas, resaltan dos cosas importantes:

- a) Los efectos de la política gubernamental en la institución y las tensiones que se derivaron por el paulatino desplazamiento de la función ideal del IPN, caracterizada por sus valores fundacionales con fuerte compromiso social y nacional, a otra más apegada al mercado donde abundaron términos como el de calidad (basado en la evaluación) y capital humano.
- b) La expresión de prácticas del sistema político del país en el IPN, tales como las de carácter propiamente autoritario y de corrupción, y los procesos que poco dan cabida a la efectiva participación y disidencia.

Lo anterior, que fue señalado claramente por los politécnicos, dio pie a que los estudiantes identificaran, articularan y movilizaran una serie de recursos para engendrar y mantener el movimiento estudiantil que se alzó en defensa del proyecto educativo que había caracterizado al Politécnico a lo largo de los años y que derivaba de la época cardenista.

Así, los estudiantes negociaron y conformaron una identidad colectiva en la que se le otorgó mayor peso a su condición de estudiantes politécnicos, sin dejar de reconocer que muchos de ellos también se caracterizaban por ser jóvenes; identificaron a un adversario doble constituido tanto por las autoridades del IPN como por las gubernamentales; desarrollaron un alto nivel de organización en dos niveles: el de la asamblea general (AGP) y las asambleas por escuelas; e hicieron uso de una serie de repertorios y/o estrategias de acción como la huelga, las marchas y el brigadeo. Todo ello da muestra de que los estudiantes no son seres pasivos en las instituciones educativas sino que son actores sumamente importantes que tienen capacidad para el análisis, la crítica y la acción, y pueden aprovechar los espacios para la oposición que ofrecen tanto la educación en general como sus instituciones en particular.

A pesar de que en el movimiento estudiantil politécnico de 2014 se dieron cita diferentes intereses y se presentaron algunas tensiones que son parte de la pluralidad de este tipo de acciones colectivas, los estudiantes lograron la firma de una serie de acuerdos que pretendieron beneficiar al Politécnico y su comunidad educativa. De tal forma, fue posible observar que la lucha de los estudiantes condensada en el movimiento estudiantil fue un factor que influyó en la configuración de las prácticas educativas del IPN, al menos de forma inmediata.

Si bien hay transformaciones que demandó el movimiento estudiantil que requieren de mayor tiempo para su realización, en el periodo al que se abocó el estudio sí existieron algunos cambios en diversos aspectos de la vida académica del Politécnico. Por un lado, y ante la persistencia de un ambiente de tensión donde los estudiantes continuaron ejerciendo presión para la concreción de los acuerdos, hubieron algunos logros relacionados con las demandas del movimiento estudiantil como la no modificación del Reglamento Interno y la cancelación de los planes de estudio que habían sido fuente de descontento, el incremento del presupuesto para el IPN, y la realización de algunas auditorías y diagnósticos de necesidades, entre otros; además de que los estudiantes obtuvieron espacios físicos para la organización. Por otro lado, y de forma más simbólica -lo que constituyó uno de los hallazgos más significativos de la investigación-, el movimiento contribuyó a que los estudiantes tuvieran una mejor organización como gremio dentro del IPN y que las relaciones entre el estudiantado y las autoridades y el magisterio sufrieran algunas modificaciones. En este sentido, los estudiantes se afirmaron como interlocutores importantes ante las autoridades educativas y en el aula de clases la estructura jerárquica entre profesor y estudiante se relajó.

Antes de finalizar, conviene rescatar algunas reflexiones de carácter general que se desprenden de la revisión del movimiento politécnico de 2014:

- Ante los retos y tensiones que se generan en la época contemporánea es necesario que las instituciones educativas no sólo se planteen constantemente preguntas de suma relevancia como las indicadas por Casanova (2005) sobre su propia esencia, los cambios a emprender y su relación con distintos sectores y actores, también que las respuestas a éstas se deriven de un diálogo y consenso efectivo que reconozca a las y los estudiantes como interlocutores fundamentales. En esta línea, es sustantivo considerar a las IES como espacios primordiales de formación para la ciudadanía y el ejercicio democrático y en tanto tales, resulta indispensable den cabida a la expresión de sus miembros.

- En relación estrecha con el punto anterior, es relevante mencionar que aún hace falta desarrollar mejores mecanismos para la atención y canalización de las demandas estudiantiles, y para hacer efectiva la participación y voz de cada integrante de la comunidad en la toma de decisiones institucionales. La experiencia del movimiento politécnico de 2014 mostró que es preciso vigilar en todo momento el desempeño de los órganos creados para tal efecto, así como diversificar los instrumentos para la participación de la comunidad educativa. Sobre este último aspecto, las instituciones educativas podrían aprovechar las propuestas que en su seno genera su propia comunidad como, en el caso del IPN en 2014, el creado por los estudiantes de la UPIITA para votar de forma electrónica.
- A pesar de que el Politécnico ha tenido diversos movimientos estudiantiles a lo largo de su historia, en él se verifica la afirmación de Altbach (2009) acerca de que en la mayor parte de las ocasiones las autoridades institucionales están escasamente preparadas para responder a estas acciones colectivas. Por ello resulta imprescindible tener en cuenta la dimensión política de estas instituciones, su historia, la cultura institucional y sobre todo a sus propios estudiantes quienes son actores sumamente importantes de las instituciones. En esta línea, es necesario que las autoridades educativas estén siempre atentas a las demandas de su comunidad y procuren consensos que vean por el beneficio de todas y todos, y por hacer posible la realización de los valores más altos de las instituciones educativas relacionados con el conocimiento y su compromiso social.

Lejos de pretender dar conclusiones definitivas con lo señalado hasta este punto, el presente trabajo tiene la intención de contribuir al conocimiento de la educación superior en general y el Instituto Politécnico Nacional en particular, desde su dimensión política, a partir de las acciones colectivas que se gestan en su interior. Lo anterior considerando que las instituciones de educación superior no sólo se deben a la realización de sus tareas principales de docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura, también al desarrollo de sus conflictos y movimientos estudiantiles que ponen de relieve las tensiones que se hacen presentes en la educación, las relaciones de poder, los proyectos e intereses contrapuestos y la capacidad de los actores educativos para oponerse y resistir.

Aún queda mucho por investigar y profundizar sobre el tema que convoca a la presente investigación pues se podría hacer un estudio de largo alcance sobre el desarrollo y desempeño de los acuerdos firmados en el movimiento politécnico de 2014; de la organización estudiantil que se desprendió de él; así como de la articulación de este movimiento con las siguientes luchas que tendrían lugar en la institución. Con todo, resalta la importancia de continuar el estudio de los movimientos estudiantiles que tienen lugar en las IES desde el campo pedagógico.

