



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Recuerdos que aún no expiran”: habitar el espacio público
desde la práctica juvenil del movimiento Todos Somos
Politécnico**

Tesis que presenta

Adrian Alejandro Morales Alvarado

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

**Dra. Alicia Civera Cerecedo
Dra. Susana Ruth Quintanilla Osorio**

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)

Agradecimientos

Agradecimiento muy especial a mis directoras de tesis: Dra. Alicia Civera y la Dra. Susana Quintanilla.

Alicia Civera no tengo más que agradecimiento por la confianza que me diste al recibirme como tu estudiante. Por el acompañamiento en estos dos años, que estuvieron llenos de miedos y temores, pero también de alegrías, logros y entusiasmo. Por el trato amable que tuviste conmigo y por la exigencia en la investigación. Me llevo la enseñanza de que la investigación es un proceso pasional, constante, lleno de curiosidad, crítica, reflexión, paciencia y tiempo; y que por más que parezca un proceso solitario, siempre se construye de forma colectiva. Gracias por todo.

Dra. Susana Quintanilla agradezco su acompañamiento, paciencia y disposición que siempre tuvo durante el proceso de investigación. Cada una de sus observaciones son aprendizajes que serán parte de mi formación.

Dra. Ariadna su lectura aguda y crítica siempre buscó ir más allá del texto para incitar a una mayor reflexión. Siempre hizo que observaré la tesis desde otras perspectivas, le agradezco mucho su acompañamiento, tiempo y lectura.

Dra. Ayma no pudo haber mejor interlocutora para este trabajo que usted, su gran conocimiento sobre el tema de investigación y la pasión de sus comentarios me entusiasmo a dar esos últimos pasos para concluir de mejor manera esta investigación. Muchas gracias.

Un gran agradecimiento al Dr. Eduardo Weiss, por las primeras grandes observaciones y reflexiones que aportaron a los primeros grandes esbozos de esta investigación. En donde quiera que se encuentre, solo hay aprecio y agradecimiento.

Fabiola muchas gracias por acompañarme y dejarme acompañarte en este proceso catártico que fueron las presentaciones públicas, tu lectura y comentarios siempre fueron certeros y aportaron mucho a la elaboración de esta tesis.

Karla, Valeria, Alonso, Aleida, Fernando y Maria, compañeros de seminario de la Dra. Alicia, mi agradecimiento por todo lo compartido y lo aprendido en colectivo durante estos dos años de maestría.

De manera general mi respeto y admiración a los compañeros del DIE, quienes entre pasillos, seminarios, comidas y recesos pude conocerlos y aprender sobre sus trabajos de investigación, pero también sobre sus pasiones personales. De manera particular agradezco a Misraim, Fernando, Cesar: compañeros, amigos y colegas con

historias particulares, pero con experiencias de vida con las cuales pude sentirme identificado, su acompañamiento fue muy importante para mi en estos dos años.

A mis padres Ruth Alvarado y Roberto Morales por sus historias de vida, sus aprendizajes, sus dificultades, sus éxitos, su sencillez y por su amor que ha influido en la forma en la que veo el mundo, los amo.

A mis hermanos Israel e Ivonne los amo, por su apoyo incondicional, por sus ánimos, y por estar ahí para mí, como yo estaré para ustedes.

A Nallely mi acompañante incondicional, gracias por los ánimos, las lecturas, la comprensión, y el amor en este proceso. Gracias por zapatear conmigo en esta tarima llamada vida.

A Sinaí gracias por insistir, por bastante tiempo, que por aquí era parte de la andanza, se te quiere mucho.

A los estudiantes entrevistados del politécnico sin sus historias esto no sería posible, espero que cuando lean esta tesis les guste y la puedan cuestionar, pero sobretodo espero puedan sentirse en ella a través de sus grandes experiencias durante el movimiento estudiantil politécnico. A cada uno de ustedes, gracias infinitas.

Por último, esta tesis me enseñó que poder ingresar y formarme en el DIE fue gracias a las historias previas que llegaron conmigo y aportaron para que pudiera vivir esta experiencia. Estas historias estan llenas de personas y espacios a los cuales quisiera agradecer y mencionar algunos: Emiliano, Cesar, Arturo, Jorge, David, Sonia, Manuel, Alberto, Marco, Pilar, Guillermo, Selene, Ever, Leo, Javier, Elizabeth, Daniel, Eliza, Ernesto, Victor, Frank, Anita, Ross; LaTICFM, el Colectivo Zapatos Libres, la escolita zapatista, AMIC y por supuesto a mi UACM.

Resumen

El estudio de los movimientos estudiantiles abarca diversas expresiones de inconformidad social: protestas, participación política, pertenencia o militancia a distintas organizaciones. En esta tesis analizo los procesos de subjetivación política y la complejidad de habitar el espacio público desde la práctica juvenil de los estudiantes del Politécnico, durante el movimiento estudiantil de 2014. Se trata de una investigación de corte cualitativo en la que se analiza las narrativas de las experiencias de seis estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que participaron en el movimiento *Todos Somos Politécnicos*. Se habla de sus familias, de sus emociones, de sus motivos, de sus prácticas, de sus reflexiones y de sus espacios de convivencia cotidiana; se analiza sus narraciones a partir del contexto en el que se desarrollaron: las megamarchas, Ayotzinapa, las asambleas, las mesas de diálogo y otros acontecimientos que configuraron el pensar y el actuar de los jóvenes politécnicos, que desde sus historias personales y su acción colectiva construyeron formas sociales de relacionarse entre sí, el movimiento estudiantil y habitar el espacio público.

Abstract

The study of student movements covers diverse expressions of social nonconformity: protests, political participation, membership or militancy to different organizations. In this thesis I analyze the processes of political subjectivation and the complexity of inhabiting the public space from the youth practice of polytechnic students during the 2014 movement. This is a qualitative research that analyzes the narratives of the experiences of six students from the Instituto Politécnico Nacional (National Polytechnic Institute, IPN) who participated in the movement *Todos Somos Politécnico* (All we are Polytechnic). We talk about their families, their emotions, their motives, their practices, their reflections, their spaces of daily coexistence; Their narratives are analyzed from the context in which they developed: the megamarchas, Ayotzinapa, the assemblies, the roundtables of dialogue, and other events that shaped the thinking and actions of the young polytechnics. From their personal stories, and their collective action, they built ways of relationship between each other, the student movement and inhabiting the public space.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Radiografía general politécnica: objetivo, conceptos, y movimientos estudiantiles	10
1.1 Construcción del objeto de estudio.....	10
1.2 Jóvenes y movimientos estudiantiles mexicanos en el Siglo XXI.....	12
1.3 Los movimientos estudiantiles en el IPN.....	15
1.4 Todos Somos Politécnico.....	20
1.5 Aproximaciones conceptuales.....	22
1.6 Agencia estudiantil: las identidades se viven en y a través de la práctica social	26
1.7 La ciudadanía desde los jóvenes	29
1.8 Los movimientos sociales como espacios de experiencia	31
1.9 Cuestiones de método y técnicas de investigación	33
1.9.1 Perspectiva Metodológica.....	33
1.9.2 ¿Quiénes son los sujetos que hablan?	35
Capítulo 2. De la casa, al Poli y al movimiento	38
2.1 Ser estudiante: de la casa al Poli	39
2.1.1 El Politécnico: entre el amor y el desapego.....	39
2.1.2 Foráneos al grito de huelga.....	44
2.1.3 Entre el deber estudiantil y la preocupación familiar.....	50
2.2 Ser joven: de estudiantes a la movilización.....	55
2.2.1 2012: un año de cultivo organizacional.....	56
2.2.2 Mitos fundantes	61
2.2.3 “Un movimiento muy de corazón”	64
2.2.4 Etapas e identidad politécnica	67
2.3 Nuevos territorios formativos: el aquí y el ahora de los jóvenes politécnico.....	72
2.3.1 Mesas de diálogo y la COCNP: Interdisciplina, diversidad y colaboración	72
2.3.2 Comisión Organizadora del Congreso Nacional Politécnico.....	72
2.3.3 Mesas de Diálogo.....	73
2.3.4 Nuevos territorios formativos	75

2.3.5	Aplicación de las estrategias	77
2.3.6	El buen liderazgo y el arte de manejar el timing.....	79
Capítulo 3. Espacios de lo posible: el cuidado y el disenso entre los jóvenes		
politécnicos		
3.1	Espacios de cuidado	84
3.1.1	Acto suicida	85
3.1.2	Las barricadas y la gente de pie del movimiento	86
3.1.3	Lúdicas.....	89
3.2	Espacios de disenso.	91
3.2.1	Asamblea General Politécnica.....	92
3.2.2	Posturas, bloques y grupos	94
3.2.3	Ayotzinapa.....	96
Capítulo 4. Entre lo ganado, lo perdido y las resacas: por un IPN para la		
comunidad estudiantil		
4.1	Un antes y un después	100
4.2	Post-huelga: lo que se perdió políticamente y lo que se aprendió personalmente.....	106
4.3	Resaca: “2014 terminó el último día del 2015”.....	111
Reflexiones finales		
Referencia.....		
		129

Introducción

El trabajo de investigación sobre los jóvenes estudiantes y su participación ciudadana en el espacio público comenzó en 2012, cuando participé en el movimiento estudiantil de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Las historias, experiencias y personas con las que establecí lazos de confianza para tomar un plantel, salir a las calles, dormir en la escuela o pelear con la familia, fueron esenciales para alzar la voz de forma colectiva en el espacio público. Como estudiante de Ciencia Política, me sorprendió descubrir formas de participación autogestivas desde un movimiento estudiantil. Pero más sorprendente fue, después del movimiento, participar en las charlas entre compañeros y conocer y compartir todo lo que cada uno pasó individual y colectivamente para seguir en el movimiento.

Antes del movimiento estudiantil, la participación para mí venía acompañada de un pensamiento político que plantea a la ciudadanía como un concepto e instrumento que interactúa de manera inmediata con el Estado (Marshall, 1998, Taylor 1992,). Después del movimiento intuía que la ciudadanía iba más allá de esta mera relación directa. Trabajé al respecto en mi tesis de licenciatura, que aunque no se centró en el movimiento estudiantil de la UACM, se relacionaba con los estudiantes uacemitas en tanto participantes en la esfera pública. En ese trabajo indagué en la formación de ciudadanos que realizan prácticas sociales en espacios que tenían que ver con el arte y el altruismo, como la cooperación dentro de un reclusorio femenino. La intención fue destacar prácticas que no son reconocidas como formas de ciudadanía si se les mira desde una perspectiva limitada.

En 2014 se vivió una coyuntura política muy particular, al estallar el movimiento Todos Somos Politécnico, que llevó al Instituto Politécnico Nacional (IPN) a la huelga en protesta por la reforma curricular en los planes de estudio de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA) y la implementación de un nuevo reglamento interno del IPN, así como la movilización social desatada por la desaparición, el 26 de septiembre, de 43 estudiantes normalistas rurales de Ayotzinapa, en Iguala, Guerrero. El entrecruce de estas movilizaciones tendría consecuencias políticas y sociales muy distintas para cada una. Pero lo que llamó mi atención fue que el movimiento de los estudiantes politécnicos tuvo características muy peculiares. Por ejemplo, las marchas acordonadas, las credenciales en mano y el reconocimiento del movimiento por parte del gobierno en voz del Secretario de Gobernación Osorio Chong. Esta caracterización provocó polémica

entre compañeros cercanos, entre los cuales algunos apoyaron la buena imagen del movimiento, mientras otros la reprobaron. Esta polémica, que al igual que podía verse en redes sociales y prensa, me hizo preguntarme qué pensaban los estudiantes politécnicos de todo lo que se decía de ellos, ya que, a fin de cuentas, me parecía que lo que se ponía en disputa eran las formas “correctas” o “incorrectas” de ser ciudadanos.

Aquella pregunta quedó en el aire durante años hasta que ingresé a la maestría y la pregunta llevó a otras hacia la comprensión de la participación de los estudiantes en el movimiento no sólo por su ideología, sino ubicándolos en tanto jóvenes, estudiantes, hijos, amigos y ciudadanos. Esto abrió un panorama para entender las peculiaridades del movimiento desde la perspectiva de seis estudiantes que entrevisté a profundidad, y sobre todo, de las experiencias que vivieron para apropiarse del espacio público y posicionarse en el movimiento de diversas formas a partir de diferentes estrategias.

En el primer capítulo, intitulado *Radiografía general politécnica: objetivos, conceptos y movimientos estudiantiles*, se presenta el planteamiento del problema, la delimitación del objeto de estudio, las preguntas que orientaron la investigación y una breve contextualización de los jóvenes y los movimientos estudiantiles mexicanos en el siglo XXI, para enfocarse en las movilizaciones estudiantiles del Politécnico. Asimismo, presento las aportaciones teóricas que retomé para la investigación: sobre la relación jóvenes-estudiantes (para comprender los procesos de socialización y sociabilidad que se dan entre pares), el concepto de agencia (para observar la capacidad de actuar de los jóvenes politécnicos), el concepto de ciudadanía, pensado desde el aprendizaje y las prácticas en el movimiento estudiantil, como espacio de experiencia significativo. Por último, describo el proceder metodológico que tuvo como base las narrativas de varios estudiantes y hago una breve presentación de los sujetos a quienes entrevisté a profundidad.

En el capítulo II, *“De la casa, al Poli y al movimiento”*, me pregunto con qué historias y experiencias llegaron los jóvenes al movimiento Todos somos Politécnico, qué los llevó a involucrarse en este y de qué manera lo hicieron. Así, estudio los contextos, historias y experiencias con que los jóvenes politécnicos llegaron al movimiento estudiantil de 2014 y las que vivieron durante este, para ver cómo y desde dónde despliegan distintas formas de socialización, apropiación y formas de participación.

En el capítulo III, *“Espacios de lo posible: el cuidado y el disenso entre los jóvenes politécnicos”*, analizo las experiencias vividas por los jóvenes politécnicos distinguiendo

dos tipos de espacios: los de cuidado, que son esporádicos pero son de vital importancia para que los jóvenes se apoyen entre sí y quieran construir el movimiento y permanecer en él, y los espacios de disenso, que son aquellos en donde se agrupan para discutir la dirección del movimiento (Asamblea General Politécnica) o para definir las estrategias a seguir ante las autoridades, y en ellos se experimentan tanto momentos de conflicto y estrés, como de creatividad y colaboración. Son espacios donde convergen formas de pensar, se comparten afinidades y se construyen aprendizajes políticos y sobre las formas de relacionarse con los demás.

El capítulo IV, intitulado *Entre lo ganado, lo perdido y las resacas: por un IPN para la comunidad estudiantil*, se abordan las reflexiones tanto individuales como colectivas que el movimiento estudiantil dejó a los estudiantes una vez finalizado, poniendo énfasis en las cosas que más rescatan del movimiento como experiencia de vida y lo que ello significó en su vida personal, así como lo que representó en la formación de ciudadanías y para la transformación de la institución y de la vida social y política. Finalmente, presento algunas reflexiones finales.

Capítulo 1. Radiografía general politécnica: objetivo, conceptos, y movimientos estudiantiles

1.1 Construcción del objeto de estudio

El interés de esta investigación se centra en el análisis de las experiencias y procesos de subjetivación de algunos jóvenes que participaron en el movimiento estudiantil *Todos Somos Politécnicos*. En las relaciones sociales que suceden dentro de los movimientos estudiantiles se puede presenciar la intervención de distintos actores, situaciones e instituciones que van propiciando diversas estrategias de resistencia, habilidades y prácticas de solidaridad y que crean formas particulares de relacionarse dentro del mismo movimiento estudiantil.

Al respecto, Cohen y Arato “consideran que los movimientos -estudiantiles- mantienen con vida una cultura política en la esfera pública” (2001:38). En el espacio público los movimientos estudiantiles son atravesados por elementos como los medios de comunicación, la coyuntura política actual, actores, entre otros, que provocan diversas formas de relacionarse y socializarse, posibilitando espacios que acompañan a los mismos movimientos en donde los jóvenes crean nuevas pautas normativas para socializar con sus pares, autoridades, familias o instituciones. Transformándose, constituyéndose y posicionándose frente al mundo como sujetos de cambio social. Sopesar estas posibilidades de los jóvenes de crear nuevas formas de relacionarse entre sí es un interés central de mi tesis. Resulta atractivo buscarlo en un movimiento estudiantil como el del Politécnico en una coyuntura tan especial.

En el diseño inicial de investigación, se planteó realizar un estudio solamente sobre los temas más polémicos o característicos del movimiento (como las declaraciones de la directora Yoloxóchitl Bustamante Díez, el encuentro con el Secretario de Gobernación Osorio Chong, la relación con el movimiento de Ayotzinapa, entre otros) con la intención de conocer los puntos de vista de los jóvenes politécnicos sobre esos temas en específico. Sin embargo, durante la investigación y las reflexiones que se tenían en los seminarios de tesis, me planteé realizar entrevistas más abiertas y profundas para escuchar principalmente lo que los jóvenes querían contar de sus experiencias en el movimiento estudiantil y no lo que yo quería escuchar.