REFERENCIAS

Entrevistas

Entrevista a estudiante de la UPIICSA-IPN, Ciudad de México, 20 de abril de 2016 (E1 A1).

Entrevista a estudiante del CECyT-IPN, Ciudad de México, 29 de abril de 2016 (E2 A2).

Entrevista a estudiante del IPN, Ciudad de México, 29 de abril de 2016 (E2 A3).

Entrevista a estudiante del IPN, Ciudad de México, 29 de abril de 2016 (E2 A4).

Entrevista a estudiante de la ESIA Ticomán-IPN, Ciudad de México, 1° de mayo de 2016 (E3 A5).

Entrevista a estudiante de la ESCOM-IPN, Ciudad de México, 5 de mayo de 2016 (E4 A6).

Libros y capítulos de libro

Altbach, Philip (2009), *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Althusser, Louis (2012), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México, Quinto Sol.

Arango Gaviria, Luz Gabriela (2008), “Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia”, en María Herlinda Suárez Zozoya y José Antonio Pérez Islas (coords.), *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 139-167.

Avilés Ochoa, Ezequiel (2004), “Fundamentos de la política económica neoliberal”, en Héctor E. Gaxiola Carrasco (coord.), *El neoliberalismo mexicano*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 15-47.

Benítez, Fernando (2015), *Lázaro Cárdenas y la Revolución mexicana. III. El cardenismo*, México, FCE.

Bobbio, Norberto (2005), “Política”, en Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política: l-z*, México, Siglo XXI Editores, pp. 1215-1225.

Calvillo Velasco, Max (2011), “Educación técnica para construir una sociedad mejor”, en *El IPN, 75 años con México*, México, La Jornada, pp. 16-19.

- Calvillo Velasco, Max, Lourdes Rocío Ramírez Palacios y Tomás Rivas Gómez (2012), “El Instituto Politécnico Nacional, bastión de la educación tecnológica en México”, en Carlos Pallán Figueroa y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *La SEP en el desarrollo de la educación superior*, México, FCE/SEP, pp. 89-120.
- Calvillo Velasco, Max y Lourdes Rocío Ramírez Palacios (2006), *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, t. 3, México, IPN.
- Casanova Cardiel, Hugo (2018), “La política educativa gubernamental, 2012-2018”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, UNAM, pp. 77-102.
- Casanova Cardiel, Hugo (2014), “Políticas y planeación de la educación superior en México: el proyecto 2013-2018”, en Humberto Muñoz García (coord.), *La universidad pública en México: análisis, reflexiones y perspectivas*, México, UNAM/M. A. Porrúa, pp. 55-79.
- Casanova Cardiel, Hugo (2012), *El gobierno de la universidad en España*, La Coruña, Netbiblo.
- Casanova Cardiel, Hugo (1997), “Universidad: idea y racionalidad contemporánea”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM, pp. 193-207.
- Casanova Cardiel, Hugo (1995), *Planeación universitaria en México: la administración pública y la UNAM, 1970-1976*, México, UNAM.
- Cazés, Daniel (1993), *Crónica 1968*, México, Plaza y Valdés.
- Echeverría, Rafael (1974), “El concepto de movimiento social”, en Patricio Dooner, *Seminario latinoamericano: hacia una conceptualización del fenómeno de los movimientos universitarios en América Latina*, Santiago de Chile, Corporación Promoción Universitaria, pp. 13-56.
- Feuer, Lewis (1969), *Los movimientos estudiantiles: las revoluciones nacionales y sociales en Europa y el Tercer Mundo*, Buenos Aires, Paidós.
- Freire, Paulo (1973), “La concepción «bancaria» de la educación y la deshumanización”, en Paulo Freire, Hernani Fiori y José Luis Fiori, *Educación liberadora*, España, Zero, pp. 49-63, <<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/120>>, consultado el 7 de septiembre, 2019.
- Garrido Hernández, Donovan (2016), “La huelga del IPN. El burro contra el cerdo y el buitre”, en Arturo Martínez Nateras (coord.) y Joel Ortega Juárez (comp.), *La izquierda mexicana del siglo XX: libro 2. Movimientos sociales*, México, UNAM, pp. 459-472.

- Gentili, Pablo (1998), “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”, en Fernando Álvarez-Uría (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*, Madrid, La Piqueta, pp. 102-129, <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>>, consultado el 17 de noviembre, 2019.
- Giroux, Henry (1992), *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores/UNAM.
- Giroux, Henry (1990), “Introducción”, en Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós Ibérica, pp. 13-25.
- Gómez Nashiki, Antonio (2001), “El movimiento estudiantil mexicano: crónica de las organizaciones y tendencias políticas, 1910-1971”, en David Piñera Ramírez (coord), *La educación superior en el proceso histórico de México*, t. 2, México, Universidad Autónoma de Baja California/ANUIES, pp. 301-323.
- González Villarreal, Roberto y Guadalupe Olivier (2017), “Presentación”, en *idem* (coords.), *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*, México, Terracota/UAM, pp. 11-19, <<http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf#page=23>>, consultado el 24 de septiembre, 2019.
- Guevara Niebla, Gilberto (1988), *La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, Siglo XXI Editores.
- Jiménez, Arturo (2011a), “Avanzar y cumplir, los desafíos”, en *El IPN, 75 años con México*, México, La Jornada, pp. 84-103, 110-119.
- Jiménez, Arturo (2011b), “IPN, el sueño de una educación igualitaria”, en *El IPN, 75 años con México*, México, La Jornada, pp. 26-35, 42-47, 50-53, 60-65, 68-77.
- Larroyo, Francisco (1986), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- León López, Enrique (1986), *El Instituto Politécnico Nacional. Origen y evolución histórica*, México, IPN.
- Margulis, Mario (2001), “Juventud: una aproximación conceptual”, en Solum Donas Burak (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, Libro Universitario Regional, pp. 41-56, <http://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Situacion_Juventudes/001Adolescencia_Juventud_America_Latina.pdf#page=37>, consultado el 8 de octubre, 2019.

- Marsiske, Renate (2006), “Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad de México: actividades y organización estudiantil”, en *idem* (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 141-176.
- McLaren, Peter (2007), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI Editores.
- Melucci, Alberto (2010), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, El Colegio de México.
- Mendoza Ávila, Eusebio (2001), “La educación tecnológica en México”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP, pp. 463-531.
- Olivier, Guadalupe (2016), “De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales”, en *idem* (coord.), *Educación, política y movimientos sociales*, México, UAM, pp. 19-47.
- Olivier, Guadalupe y Sergio Tamayo (2017), “Educación y movimientos sociales. Hacia una perspectiva de encuentros recíprocos”, en Roberto González Villarreal y Guadalupe Olivier (coords.), *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*, México, Terracota/UAM, pp. 23-35, <<http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf#page=23>>, consultado el 24 de septiembre, 2019.
- Olivier, Guadalupe, Sergio Tamayo y Michael Voegtli (2016), “La protesta estudiantil del 68 ante la doble cara de la represión”, en Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (coord.), *Movimientos sociales en México. Apuntes teóricos y estudios de caso*, México, UAM, pp. 305-344.
- Ortega Erreguerena, Joel (2017), “La marea guinda: los politécnicos en el ciclo de movimientos juveniles (2012-2016)”, en Massimo Modonesi (coord.), *Militancia, antagonismo y politización juvenil en México*, México, Itaca, pp. 165-188.
- Pensado, Jaime (2015), “El movimiento politécnico de 1956: la primera revuelta estudiantil en México de los sesenta”, en Renate Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*, México, UNAM, pp. 129-187.
- Poniatowska, Elena (2018), *La noche de Tlatelolco: testimonios de historia oral*, México, Era.
- Ramírez Zaragoza, Miguel Ángel (2016), “A manera de introducción. Los movimientos sociales en los albores del siglo XXI”, en *idem* (coord.), *Movimientos sociales en México. Apuntes teóricos y estudios de caso*, México, UAM, pp. 19-57.

- Robles, Martha (1977), *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI Editores.
- Sotelo Inclán, Jesús (2001), “La educación socialista”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP, pp. 234-326.
- Tarrow, Sidney (2004), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza.
- Touraine, Alain (1995), *Producción de la sociedad*, México, UNAM/Instituto Francés de América Latina en México.
- Vallès, Josep M. (2006), *Ciencia Política: una introducción*, Barcelona, Ariel.
- Vargas, Rosa Elvira (2011), “Requiere el país una política de Estado para educación tecnológica: Yoloxóchitl Bustamante”, en *El IPN, 75 años con México*, México, La Jornada, pp. 126-129.
- Villamil, Jenaro (2015), *La caída del telepresidente: de la imposición de las reformas a la indignación social*, México, Grijalbo.

Tesis

- Franco Muñoz, Carlos César (2017), “La educación técnica y el origen del Instituto Politécnico Nacional (1910-1936)”, tesis de licenciatura en Historia, México, FES Acatlán-UNAM.

Hemerografía

Revistas

- Alcántara, Armando (2008), “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 048, pp. 147-165, <https://www.researchgate.net/profile/Armando_Alcantara2/publication/237040258_Políticas_educativas_y_neoliberalismo_en_Mexico_1982-2006/links/551afd490cf2bb754078799f.pdf>, consultado el 22 de enero, 2020.
- Aranda Sánchez, José María (2000), “El Movimiento Estudiantil y la Teoría de los Movimientos Sociales”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 21, pp. 225-250, <<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/38271/document.pdf?sequence=1>>, consultado el 18 de septiembre, 2019.

- Berrío Puerta, Ayder (2006), “La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci”, *Estudios Políticos*, núm. 29, pp. 218-236, <<https://www.redalyc.org/pdf/164/16429057009.pdf>>, consultado el 10 de septiembre, 2019.
- Casanova Cardiel, Hugo (2009), “Educació superior i societat a Mèxic: els repts del segle XXI”, *Temps d'Educació*, núm. 36, pp. 261-280.
- Casanova Cardiel, Hugo (2005), “La Universidad: tensiones y futuro”, *Uni-pluri/versidad*, vol. 5, núm. 3, pp. 1-9, <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12125/11009>>, consultado el 3 de julio, 2019.
- Chihu Amparán, Aquiles y Alejandro López Gallegos (2007), “La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci”, *Polis*, vol. 3, núm. 1, pp. 125-159, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v3n1/v3n1a6.pdf>>, consultado el 10 de septiembre, 2019.
- De la Garza Talavera, Rafael (2011), “Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional”, *Estudios Políticos*, núm. 22, pp. 107-138, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16162011000100007&script=sci_arttext>, consultado el 18 de septiembre, 2019.
- Dubet, François (2005), “Los estudiantes”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, pp. 1-78, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035924>>, consultado el 8 de noviembre, 2019.
- Ema López, José Enrique (2007), “Lo político, la política y el acontecimiento”, *Foro Interno*, vol. 7, pp. 51-76, <<https://core.ac.uk/download/pdf/38815226.pdf>>, consultado el 24 de julio, 2019.
- Favela Gavia, Diana Margarita (2002), “La estructura de oportunidades políticas de los movimientos sociales en sistemas políticos cerrados: examen del caso mexicano”, *Estudios Sociológicos*, vol. 20, núm. 58, pp. 91-121, <http://www.jstor.org/stable/40420707?casa_token=G6aqLiqcHk4AAAAA:Rf74Nld2YdIBZPs71nt8ctgBGHrY5GtwwR6jM96Q5E1WtaZCJRKzpk01FkZygIRpjsiKUzrjB0QEbbLTAgeTyzL8GaDZjbhaMINux8M6y2_voOp9Kj7PA&seq=5#page_scan_tab_contents>, consultado el 14 de septiembre, 2019.
- Hernández Navarro, Luis (2015), “Ayotzinapa: el dolor y la esperanza”, *El Cotidiano*, núm. 189, pp. 7-17, <<http://www.redalyc.org/pdf/325/32533819002.pdf>>, consultado el 24 de abril, 2020.
- Jenkins, J. Craig (1994), “La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales”, *Zona Abierta*, núm. 69, pp. 5-49.