Al analizar las entrevistas de los jóvenes politécnicos y observar la riqueza de la información que se tiene para el análisis de los distintos e inesperados componentes que

intervinieron en la subjetivación de los jóvenes, decidí redefinir este trabajo y centrar la investigación en las experiencias y la complejidad de habitar el espacio público desde las prácticas de los jóvenes politécnicos.

Esta redefinición de mi objeto de estudio llevó a una adecuación del proyecto original para situar las prácticas sociales que los jóvenes han realizado en el espacio público desde el movimiento estudiantil y que expresan el ejercicio ciudadano que llevan a cabo los jóvenes activamente en los distintos espacios que constituyen y acompañan al movimiento.

Retomando lo anterior, el sociólogo Pleyers (2019) plantea analizar a los movimientos como espacios que provocan diversas y complejas formas de habitar -para los jóvenes- el espacio público, permitiendo analizar cómo se generan cambios en diversos espacios de la vida de los participantes. Estos cambios se reconocen en las distintas formas de significar su práctica en el espacio público, es decir, en su participación ciudadana. De manera que, retomando a Reguillo (2013) analizo las experiencias de los jóvenes estudiantes politécnicos como expresión de apropiación y generación de ciudadanía, es deMáscir, no pienso la ciudadanía sólo como un *estatus jurídico*, sino como la complejidad que existe para habitar y participar en el espacio público.

Retomo la práctica ciudadana de los jóvenes como elementos culturales que, según Rosaldo (2000) permiten entender la complejidad de sentidos con que los jóvenes habitan el espacio público desde un movimiento estudiantil, visualizar la percepción de la realidad social y las múltiples configuraciones que se van desarrollando en los participantes y las distintas formas de participación que surgen con y desde los estudiantes que, con base en su trabajo y organización, encuentran un sentido de pertenencia.

Así, las preguntas que guían la investigación son: ¿Con qué historias y experiencias llegaron los jóvenes al movimiento Todos Somos Politécnico? ¿qué los llevó a involucrarse en él y de qué manera lo hicieron? ¿Qué experiencias vivieron los jóvenes politécnicos en los espacios de cuidado y disenso que se crearon durante el movimiento? ¿con qué experiencias se quedan del movimiento? y ¿qué significó para ellos participar en él?

1.2 Jóvenes y movimientos estudiantiles mexicanos en el siglo XXI

Los movimientos estudiantiles, presentes en México desde el Porfiriato, han tenido distintos objetivos, formas de organización y de relacionarse con las autoridades educativas, y gubernamentales, y de ocupar el espacio público y enfrentarse con la policía y el ejército. La investigación sobre ellos es amplia y se ha centrado, sobre todo, en aquellos gestados en la Ciudad de México, especialmente en el movimiento de 1968, aunque durante las últimas décadas se ha abierto paso a estudios sobre movimientos gestados en los estados, así como en otro tipo de instituciones como las escuelas normales rurales (Britton, 1976; Calderon,1982; González, 2011; Gomez, 2003; Quintanilla, 2008; Flores, 2016).

Para Sousa (2005), la educación vive una etapa de cambio en la que se intenta formar individuos con una racionalidad mercantil y competitiva para la integración al mercado global, dejando de lado los vínculos con la sociedad para afrontar las realidades complejas que existen. En el campo de la educación para la formación ciudadana las propuestas están enfocadas sólo en conocer, acceder y ejercer ciertos derechos y obligaciones, fortaleciendo los instrumentos de participación convencionales que mantienen el proyecto de ciudadanía normativa.

Dentro de esta etapa surgió en 2010 una nueva ola de movimientos sociales y estudiantiles. La “Revolución por la Dignidad” en Túnez derrocó el régimen de Ben Alí. Procesos similares seguirían en Egipto y Libia, derrocando sus respectivos dictadores. En Portugal y España los jóvenes ocuparon plazas para manifestarse en contra de la crisis económica y democrática. En 2011, en Chile, Colombia y Quebec surgieron movilizaciones estudiantiles que cuestionaron la gestión de la educación y el modelo de sociedad. Dos años más tarde habría manifestaciones de jóvenes en Estambul, Brasil y Hong Kong. Cada año, desde 2010 a la fecha, han surgido de manera global movilizaciones de jóvenes en contra de diversas problemáticas (la primavera árabe, los Occupy Wall Street, el 15M). Sin duda, durante la última década, los estudiantes se han convertido en un sujeto político de gran importancia en la crítica social y la búsqueda de transformaciones políticas. Como plantea Pleyers (2019), se abren nuevas preguntas frente esta nueva ola de movilizaciones sociales y estudiantiles: ¿se trata de movimientos nacionales o globales?, ¿cuál es el papel de las redes sociales o de los medio socio-digitales en los movimientos?, ¿cómo se organizaban internamente?, ¿qué

entienden por democracia?, ¿qué tienen de novedoso estas movilizaciones juveniles? (Pleyers, 2019).

En el contexto arriba descrito, surgieron en México, en 2012, los movimientos #YoSoy132 y el estudiantil de la UACM, que han sido relevantes. En la UACM, los estudiantes protestaron en defensa de la legalidad y del proyecto original de la universidad, una institución pública creada con el objetivo de proporcionar educación gratuita a todos los jóvenes, mientras que #YoSoy132, surgió cuando el candidato a la presidencia por el PRI, Enrique Peña Nieto, visitó la Universidad Iberoamericana, una universidad jesuita privada, como parte de los foros del Buen Ciudadano Ibero, que se realizaron para familiarizar a la audiencia con todos los candidatos presidenciales (Contreras, 2017). En el movimiento #YoSoy132, que uniría a estudiantes de distintas instituciones de educación superior públicas y privadas,

los estudiantes se manifestaron en contra del poder de los medios de comunicación en su campaña política y, sobre todo, le reclamaron los actos de corrupción y represión cometidos por el PRI y por el propio Peña Nieto cuando había sido gobernador del Estado de México, como la represión a campesinos de Atenco en 2006, en la que hubo graves infracciones a los derechos humanos (Civera, 2018, p.140).

Tras el suceso en la Ibero se dieron, como ha sucedido desde hace mucho tiempo, una serie de descalificaciones del comportamiento de los estudiantes por parte de algunos políticos, lo que generó una respuesta rápida y viral, que en cuestión de semanas conformó un gran movimiento: “Su capacidad de convocatoria lo convirtió, muy rápido, en un actor colectivo que políticos, instituciones y medios de comunicación tuvieron que reconocer y con el cual debieron negociar. A sólo unas semanas de los comicios presidenciales, su protesta pública generó la percepción de que el candidato priista quizá no sería el ganador indiscutible de la contienda electoral” (Estrada, 2014, p.85).

El movimiento #YoSoy132 rompió con formas de participación política que movimientos predecesores realizaban, por ejemplo, no tenía un líder definido o carismático y su discurso se centró en la defensa de los derechos humanos y el uso ético de los medios de información. Fue un movimiento muy heterogéneo, que dio un gran peso a las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación, para confrontar a los medios de comunicación convencionales que perfilaban a Enrique Peña Nieto como favorito para la presidencia. Este uso de las redes sociales, les permitió

convocar a grandes marchas pacíficas, realizar performances y un campamento en frente de Televisa, y en fin, a apropiarse de la esfera pública y contribuir en los debates y decisiones en el proceso electoral que se estaba llevando a cabo.

Dos años después surgió una gran movilización social en reacción por la desaparición de 43 estudiantes normalistas rurales. El 26 de septiembre, estudiantes de la Escuela Normal Rural “Profesor Isidro Burgos”, de Ayotzinapa, Guerrero, se encontraban en Iguala realizando una colecta y organizándose para ir a la manifestación del 2 de octubre que se realiza año con año en memoria de los estudiantes que fueron asesinados en 1968. Cuando terminaron de realizar su colecta abordaron los autobuses en los que se transportaban, al salir de la central de autobuses, patrullas municipales aparecieron disparando de manera intermitente contra los estudiantes normalistas, este evento violento duró hasta el siguiente día, provocando la muerte de seis personas, entre ella tres estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” y la desaparición forzada de 43 estudiantes de la misma institución educativa (Civera, 2018).

A diferencia de los movimientos que los estudiantes normalistas rurales suelen realizar para lograr sostener la matrícula y el presupuesto de sus escuelas, y que no logran captar la atención de los medios más que para ser descalificados ni una gran solidaridad de la sociedad, ante la desaparición de los 43 estudiantes surgieron manifestaciones masivas en todo el país que exigían la aparición con vida de los jóvenes y señalaban al Estado como el responsable de la desaparición de los estudiantes normalistas. La solidaridad con el movimiento Ayotzinapa fue sorprendente, participaron “estudiantes, maestros, campesinos, organizaciones ciudadanas y populares, la Iglesia católica, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, algunos sindicatos y burócratas; en fin, una protesta social que enlazó a una multiplicidad de actores sociales y políticos de todo el país (a excepción de los partidos políticos) y a mucha gente que, sin pertenecer a ninguna asociación política o social, salió a la calle a manifestarse” (Civera, 2018, p.136). Las manifestaciones en su mayoría fueron pacíficas, pero en algunos estados del país se realizaron acciones más directas. Hoy en día, en pleno 2020 los estudiantes siguen desaparecidos, pero la búsqueda de los 43 estudiantes puso en descubierto que México era una gran fosa de cadáveres “con 150 mil desaparecidos y muchos más asesinados que en la guerra de Irak, desde 2006, cuando el presidente Felipe Calderón declaró la guerra al narcotráfico” (Civera, 2018, p.136).

Al día siguiente de los hechos violentos contra los normalistas de Ayotzinapa, lo estudiantes politécnicos salen a ocupar el espacio público con sus propias demandas

estudiantiles como movimineto estudiantil Todos Somos Politécnico, un movimiento en contra de la implantación de un plan de estudios y de reformas al reglamento interno de la institución, como explicaremos más adelante. Todos somos Politécnicos no puede comprenderse si no se le ubica dentro de las historias del movimiento estudiantil en el Instituto Politécnico Nacional, pero también en relación con las grandes movilizaciones de estos dos movimientos. Por un lado, #YoSoy132, una movilización que es un parteaguas para la generación de otras formas de participación, apoyándose en el uso potencializar las redes sociales y muy cuestionador de los medios de comunicación. Y por el otro, las protestas por los desaparecidos de Ayotzinapa, un movimiento generado inicialmente por los estudiantes normalistas, los cuales tienen una larga tradición de lucha social en donde su reputación de estudiantes era y es cuestionada. De estas dos movilizaciones se hablará más adelante a partir de su vinculación con el movimiento Todos somos Politécnico.

1.3 Los movimientos estudiantiles en el IPN

El Instituto Politécnico Nacional se formó en los años treinta con el objetivo de impulsar la educación técnica a nivel superior y comenzó con la unión de varias escuelas como la de Enseñanzas Técnicas Especiales, las Nocturnas de Artes y Oficios, las Industriales “Hijos del Ejército”, las de Comercio y Administración, de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería Textil, Medicina Homeopática e Ingeniería.

Para el gobierno cardenista urgía “formar profesionales de la tecnología y la ciencia con el objetivo de explotar los recursos naturales y el desarrollo económico del país” (Flores, 2016, p.42), con el fin de generar una economía menos dependiente del capital extranjero. Asimismo, se buscaba formar profesionistas que provinieran de las poblaciones menos favorecidas (Britton, 1976). La apertura del IPN simbolizó una ruptura con la educación universitaria impulsada desde mediados del siglo XIX (Quintanilla, 2008).

El Politécnico tuvo la intención de formar “jóvenes capaces de dirigir empresas industriales, maestros técnicos en todos los oficios, obreros calificados y competentes que sientan orgullo del trabajo que son capaces de realizar para ser socialmente útiles” (Delegación Oficial del Gobierno Mexicano ante la III Conferencia Interamericana de Educación, 1937, p. 166). Algo importante fue que el IPN abrió todas sus carreras a las mujeres dándoles la oportunidad de estudiarlas: “son puertas abiertas para la mujer que

tengan vocación, inteligencia y aspiraciones que, por otra parte, a veces son superiores a las de muchos hombres” (Delegación Oficial del Gobierno Mexicano ante la III Conferencia Interamericana de Educación, 1937, p. 166).

Este cambio de paradigma de la educación liberal a la técnica como instrumento potencializador de un crecimiento económico y social, se debió a distintas circunstancias que van desde: salir de una revolución, superar una crisis provocada en parte por la gran depresión de 1929, el crecimiento de las zonas urbanas y el aumento de la población en ellas, y la industrialización. Responder a estas demandas sociales y económicas no sería sencillo para el IPN (Britton, 1976; Quintanilla, 2008).

En 1940 el gobierno encabezado por Manuel Ávila Camacho puso en marcha la política de “unidad nacional”, con la intención de iniciar un proyecto educativo que tuvo entre sus objetivos modernizar a la educación superior, no consideraba con la misma importancia a las instituciones “populares” de hecho se buscaba eliminar su infraestructura y quitarle los beneficios que tenían, como becas, dormitorios, transporte y otros. El primer movimiento estudiantil de Instituto Politécnico Nacional en 1942 se debió a que la Ley Orgánica de Educación Pública (LOEP) publicada en 1941 omitía al IPN y a las prevocacionales en la legislatura educativa y no les concedía un carácter profesional (Gómez, 2003). Los jóvenes politécnicos se organizaron a través de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET).

Para Flores (2016), los sucesos de violencia entre estudiantes y los cuerpos de seguridad, que se dieron un 6 de marzo de 1942, durante la marcha que se dirigía del Casco de Santo Tomas hacia el Zócalo, fueron importantes para que la FNET pudiera negociar la elaboración de la Ley Organica para el Politécnico, ya que el Presidente recibió a los estudiantes para negociar las demandas y la consolidación legal del IPN. La Ley Orgánica del Politécnico se publicó en el Diario Oficial de la Federación hasta 1950 y facultaba a la SEP para nombrar a las autoridades generales del IPN.

Los estudiantes politécnicos no estuvieron de acuerdo con éste y otros puntos de la Ley Orgánica y manifestaron su inconformidad, lo que originó una confrontación entre estudiantes de la FNET y jugadores de futbol americano, durante una sesión del Consejo Técnico Consultivo. Flores (2016) explica que, ante la falta de respuesta por parte de las autoridades, los jóvenes declararon la huelga el 25 de abril de 1950. El conflicto terminó con una serie de acuerdos firmados, donde se creó una comisión para reelaborar la Ley Orgánica del Instituto, revisar los planes y programas de estudio de las carreras del IPN, mayor presupuesto, y la destitución del director general del IPN, entre otras demandas.

Ante la falta de cumplimiento de los acuerdos firmados en 1950, los estudiantes politécnicos una vez más se movilizaron y se fueron a la huelga el 11 de abril de 1956. “Las dos demandas más importantes del estudiantado politécnico fueron la inmediata renuncia de siete de los administradores de la escuela, incluyendo al director del IPN, Rodolfo Hernández Corso, y la instauración de una nueva ley orgánica que haría posible la autonomía y la participación de los estudiantes en el gobierno del IPN” (Pensado, 2015, p.133).

Para Pensado (2015), el movimiento estudiantil politécnico de 1956 simboliza el primer desafío público y directo que una organización estudiantil, en este caso el FNET, realiza en pro de un nuevo concepto de democracia que maduraría a través de otras luchas y procesos hasta culminar en el movimiento estudiantil de 1968. “Fue durante el desarrollo del movimiento de 1956, y no del 1968, cuando el *estudiante* dejó de ser celebrado como un baluarte de ‘unión nacional’ para convertirse en un creciente ‘problema nacional’” (p. 32), hipótesis interesante que sin embargo habría que ponderar si consideramos las movilizaciones de los estudiantes normalistas rurales y de otros movimientos en instituciones fuera de la ciudad de México, y de los mismos estudiantes politécnicos en las huelgas anteriores.

Según Flores (2016), las autoridades de gobierno y la prensa de derecha catalogaban a los estudiantes como “amenaza subversiva”, pero el 6 de mayo los estudiantes realizaron una marcha integrada por escuelas normalistas, escuelas de agricultura, entre otras, que marchó del Monumento a la Revolución a Palacio Nacional. Al día siguiente el periódico *El Popular*, publicó que la movilización se manifestó “en la forma más ordenada y dando ejemplo de una perfecta disciplina” (Flores, 2016, p.135).

Tras la entrada del ejército al Politécnico, el conflicto estudiantil terminó cuando el presidente Ruiz Cortines aceptó el proyecto de la Ley Orgánica del IPN, el incremento del presupuesto y la formación de comisiones para analizar aspectos técnicos y educativos de la institución.