- Marcué Pardiñas, Manuel (1956), “La crisis de la educación en México. La ocupación militar del Instituto Politécnico Nacional”, *Problemas de Latinoamérica*, vol. 3, núm. 13, pp. 41-70.
- Mendoza Rojas, Javier (2017), “Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 119-140, <http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58288/51308>, consultado el 29 de julio, 2020.
- Meyer, Lorenzo (1971), “Los límites de la política cardenista: la presión externa”, *Revista de la Universidad de México*, vol. 25, núm. 9, pp. 1-8.
- Olmeda, Juan y María Alejandra Armesto (2013), “Mexico: el regreso del PRI a la presidencia”, *Revista de Ciencia Política*, vol. 33, núm. 1, pp. 247-267, <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2013000100012&script=sci_arttext&tlng=en>, consultado el 9 de junio, 2020.
- Ordorika, Imanol y Marion Lloyd (2014), “Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 145, UNAM, pp. 122-139, <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2014-145-teorias-criticas-del-estado-y-la-disputa-por-la-educacion-superior-en-la-era-de-la-globalizacion.pdf>>, consultado el 19 de julio, 2019.
- Santamarina Campos, Beatriz (2008), “Movimientos sociales: una revisión teórica y nuevas aproximaciones”, *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, vol. 22, núm. 39, pp. 112-131, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55711908005>>, consultado el 17 de septiembre, 2019.
- Solari, Aldo (1972), “Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina”, *Deslinde*, núm. 13, pp. 1-36.
- Touraine, Alain (2006), “Los movimientos sociales”, *Revista Colombiana de Sociología*, núm. 27, pp. 255-278, <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/download/7982/8626>>, consultado el 3 de septiembre, 2019.
- Vázquez de Knauth, Josefina (1971), “Confusiones y aciertos de la educación cardenista”, *Revista de la Universidad de México*, vol. 25, núm. 9, pp. 9-12.

Periódicos

- Hernández, Lilian (2014), “Enrique Fernández Fassnacht nuevo director del IPN”, *Excelsior*, 20 de noviembre, <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/11/20/993356>>, consultado el 17 de julio, 2020.

- Herrera, Claudia y Alonso Urrutia (2012), “Peña Nieto, PRD, PAN Y PRI firman el Pacto por México”, *La Jornada*, 3 de diciembre, p. 2, <<https://www.jornada.com.mx/2012/12/03/politica/002n1pol?partner=rss#>>, consultado el 20 de enero, 2020.
- Iglesias, César (2015), “El IPN en el marco de la crisis neoliberal del ‘bono demográfico’”, *La Jornada*, 29 de agosto, <<https://www.jornada.com.mx/2015/08/29/opinion/019a1pol>>, consultado el 24 de junio, 2020.
- Martínez, Paris (2014), “Gobierno federal responde a alumnos del Poli y echa atrás el reglamento interno”, *Animal Político*, 3 de octubre, <<https://www.animalpolitico.com/2014/10/marcha-ipn/>>, consultado el 24 de mayo, 2020.
- Olivares Alonso, Emir (2015), “Fernández Fassnacht ha concretado 60% de los ocho acuerdos firmados con la AGP”, *La Jornada*, 14 de julio, p. 33, <<https://www.jornada.com.mx/2015/07/14/sociedad/033n1soc>>, consultado el 2 de septiembre, 2020.
- Poy Solano, Laura (2015), “Los pagos a ex directores, por puesto actual, precisa el IPN”, *La Jornada*, 26 de julio, p. 30, <<https://www.jornada.com.mx/2015/07/26/sociedad/030n1soc>>, consultado el 26 de julio, 2020.
- Poy Solano, Laura (2012), “Protestan alumnos del IPN por recorte presupuestal y la reforma laboral”, *La Jornada*, 6 de octubre, p. 7, <<https://www.jornada.com.mx/2012/10/06/politica/007n1pol#>>, consultado el 18 de febrero, 2020.
- Rojas, Héctor (2014), “Movimiento politécnico, cronología”, *Educación Futura*, 10 de diciembre, <<http://www.educacionfutura.org/movimiento-politecnico-cronologia/>>, consultado el 19 diciembre, 2019.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015a), “Abrirán página web para tratar sobre la creación de defensoría politécnica”, *La Jornada*, 16 de abril, p. 38, <<https://www.jornada.com.mx/2015/04/16/sociedad/038n2soc>>, consultado el 16 de julio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015b), “Alumnos crean sistema de votación electrónica para asambleas del IPN”, *La Jornada*, 11 de marzo, p. 36, <<https://www.jornada.com.mx/2015/03/11/sociedad/036n1soc>>, consultado el 20 de julio, 2020.

- Sánchez Jiménez, Arturo (2015c), “Desarrollará el IPN plan maestro de infraestructura en sus escuelas”, *La Jornada*, 10 de julio, p. 42, <<https://www.jornada.com.mx/2015/07/10/sociedad/042n1soc>>, consultado el 26 de julio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015d), “Detectan auditorías que hubo excesos en el ejercicio del presupuesto asignado al IPN”, *La Jornada*, 16 de julio, p. 39, <<https://www.jornada.com.mx/2015/07/16/sociedad/039n1soc>>, consultado el 28 de junio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015e), “Diálogo en el IPN: destituyen a un director; la autoridades analizan más demandas”, *La Jornada*, 15 de febrero, p. 34, <<https://www.jornada.com.mx/2015/02/15/sociedad/034n1soc>>, consultado el 26 de junio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015f), “Difieren en el IPN sobre integración de comisión de congreso”, *La Jornada*, 3 de mayo, p. 30, <<https://www.jornada.com.mx/2015/05/03/sociedad/030n2soc>>, consultado el 26 de junio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015g), “El IPN comienza campaña para detectar fallas de infraestructura”, *La Jornada*, 21 de junio, p. 30, <<https://www.jornada.com.mx/2015/06/21/politica/030n2soc>>, consultado el 28 de junio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015h), “Estudiantes convocan al director del IPN, Fernández Fassnacht, a dialogar este sábado”, *La Jornada*, 28 de enero, p. 37, <<https://www.jornada.com.mx/2015/01/28/sociedad/037n2soc>>, consultado el 29 de junio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015i), “Hay hermetismo en torno al nuevo cuerpo de seguridad en el Poli: AGP”, *La Jornada*, 14 de junio, p. 33, <<https://www.jornada.com.mx/2015/06/14/sociedad/033n2soc>>, consultado el 9 de julio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015j), “Incumple el IPN acuerdo para suspender pago a ex directores”, *La Jornada*, 24 de julio, p. 35, <<https://www.jornada.com.mx/2015/07/24/sociedad/035n1soc>>, consultado el 10 de julio, 2020.
- Sánchez Jiménez, Arturo (2015k), “Pedimos destitución, alegan alumnos ante renuncia de directores del IPN”, *La Jornada*, 16 de enero, p. 33, <<https://www.jornada.com.mx/2015/01/16/sociedad/033n1soc>>, consultado el 9 de julio, 2020.