Como medida disciplinaria a la protesta estudiantil, el gobierno una vez terminada la huelga encarceló a dirigentes de la FNET, a través de la aplicación del delito de disolución social, herramienta del Estado para desarticular la protesta estudiantil. El delito de disolución social “penaba los actos de propaganda política que difundieran ‘ideas, programas o normas de acción de cualquier gobierno extranjero’ que tendieran a ‘perturbar el orden público’ o afectaran ‘la soberanía del Estado Mexicano’ ” (Flores,2016, p.16). Fue una ley que, en un contexto de Guerra Fría, tenía el objetivo de combatir al

comunismo, pero fue más una estrategia, exigida por empresarios al gobierno, para criminalizar la protesta estudiantil y despojar de su agencia política a los jóvenes politécnicos. Un ejemplo, que Flores (2016) expone, fue el caso del dirigente Nicandro Mendoza, quien por relacionarse con Vicente Lombardo Toledano -acusado de comunista-, fue razón suficiente para señalarlos como comunistas e integrantes de una conspiración internacional.

Así mismo, se clausuró el internado del Politécnico, que ofrecía servicio de comedor y dormitorios a alrededor de 1,300 estudiantes de bajos recursos provenientes de diferentes estados de la República y que era visto como un “semillero de comunistas” al igual que desde los años cuarenta los internados de las escuelas normales rurales. (Flores, 2016, Civera, 2008).

Pensado (2015) destaca que en los años cuarenta y cincuenta se incentivó la “política del relajo”, que tenía como objeto mantener a los estudiantes pasivos ante los asuntos políticos, al estar entretenidos en el deporte, específicamente el fútbol americano. El gobierno financió grupos de animación en el Politécnico y la UNAM, que estaban integrados por porristas hombres que recibían dinero, realizaban fiestas, ingerían bebidas alcohólicas y generaban espacios de relajo. La figura del “porro” funcionaba como mecanismo de contención política estudiantil.

Cuando comienzan a surgir manifestaciones de estudiantes, autoridades de gobierno y educativas desarrollan mecanismos de control, legales y extralegales con la intención de suprimir dichas manifestaciones, como se ha visto la aplicación del delito de disolución social, la clausura del internado, usar al ejército militar, encarcelar a líderes estudiantiles y el reemplazo de líderes estudiantiles por representantes “charros” fueron estrategias para desarticular a los estudiantes politizados (Flores, 2016). Otro mecanismo de despolitización fuerte fue: el porrismo, que son grupos apoyados financieramente, para provocar violencia en la comunidad estudiantil. En 1968 la lucha de los estudiantes en contra del porrismo fue muy fuerte.

Durante el movimiento de 1968 el IPN tuvo una participación muy activa, siendo un pilar del movimiento junto a la UNAM. El periódico *La Jornada* en 2018 sacó una nota periodística conmemorativa, sobre un conversatorio (realizado en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería campus Zacatecas, Upiiz, plantel adscrito al IPN) donde expresó que “para muchos estudiosos, el movimiento le dio fama a la UNAM, pero el Poli puso los muertos”. Pensado (2015) reivindica la participación de los estudiantes politécnicos al ser en parte los que combatieron los grupos de choque, pero cuando estos

grupos fueron insuficientes para reprimir a los estudiantes, el gobierno decidió utilizar a los militares para tomar al Politécnico con uso de violencia. A lo largo de los años el porrismo mutó, se transformó y ha estado presente en el Politécnico en el intercambio de favores con las autoridades y la negociación de demandas que no se consiguieron por lo institucional.

Tan solo unos años después el IPN y la UNAM participaron en una manifestación en solidaridad con los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León en protesta por un recorte al presupuesto. Era la primera gran concentración de estudiantes en la Ciudad de México después de la represión del movimiento del 68, pero eso no evitó que grupos paramilitares armados y vestidos de civiles atacaran a los estudiantes. El entonces presidente Luis Echeverría Álvarez sería señalado como responsable.

Con la expansión del IPN en presupuesto e infraestructura en 1974 surgió la Organización Democrática de Estudiantes Técnicos (ODET), promovida por militantes del Partido Socialista de los Trabajadores (PTS). Esta organización estaba integrada por grupos porriles violentos surgidos antes de 1974, que disputaban el control de las escuelas con otras organizaciones porriles. La presencia de los porros en los años setenta fue muy fuerte, y no lograron tener la representación de los estudiantes, sí mantuvieron a raya a los estudiantes activistas por medio de violencia, provocando que otros estudiantes se alejaran de la participación política. Según Mora (2007) otras prácticas que desarrollaron dentro del IPN fue sobornar profesores y estudiantes con la venta de plazas para maestros, inscripciones para alumnos, exámenes, protección y drogas.

En 1978 estudiantes politécnicos quemaron un espacio de la ODET en el Casco de Santo Tomas y el gobierno, con tal de recuperar el control, dio autorización para que grupos porriles desarticularan cualquier organización disidente de estudiantes. En 1987 en la Escuela Superior de Economía (ESE), los estudiantes fundaron la Coordinadora Estudiantil Politécnica (CEP), y surgió un movimiento estudiantil que exigió a las autoridades acabar con el porrismo, otorgar mayor presupuesto al Instituto, realizar una auditoria académica administrativa, entre otras demandas. Los porros intervinieron violentamente en varias asambleas, pero los estudiantes lograron exuplsarlos, al menos por el momento (Mora, 2007).

Los grupos porriles en los noventa y los años 2000 siguen presentes dentro del IPN, sobre todo en las Vocacionales. En su mayoría son jóvenes que se presentan en partidos de futbol americano (IPN vs UNAM) para confrontarse con otras organizaciones

gane o pierda su equipo. Los golpes, los enfrentamientos, el uso violencia, la toma de camiones y los asaltos se volvieron su modo de vida. En 2009 había una gran cantidad de grupos porriles y la prensa registró hasta siete conflictos violentos entre ellos en un solo día (*La Jornada*, 9 de junio, 2009).

No obstante, su presencia parece no haber sido tan visible en las movilizaciones de los estudiantes en la segunda década del siglo XXI: ni en el paro nacional convocado por el Sindicato Mexicano de Electricistas (2009), en el paro estudiantil en protesta por el recorte de presupuesto, ni en el movimiento #YoSoy132 en 2012, aunque en la marcha 1CDMX integrada por diversas organizaciones, entre ellas del Politécnico, sí se dieron disturbios durante la toma de protesta del presidente Enrique Peña Nieto.

1.4 Todos Somos Politécnico

En 2014 surgió el movimiento estudiantil Politécnico. Durante varias semanas, los jóvenes tomaron las calles al grito de: “¡huélum, huélum, gloria!”, como protesta contra el cambio curricular en los programas de estudio de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA) y la implementación de un nuevo reglamento interno para todo el Instituto acordado por las autoridades en agosto de ese mismo año.

El conflicto interno tuvo como punto de partida la implantación, a partir del 11 de agosto, de un nuevo Plan de Estudios en la carrera de Ingeniería Civil, a la que los estudiantes respondieron con un paro en la Escuela Superior de Ingeniería Civil, en el plantel Zacatenco (ESIA-Z). El 24 de septiembre el Consejo General Consultivo aprobó una reforma al reglamento interno del IPN (Méndez, 1 de octubre, 2014), que pretendía eliminar algunas materias en las áreas de Ingeniería Civil y Médico Biológicas, “que los alumnos consideraban vitales para sus planes de estudios. El cambio de grado de Ingenieros a Técnicos Superiores Universitarios o Técnicos Especializados” (Jerez, 2014). La propuesta de las autoridades era introducir (más que substituir) un grado intermedio de “Técnico Superior Universitario”, y la posibilidad de egresar como técnicos fue lo que provocó la molestia de la comunidad estudiantil. Una vez más, se veía vulnerado el reconocimiento de los estudios del Instituto.

Los estudiantes afirmaban que no sólo significaba la modificación a algunos artículos, sino toda una reestructuración del IPN y su proyecto educativo. Dentro de los artículos que cuestionaban, estaba la reforma al artículo 47 que planteaba que aquellos que adeudaran una asignatura por más de dos semestres serian dados de baja definitiva;

“la eliminación del artículo 55 al 60 transgredía sus derechos cívicos y de libertad de expresión, ya que las autoridades se reservaban el derecho de sancionar a los estudiantes que cometieran una falta que afectara ‘el buen orden’ del plantel” (Animal Político, 28 de septiembre, 2014). Estas modificaciones motivaron un movimiento de protesta que se manifestó en la primera megamarcha estudiantil, el 25 de septiembre de 2014 que salió de la Plaza Roja en la Unidad Zacatenco a las instalaciones de la Dirección General del Instituto.

El 26 de septiembre (día de la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa) la Directora General del IPN, Yoloxóchitl Bustamante Díez, declaró en entrevista con la periodista Carmen Aristegui:

Pienso que no todos los que estaban ahí eran estudiantes del IPN, no puedo apreciar quienes ni cuántos eran, tenemos unas señales que caracterizan a nuestros estudiantes y dentro de la población que constituía la manifestación de ayer había estudiantes de otras instituciones, es frecuente que eso exista pero que lleguen enmascarados no es frecuente. En varias escuelas hubo enmascarados. Me parece que estos son agentes externos que hemos visto actuar en otras situaciones (Sin Embargo, 28 de septiembre, 2014).

Ante estas declaraciones, los estudiantes del politécnico respondieron con un vídeo en el cual enseñaban sus credenciales de estudiantes mientras desmentían las declaraciones de la directora Yoloxóchitl Bustamante. Al igual que ante el suceso en la Universidad Iberoamericana, se desconocía a los estudiantes, y éstos se presentaban en tanto estudiantes ante el gobierno y la opinión pública. El significado de esto se había amplificado ante la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. El 3 de octubre, los estudiantes politécnicos realizaron su segunda megamarcha con una movilización de más de 30 mil estudiantes, que según la narración de Hernández en *Excélsior*, se caracterizó por no tener actos de vandalismo y violencia, ser ejemplo de organización pacífica para otras marchas debido a que no dejaban basura y no dañaron establecimientos públicos.

Al llegar a la Secretaría de Gobernación (SEGOB), dialogaron con el Secretario de Gobernación, Osorio Chong, quien primero reconoció al movimiento como ejemplo de respeto y orden, para después proponerles un lapso de 30 minutos para atender el pliego petitorio y regresar con una respuesta. El pliego petitorio, a grandes rasgos, incluía la cancelación del reglamento interno y de los planes de estudio que tecnicaba la

educación superior; la destitución y desconocimiento de Yoloxóchitl Bustamante como directora del IPN; la salida de los elementos de la policía bancaria e industrial del IPN, el cese de pensiones vitalicias de exdirectores del IPN, la democratización del Instituto, con representación equitativa de estudiantes, docentes y trabajadores de cada una de las escuelas, centros y unidades; garantía de que no habría represalias académicas, administrativas ni legales hacia ningún miembro de la comunidad participante, el aumento al presupuesto federal al IPN y sectores educativos públicos y de investigación científica con un monto equivalente al 2% del PIB y dar a conocer todas las formas de injerencia del sector privado en el IPN para saber que la técnica está al servicio de la patria y no al de los intereses privados. Por último: fuera grupos porriles del IPN.

La comunidad estudiantil rechazó la propuesta del secretario de solicitar el conflicto en media hora, y prometió regresar con una respuesta a las autoridades. (Hernández, 1 de octubre, 2014). El 10 de octubre, la SEGOB determinó que sería la SEP, quien tomaría el proceso y solución del conflicto, y el movimiento politécnico realizó una cuarta marcha para la entrega la contrapropuesta tanto a la SEGOB como a la SEP.

Esta última respondió con la propuesta de realizar una mesa de diálogo que fue aceptada por los jóvenes. En el proceso de negociación se llevaron a cabo ocho mesas de diálogo hasta que los representantes de la Asamblea General Politécnica (AGP), el nuevo director del IPN, Enrique Fernández Fassnacht, y funcionarios del gobierno federal, acordaron y firmaron acuerdos, una carta compromiso, la reanudación de labores y la entrega de instalaciones. El movimiento terminó después de 67 días de paro con la firma de ocho acuerdos por parte de autoridades de la SEP y los estudiantes.

1.5 Aproximaciones conceptuales

Se ha realizado mucha investigación, desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinarias, sobre los movimientos estudiantiles. En esta tesis no pretendo hacer un análisis del movimiento, sino de los estudiantes y los espacios de sociabilidad que construyeron y en los que vivieron mientras participaron en el movimiento, por lo que consideré importante ubicarlos en tanto jóvenes y en su calidad de estudiantes, enfocándome en sus procesos de formación política y experiencias de vida. Como dice Civera (2008 y 2011), la investigación de corte político debe enlazarse a la educativa a la hora de analizar los movimientos estudiantiles, para ver a los estudiantes dentro de los espacios en que se desarrollan, es decir, en la escuela y en el espacio público.

Iniciaré por la aproximación a la literatura que se pregunta ¿qué es ser joven?, ¿cómo es que se constituyen los jóvenes en las escuelas? y ¿cómo viven la escuela?

Históricamente el concepto de juventud se ha relacionado con la edad. Esta categoría social emerge a finales del siglo XVIII en Europa con la intención de distinguir al joven del niño y del adulto. Se piensa la juventud como una etapa específica de desarrollo en la cual, a partir de aprender y practicar normas, tareas institucionalizadas desde la familia y la escuela, se forman un comportamiento catalogado como “joven” (Morch, 1996 citado en Urteaga, 2007).

En el siglo XX bajo la mirada médico-biológico-psicológica la adolescencia es una etapa universal de desarrollo biológico y mental, de procesos indisociables y fundamentales que permiten al adolescente entrar en una etapa de crisis previa a la vida adulta. En esta concepción de adolescencia se piensa que los jóvenes son seres incompletos por su inestabilidad emocional por ende se les tiene que ayudar a transitar a la vida adulta por medio de la educación y el control de sus instintos sexuales (Martín Criado, 1998; Feixa, 1998; Cruz Santacruz, 2005 citado en Urteaga, 2007). Esta concepción de adolescencia ha aportado a la construcción y percepción social de los jóvenes desde la trivialización e invisibilización como sujetos sociales, hasta su criminalización e idealización durante el siglo XX (Urteaga, 2007).

Otro rasgo importante en términos culturales es cómo los jóvenes han tomado protagonismo y cómo han sido concebidos bajo los términos de *bandas juveniles*, *identidades juveniles* y *tribus urbanas* a partir de contextos diferentes en épocas distintas.

Autoras como Reguillo (2000) plantean que la irrupción de los jóvenes como protagonistas en diversas formas en la esfera pública de América Latina se da en el siglo XX, a partir de la crisis de legitimidad de las instituciones, de los Estados nacionales y el afianzamiento del modelo capitalista. Estos cambios generan que a finales de los setenta a los jóvenes se les empiece a ubicar y ser pensados como “estudiantes”, “guerrilleros”, “subversivos” tras el surgimiento de guerrillas y movimientos estudiantiles los cuales señalaron, introdujeron, prefiguraban conflictos que resaltaban en las sociedades “modernas”. Para otros autores, esto iniciaría desde los años cuarenta (Civera, 2008), o cincuenta (Pensado, 2015, Flores, 2016).

Para Reguillo (2000), en los años ochenta, tras una reconfiguración política y económica que gestaba el inicio del neoliberalismo y la búsqueda de reincorporar a los disidentes a las estructuras económicas y políticas, los jóvenes empezaron a ser

ubicados como un problema social que generaba violencia en las ciudades por motivos de consumo de drogas. A causa de esto empezaron a ser etiquetarlos como *chavos banda*, *cholos*, *punks* en México; *maras* en Guatemala y Salvador; *sicarios* y *parches* en Colombia; *landros* en Venezuela; y *favelados* en Brasil. Los medios de comunicación, las autoridades y en especial las ciencias sociales hablaban de nociones emergentes de culturas juveniles.

En los noventa, los jóvenes que viven en contextos de pobreza, drogas, exclusión empiezan a ser catalogados como “delincuentes”, “violentos”, “rebeldes”, por sus conductas, manifestaciones, expresiones que entraban en conflicto con un orden establecido desbordando el modelo de juventud que se les tenía reservado (Reguillo, 2000). Durante el siglo XXI, los jóvenes siguen manifestando y señalando a través de distintos modos los conflictos, las promesas fallidas y los mundos posibles, mientras en las investigaciones se siguieron desarrollando los términos de tribus urbanas y juveniles.

Como se ha podido observar dentro de los estudios realizados durante el siglo XX e inicios del XXI se ha marcado una clara frontera entre las investigaciones sobre los jóvenes a partir de sus culturas, sus tribus, sus identidades, en contraste con los estudios sobre los estudiantes y su participación en movimientos sociales, pero cabe señalar que también hay estudios sobre estudiantes que están más relacionados con el espacio escolar y su trayectoria educativa y que resultan relevantes para esta investigación.