Sánchez Jiménez, Arturo y Emir Olivares Alonso (2015), “El IPN debería recibir subsidio mayor en 2016 para fortalecer su infraestructura”, *La Jornada*, 29 de junio, p. 35, <<https://www.jornada.com.mx/2015/06/29/sociedad/035n1soc>>, consultado el 8 de julio, 2020.

Sánchez Jiménez, Arturo (2014a), “Cambios al reglamento interno del IPN, acordes con la reforma educativa”, *La Jornada*, 25 de septiembre, p. 45, <<https://www.jornada.com.mx/2014/09/25/sociedad/045n2soc>>, consultado el 16 de febrero, 2020.

Sánchez Jiménez, Arturo (2014b), “Exigen alumnos del Poli derogar reglamento y plan de estudios”, *La Jornada*, 27 de septiembre, p. 32, <<https://www.jornada.com.mx/2014/09/27/sociedad/032n1soc>>, consultado el 14 de mayo, 2020.

Sánchez Jiménez, Arturo (2014c), “Tras protesta masiva, aplaza IPN la aplicación del nuevo plan de estudios”, *La Jornada*, 26 de septiembre, p. 40, <<https://www.jornada.com.mx/2014/09/26/sociedad/040n1soc>>, consultado el 18 de febrero, 2020.

Vargas, Rosa Elvira (2012), “Insultos, reclamos y porras en la visita de Peña Nieto a la Ibero”, *La Jornada*, 12 de mayo, p. 5, <<https://www.jornada.com.mx/2012/05/12/politica/005n1pol#>>, consultado el 20 de enero, 2020.

Documentos oficiales

“II Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Lázaro Cárdenas del Río” (1936), en Cámara de Diputados LX Legislatura (2006), *Informes Presidenciales: Lázaro Cárdenas del Río*, México, pp. 62-98, <<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-08.pdf>>, consultado el 16 de octubre, 2019.

“VI Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Lázaro Cárdenas del Río” (1940), en Cámara de Diputados LX Legislatura (2006), *Informes Presidenciales: Lázaro Cárdenas del Río*, México, pp. 221-257, <<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-08.pdf>>, consultado el 16 de octubre, 2019.

Gobierno de la República (*s.d.*), “Reformas en Acción”, <<http://reformas.gob.mx/las-reformas>>, consultado el 19 de abril, 2019.

Gobierno de la República (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México.

- Poder Ejecutivo (1946), “Decreto que reforma el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial*, 30 de diciembre, pp. 2-4, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf>, consultado el 10 de octubre, 2019.
- Poder Ejecutivo (1934), “Decreto que reforma el artículo 3° y la fracción XXV del 73 constitucionales”, *Diario Oficial*, 13 de diciembre, pp. 849-851, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf>, consultado el 8 de octubre, 2019.
- Poder Ejecutivo Federal (1933), “Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México”, 23 de octubre, <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/53.PDF>>, consultado el 8 de octubre, 2019.
- Presidencia de la República (1999), “Ley del Instituto Mexicano de la Juventud”, *Diario Oficial de la Federación*, 6 de enero, pp. 1-17, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87_020415.pdf>, consultado el 12 de julio, 2019.
- Presidencia de la República, PRI, PAN Y PRD (2012), *Pacto por México*, México.
- Presidencia Enrique Peña Nieto (2013), “Mensaje a la Nación con motivo de la Presentación de la Reforma Energética”, 12 de agosto, <<https://www.youtube.com/watch?v=3m0kLU7boKk>>, consultado el 21 de enero, 2020 (video).
- SEP (2020), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*, México, SEP, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf>, consultado el 4 de enero, 2021.
- SEP (2017), *Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)*, <http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente>, consultado el 10 de enero, 2020.
- SEP (2014), “Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México”, *Diario Oficial*, 23 de julio, <http://www.dgest.gob.mx/images/areas/difusion0101/Difusion0101/2016/NOVIEMBRE/DOCUMENTOS_/22_planeaci%C3%B3n_2/decreto_tecnologico_nacional_mexico.pdf>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEP (2013), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP.
- SEP (2008), “Acuerdo número 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, *Diario Oficial*, 26 de septiembre, pp. 1-59, <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf>, consultado el 25 de junio, 2020.

Documentos del Instituto Politécnico Nacional

- Flores Cervantes, Claudia (coord.) (2010), *Manual: operatividad del Proyecto Aula*, México, IPN, <<https://www.ipn.mx/assets/files/cecyt11/docs/Proyecto-Aula/Guias/Manual-operatividad-proyecto-aula.pdf>>, consultado el 19 de febrero, 2020.
- IPN (s.d.), *Matriz de seguimiento al cumplimiento de los acuerdos suscritos en 2014 entre representantes del Gobierno Federal, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Asamblea General Politécnica (AGP)*, <<https://www.ipn.mx/assets/files/main/docs/agp/Matriz-actualizada-seguimiento.pdf>>, consultado el 25 de marzo, 2020.
- IPN [2016?], *Cuenta pública 2015. Análisis del ejercicio del presupuesto de egresos: Instituto Politécnico Nacional*, <https://www.ipn.mx/assets/files/drf/docs/sipot/articulo%2070%20fraccion%20XXIc/2015_IPN.pdf>, consultado el 23 de enero, 2020.
- IPN (2015a), *Cuenta pública 2014. Análisis del ejercicio del presupuesto de egresos: Instituto Politécnico Nacional*, <https://www.ipn.mx/assets/files/drf/docs/sipot/articulo%2070%20fraccion%20XXIc/2014_IPN.pdf>, consultado el 23 de enero, 2020.
- IPN [2015b], *Informe Anual de Actividades 2014*, México, IPN, <https://www.ipn.mx/assets/files/gestionestrategica/docs/SGE/INFORME_ANUAL_ACTIVIDADES_2014.pdf>, consultado el 25 de julio, 2019.
- IPN (2014a), “Acuerdan calendarios y entregan instalaciones para reanudar clases”, *Gaceta Politécnica*, vol. 17, núm. 1127, pp. 3-6.
- IPN (2014b), “Acuerdos”, *Gaceta Politécnica*, vol. 17, núm. 1125, 87 p.
- IPN (2014c), “Reglamento Interno del Instituto Politécnico Nacional”, 24 de septiembre, 75 p., <https://www.donativos.ipn.mx/files/normas_2019/IPN/reg_interno_ipn.pdf>, consultado el 18 de enero, 2020.
- IPN (2014d), *Cuenta de la Hacienda Pública Federal de 2013. Análisis del ejercicio del presupuesto de egresos: Instituto Politécnico Nacional*, <https://www.ipn.mx/assets/files/drf/docs/sipot/articulo%2070%20fraccion%20XXIc/2013_IPN.pdf>, consultado el 23 de enero, 2020.
- IPN (2014e), *Gaceta Politécnica*, vol. 16, núm. 1101.
- IPN [2014f], *Informe Anual de Actividades 2013*, México, IPN, <<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/19621/1/InformeLabores2013.pdf>>, consultado el 25 de julio, 2019.