Por lo que se refiere a la relación que hay entre el ser joven y estudiante se revisaron los estudios realizados en el Departamento de Investigaciones Educativas, específicamente en la línea de investigación “escuela y jóvenes” desarrollada el Dr. Eduardo Weiss, centrada en el estudio de los jóvenes en tanto estudiantes, y se distinguen dos tipos de estudios: aquellos enfocados en la procedencia social, desempeño escolar y la trayectoria académica de los estudiantes, y los dedicados a estudiar los ambiente extraescolares donde los jóvenes se integran y son agentes en culturas juveniles (Urteaga 2007).

La vida juvenil como estudiante se puede analizar a partir de tres conceptos. El concepto de sociabilidad de Simmel (2002) el cual hace referencia a que la alianza o unión con los otros se da acompañada por sentimientos y satisfacciones que se generan por el simple gusto de estar juntos. Como complemento de este concepto, Maffesoli (2004) desarrolla el concepto de socialidad, para dar cuenta de la forma en que en una sociedad emergen micro grupos o tribus que generan relaciones lúdicas y afectivas con el fin de “vibrar juntos”. Este concepto ha tenido gran impacto en las investigaciones

sobre jóvenes y tribus urbanas en las que se enfatizan las expresiones y convivencias emocionales.

Por lo que se refiere a la socialización -como segundo concepto- Weiss (2011) destaca que si bien a los jóvenes les gusta estar asociados y divertirse con sus pares, también se da una socialización inter-generacional a partir de la interiorización de las normas adultas y escolares o bien la insumisión de ellas (Willis, 1977), para presentarlos como creadores de otras culturas (Feixa, 1999; Reguillo, 2000) separadas de los mayores, donde construyen sus valores, reglas y jerarquías (Coleman, 1961; Willis, 1977).

Dubet y Martuccelli (1998) hablan sobre tres lógicas de interacción que se dan durante el proceso de socialización e individualización en diferentes etapas escolares. Dicen por ejemplo, que los niños de primaria se socializan, es decir interiorizan normas y roles, así mismo los de secundaria generan tensiones con la escuela porque empiezan a desarrollar gustos e interés propios (desarrollan una subjetividad personal) que provocan un distanciamiento con su socialización escolar o familiar, mientras que los jóvenes de nivel de bachillerato reflexionan su recorrido escolar para generar estrategias que les permitan calcular e invertir recursos en proyectos para su futuro (Weiss, 2011).

Si dentro de los espacios juveniles y estudiantiles se despliegan procesos de socialización y sociabilidad, el concepto de subjetivación se vuelve importante para poder analizar las experiencias de los estudiantes y sus procesos de reflexión y constitución. En la línea de investigación “escuela y jóvenes” se cuestiona que las tres lógicas de interacción que plantean Dubet y Martuccelli no se aplican por separado o dependiendo de la etapa escolar, sino que se desarrollan en paralelo durante todas las etapas escolares, por lo que se centra el interés en los procesos de subjetivación que se dan en diferentes contextos de sociabilidad entre los estudiantes, es decir, viéndolos como actores inmersos en diferentes interacciones con sus pares, realizando acciones socioculturales en una institución escolar vista como un espacio de vida juvenil.

Como se ha venido planteando, la juventud es un concepto que se ha venido construyendo de forma social y cultural a través de las épocas. Su protagonismo en la esfera pública se ha realizado de diversas formas y una de ellas ha sido por medio de la lucha estudiantil con distintos fines, como el acceso a la educación, el reconocimiento de su voz al interior de las instituciones educativas, la justicia social, los derechos políticos, la libertad de expresión, la igualdad de género, la lucha en contra del autoritarismo y la represión, entre otros.

Las universidades, las preparatorias, en sí, las instituciones educativas, son espacios de vida juvenil y de encuentro con el conocimiento en el cual se dan procesos de socialidad, socialización y subjetivación. Durante el proceso de movilización política el espacio escolar es transformado. La infraestructura y el equipo constituyen el espacio físico en el que los estudiantes se organizan y planean actividades, en el que viven. Durante el proceso de lucha estudiantil el espacio escolar se reconfigura, ya que en él no sólo cambian los objetivos institucionales de su razón de ser, sino que se revierten las normas institucionales y se desplazan y trastocan las relaciones de poder.

En esos espacios, los estudiantes despliegan distintas actividades y viven situaciones y aprendizajes, con carácter formativo y reflexivo, que los mismos estudiantes generan. De estas experiencias surgen micro grupos que construyen relaciones sociales en las que se involucran sentimientos, satisfacciones y afectos que los conducen a estar juntos. Además, van construyendo símbolos, reglas, rutinas, jerarquías que propician experiencias y procesos de reflexión que pueden hacerlos cuestionar la realidad, indagar sobre las causas de la injusticia social y formarlos como actores capaces de realizar acciones políticas en una institución escolar y en el espacio público.

Es decir, los estudiantes son intervenidos de distintas magnitudes por la institución educativa, y en la actualidad, "Su condición de estudiante los hace gozar de una libertad que los lleva a estar en primera línea en las protestas, las rebeliones y las revoluciones. Su inconformidad se manifiesta en su oposición a la estructura autoritaria de las instituciones educativas de nivel superior, a los intentos privatizadores de la educación pública y a la solidaridad con las luchas democráticas de los pueblos." (Gonzales & Sánchez, 2001, p.9). Considerando lo anterior, los movimientos estudiantiles están conformados por jóvenes y estudiantes, a los que se les suele asociar con subversión, deseos de cambio, descontento social, lucha por derechos y libertades, efervescencia, organización, conciencia política, etcétera.

1.6 Agencia estudiantil: las identidades se viven en y a través de la práctica social

Un autor que retoma el concepto de agencia es Bourdieu (1987) quien lo hace a partir del concepto de habitus con la intención de insistir sobre la capacidad "creadora", activa, inventiva, no de un sujeto transcendental en la tradición idealista, sino la de un agente

actuante. Para explicar el habitus utiliza necesariamente uno de sus conceptos más globales que es el de *campo* un espacio de juego históricamente determinado en donde luchan los participantes:

la idea de que las luchas por el reconocimiento son una dimensión fundamental de la vida social y que se basan en la acumulación de una forma particular de capital, el honor en el sentido de reputación, de prestigio, y que hay pues una lógica específica de la acumulación del capital simbólico, como capital fundado sobre el conocimiento y el reconocimiento; la idea de estrategia, como orientación la práctica que no es ni consciente y calculada, ni mecánicamente determina, pero que es el producto del sentido del honor; la idea de que hay una lógica de la práctica cuya especificidad reside especialmente en su estructura temporal (Bourdieu, 1987, p.26).

Dentro de este campo los agentes tienen distintas posiciones, tienen una posición determinada en esa estructura social. Ahora bien, dichas posiciones se van a establecer en una lucha de conflictos por un capital simbólico. Éste, otorga legitimidad, prestigio y autoridad a aquella persona o agente que lo posea, dentro de un campo en el que siempre habrá luchas al interior y al exterior.

Habitus es un concepto vital para entender cómo los agentes maniobran o aprenden las maneras de actuar dentro de un campo. El habitus media entre el mundo objetivo, es decir, el campo social en el que está inserto el agente, y lo subjetivo, o sea, la percepción del agente dentro de ese campo. Para Bourdieu “se puede actuar por acciones de representaciones, individuales o colectivas, destinadas a hacer ver y hacer valer ciertas realidades” y “se puede actuar tratando de cambiar las categorías de percepción y de apreciación del mundo social, las estructuras cognitivas y evaluativas”, (Bourdieu, 1987, p.137). El habitus es un “sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios organizadores de la acción” (Bourdieu, 1987, p.26).

El agente y los agentes se comportarán de diferente manera dentro de un campo específico, lo que da por resultado un juego social: “El sentido del juego no es infalible; está desigualmente repartido en una sociedad como en un equipo [...] Pero esta libertad de invención, de improvisación, que permite producir la infinidad de jugadas hechas posibles por el juego (como el ajedrez) tiene los mismos límites que el juego. Las estrategias adaptadas tratándose de jugar al juego” (Bourdieu, 1987, p.70). El agente aprende las reglas del juego y las internaliza en su subjetividad, sabrá algunas acciones

que puede realizar, pero aprenderá socialmente, a partir de la participación, cuáles son las acciones que son esperables o que pueden ser permitidas dentro de ese campo. Los esquemas de percepción que se consideran propios en realidad vienen dados por la participación en el campo, o sea, se está hablando siempre de estrategias donde el agente actúa y piensa a partir de vincular lo objetivo con lo subjetivo.

El concepto de habitus nos ayuda a entender cómo aprenden los estudiantes a participar y a moverse dentro del movimiento estudiantil, al Identificar el campo en el que los jóvenes ocupan diversas posiciones que no son estáticas, sino que a partir de la lucha y el conflicto cambian. Los estudiantes aprenden a través de la participación dentro del movimiento, internalizan pautas y reglas específicas que son dadas desde fuera, desde lo objetivo, pero en la participación juegan desde su subjetividad. Los jóvenes no son robots de la estructura, sino que la cuestionan, recrean, discuten y actúan en ella, y a partir de su habitus, piensan, sienten y actúan dentro de ese campo, modificando lo instituido.

El concepto agencia permite observar cómo es que los estudiantes -en este caso- desarrollan esa capacidad de asumir las responsabilidades de sus actos y cómo estos repercuten en sus pensamientos, sentimientos y sensibilidades en torno a ellos y su contexto. Estos actos o prácticas se miran desde lo social en términos relacionales y dialógicos, en las que el actor está inmerso en una constelación de relaciones íntimas en las cuales se va autoconstruyendo en relación con los otros.

El concepto agencia se relaciona con la capacidad de actuar a partir del entendimiento de la agencia propia. Según Holland (1998) se da a partir de una autoconciencia y la autorreflexión de sí mismo, lo que genera que la persona adquiera la capacidad de tomar o rechazar un punto de vista de los demás. Esta capacidad de actuar se construye a partir de las prácticas sociales que, en las personas provocan tensiones entre sus experiencias pasadas y las que están viviendo en el presente.

Para Holland (1998), cuando las personas hablan de sí mismas y de las prácticas en las que participan, dan un marco de análisis en donde destacan la improvisación en la construcción de su identidad y la configuración simbólica de su espacio social. Holland y Leave (2001) retoman a Bajtín para explicar que la identidad es una construcción de autoría que se construye a partir de las prácticas de los otros. Es decir, “nosotros nos construimos al repetir las palabras de otros, con frecuencia estamos en el proceso de representarnos a nosotros mismos mediante la representación de las actividades que culturalmente identifican a otros” (Holland y Leave, 2001, p.15). Las personas tienen la

capacidad de actuar y dar cuenta de las prácticas de alguien más o de ellas mismas. Como diría De Certeau (1994), a partir de esa cierta libertad de elección, los sujetos se convierten en consumidores e inventan su vida cotidiana a partir de generar tácticas o estrategias (según su posición en las relaciones de poder) para vivir en ella. Así, los sujetos tienen la capacidad de representar papeles o actuaciones (Goffman, 1997), pero estos no se encasillan en una postura estática; sino que se define y mueve en la función de los medios que utilizan para desempeñar su acción, según las micro situaciones que se dan en la interacción cotidiana y en el cara a cara.

La agencia rescata la importancia de no estar determinados por una cultura, ni de responder solo a situaciones concretas, sino que se tiene la capacidad de actuar y decidir para apropiarse críticamente de artefactos culturales que se construyeron de forma propia y en relación con otros. Así, la identidad se improvisa a partir de los recursos culturales disponibles, es decir, se va construyendo a partir de la participación y de las prácticas culturales.

1.7 La ciudadanía desde los jóvenes

El interés de esta investigación es observar la ciudadanía más allá de un estatus legal, sino “en un sentido aún más amplio, como identidades, cualidades, actitudes y actividades relativas a la actuación pública, la autorregulación individual, así como las obligaciones y derechos frente a la colectividad” (Civera, 2012, p.71). Desde esta perspectiva el tema de la formación ciudadana toma otros matices, otra gama de colores que nos lleva a considerar que los jóvenes estudiantes se constituyen a través de múltiples procesos que se dan en diversos espacios.

El concepto de ciudadanía cultural de Rosaldo (2000) ayuda a observar, escuchar y reflexionar sobre los intereses, deseos y procesos que los jóvenes estudiantes pueden vivir en el espacio público. Él emplea el concepto de ciudadanía en el sentido de la lucha diaria en la cotidianidad, como resultado de una larga tradición disidente de muchas luchas anteriores que le dan legitimidad al presente.

Para Rosaldo (2000) la ciudadanía se expande más allá de la simple relación Estado- Ciudadano, considera que se encuentra en la convivencia, en la relación con el vecino, el amigo, el hermano, es decir, entre ciudadano-ciudadano. De forma que la participación surge con y desde la gente de los barrios, comunidades u organizaciones,

que con base en su trabajo y organización encuentran un reconocimiento, un sentido de pertenencia y la reivindicación de derechos en el sentido sustancial y no formal.

En lo que se refiere al concepto de cultura Rosaldo (2000) hace la advertencia de no confundir la “ciudadanía cultural” con “cultura ciudadana”. En esta última retoma el ejemplo de los chicanos quienes se ven obligados a conformarse a las normas de un grupo dominante (un grupo anglosajón), es decir, tú puedes ser ciudadano si dejas de ser quién eres. En la cultura ciudadana se renegocia ciertas normas que te permitan ser miembro de ciertos grupos privilegiados. Por otro lado, cuando se habla de ciudadanía cultural es necesario conocer las aspiraciones legítimas de los grupos subordinados en su entorno inmediato.

Rosaldo (2000, p. 5) emplea “el concepto de la cultura en el sentido de la mediatización de la conducta humana, el significado situado desde el punto de vista del actor social”. Sus prácticas se conducen a partir de su percepción de la realidad social y las múltiples configuraciones que se van desarrollando en la cultura urbana, popular o juvenil. En este sentido, se habla de identidad cultural desde una perspectiva histórica, que se construye continuamente y que no se puede observar como algo acabado. La ciudadanía implicaría procesos interpelatorios, discursivos y prácticos que se viven en espacios sociales, y se relaciona con formas de trabajo horizontales, verticales y con distintas formas de visualizar al mundo. También en términos pedagógicos, se entretajan subjetividades en torno a lo que implica realizar prácticas más que el hecho de ser un miembro de un Estado (Giroux, 1998).

Entender la ciudadanía desde los jóvenes implicaría analizar procesos culturales que se dan desde la diferencia, la práctica y el hacer. Esto implica tener en cuenta que “en los jóvenes la ciudadanía parte de una concepción activa que se define en la práctica, en el hacer: ‘si estudio o trabajo [en lo que sea] hago una revista cultural o toco en algún grupo, soy ciudadano’; en cambio, ‘si no aparezco en listas [de admisión a instituciones escolares] o no tengo trabajo, la policía me reprime o carezco de espacios de expresión, no soy ciudadano’ ” (Reguillo, 2013, p.125). Esta mirada permite observar las múltiples experiencias y prácticas en las cuales los jóvenes politécnicos fueron activos durante el conflicto estudiantil.

En el hacer, pensar y sentir “los jóvenes tienen distintos significados tradicionales y emergentes difíciles de captar, pero que le dan sentido a la ciudadanía” (Reguillo, 2013, p.125). Esto implica que, si “la ciudadanía se define en el hacer, las prácticas entonces son el territorio privilegiado para explorar la participación juvenil, participación que no

debe restringirse por las razones que se han discutido, a los ámbitos explícitamente formales. La clave es entender la complejidad de sentidos con que los jóvenes habitan el espacio público” (Reguillo, 2013).

En concordancia con lo anterior, pensar la ciudadanía desde los jóvenes nos ayuda a ir más allá de los modelos ideales de la ciudadanía y pensar más en las prácticas, en la realidad situada en la que se están construyendo significados, entramados simbólicos, procesos subjetivos de la experiencia inmediata y cotidiana de los estudiantes. Como señala Civera “la ciudadanía se aprende en espacios íntimos y con las personas cercanas y en agrupaciones como la familia, la escuela, colectivos o cooperativas (y en este caso en un movimiento estudiantil), dentro de estos espacios se apropian y resignifican valores, prácticas y hábitos de ciudadanía” (2012, p.71).

1.8 Los movimientos sociales como espacios de experiencia

Los movimientos sociales han tenido diferentes características a lo largo de la historia y han sido analizados también de diferente forma. En el último tercio del siglo XX, autores como Touraine o Castells señalaban el auge de movimientos diferentes a los que buscaban la transformación del régimen capitalista teniendo al obrero como actor principal y al marxismo como principal fuente ideológica para la revolución (Tarrow,1997). Touraine (1978,1999) planteaba que los “nuevos” movimientos sociales (NMS), desde el surgimiento de un nuevo sujeto histórico capaz de trascender, desde planteamientos progresistas, para una mayor justicia social. Castells (1986) identifica a los movimientos sociales como “acciones colectivas conscientemente determinadas a transformar los intereses y valores sociales de una ciudad históricamente determinada” (p.20). Para este autor, “no son agentes de cambio estructural, sino síntomas de resistencia a la dominación social, aun cuando, en su esfuerzo por resistir, produzcan efectos importantes en las ciudades y sociedades” (Castells, 1986, p.444).

Más recientemente, Pleyers (2019), refiriéndose a la ola de movilizaciones globales y locales que se dieron a partir del 2010, menciona que las marchas y protestas son solo la punta del iceberg de estos movimientos que hacen un recordatorio de que la democracia no solo radica en las instituciones, sino en formas de vivir a partir de experiencias y prácticas concretas que construyen formas de ver el mundo, de cambio social, maneras de organizarse y de estar en él. Este autor resalta los procesos de

resistencia, socialización, experiencia y subjetividad que se dan en la cotidianidad que se dan en los espacios temporales de los movimientos sociales.

Otros autores como, Zibechi (2014) y Padierna (2012) explican a los movimientos sociales como espacios de educación política. Movimientos Sociales como el Ejército Zapatista Nacional de Liberación Nacional (EZLN) en México, el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MTS) en Brasil, o las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, son movimientos que de forma autónoma han tomado la educación política de sus miembros en sus manos, como parte de su lucha en contra del capitalismo y a favor de creación de un mundo diferente. Cada uno de estos movimientos asumieron la elaboración de alternativas educativas para generar procesos de formación donde se adquieren habilidades, usos y costumbres, así como modelos de género, con la intención de desarrollar en sus miembros una conciencia crítica, la trasmisión histórica y el significado de su lucha. Consideran sus movimientos como un principio educativo en sí.

Como ya mencioné, durante el proceso de lucha estudiantil, el espacio escolar se reconfigura con las distintas actividades, situaciones, aprendizajes que los mismos estudiantes generan desde la socialización y la subjetivación. En este sentido, en la investigación se entiende a los movimientos sociales como múltiples espacios temporales de experiencia. Como plantea Pleyers (2019), en el interior del movimiento se dan múltiples formas de vivir la democracia, a partir de experiencias y prácticas concretas que construyen formas de cambio social, maneras de organizarse y de estar en el mundo. Los movimientos sociales se acompañan de espacios de experiencia en los cuales se generan transformaciones de vida a partir de la relación con los demás. Son espacios que proporcionan interrogantes acerca de la apropiación de saberes, de estrategias para formas de inclusión, o en la apropiación de valores y del espacio público.

Esta idea puede complementarse con otra de Reguillo: El movimiento permite abrir un “espacio-tiempo de llamamiento a una revuelta de la imaginación en el que es posible pensar y sentir de otro modo, con otras y con otros, a través de la acción colectiva. Un espacio tiempo de revueltas de la imaginación que ha logrado cambiar la demanda por la entrega de un mensaje tan poderoso como generoso” (2017). Ello alude a procesos abiertos por la interrupción de un acontecimiento en donde los jóvenes complejizan el espacio público al poner en práctica diversas manifestaciones, expresiones, reivindicaciones, y prácticas políticas que van más allá de las formas convencionales, refiriéndose a una “reconfiguración y apropiación del espacio público,

es decir, “permite múltiples posturas de colocarse en y desde lo público como un sujeto antagonista al poder instituido” (Reguillo, 2015, p.135).

Pleyers (2019) recalca los espacios de experiencia para rescatar las vivencias que están relacionadas con las formas en que los jóvenes participan en el movimiento desde sus propios principios, ideologías, discursos, representaciones, relaciones, y subjetividades. Aunque él retoma este concepto para explicar los procesos que pasan los activistas altermundistas ante procesos globales, puede aplicarse para los movimientos estudiantiles, pero me parece importante rescatar que los espacios de experiencia son construidos por los participantes desde sus experiencias, en dos sentidos: la experiencia vivida y la experimentación.

En la experiencia vivida los jóvenes buscan defender su particularidad, su autonomía, su experiencia, su creatividad y sus subjetividades frente a la influencia que puedan tener las elites, medios de comunicación o poderes políticos. En la experimentación los jóvenes consideran la lucha como un proceso de experimentación creativa, por medio del cual se ponen en práctica los valores de un “mundo mejor” a partir de sus prácticas y experiencias (Pleyers, 2019). Para el autor, el cambio pasa por la construcción de nuevas formas de sociabilidad/socialización “Se ve la resistencia en los pequeños actos de la vida cotidiana de todos y cada uno” (Pleyers, 2019, p.58,59).

1.9 Cuestiones de método y técnicas de investigación

1.9.1 Perspectiva Metodológica

El proceder metodológico para acercarse al objeto de estudio implica construir una mirada a partir de diferentes disciplinas, la disponibilidad del material teórico y del conocimiento empírico. Las investigaciones se construyen a través de la integración de las múltiples actividades que se van desarrollando de manera paralela en la indagación, de tal forma que es necesario que se genere un proceso de análisis, articulación y ajuste en tres factores: la primer parte está relacionada con un aspecto empírico, la segunda se basa en las preguntas de investigación que se quieren responder y la tercera con el marco teórico-conceptual que nos permitirá realizar una interpretación (Buenfil 1995).

De primera instancia es importante recalcar que se toma la “experiencia estudiantil como una trama heterogénea de acontecimientos *siempre-con-otros* que dejan huella y articula entre múltiples procesos y expresiones” (Blanco, 2014 ,26). Lo que busco es pensar el conflicto interno del Instituto Politécnico Nacional como

generador de múltiples espacios sociales de significado para la formación política, y observar los procesos subjetivos en lo social. Me inspiro Berger & Luckmann (2001), con su acercamiento a las realidades que se generan en un espacio, como la escuela y ésta, entendida como un campo lleno de tramas simbólicas (Geertz, 1987) que generan mundos figurados (Holland, 2001) que propician lógicas de acción (Weiss, 2018), los cuales posibilitan procesos de subjetivación, y la interacción de agencias transformativas, a partir de la construcción de identidades, la interpelación de símbolos, estructuras de pensamiento, entre otros elementos que surgen en el espacio institucional.

Para ello, recorro al enfoque narrativo, que tiene como meta una disposición de escucha atenta “no solo el qué sino también el cómo del decir, no sólo el "contenido" de una historia sino los modos de enunciación, no sólo el contorno de una imagen sino su profundidad, su fondo, aquello que oculta tanto como muestra” (Arfuch, 2018, 58). Esta disposición de escucha atenta confluye a través de una transdisciplinariedad de múltiples teorías que permitirán “cobrar relevancia en los modos de la enunciación, los sujetos y sus interacciones, las tramas del discurso social, las ideologías, los pequeños relatos, la memoria, las identidades, los afectos, la relación entre lo personal y lo colectivo.” (Arfuch, 2018, 58).

Para las entrevistas a profundidad tomé ciertos principios que propone Rosana Guber (2001) con “el arte de la no directividad”, que parte de favorecer la expresión de temáticas, términos y conceptos experienciales más espontáneos y significativos para el entrevistado, de dejar fluir la entrevista y aprender de los términos y conceptos del hablante para construir puentes entre ambos universos (el del entrevistador y el del entrevistado) a partir del diálogo. El guión se integró por temas guías y preguntas descriptivas con las que busqué no ir al grano, sino dejar fluir y encontrar los temas que son significativos para los hablantes.

El análisis de las entrevistas se hizo en forma del “círculo hermenéutico” que Weiss (2017) propone como mezcla entre la descripción densa, la etnográfica y la hermenéutica, lleno de preguntas, referentes teóricos, observación y descripciones, que a partir de su movimiento espiral -un constante ir y venir entre el texto y el contexto entre lo inductivo y lo deductivo- y fuerza centrífuga, trata de acercarse al contexto de los entrevistados. Se trata de entablar una relación dialéctica con las narraciones y generar múltiples descripciones, permeadas tanto del texto como del contexto para comprender

con mayor fuerza las estructuras de significado bajo los propios términos de los entrevistados.

1.9.2 ¿Quiénes son los sujetos que hablan?

Realicé seis entrevistas a profundidad a participantes de diversos tipos en el movimiento Todos somos Politécnico. Las entrevistas se realizaron de manera individual en diferentes espacios de Ciudad de México, tuvieron una duración aproximada de 1 hora a 2 horas y fueron grabadas en audio con el consentimiento de cada uno de ellos. Los jóvenes entrevistados son identificados con nombres escogidos aleatoriamente, con la finalidad de guardar su anonimato.

David	Carlota	Arturo	Javier	Leonardo	Guillermo
Entrevista individual, duración: 2:30:05. Fecha:19/07/19 (David, ingeniería,	Entrevista individual, duración: 1:30:05. Fecha: 26 de febrero de 2019	Entrevista individual, duración: 1:20:00. Fecha:12/07/19	Entrevista individual, duración: 1:00:00. Fecha: 5 de junio de 2019	Entrevista individual, duración: 1:09:17. Fecha: 27/02/2019	Entrevista individual, duración: 2:40:00. Fecha:21/07/19

David, originario de la Ciudad de México, estudió Ingeniería Civil en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA). En el año 2014 se encontraba en la recta final de su licenciatura. Es de los estudiantes entrevistados que mayor experiencia política estudiantil tiene. Activo desde el 2010, participó en luchas estudiantiles internas del IPN como el paro que se realizó en la ESIA en 2012. Desde ahí comenzó a ocupar posiciones claves: fue consejero interno de la ESIA, junto con otros estudiantes se organizó en ESIME para formar el Comité de Lucha Estudiantil del Politécnico (CLEP) y durante las movilizaciones del Yosoy132 participó como vocero del Politécnico en el movimiento. En 2019 durante la entrevista se encontraba estudiando un posgrado en la UNAM relacionado con la ingeniería civil, políticamente se mantenía informado del

seguimiento de las demandas del IPN, pero no participaba, dónde tuvo participación fue en el movimiento estudiantil de la UNAM en 2018 como vocero de la Facultad de Ingeniería (David, ingeniería civil, 19 de junio de 2019).

Carlota, originaria de Texcoco, Estado de México, una vez saliendo de la preparatoria realizó el examen de admisión al IPN. Tras ser rechazada en los exámenes de admisión, se involucró en el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) y después de un año logró ingresar al IPN, en la carrera de Psicología, en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás IPN (CICS-UST). Su actividad política comenzó en 2012 con el movimiento Yosoy132, que fue muy importante para que posteriormente se involucrara en varios paros internos en el CICS-UST y posteriormente en el de otras instituciones, como la UACM en ese mismo año. En 2019, durante la entrevista, vivía en Tlalmanalco, Estado de México, terminado el proyecto Centro Comunitario de Aprendizaje FONABEC, donde acompañó a chicos rechazados de preparatorias formales. Ya no se encontraba participando en ninguna organización estudiantil o política, pero destaca que esas prácticas políticas las llevó en la cotidianidad, en el hacer de las cosas y en su profesión como docente. (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Arturo, originario de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, durante el último año de preparatoria sus profesores le recomendaron que estudiara el nivel superior en el IPN. Realiza el examen de admisión en donde se queda en la carrera profesional que había escogido como segunda opción en el Politécnico, al año se cambia a su primera opción que era Ingeniería Mecatrónica en Unidad Profesional Interdisciplinaria en Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPITTA). Desde el 2012 comenzó a conocer y relacionarse con compañeros que estaban involucrados en la organización estudiantil. En 2019 se encontraba en Chiapas trabajando en proyectos de energía renovable a la vez que estaba a la espera de los resultados para ingresar a la Maestría en Energía en la UNAM. Arturo, de manera general, dice, que la última vez que estuvo activo políticamente fue en 2016 en solidaridad con el movimiento magisterial (Arturo, ingeniería mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Javier estudió en el Cecyt 10 "Carlos Vallejo Márquez", mejor conocido como la Voca 10. Posteriormente estudió Psicología en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás IPN (CICS-UST). Durante el movimiento de 2014 participó en el colectivo CICS-UST. En 2019 Javier trabajaba como orientador de Psicopedagogía en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos "Luis Enrique Erro

Soler" (CECyT 14), vivía en el Estado de México solo con su padre. Ya no estaba en el activismo, aunque considera que promovía la organización estudiantil desde su trinchera, la orientación psicopedagógica. (Javier, psicología, 5 de junio de 2019).

Leonardo, originario de la Ciudad de México, estudió la licenciatura de Optometría en el CICS-UST. Durante el movimiento participó sobre todo en el Comité de Comunicación Social Politécnica (CCSP). No contaba con ninguna actividad política estudiantil anteriormente. En 2019 Leonardo vivía solo en la Ciudad de México, se encontraba a la mitad de su servicio social en el Instituto de Oftalmología Fundación Conde de Valenciana, y trabajaba en otra institución realizando calculos de lente intraocular para cirugía de catarata. En cuanto a la organización política, dice, se encontraba inactivo (Leonardo, optometría, 27 de febrero de 2019).

Guillermo, originario de la Ciudad de México, estudió en una preparatoria de la UNAM, posteriormente decidió ingresar a una Ingeniería en la UAM, saliéndose a la mitad de la carrera por no gustarle. Por último, ingresó a Psicología en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás IPN. (CICS-UST). En 2012 comenzó a involucrarse en la organización estudiantil. En 2019 Guillermo había terminado su servicio social, dice, que no se mantenía activo en la organización política, pero en ocasiones iba al CICS y compañeros de la escuela platicaban con él y le pedían consejos. Vivía en la CDMX con su pareja de ese momento, y laboraba en una empresa de transporte privado con proyectos eventuales, también daba terapia en un consultorio (Guillermo, psicología, 21 de junio de 2019).

Capítulo 2. De la casa, al Poli y al movimiento

Durante el movimiento, los jóvenes politécnicos pasaron gran parte de su tiempo asociándose e interactuando con sus pares (al igual que con sus familiares), vieron al movimiento estudiantil como un espacio de tensión, roles de género, disenso político, inseguridad y confrontación hacia lo instituido, pero también como espacio de vida, donde se divirtieron, descansaron, lloraron y se sintieron seguros. Dentro del movimiento estudiantil, los jóvenes, se acompañaron y construyeron espacios donde generan relaciones lúdicas, afectivas y festivas con el objetivo de estar juntos (Simmel, 2002; Maffesoli, 2004), se subjetivaron políticamente entre ellos, desarrollando ideas y tácticas, y se apropiaron de elementos culturales, que les ayudó a desarrollar su capacidad de actuar (Weiss, 2011). Entender a los jóvenes politécnicos desde el movimiento Todos Somos Politécnico fue considerar una diversidad de prácticas, afectos, comportamientos, símbolos y significados que convergieron en distintos contextos y mostraron que no hay una forma de ser joven, ser estudiante o ser activista estudiantil (Reguillo, 2000).

Los estudiantes politécnicos, fueron agentes sociales que a partir de sus decisiones buscaron dentro del movimiento su lugar, se movieron a partir de sus experiencias para poderse colocar en distintos espacios dentro del movimiento y representarse de distinta manera. Como jóvenes y estudiantes complejizaron el espacio público al poner en práctica diversas manifestaciones, expresiones, reivindicaciones y prácticas políticas que fueron más allá de las formas políticas normativas o jurídicas. (Reguillo, 2015).

Lo que construyeron durante el movimiento y que los transformaría no salía de la nada. Sus historias personales y colectivas previas los llevarían a incluirse en el movimiento de maneras específicas. Llevaron al movimiento sus historias familiares, sus expectativas como estudiantes y como jóvenes, sus visiones sobre la institución en la que estudiaban y su papel en ella y en la sociedad, sus experiencias previas de clase, de género, sus culturas, sus visiones de la desigualdad, de la injusticia, de la política. Elementos todo ellos que se irían resignificando durante el día a día del movimiento.

En este capítulo expondré los contextos, historias y experiencias con que los jóvenes politécnicos llegaron al movimiento estudiantil de 2014, así como la puesta en juego de sus historias previas sobre la marcha, en las prácticas de socialización,

apropiación y formas de participación en el movimiento estudiantil que a su vez les iría transformando.

2.1 Ser estudiante: de la casa al Poli

2.1.1 El Politécnico: entre el amor y el desapego

Berger y Luckman (2006) identifican a la familia como el espacio en el que se producen los primeros procesos de socialización e internalización de las reglas y normas básicas de la vida social. Desde su nacimiento, cada persona forma parte de un núcleo familiar en el que aprenderá un conjunto de normas, rutinas, lenguajes, roles y costumbres. En este proceso, el niño empieza a conocer al otro, a entender el mundo en el que vive y hacerlo suyo. Asimismo, comienza a desarrollar una conciencia a través del lenguaje y a establecer una relación simétrica entre la realidad objetiva y la subjetiva a partir de contenidos específicos para la vida cotidiana acompañados de aparatos legitimadores que le explican el “por qué” de las cosas.