IPN (2013), “Asume Yoloxóchitl Bustamante Díez segundo periodo al frente del IPN”, *Gaceta Politécnica*, vol. 15, núm. 981, pp. 3-9.

IPN (2012), “Acta sintética de la undécima sesión ordinaria del XXX Consejo General Consultivo del Instituto Politécnico Nacional, celebrada el 31 de agosto de 2012”, *Gaceta Politécnica*, vol. 15, núm. 964, pp. 6-26, <<http://www.ccs.ipn.mx/G-964-2012-E.pdf>>, consultado el 8 de diciembre, 2019.

IPN (2006), “Declaración de los Derechos Politécnicos y Establecimiento de la Defensoría de los Derechos Politécnicos”, *Gaceta Politécnica*, vol. 8, núm. 622, pp. 2-11, <<http://www.ccs.ipn.mx/G-622-2006-E.pdf>>, consultado el 8 de diciembre, 2019.

IPN (1998), “Reglamento Interno del Instituto Politécnico Nacional”, *Gaceta Politécnica*, 30 de noviembre, 55 p., <<https://www.ipn.mx/assets/files/normatividad/docs/reglamentos/reglamento-interno.pdf>>, consultado el 18 de enero, 2020.

IPN (1980), “Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del Instituto Politécnico Nacional”, 12 de noviembre, pp. 81-127, <https://www.ipn.mx/assets/files/normatividad/docs/reglamentos/reg_condiciones_academicas.pdf>, consultado el 22 de enero, 2020.

Poder Ejecutivo (1950), “Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional”, *Diario Oficial de la Federación*, 2 de enero, en Enrique León (1986), *El Instituto Politécnico Nacional: origen y evolución histórica*, México, IPN, pp. 193-198.

Presidencia de la República (2006), “Acuerdo por el que se aclaran atribuciones del Instituto Politécnico Nacional”, *Diario Oficial de la Federación*, 10 de marzo, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2142990&fecha=10/03/2006>, consultado el 23 de noviembre, 2019.

Presidencia de la República (1981), “Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre, pp. 1-13, <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/171.pdf>>, consultado el 15 de enero, 2020.

Otros documentos digitales y/o audiovisuales

Animal Político (Animal Político) (2014), “Osorio Chong lee pliego petitorio de alumnos del IPN”, 1° de octubre, <<https://www.youtube.com/watch?v=MzzPIQ0FWC0>>, consultado el 1° de julio, 2020 (video).

Clep-Cedep (2014), “México: las autoridades aprobaron su antidemocrático reglamento- Respondamos extendiendo la lucha a todo el IPN”, *In Defence of Marxism*, <<https://www.marxist.com/2014-09-25-14-08-57.htm>>, consultado el 20 de junio, 2020 (entrada de blog).

- FOROtv (Noticieros Televisa) (2014a), “Modificación al plan de estudios dejará en desventaja al IPN”, 29 de septiembre, <<https://www.youtube.com/watch?v=HzfU0fNqS0M&feature=youtu.be>>, consultado el 25 de junio, 2020 (video).
- FOROtv (Noticieros Televisa) (2014b), “Osorio Chong dialoga con estudiantes del IPN”, 30 de septiembre, <<https://www.youtube.com/watch?v=KhPoXx6VLE0&t=907s>>, consultado el 11 de julio, 2020 (video).
- Imagen Noticias con Francisco Zea (Imagen Noticias) (2014), “El verdadero conflicto en el Instituto Politécnico Nacional”, 3 de octubre, <<https://www.youtube.com/watch?v=JIOq-WFziQ&feature=youtu.be>>, consultado el 25 de junio, 2020 (video).
- Pew Research Center (2014), *Mexican president Peña Nieto’s ratings slip with economic reform*, 26 de agosto, <<https://www.pewresearch.org/global/2014/08/26/mexican-president-pena-nietos-ratings-slip-with-economic-reform/>>, consultado el 20 de diciembre, 2019.
- UNESCO (2017), *Sobre el Programa de la Juventud*, <<http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/youth/about-youth/>>, consultado el 12 de mayo, 2018.

ANEXOS

Anexo 1. Listado de escuelas pertenecientes al IPN durante el periodo cardenista

Nivel	Escuelas
Prevocacional	Prevocacional No. 1, D.F. Prevocacional No. 2, D.F. Prevocacional No. 3, D.F. Prevocacional No. 4, D.F. Prevocacional No. 5, D.F. Prevocacional No. 6, D.F. Prevocacional e Industrial tipo B, Campeche, Campeche. Prevocacional e Industrial tipo B, Culiacán, Sinaloa. Prevocacional e Industrial tipo B, Durango, Durango. Prevocacional e Industrial tipo B, Juchitán, Oaxaca. Prevocacional e Industrial tipo B, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Prevocacional e Industrial tipo B, San Cristóbal Las Casas, Chiapas. Prevocacional, Industrial y Comercial, Hermosillo, Sonora. Prevocacional, Industrial y Comercial, Guadalajara, Jalisco. Prevocacional, Industrial y Comercial, Jiquilpan, Michoacán. Prevocacional, Industrial y Comercial, Puebla, Puebla. Prevocacional, Industrial y Comercial, Teziutlán, Puebla.
Vocacional	Vocacional No. 1, D.F. Vocacional No. 2, D.F. Vocacional No. 3, D.F. Vocacional No. 4, D.F.
Superior	Escuela Superior de Comercio y Administración, D.F. Escuela Federal de Industrias Textiles, Río Blanco, Veracruz. Escuela Federal de Industrias Textiles No. 2, Villa Obregón, D.F. Escuela Nacional de Medicina Homeopática, D.F. Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, D.F. Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, D.F. Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, D.F.
De estudios alternativos y/o de enseñanzas especiales	Escuela de Costura y Confección, D.F. Escuela de Trabajadoras Sociales y Enseñanza Doméstica, D.F.

Fuente: Mendoza (2001: 482).