Los estudiantes entrevistados en esta investigación vivieron procesos de socialización primaria diferentes. Algunos, como Arturo o Leonardo, habían tenido previamente un acercamiento a temas sociales o políticos. Durante el movimiento, hubo un entendimiento con sus padres y mantuvieron la comunicación con ellos. En cambio, el activismo de Carlota, Javier y Guillermo generó tensiones familiares.

La historia de Leonardo pasa por tres generaciones familiares. En la entrevista narra cómo su abuelo y sus padres influyeron en la forma personal de pensar, sentir y actuar dentro del movimiento. Él no tenía experiencia previa en el activismo estudiantil. Su participación en el movimiento de 2014 en el Comité de Comunicación Social Politécnica (CCSP) tuvo como punto de partida el amor, arraigo y respeto por el IPN:

En mi familia todos eran politécnicos, o la mayoría. En su mayoría eran como dicen de origen humilde, porque mi abuelo era obrero, tenía ocho hijos y de esos hijos, pues a todos se les dio escuela, pero no todos quisieron estudiar. Entonces, de los que estudiaron, la mayoría lo hizo en el Politécnico. Entonces, si era como la idea de ¡el Politécnico nos dio para poder ser lo que somos! ¿no? como esa única oportunidad que tienes para salir de la pobreza!, de una situación así. (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

Leonardo proviene de una familia que considera al IPN como una institución benefactora que le permitió salir adelante económica y socialmente. Tiene consigo las historias de su abuelo, que resignifican el papel de los trabajadores y padres de familia para que sus hijos se superen a través de la escuela. Para la familia de Leonardo, el IPN ha significado un espacio de oportunidad. En este sentido, considera que el Poli debería dar preferencia a los hijos de las familias con bajos recursos.

Para Leonardo, ingresar al IPN fue un orgullo:

Entonces ahí, te digo, el orgullo de ser politécnico, podría decirse que se basaba en la sobrevivencia o en el ser parte... como ellos [El Politécnico] te dieron tanto ¡tú tienes también que proteger lo que te están dando! ¡no puedes cuestionarte, no puedes cuestionar que se les ataque a ellos! ¿no?, ¡ellos son como intocables! porque ellos son los que nos dieron la capacidad! de poder no seguir en la pobreza

La familia de Leonardo se siente parte de la historia del IPN e inculcó en él un sentimiento de gratitud y de defensa de la institución. Este aprendizaje familiar y su vivencia estudiantil previa al movimiento de 2014 le dieron un sentido de pertenencia: “un politécnico no es estar por estar, no eres politécnico por estar en el Politécnico, eres politécnico porque te sientes parte del Politécnico” (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019). “Ser Politécnico” era más que asistir a los cursos e implicaba una actitud crítica hacia la institución. Cuando estudiaba en la Vocacional cuestionó cosas que no le parecían correctas y defendió sus derechos como estudiante. Por ejemplo, el conflicto en torno al pago de cuotas: “a mí me gustaba mucho el Politécnico y me sabía la Ley Orgánica, sabía cómo entrabas, sabía que no se cobraba, entonces yo desde la Vocacional nunca pagué una inscripción: —¡no! no voy a pagar porque aquí dice esto y esto. Y me decían: —No te metas en problemas, mejor paga” (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

El entrevistado recuerda que en la Vocacional empezó a ver y vivir la escuela y otros espacios de diferente forma, desde “una conciencia política”. Atribuye esto a la influencia de su mamá, quien apoyaba al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y al Partido de la Revolución Democrática (PRD). Vivió con ella experiencias que fueron esenciales para desarrollar su pensamiento crítico, y cuenta que en su niñez pensaba que todas las personas tenían la misma vida socioeconómica que él, pero al entrar a la Vocacional descubrió una brecha económica que lo separaba de otros

compañeros. Posteriormente adquiriría más consciencia de la brecha económica entre su familia y las familias del barrio en donde vivía y los políticos mexicanos:

Entonces era: ¡sí! sabemos que ellos están haciendo algo mal, sabemos y estamos pensando ¿por qué nosotros no vivimos como ellos? No sé, desde ahí se notaba la diferencia, ¿no? ¡nosotros somos de barrio!, ¡nosotros somos de acá!, pero ellos ¡son diferentes! y te quedas...pero ¿por qué son diferentes? no entendía por qué había una categorización de las personas. Ya después te das cuenta ¿no?, porque yo fui a varias escuelas y digamos en la de barrio, todos son así ¿no?, evidentemente no de muchos recursos, pero cuando entras a la vocacional entras a la superior, entonces ya empiezas a marcar más eso y dices: —¡Ay! Yo no sabía que así se vivía. Yo pensaba que todos vivíamos pobres, ¿no?! (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

Al ingresar a la licenciatura, Leonardo percibió las desigualdades económicas respecto de algunos de sus compañeros. Mientras él vivía modestamente, algunos compañeros con más recursos económicos viajaban los fines de semana e incluso pasaban las vacaciones en otros países. El acompañamiento de su mamá le permitió comprender esas diferencias que años atrás no entendía del todo.

Entre la historia familiar, la defensa de los derechos estudiantiles y la sensibilidad hacia los contrastes socioeconómicos, para Leonardo el movimiento de 2014 fue como algo que estaba esperando y no dudó en participar:

...yo sí conocía todos esos movimientos (estudiantiles) ...y yo sí dije: yo también quiero ser, me gustaría haber participado. Había una imagen donde estaban unos bomberos echándole agua a los estudiantes [manifestación del 6 de marzo de 1942] y yo dije: a mí me hubiera gustado estar ahí. Entonces, cuando pasó esto, yo dije: ¡aah! ¡este es mi momento, es mi momento! de también ser parte. O sea, si algún día yo estuviera viejito y así, pues me gustaría decir: —¡Aah, pues yo estuve ahí! (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

Para Leonardo fue grande el deseo de dejar huella en la historia de los movimientos politécnicos y es por eso que da sentido a su experiencia a partir de los movimientos pasados del IPN. La imagen que menciona de los bomberos refiere a la manifestación del 6 de marzo de 1942, una manifestación donde el Comité de Hulega del IPN pidió a los estudiantes realizar una protesta muda y ordenada, pero fueron confrontados por policías (Flores, 2019).

Al participar en el movimiento de 2014 implicó ser aquel joven politécnico que vino de una familia de bajos recursos y que pudo defender una institución educativa

creada para los hijos de esas familias. Configurando una identidad de autoría propia a partir de un proceso constante de experiencias sociales en relación con otras personas, en este caso su familia y el jóvenes politécnicos de movilizaciones pasadas.

A diferencia de él, Guillermo descubrió lo que él llama “herencia familiar” hasta que ingresó a la universidad. El cambio de escuelas que tuvo antes de ingresar al IPN le ayudó a “a tener una visión amplia, pero también a que mi identidad no dependía del lugar donde estaba, ni de la carga simbólica que tenía la institución como tal” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). En esta etapa no le interesaban los movimientos sociales, ni estableció un lazo fuerte con alguna institución educativa. Su interés por los movimientos sociales se generó a partir de su ingreso al Politécnico: “la verdad es que en eso no me metí mucho en los movimientos, fue hasta que ya estudié Psicología que me empecé a interesar mucho.” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Guillermo ingresó al IPN en la segunda ronda de selección, por lo que llegó a clases dos semanas después que la mayoría de sus compañeros. Igualmente, experimentó una falta de pertenencia en comparación con quienes habían estudiado en las vocacionales:

Las dinámicas que hicieron cuando nosotros llegamos fue preguntarnos de dónde veníamos y como en cualquier partido de fútbol, si tú no eras del Poli, te hacían ¡Buuu! Entonces, ellos ya traían su identidad, digamos desde que venían de la Vocacional, que era diferente a los que veníamos de la UNAM o de una de paga, además ahí se ve la diferencia, o influye. Yo me empecé a juntar con los que quedaron, pues se hizo la división, los de la vocacional y todos los demás. Yo no me enganché: tuve amigos que venían de Voca y me juntaba con los que no eran de Vocacional (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Desde otro ángulo Guillermo también notaba diferencias entre los compañeros. Él comenzó a participar en la organización estudiantil cuando vivió una experiencia que llamó el “mito fundante” relacionada con la injusticia de una profesora (que analizaré en otro apartado) y que lo impulsó a colaborar en algunos paros dentro del CICS-UST. A partir de que comenzó a participar en la lucha estudiantil es que descubre y revalora su “herencia familiar”:

mis papás son economistas, ambos son economistas. Mi papá es un poco más marxista, mi mamá también, aunque ella, pues no se ciñe tanto a eso. No sabía eso hasta después que ellos dijeron que también habían estado en unos movimientos. Mi mamá no tanto, mi papá...mi

papá si era más de ir a los movimientos y todo. También estudió en el Politécnico, pero cuando a mí me educaron, nunca me comentaron nada de eso (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

El repensó la cultura familiar hasta que se involucró en las marchas y los paros en el IPN. Esta experiencia generó nuevas formas de comunicación con sus padres. Por ejemplo, en la entrevista reflexionó sobre los libros que había en su casa: “Yo no me di cuenta de mi educación o de mi cultura hasta que ya comprendí, sobre todo la literatura que había en mi casa, que eran los griegos, filosofía, ciencias naturales. Lo curioso fue que de ciencias sociales había muy poco, o yo no tenía tampoco tanto interés. Mi papá me guió hacia ingeniería y terminé en sociales” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Así como Guillermo no intentó crear un lazo identitario con alguna institución educativa, tampoco reprodujo la “herencia familiar” siguiendo el designio de su padre hacia las ingenierías, sino que está en pugna con una identidad fija que le diga quién es, qué hacer y qué defender:

Creo que esa cuestión de identidad es un arma de dos filos. Es como el patriotismo: no quiere decir que por vivir aquí no tengas una responsabilidad o hasta te agravien, pero además me gusta la comida o la cuestión cultural, todos los matices que atañen a los mexicanos. Pero cuando lo llevas al extremo entonces ya es una cuestión, donde además de ser manipulado de alguna manera bastante significativa, creo que lo que hace es esa división, que hace más fácil el control. Porque eso era lo que sucedía: ¡Ustedes no son! ¡nosotros si somos!, ¡nosotros somos más chidos, ustedes no!. Y era una competencia...Entonces pareciera que está implícita esta cuestión, que es un poco más existencial: soy y qué no soy (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Para Guillermo, engancharse a una identidad como “soy politécnico” o “soy marxista” implica una cuestión existencial. A la pregunta ¿qué soy y qué no soy? puede contestarse desde donde le dicen los demás, o, por el contrario, caer en un limbo de soledad. Guillermo busca la solución en parte en:

un término medio en donde decidas, porque al final de cuenta las consecuencias son para ti. Es diferente, parece lo mismo, pero no lo es. Al fin de cuentas tú vas a pagar. Es como:

- _Tráigame otro vaso porque yo voy a pagar.
- _No joven, ya no le tome.
- _Pero si yo le voy a pagar.

Mejor decido yo, me pueden decir misa, pero al final, el que va a tener las consecuencias eres tú. Entonces, si te pones de Mesías, estas funcionando como ese aparato o ese dispositivo [de poder] para que se siga reproduciendo (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Su explicación sobre la identidad como un arma de doble filo y la importancia de encontrar un punto medio en el que pueda decidir por sí mismo resalta la complejidad de vivir el día a día, pero también los múltiples procesos y luchas en los que la negociación con los otros es fundamental para tener la capacidad de actuar en situaciones adversas. Las identidades se viven también desde las prácticas de identificación. Holland y Lave (2001) afirman que las subjetividades y sus componentes más objetivados, las identidades, se forman en la práctica a través del trabajo colectivo de evocar, improvisar, apropiarse y rechazar participación en prácticas que establecen la posición del ser propio y del otro.

Tanto Leonardo como Guillermo, al estar involucrados en diversas experiencias, despliegan múltiples formas de identidad, haciendo un esfuerzo constante por articularlas y mantener la conducción de su vida. Estas experiencias parten de una relación dialógica entre el contexto social y la historia de los actores que casi nunca es sencilla. Al igual que ellos, otros jóvenes vivieron con distintos grados de sensibilidad, miedo y seguridad al actuar en medio del disturbio de mensajes (psicológicos, ideológicos y simbólicos), que los llenaba de dudas a las que debían responder en el momento.

2.1.2 Foráneos al grito de huelga

Para los jóvenes estudiantes, la escuela es un espacio de vida (Dubet & Martuccelli, 1998) en el que se divierten, desahogan y sienten seguros, pero también pasan por vivencias y procesos de reflexión, en donde ellos mismos establecen sus propias normas y valores. Con el movimiento estudiantil, además, hay una reconfiguración del espacio escolar, en este caso del IPN, en el que emergieron grupos pequeños, actividades, símbolos y situaciones, que afectaron a los estudiantes de maneras y en magnitudes distintas.

La apropiación del espacio escolar adquiere una dimensión especial en el caso de los estudiantes foráneos. En este apartado se analizará la relación de los estudiantes foráneos, específicamente Carlota y Arturo, con su familia durante el movimiento Todos Somos Politécnico. Ser un estudiante foráneo implica un doble esfuerzo: en el aspecto

familiar está el apoyo económico dentro de las posibilidades de cada familia para los estudiantes, en otros casos los jóvenes tienen que trabajar para pagar gastos como alimento, renta, colegiatura y libros, entre otras necesidades. Ser un estudiante foráneo implica ser una persona que busca salir adelante y enfrentarse a retos económicos y emocionales, es ahí cuando el acompañamiento de la familia y la escuela se vuelven importantes para desarrollar estrategias de autosuficiencia, responsabilidad, disciplina, independencia y capacidad de actuar ante situaciones emergentes.

Carlota y Arturo dejaron su lugar de origen para estudiar una carrera en el Instituto Politécnico Nacional. Arturo dejó Chiapas y Carlota Texcoco para radicar en la Ciudad de México. Cuando el movimiento estalla a raíz de las declaraciones de la entonces directora Yoloxóchitl Bustamante Díez, Arturo se encontraba en otro estado: “cuando estalló el movimiento yo estaba en décimo semestre, bueno, de hecho, cuando justo estalló, yo estaba en Aguascalientes, fuimos a una visita a una fábrica, un lugar donde ensamblan y venden brazos robóticos, entonces, cuando empezó yo no estaba, yo estaba allá” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Carlota y Arturo dejaron su lugar de origen para estudiar una carrera en el Instituto Politécnico Nacional. Arturo dejó Chiapas y Carlota Texcoco para radicar en la Ciudad de México. Cuando el movimiento estalla a raíz de las declaraciones de la entonces directora Yoloxóchitl Bustamante Díez, Arturo se encontraba en otro estado: “cuando estalló el movimiento yo estaba en décimo semestre, bueno, de hecho, cuando justo estalló, yo estaba en Aguascalientes, fuimos a una visita a una fábrica, un lugar donde ensamblan y venden brazos robóticos, entonces, cuando empezó yo no estaba, yo estaba allá” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Arturo tampoco tenía la intención de involucrarse de lleno al movimiento ya había avanzado cuando regresó a la Ciudad de México y fue entonces cuando entró en tensiones internas entre integrarse o no: “...dije: bueno como que yo ya me voy, pues la verdad que sentí que ya les tocaba a las siguientes generaciones y me concentré en mi trabajo. Sin embargo, traté siempre de escaparme al menos un rato para asistir a las marchas y asistir a la escuela a ver qué se necesitaba” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Arturo sentía la obligación de concentrarse y terminar su proyecto; sentía la necesidad de entregar la batuta a las siguientes generaciones del movimiento, pero estas pequeñas escapadas a las asambleas y a las marchas terminaron por interpelarlo subjetivamente al grado de integrarse a la mesa de diálogo: “participaba únicamente en

la asamblea interna de la UPIITA, y pues como que traté de guardar mi distancia un buen rato, hasta donde pude, por la situación. Sin embargo, llegó un punto en el que ya no se pudo y, pues unos compañeros me propusieron para participar en la mesa de diálogo” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica , 12 de junio de 2019).

Empezar de forma mesurada le permitió a Arturo, dice, entender el contexto del movimiento, los objetivos y el sentido de justicia de la comunidad estudiantil politécnica: “era una lucha justa sin duda, o sea, en esencia era una lucha justa por los puntos que se estaban defendiendo. La razón nos asistía, la razón estaba de nuestro lado y no estábamos pidiendo ningún imposible. A pesar de que muchas de las exigencias planteadas en el pliego petitorio como en los acuerdos de la mesa no fueron tal cual acuerdos emanados de las bases, algunas son exigencias históricas” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Por su parte, Carlota explicó en la entrevista que cuando comenzó a crecer el conflicto interno en el IPN en 2014: “había un proceso anterior, próximo en el tiempo, de formación política o de lucha o de algo así, o sea, si teníamos presentes al menos en el CICS un paro en 2012. Pero de ahí no, o sea, sí se habían hecho cosas y obviamente quizá quedaron semillas y todo, pero ¡esto pegó!, o sea, estas declaraciones de Yolo [Yoloxóchitl Bustamante Díez], lo que se decía del reglamento y que no lo conocíamos” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

A Carlota le intrigaron los cambios al reglamento interno, los planes de estudio y las declaraciones de la directora sobre los estudiantes, pero debido a experiencias y participaciones pasadas en distintos paros y movimientos, en ella nació un sentimiento de desilusión : “fíjate que el movimiento me hizo como que, yo estaba muy ¡mmm! ya no tenía tantas ilusiones en los movimientos, por lo que había visto y había vivido [...] me generaba mucha emoción, pero al mismo tiempo precaución, porque conocía como todas estas otras caras de los movimientos sociales que a veces no se ven, entonces yo conocía estas caras donde te tratan de inmovilizar, desprestigiar y las repercusiones que puede haber, o sea, que puede existir” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

A pesar del entusiasmo y energía que proyectaban los estudiantes de primer semestre, Carlota también se resistía a participar por su situación actual en ese momento: “al inicio me negaba a entrarle de lleno, porque estaba haciendo el servicio social, estaba trabajando y estaba en la escuela. Entonces decía: bueno yo los apoyo en lo que pueda, pero yo no me voy a sobre-involucrar, ya que les toque a ellos” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Sin embargo, un acontecimiento influyó para que Carlota se integrara por completo al movimiento estudiantil. En la etapa inicial del movimiento, los estudiantes empezaron a cerrar las escuelas. Carlota relató que un día recibió una llamada de su hermano menor, quien había ingresado a la CECyT 3 Estanislao Ramírez Ruiz, mejor conocida como Voca 3, contándole que había cerrado su escuela:

“¡hermana que crees!

¿qué pasó?!”

— ¡Ya cerramos mi escuela!” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Ella quedó sorprendida, en shock y solo escuchaba que su hermano le contaba que eran como 15 compañeros y que ya habían puesto candados al plantel.

Su escuela es grandísima y me dice: somos como 15. Le digo: ¡no, no, no! Y entonces ahí me salió una parte de mí que yo no conocía, esta parte de protección de mamá, de: ¡no hermano, es que te puede pasar algo! Y es que su Voca 3 está en el ¡Estado de México en Ecatepec!, entonces fue así como, ¡no hermano! Pero le pregunto ¿se quedaron afuera o adentro?, y me dice: no pues que afuera. Y le digo: ¡no! ¡pues métanse! (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Esta emoción o sentimiento de “protección de mamá” se entretejió con sus experiencias y aprendizajes en movilizaciones anteriores, que la hicieron reaccionar de inmediato, pues terminando de hablar con su hermano fue rápido al CICS y le dijo a un amigo (que siempre iba a las asambleas) que avisara que Voca 3 había cerrado. Los compañeros del CICS ya lo sabían, pero ella en su momento de desesperación pidió que si podían mandar una comisión para ayudarlos. Carlota se mantuvo en comunicación con su hermano hasta que todo se tranquilizó.

Cuando Carlota se sentía más tranquila, recibió otra llamada, pero esta vez era de su mamá. La llamada le pareció extraña, pues ella sabía que Carlota participaba en marchas y paros, además ella vivía sola, no estaba tan cerca de su mamá, como para que supiera si estaba o no participando en el movimiento del Politécnico, entonces cuando recibe la llamada de su mamá lo primero que escucha es: “¡ya ves lo que le enseñan a tu hermano!”.

En ese momento en el que recibe la llamada de su mamá, Carlota reaccionó:

entonces ahí tuve que tomar la decisión de ponerme de lado de mi hermano o ponerme de lado de mi mamá, estaba tratando de explicarle y tranquilizarla, pero yo dije: ¡ni yo estoy tranquila! [...] Yo le empecé a decir a mamá: _pero mira ya llegaron más comisiones, ya hay papás ahí, me dijo mi hermano que hay papás de algunos compañeros. Entonces, empecé a decirle el porqué del movimiento para que se tranquilizara y justo al intentar tranquilizar a mi mamá y entrar en razón, pues ya como que yo solita también me fui aclarando, porque era mucho la desesperación. Entonces como que mis papás si se resintieron mucho, conmigo no porque yo ya lo había hecho en otras ocasiones y ya se habían resignado de cierta manera, pero sí con mi hermano que era más chico y que apenas estaba en la Voca (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Mientras Carlota pensaba no involucrarse de lleno en el movimiento estudiantil por sus malas experiencias previas en movimientos y su contexto de vida en ese momento, las dos llamadas que recibió de manera inesperada la colocaron en una situación tensa en la cual tenía que decidir entre apoyar a su hermano o a su mamá. Mientras ella pensaba que su familia estaba alejada de ella y su relación con el movimiento politécnico, la intervención de su hermano en el movimiento provoca el acercamiento familiar, pero en mayor medida a Carlota por ser la hermana mayor. Carlota decidió entablar un canal de comunicación con su mamá para poder tranquilizarla y explicarle el motivo del surgimiento del movimiento y de la participación de su hermano. Sin embargo, su mamá puso en Carlota la responsabilidad de cuidar a su hermano durante el movimiento: “¡tú le enseñaste!, ¡tú te haces responsable! tienes que estar al pendiente y todo“ (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Yo tenía miedo –decía Carlota- de que mi hermano fuera a caer en algún tipo de pleito o algo así, o que fuera a irle mal dentro del movimiento, que tomara malas decisiones [...] pero no, afortunadamente mi hermano también fue muy prudente, sí también en su desmadre, pero también muy tranquilo, muy involucrado [...] y pues, así estuvo la situación de la familia, a partir de eso ya me fui más de lleno, pues ya me quedaba en la escuela y todo, y ya fue que me metí por completito (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Para Arturo la relación que tuvo con sus padres durante el movimiento no fue tan complicada y desde un inicio había comunicación entre ellos:

Sí, sí se enteró, o sea, yo prácticamente desde el principio les comenté ¿no? de lo que estaba pasando hasta incluso platicaba con ellos de: Oye ¿cómo ves? Mis papás son sociólogos, trataba de platicar un poco con ellos y pues escuchar lo que me tenían que decir. Yo ya tenía 23 años no era tampoco, pues, digo ya no les estaba pidiendo permiso les estaba avisando nada más, y pues nunca se lo tomaron mal (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Las familias de Carlota y Arturo sabían que sus hijos participaban en movimientos y marchas, pero en el caso del segundo había una constante comunicación e incluso un diálogo. Arturo les pedía su opinión sobre lo que estaba pasando. De hecho, Arturo resalta la fuerza importante que tuvieron los foráneos en el movimiento:

los foráneos fueron una fuerza importante, aunque a algunos los regresaron, así como: ¡oye! ¿Qué estás haciendo allá? ¡no hay clases!, ¡regrésate al pueblo, al rancho! Pero en otros casos como que los papás también agarraron la onda, y ellos [otros compañeros del movimiento] no tenían que reportarse tanto con sus papás como los que vivían aquí [Ciudad de México], pues tenían poquita libertad en ese sentido [...] Pienso porque me tocó ver que, pues obviamente, por ejemplo, a los que eran de aquí después de dos días tu papá ya te decía: ¡oye, pues vente a la casa no seas cabrón! En cambio, el que era foráneo, tenía eso como de: y ¿cómo van a saber mi papá que no estoy en la casa? ¿no? era de: Sí papá, buenas noches. Y tú estás ahí en la escuela durmiendo en un salón, sobre las sillas (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Arturo resaltó algunas fortalezas que los estudiantes foráneos aportaron al movimiento, tenían mayor libertad para quedarse en los planteles, al tener a los padres lejos les podían ocultar cosas para no preocuparlos o la misma distancia hacía que se construyera un lazo de comunicación para estar al pendiente del movimiento y de ellos. Otra característica de fuerza y compromiso que los estudiantes foráneos aportaron es que para ellos la escuela se volvía un espacio de vida realmente importante, se convertía en su hogar, porque su vida social estaba mayormente ahí. Carlota, por ejemplo, tuvo que reorganizar todas las actividades que en un principio le impedían participar: “la mitad del movimiento estuve en el servicio social, que era los fines de semana, sábado y domingo. Y en el trabajo, como era un trabajo de becaria, no tenía que estar diario, tenía que estar como tres veces al día, entonces yo podía decidir mis horarios, solo tenía que cubrir veinte horas a la semana, entonces un tiempo estuve debiendo horas” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

La rutina diaria de Carlota era ir al movimiento, al trabajo y al servicio social, visitar su casa se volvió ocasional, ya que su vida social estaba en el movimiento politécnico: “más que sentir que mi vida social la dedicaba al movimiento, pues ¡ahí estaba mi vida social! ahí estaban mis cuates, ahí estaban mis compañeros, más bien como que no sentía que tuviera que irme a hacer mi vida social a otro lugar, sino que ahí estaba” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019). Ella también destaca en la entrevista el compromiso que los estudiantes foráneos como ella y Arturo llegaron a tener por el IPN, a pesar de llegar a una ciudad nueva y complicada como es la Ciudad de México, con costumbres distintas, que te forza, dice, a realizar tus actividades a un ritmo diferente.

2.1.3 Entre el deber estudiantil y la preocupación familiar

En el año 2014 David se encontraba en la recta final de su licenciatura en Ingeniería Civil en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA). David es, de los estudiantes entrevistados, el que mayor experiencia tiene en la organización estudiantil. Activo desde el 2010, participó en luchas estudiantiles internas del IPN, como el paro que se realizó en la ESIA en 2012. Desde ahí comenzó a ocupar posiciones clave: fue consejero interno de la ESIA, se organizó en ESIME con otros compañeros en el Comité de Lucha Estudiantil del Politécnico (CLEP) y durante las movilizaciones del Yosoy132, participó como vocero del movimiento.

Cuando en el movimiento Todos Somos Politécnico se constituyó la Asamblea General Politécnica (AGP)¹, que es el espacio principal en donde los estudiantiles elegidos por cada una de las escuelas del IPN, los voceros tomaban las decisiones más importantes para la dirección del movimiento. David fue elegido vocero de la AGP por parte de la ESIA y durante el tiempo que ejerció ese rol tuvo una de las experiencias “más significativas y peligrosas” en su vida, durante la segunda megamarcha del 30 de septiembre, con destino a la Secretaría de Gobernación, en la que los estudiantes fueron recibidos por el entonces Secretario de Gobernación, Osorio Chong.

David muestra una foto en la que sale él, la imagen representa un momento en el cual se puede observar a muchos estudiantes enérgicos con las manos alzadas, arriba del templete se encuentran los voceros de la AGP y los demás estudiantes a ras de piso. Los voceros no se encuentran solos en el templete, se observan medios de

¹ En el capítulo tres se retoma el tema de la AGP y la relación que tiene con David

comunicación grabando a los jóvenes, y otras dos personas que visten camisa blanca y corbata, uno de ellos es el Secretario de Gobernación. Ese evento fue muy importante porque Osorio Chong reconoció al movimiento estudiantil como un ejemplo de respeto y orden, y propuso a los estudiantes resolver sus demandas ese mismo día 30 de septiembre.

Antes de que saliera Osorio Chong, David como vocero de la Asamblea General Politécnica estuvo presente cuando se rumoraba que posiblemente Osorio Chong los iba a recibir:

[...] hasta que por ahí se escuchó una voz que dice: es que, sí va a salir Osorio Chong. Entonces dije: ¡no mames! ¿qué vamos a hacer? ¡Osorio Chong! O sea, fue el descontrol total, y creo que fue, aunque duela de alguna forma, una de las mejores estrategias que le salió al gobierno federal en ese momento. Porque eso fue lo que abrió la brecha entre el Poli y Ayotzinapa [...] Me acuerdo de que ya estaban desaparecidos los normalistas, y una comisión de Ayotzinapa fue a gobernación y los mandaron a la goma. Y nosotros llegamos y sale el Secretario de Gobernación. Entonces el Gobierno Federal desde el principio trató de meter cuñas por donde quiso, por donde pudo. Y esta idea del reconocimiento del Poli, en donde sale Osorio Chong sin saco, así en camisa a mojarse con los estudiantes; pues tenían una necesidad muy cabrona de limpiarse la cara. El gobierno estaba que se cagaba. Osorio Chong ya sabía que habían desaparecido los estudiantes, entonces, de alguna manera funcionó (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Para David el mitin entrelaza los acontecimientos sucedidos con la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa y el movimiento estudiantil politécnico con el papel que el Estado jugó en ambos casos. Por un lado, el Estado es acusado de la desaparición de los estudiantes normalistas. Por otro lado, con los estudiantes del politécnico el Estado se presenta de otra manera: intenta consolidarse y reponerse política y socialmente, ante las acusaciones hechas por lo ocurrido en Ayotzinapa; el Estado, representado por Osorio Chong se posiciona en lo legible, en lo público intentando recuperar legitimidad ante los jóvenes politécnicos. Un ejemplo, es lo que narra David: “sale Osorio Chong sin saco, así en camisa a mojarse con los estudiantes” (Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019), y empieza a reconocer al movimiento como ejemplo de orden y respeto, marcando un estereotipo de cómo deben ser las marchas o las manifestaciones.

Esta lucha por desestabilizar al movimiento politécnico David lo vivió durante el mitin. Cuando Osorio Chong sale a recibirlos, recuerda David que es aceptado por todo el movimiento: “las masas lo aceptaron e incluso yo propuse no me acuerdo qué cosa, está en el vídeo, y la gente me dice: ¡no! Los chavos me dicen: ¡no!, ¡no!, ¡no! Guiándose con la idea que les dice la gobernación. Yo dije: ¡No mames! este wey está ganando” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). En ese momento David recuerda que mantenía un soliloquio, donde buscó respuestas y calma para poder responder ante la situación emergente:

Y ahora ¿qué hacemos? nunca habíamos llegado tan lejos. Entonces yo dije: no pues calma, calmado. Porque en ese tiempo yo llevaba el mitin, entonces dije: a ver, Osorio Chong es un wey más, es nuestro empleado, o sea, no tiene por qué haber una imagen de respeto. Osorio Chong va a querer salir bondadoso, y yo tenía bien clarito en la mente: ¡no puede salirse con la suya! [...] Me regresé, tomé el micro y logramos mandar a la goma a Osorio Chong (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Tras finalizar el encuentro con el secretario comenzaron una serie de eventos de violencia y de acoso. Cuando se dirigían a la ESIA, se fueron en el metro hasta la estación Deportivo 18 de marzo, en donde se encuentra la Prepa 9 “Pedro de Alba”, una escuela que en palabras de David está “plagada de porros”. Después de realizar algunas consignas, se subieron a un camión del que fueron interceptados:

llenamos un camión que nos iba llevar a la ESIA, seguimos en los huelum y demás, y llegaron los porros, ¡nos desmadraron el camión!, ¡le rompieron los cristales! Ya habíamos empezado a avanzar cuando llegaron los porros con groserías y demás, y que se para el conductor y deja la puerta abierta, y nosotros: ¡no mames! sigue avanzando, ¿qué pedo? No sé qué pasó con el conductor, pero regresó, se fueron los porros y nos llevó a la ESIA con el camión todo puteado (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Ya en la ESIA, David recibió la llamada de su mamá llorando porque lo había visto en las noticias y porque recibió llamadas de familiares de Oaxaca: “Nosotros tenemos familia en Oaxaca, le marcaron a mi mamá y pues mi mamá muerta de miedo. Yo no lo dimensionaba, pero mi mamá sí. Y me decía: ¿qué vas a hacer?, le dije: no te preocupes mañana llego a la casa” (David, Ingeniería Civil, 2019). David tenía la necesidad de ir a ver a su familia para que lo vieran y supieran que se encontraba bien, pero también porque era su cumpleaños: “tempranito al otro día me fui para la casa, pues para que me vieran que estoy bien. Y luego, luego convivimos un ratito porque era

mi cumpleaños, ese día fue mi cumpleaños. Yo cumplo años el primero de octubre y esto del templete fue el 30 de septiembre” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Aunque su mamá sabía que David ya había participado en varios paros en el IPN nunca estuvo del todo de acuerdo con que su hijo se involucrara en marchas y paros. David recuerda que desde que inició el paro en la ESIA, su mamá quería tenerlo en casa: “mi familia nuclear sabía de muchos paros que me había aventado en la ESIME. Entonces yo nada más les marqué y les dije: oye, qué crees, que me voy al paro y me voy a quedar. Mi mamá así de: ¿Otra vez?, pero te vienes mañana temprano. Yo de: no, mañana me voy al servicio temprano (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Hasta ese momento todo parecía “normal” para David y su familia, pero cuando sucedió el evento con Osorio Chong, y David regresa a su casa a ver a su familia y festejar su cumpleaños, su mamá ya no lo quería dejar regresar: “fui a mi casa nada más como a reportarme, me bañé, un aliviane y me regresé, le dije a mi mamá: pues, es que ya me voy. Y me dijo: ¡no! es que ya no te vas. Yo así de ¡no manches! dije: eso no lo puedes decidir tú. Y me salí, no enojado, o sea, sí le expliqué a mi mamá. Me salí y me fui a la escuela otra vez, pero todo mundo estaba preocupado” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

El mitin con Osorio Chong fue un parteaguas para el movimiento politécnico. Desde la perspectiva de David, fue un evento estratégico por parte del gobierno para desestabilizar al movimiento, pero también fue una experiencia muy fuerte para David: “Yo no lo dimensionaba, creo que todos los demás sí, porque cuando terminó el mitin me dirigía al contingente de la ESIA y luego luego que llegué al contingente fue una cosa rara, porque me encapsularon, se hizo una valla y en bloque nos fuimos al metro” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Agrega que dirigiéndose a la ESIA, el camión en donde iban fue intervenido por presuntos porros, y el miedo que su mamá sintió por él al verlo en los medios de comunicación.