Anexo 2. Las 11 reformas aprobadas durante el periodo de transición y los primeros dos años de gobierno de Enrique Peña Nieto

Objetivo	Reformas
1) Elevar la productividad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforma Energética. ➤ Reforma en Materia de Competencia Económica. ➤ Reforma en Materia de Telecomunicaciones y Radiodifusión. ➤ Reforma Hacendaria. ➤ Reforma Financiera. ➤ Reforma Laboral.
2) Fortalecer y ampliar los derechos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforma Educativa. ➤ Nueva Ley de Amparo. ➤ Código Nacional de Procedimientos Penales.
3) Afianzar el régimen democrático y de libertades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforma Política-Electoral. ➤ Reforma en Materia de Transparencia.

Fuente: Gobierno de la República (s.d.).

Anexo 3. Objetivos, estrategias y líneas de acción sobre educación media superior y superior de la Meta Nacional “México con Educación de Calidad” del PND 2013-2018

Objetivos y estrategias transversales	Líneas de acción*
1.- Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad	<ul style="list-style-type: none"> -“Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación [...] media superior, mediante concurso de selección”. -“Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora”. -“Reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de los planes y programas educativos en educación media superior y superior”. -“Fortalecer la educación para el trabajo, dando prioridad al desarrollo de programas educativos flexibles y con salidas laterales o intermedias como las carreras técnicas y vocacionales”. -“Impulsar programas de posgrado conjuntos con instituciones extranjeras de educación superior en áreas prioritarias para el país”. -“Crear un programa de estadías de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior”. -“Intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del Sistema Educativo”.

	<ul style="list-style-type: none"> -“Ampliar la operación de los sistemas de apoyo tutorial con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión oportuna de sus estudios”. -“Definir mecanismos que faciliten a los estudiantes transitar entre opciones, modalidades y servicios educativos”.
<p>2.- Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -“Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior”. -“Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales”. -“Aumentar la proporción de jóvenes en situación de desventaja que transitan de la secundaria a la educación media superior y de ésta a nivel superior, con el apoyo de los programas de becas”. -“Incrementar de manera sostenida la cobertura en educación media superior y superior, hasta alcanzar al menos 80% en media superior y 40% en superior”. -“Ampliar la oferta educativa de las diferentes modalidades, incluyendo la mixta y la no escolarizada”. -“Impulsar la diversificación de la oferta educativa en la educación media superior y superior de conformidad con los requerimientos del desarrollo local, estatal y regional”.
<p>3.- Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos</p>	<p>Acciones generales que plantean fomentarlos en el sector educativo con el propósito de promover la cohesión social y la formación de valores, así como generar una cultura de salud y prevención.</p>
<p>4.- Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud</p>	
<p>5.- Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible</p>	<ul style="list-style-type: none"> -“Contribuir a que la inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel de 1% del PIB”. -“Promover la inversión en CTI que realizan las instituciones públicas de educación superior”. -“Incrementar el número de becas de posgrado otorgadas por el Gobierno Federal, mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas”. -“Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado, mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), incluyendo nuevas modalidades de posgrado que incidan en la transformación positiva de la sociedad y el conocimiento”. -“Promover la participación de estudiantes e investigadores mexicanos en la comunidad global del conocimiento”. -“Fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, asociados a las necesidades de desarrollo de las entidades federativas de acuerdo

	<p>con sus vocaciones”.</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Promover la vinculación entre las instituciones de educación superior y centros de investigación con los sectores público, social y privado”. -“Promover el desarrollo emprendedor de las instituciones de educación superior y los centros de investigación, con el fin de fomentar la innovación tecnológica y el autoempleo entre los jóvenes”. -“Fortalecer la infraestructura de las instituciones públicas de investigación científica y tecnológica a nivel estatal y regional”. -“Gestionar los convenios y acuerdos necesarios para favorecer el préstamo y uso de infraestructura entre instituciones e investigadores, con el fin de aprovechar al máximo la capacidad disponible”.
Estrategia transversal I. Democratizar la productividad	<ul style="list-style-type: none"> -“Enfocar el esfuerzo educativo y de capacitación para el trabajo, con el propósito de incrementar la calidad del capital humano y vincularlo estrechamente con el sector productivo”. -“Ampliar y mejorar la colaboración y coordinación entre todas las instancias de gobierno, para llevar educación técnica y superior en diversas modalidades a localidades sin oferta educativa de este tipo y a zonas geográficas de alta y muy alta marginación”. -“Apoyar los programas de becas dirigidos a favorecer la transición al primer empleo de los egresados de educación media superior con formación tecnológica o profesional técnica, incluyendo carreras técnicas, vocacionales y programas de aprendizaje laboral”. -“Fortalecer las capacidades institucionales de vinculación de los planteles de nivel medio superior y superior con el sector productivo, y alentar la revisión permanente de la oferta educativa”. -“Establecer un sistema de seguimiento de egresados del nivel medio superior y superior, y realizar estudios de detección de necesidades de los sectores empleadores”. -“Impulsar la creación de carreras, licenciaturas y posgrados con pertinencia local, regional y nacional”.
Estrategia transversal II. Gobierno cercano y moderno	<ul style="list-style-type: none"> -“Fortalecer los mecanismos, instrumentos y prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación media superior y superior, tanto de los programas escolarizados como de los programas de educación mixta y no escolarizada”.
Estrategia transversal III. Perspectiva de Género	<ul style="list-style-type: none"> -“Impulsar en todos los niveles, particularmente en la educación media superior y superior, el acceso y permanencia de las mujeres en el Sistema Educativo, así como la conclusión oportuna de sus estudios”. -“Fomentar que los planes de estudio de todos los niveles incorporen una perspectiva de género”. -“Incentivar la participación de las mujeres en todas las áreas del conocimiento, en particular en las relacionadas a las ciencias y la investigación”.

Fuente: Gobierno de la República (2013: 123-130).

*Sólo se recuperan aquellas líneas de acción que fueron consideradas más significativas para efectos del presente trabajo. No se incluyen las líneas de acción sobre educación normal y educación media superior y superior privada.

Anexo 4. Líneas de acción sobre educación media superior y superior de los objetivos 2, 3 y 6 del PSE 2013-2018

Objetivos	Líneas de acción*
<p>2.- Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México</p>	<p><u>Acciones específicas para educación media superior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -“Vincular el aprendizaje de los estudiantes al desarrollo de competencias que exige el perfil de egreso del tipo medio superior”. -“Revisar el modelo educativo, apoyar la revisión y renovación curricular, las prácticas pedagógicas y los materiales educativos para mejorar el aprendizaje”. -“Fomentar y arraigar las prácticas de seguimiento y evaluación, así como trabajar coordinadamente con el INEE y COPEEMS”. -“Llevar a cabo prácticas de planeación participativa en los planteles de educación media superior, para mejorar los aprendizajes y resultados educativos”. -“Revisar el sistema de incentivos para favorecer el ingreso y permanencia de planteles públicos y particulares en el Sistema Nacional de Bachillerato”. -“Fortalecer la portabilidad de estudios y el libre tránsito de estudiantes entre subsistemas y planteles de educación media superior”. -“Impulsar la universalización del Marco Curricular Común en los planteles federales, estatales y particulares de la educación media superior”. -“Fortalecer la profesionalización docente y directiva en la educación media superior mediante la instrumentación de lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente”. <p><u>Acciones específicas para educación superior e investigación científica y tecnológica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -“Revisar la estructura de los fondos extraordinarios para asegurar que sean instrumentos para el fortalecimiento de la educación superior”. -“Articular un sistema nacional de evaluación y acreditación de los programas académicos e instituciones de educación superior”. -“Otorgar becas que sirvan a los estudiantes para apoyar el estudio y otras para reconocer el desempeño”. -“Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior”. -“Promover el establecimiento de marcos curriculares flexibles que permitan a cada estudiante construir su trayectoria académica”. -“Apoyar el crecimiento de la oferta de posgrado para la formación de personas altamente calificadas en las áreas que el país requiere”. -“Trabajar coordinadamente con el Conacyt para incrementar la oferta en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad”. -“Fortalecer las capacidades de investigación en las instituciones de

educación superior en áreas prioritarias del país”.

- “Asegurar que las inversiones se concentren donde existan condiciones más favorables para el desarrollo científico y tecnológico”.
- “Apoyar a instituciones de educación superior para que su organización interna favorezca la vinculación con los requerimientos productivos y sociales”.
- “Incrementar el número y el nivel de los investigadores de las instituciones de educación superior en el Sistema Nacional de Investigadores”.
- “Impulsar acciones afirmativas en becas de licenciatura y posgrados para la integración de mujeres en carreras científicas y tecnológicas”.

Acciones dirigidas a ambos tipos educativos

- “Promover la diversidad de la oferta educativa para que ésta sea pertinente a los distintos requerimientos sociales, ambientales y productivos”.
 - “Fortalecer la cooperación educación-empresa para favorecer la actualización de planes y programas de estudio, la empleabilidad de los jóvenes y la innovación”.
 - “Impulsar el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas”.
 - “Promover la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento”.
 - “Impulsar la construcción, ampliación y mejora de planteles de educación media superior y superior para aumentar la cobertura”.
 - “Promover que el sector productivo facilite el uso de sus equipos especializados para la formación tecnológica de estudiantes de educación media superior y superior”.
 - “Llevar a cabo programas para que las escuelas cuenten con los equipos de cómputo, equipamiento en talleres y laboratorios y acceso a Internet requeridos”.
 - “Profundizar la vinculación entre el sector educativo y el productivo, y alentar la revisión permanente de la oferta educativa”.
 - “Promover la formación técnica media superior y superior como alternativa terminal para permitir una rápida integración a la actividad productiva”.
 - “Promover y fomentar la vocación emprendedora en los egresados de los tipos medio superior y superior, como una opción profesional”.
 - “Impulsar a las instituciones de educación superior a fortalecer sus áreas de extensión educativa para apoyar la innovación tecnológica e incrementar la productividad”.
 - “Promover conjuntamente con el Conacyt un mercado interno de conocimiento para atender los requerimientos sociales y económicos”.
 - “Proveer y otorgar becas para elevar la retención femenina en educación media superior y superior”.
-

<p>3.- Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -“Acordar con los estados y las instituciones públicas de educación media superior y superior reglas para otorgar apoyo financiero para el crecimiento de la oferta”. -“Impulsar programas para aprovechar cabalmente la capacidad instalada de los planteles, con énfasis en la educación media superior y superior”. -“Favorecer el apoyo financiero federal a las opciones educativas que ofrezcan mejores resultados en relación con su costo”. -“Diseñar y utilizar herramientas para identificar tempranamente el riesgo de abandono en la educación media superior”. -“Fortalecer las modalidades de becas y otros estímulos dirigidos a favorecer la retención de los jóvenes en riesgo de abandono escolar”. “Promover ambientes escolares libres de violencia, acoso y abuso sexual y favorecer una educación integral de los jóvenes”. -“Privilegiar la expansión de oportunidades educativas hacia zonas tradicionalmente más desfavorecidas, con modelos cultural y lingüísticamente pertinentes”. -“Crear el telebachillerato comunitario, así como fortalecer el bachillerato intercultural y las universidades interculturales, asegurando su pertinencia educativa y cultural”. -“Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos”. -“Promover, la incubación de empresas con los sectores económicos y sociales en instituciones de educación media superior y superior que tengan esa vocación”. -“Reforzar las intervenciones para la construcción de ciudadanía y de una cultura emprendedora entre los jóvenes”. -“Coordinar acciones con otras dependencias y organizaciones del sector productivo para complementar esfuerzos de formación de los jóvenes en el sector productivo y en la escuela”. -“Difundir los derechos y adoptar acciones afirmativas para garantizar el goce de los derechos de niñas, adolescentes y jóvenes”.
<p>6.- Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> -“Renovar la infraestructura para la investigación científica y tecnológica de las instituciones de educación superior y centros públicos de investigación”. -“Incrementar los recursos del Fondo Sectorial SEP Conacyt, particularmente los dedicados a la investigación científica básica”. -“Impulsar, con las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, programas para fomentar las vocaciones en ciencias e ingeniería”. -“Incrementar el número de becarias y becarios de posgrado en ciencias e ingeniería”. -“Impulsar acciones afirmativas en becas de posgrados para la integración de mujeres en carreras científicas y técnicas”. -“Crear un sistema de incentivos para que más programas se incorporen al PNPC y logren transitar a sus niveles superiores”.

	<ul style="list-style-type: none">-“Impulsar mediante estrategias diferenciadas el desarrollo de vocaciones y capacidades locales en CTI, para fortalecer un desarrollo regional equilibrado”.-“Impulsar la transferencia de tecnología, fortaleciendo la vinculación entre instituciones de educación superior, centros de investigación y el sector productivo”.-“Promover en la educación la generación, difusión y uso de conocimiento para el desarrollo económico y social sostenible”.
--	---

Fuente: SEP (2013: 43-68).

*Sólo se recuperan aquellas líneas de acción que fueron consideradas más significativas para efectos del presente trabajo. No se incluyen las líneas de acción sobre educación normal y educación media superior y superior privada.