David, dice, no haber dimensionado la magnitud que implicó su actuación en el mitin y ser en ese momento una cara pública. Su mamá logra comunicarse con él hasta la noche. Hay una relación en donde David prefiere no involucrar a su mamá en el movimiento y su mamá ante la falta de estrategias de cuidado, de comunicación, quiere impedir que regrese. Ambos reconocen el miedo después del mitin con Osorio Chong, David por el ataque al camión y su madre por no poder comunicarse con él. No hubo estrategias planeadas de resguardo o cuidado para trasladar a David a la ESIA una vez terminado el mitin. Estrategias que sí se realizaron en el traslado hacia gobernación, es

decir, durante la marcha y que evitaron la infiltración de porros o provocadores, además de darle confianza a los familiares de los jóvenes que marchaban en el movimiento.

Está, por ejemplo, el caso de Javier, quien se encontraba estudiando la licenciatura en Psicología en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás IPN. (CICS-UST). Javier, antes del movimiento Todos Somos Politécnico, era integrante del colectivo CICS-UST, desde el cual participaba en marchas, pero sus padres no lo sabían. Cuando el movimiento se hizo más público, Javier tuvo que decirles a sus papás que iba a participar en las marchas del movimiento.

Desde que entré al CICS en primer semestre fui a las marchas, a las asambleas, porque ¡me tocó un paro! ¿no? Y en ese entonces mis papás no sabían que yo estaba yendo. Cuando cerró el Politécnico [en 2014] y se hizo más público y, pues les dije a mis papás: sí, voy a ir a esta marcha. Y pues como que no les quedó de otra y dijo: bueno, pero cuídate, si hay algo me hablas, si hay algo te sales, te resguardas, te cuidas. Veía de cierta forma preocupados a mis papás, también por el miedo que los invade, pero a pesar del miedo me sentí apoyado por ellos. Como hubo mucha difusión de ese movimiento se enteraron también de lo que se pedía y pensaban que también era justo. Mis papás pensaban que era justo y de cierta forma la confianza que me dieron me ayudó también para seguir adelante ahí en el movimiento, pero sí notaba cierta preocupación de ellos (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019).

Javier recuerda que antes de la marcha en la asamblea se promociona mucho el cuidarse entre todos: “en la asamblea que nos juntamos ahí en el Casco habían muchos voceros que decían que teníamos que cuidarnos” (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019), y también resalta que en sus redes sociales se daban recomendaciones: “en los flyers no recuerdo muy bien si promocionaban el cuidar que no se metiera nadie más, al menos en los grupos de WhatsApp, en los grupos de Facebook, sí mencionaban un poco eso de llevar como lazos y no hacer pintas” (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019). Recuerda que ante esta postura hubo compañeros estudiantes que mencionaron que estas estrategias eran de tibios, de niños bien, pero que: “al final de cuentas la mayoría de los estudiantes acordábamos en eso: no hacer pintas y no dañar otros edificios y negocios” (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019).

El cuidado que se realizó antes y durante las marchas funcionó como estrategias de seguridad física socioafectiva por un lado, y estrategia para legitimar al movimiento de forma carismática ante la sociedad, por el otro, y construir lazos de confianza entre los mismos estudiantes, sus familiares y otros sectores sociales. Para Javier estas

estrategias sirvieron para que autoridades no señalaran al movimiento politécnico como violento, pero también reforzó la confianza entre los estudiantes y padres de familia:

Hubo directivos, me imagino, que esperaban que hubiera actos vandálicos, aunque sea uno y de ahí se iban a agarrar, comúnmente se acostumbra hacerlo para desvirtualizar las marchas, los movimientos. Y el no darles la razón para la cual desvirtualizar, creo que reforzó más el movimiento e hizo que fuera más gente. Muchos de mis compañeros nunca habían ido a una marcha por el miedo de que fueran reprimidos por policías, por sus papás incluso. El que no hubiera actos vandálicos creo que reforzó más la unión (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019).

Que el movimiento implementara estas medidas de precaución permitió a Javier participar en el movimiento con el apoyo de sus padres y una comunicación constante con ellos. El no realizar actos vandálicos ni pintas generó mucha confianza para que otros estudiantes se integraran al movimiento y se pudieran dar esas características megamarchas.

2.2 Ser joven: de estudiantes a la movilización

Cada uno de los jóvenes llegó al movimiento con historias particulares y muy diversas. Historias complejas que los acompañan, los ponen en situaciones complicadas o favorables, pero que implican decisiones importantes para sus vidas. Cada historia trae consigo formas de hacer, pensar y sentir. Cada joven es una historia individual que se compone en relación con los demás, como vimos anteriormente sus experiencias son diversas, pero pese a ello hay algo que los une y los involucra en el movimiento estudiantil de 2014. Ese primer espacio en el que coinciden es el Instituto Politécnico Nacional.

Conocer las historias previas que los jóvenes traen consigo ayuda a conocer cómo llegaron al movimiento, y posteriormente responder: ¿qué hay de común en esa cultura estudiantil? Desde lo individual qué se construye en lo colectivo. Poner atención en cada decisión, emoción o práctica, hará que se presenten múltiples procesos que no vienen de la nada, sino de la relación, la convivencia, el diálogo, el aprendizaje que se dio de manera colectiva en un espacio social.

2.2.1 2012: un año de cultivo organizacional

El año 2012 fue un año muy significativo para David, Guillermo y Arturo. Cada uno de ellos lo recuerda como el inicio de una camada o escuela de estudiantes que comenzaron a organizarse políticamente. Aunque Arturo no recupera de manera detallada sus experiencias reconoce que hay una camada de estudiantes que se empieza a forjar: “yo creo que no puedes explicar el 2014 sin el 2012, porque en el 2012 se curte un núcleo de activistas que en 2014 sale, o sea, ya con esa experiencia del 2012 llegan al 2014” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019). Para David, fue una escuela de activistas: “para los activistas del 2012 fue como nuestra escuela, porque ahí aprendimos un montón de cosas, y en el 2014 llegamos los mismos, y ya sabíamos que teníamos que hacer” (David, Ingeniería civil, 19 de junio de 2019). Carlota también inició su participación política en el año 2012: recordemos que menciona que en el CICS en el mismo año hubo una formación de lucha que quizá dejó semillas que germinaron en el movimiento de 2014.

David y Guillermo son jóvenes que durante las entrevistas detallaron con mayor profundidad este aprendizaje. Cada uno, desde su particularidad, narra las experiencias políticas que los hicieron representarse de ciertas maneras en el 2012-2013, y que fueron replanteadas con la llegada del movimiento Todos Somos Politécnico en 2014.

David recuerda su primera experiencia y su estrategia para dirigir a un grupo de compañeros estudiantes por una causa estudiantil. En el año 2012 hubo un recorte presupuestal al Politécnico y algunos estudiantes realizaron un pequeño mitin en la ESIA para informar sobre este acontecimiento y ver qué acciones se podían realizar. David, al ver que eran pocos los interesados o informados se preguntó: “¿cómo hacer que las escuelas tomen en serio la lucha?” En ese momento empezó a organizar una caravana por los planteles informando e invitando a que se unieran al mitin, logrando que éste creciera y pudiera generar una mesa de diálogo con las autoridades.

Posteriormente, la mayor parte de la vida estudiantil de David estuvo involucrada en procesos de organización estudiantil en la institución. Algo importante a destacar es que cuando se le pidió que hablara sobre el movimiento Todos Somos Politécnico, su narración involucró otras historias que desarrollaron todo un proceso previo de actividad política antes del 2012. Este proceso del que habló David fue la fundación de la Asamblea General Politécnica desde 2011:

La AGP es algo que se ha venido intentando dos o tres luchas atrás, o sea, como del 2011, por ahí fue como la primera vez que aparece el nombre de AGP. En 2010 no salió nada, o sea, no se logró conjuntar una asamblea; luego en 2012, al calor del 132, y con el recorte presupuestal al Poli, pues convocamos a la Asamblea General Politécnica, donde empezaron a ver representantes, pero tampoco cuajó, terminó siendo una asamblea de activistas de todas las organizaciones que había en el Poli, y que en el 2014 dijimos otra vez -la vieja confiable-: “hay que convocar una Asamblea General Politécnica” [...]cuando salimos de Dirección General, pues dijimos: bueno compañeros creemos que es necesario convocar una Asamblea, hay que reunirnos todos los voceros, todos los que ya fueron elegidos, y nos reunimos en la ESIA para la primera Asamblea y unificar consignas (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Después de muchos intentos por fundar la AGP no es hasta que surge el movimiento Todos Somos Politécnico que por fin toma estructura y se convierte en un espacio políticamente importante para el movimiento y para el proceso formativo que tuvo David desde su papel como vocero. El segundo proceso del que habla David abarca todo un año previo al movimiento. En el 2013 David se involucró en las discusiones sobre la modificación del plan de estudios en la ESIA, un tema que se platicaba poco entre los estudiantes. Él, junto a otros compañeros, abrieron el debate sobre el rediseño curricular para discutir ciertas contradicciones que se planteaban en el plan de estudios y el plan de desarrollo del expresidente Enrique Peña Nieto.

Para David, el sexenio presidencial de Peña Nieto y su plan de desarrollo es importante para explicar el movimiento. En sus palabras, “En el plan de desarrollo de Peña Nieto, pues estaba como en puerta el Aeropuerto de la Ciudad de México, estaban los dos trenes, el tren de Querétaro y el de México-Toluca el interurbano que todavía no acaban”. Es decir, se tenían preparadas ciertas obras y proyectos en los que ellos una vez regresando del IPN hubieran tenido la oportunidad de integrarse laboralmente. Pero en el nuevo plan de estudios estaban eliminando unidades de aprendizaje que estaban estrechamente relacionadas a estas obras, afectando la calidad académica y su formación profesional. Ante la aprobación de este plan de estudios es que el conflicto subió de intensidad y explota la movilización en septiembre de 2014.

David trae consigo múltiples experiencias, un constante proceso formativo en el activismo estudiantil que le permite llegar con todo un repertorio de estrategias y tácticas que le ayudan a posicionarse y considerarse una figura clave para el movimiento de 2014, siendo integrante del CLEP y vocero en la Asamblea General Politécnica, además

de conocer todo el conflicto desde que se empieza a gestar la molestia por el nuevo plan de estudios. Es decir, fue precursor del movimiento y un líder importante.

Guillermo era, dice, un estudiante destacado, realizaba participaciones interesantes, preguntaba cosas específicas y relacionadas al contenido de la clase, características que lo hacían destacar como un estudiante inteligente y con un análisis crítico y profundo. Dentro de este nuevo camino a la organización estudiantil, Guillermo participó en un conflicto en el cual se pidió la destitución de la directora del CICS-UST en 2012. Cuando se da un conflicto con una maestra (un “mito fundante del que se hablará en el siguiente apartado), a la par se gestaba el conflicto con la directora, y algunos compañeros acudieron a Guillermo para pedir su apoyo para cerrar el plantel: “y nosotros así de ¿y por qué vamos a cerrar la escuela? no estábamos en eso, entonces escogimos representantes de grupos, escogimos a tres. La verdad es que yo no quería, pero en las participaciones que yo hacía en clase normalmente como que les gustaba” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Guillermo quedó como representante y antes que nada decidió informarse: “¿Qué es lo que pedíamos? O ¿para qué cerrábamos la escuela?”. Los demás compañeros le explicaron que el motivo del cierre era para que las autoridades en Zacatenco los escucharan porque ya habían mandado varios escritos y no habían obtenido respuesta. Guillermo pidió los documentos para revisarlos y, aun así, para él no era suficiente argumento para cerrar la escuela, pero la mayoría votó por el cierre lo que hizo Guillermo fue meterse más de lleno y generar una red de información entre los compañeros para escanear qué emociones, información o grupos se movían.

Otro problema que veía Guillermo era que el pliego petitorio solo tenía un punto que era la renuncia de la directora, pero no explicaba por qué. Así que propuso, dice, leer los reglamentos documentos que se supone maestros y estudiantes deben leer:

lo empezamos a leer y empezamos a ver que había puntos que respectivamente no se cumplían y había uno muy sencillo que tenía que ver con los cañones o con el material audiovisual de las aulas. Entonces nosotros buscamos puntos así, nos dimos cuenta de que la biblioteca no tenía libros básicos para que nosotros hiciéramos consulta. El material, igual nosotros queríamos sacar alguna prueba psicológica, pues no había, no había espacio para la clínica, para imprimir tenías que salirte (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Guillermo, junto con sus compañeros, ampliaron y argumentaron el pliego petitorio con cosas que eran básicas para los estudiantes y para los docentes. Comenzaron las negociaciones, las autoridades siempre mandaban a un abogado o a

una autoridad para negociar las demandas del pliego petitorio, entre los intentos de amedrentar, la paranoia, la búsqueda del líder, optaron por posicionarse como líderes, pero entre la comunidad estudiantil del CICS Guillermo se volvió un referente: “yo empecé a involucrarme más, empecé a tener más como fórum, como más seguidores de alguna manera por los discursos que yo daba, que era con coherencia, es decir, ¡yo encontré esto!, no les decía ¡yo creo!, sino ¡yo encontré esto y esto! (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). En la negociación final para abrir la escuela, se suponía que accederían a las demandas, pero solo solucionaron respecto al material escolar, lo que ocasionó el desinterés de algunos de sus compañeros por un sentimiento de frustración, pero en otros la organización, a corta distancia, de otro paro para destituir a la directora.

A partir del “mito fundante” en 2012 y su participación en el paro del CICS ese mismo año, comenzó a aprender e implementar habilidades para el activismo estudiantil, y se volvió un referente y voz de su comunidad estudiantil. Dentro del conflicto con la directora del CICS Guillermo implementó ciertas tácticas y estrategias que le servirán mucho posteriormente en el movimiento politécnico de 2014. Dentro de ellas estaba siempre respetar la decisión de la mayoría aunque él no estuviera de acuerdo, generar redes de información para mantenerse al tanto de lo que pasa en el conflicto, leer detenidamente reglamentos e identificar puntos que no se cumplen o vacíos legales para hacer un pliego petitorio más coherente, y hacer las preguntas necesarias y básicas: ¿por qué del despido?, ¿qué es lo que se pedía?, ¿por qué cerrar la escuela? y ¿qué documentos o escritos se han realizado de forma institucional?. Estas estrategias, dice, le permitieron a Guillermo expresar discursos construidos desde la coherencia y no desde el “Yo pienso”, por lo que tuvo reconocimiento y sus seguidores siempre daban mucho peso a su voz en cualquier asamblea o toma de decisiones.

En el siguiente paro en el cual lograron destituir a la directora, la organización estudiantil estaba más elaborada y él estaba consolidado como un líder, pero es gracias a este paro es que Guillermo se da cuenta que estaba cayendo en lo que denomina el “Complejo de Mesías”: gente que deposita todas las esperanzas y posibilidades en una sola persona, a la que se le considera una figura clave en el activismo estudiantil, es el analista, el vocero, el referente, el que toma las decisiones y dirige.

Al estar inmerso en el papel de referente estudiantil se dio cuenta que sus compañeros, además de perder interés, le dejaban la mayor parte de las actividades: “Yo tenía que ir y decirles. La cuestión del análisis tampoco ya les interesaba, entonces

me di cuenta cuando en una dinámica dijeron: —no, pues ¿quién va a ir por el control de cañón? no pues Guillermo ¿quién va a ir a hablar? Guillermo, ¿Quién va a hacer esto? Guillermo” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). Asume y le asumen una responsabilidad política que abarcaba desde hacer las cosas más sencillas hasta las más complicadas, pero si algo salía mal en las decisiones importantes de las asambleas, la responsabilidad mayormente era suya.

Otra crítica que realiza es a lo que llama “probar las mieles” de una posición de poder que se tiene y se ejerce, que genera acercamientos sentimentales de compañeras y el interés político de compañeros, e igualmente da posibilidades de negociar ciertas decisiones políticas a favor del colectivo o no. Es una posición de poder que marca cierta tendencia y proyecta una situación atractiva que engancha y que no se quiere soltar fácilmente.

Guillermo, al identificar la posición que estaba representando en el activismo estudiantil y cuestionar algunos de sus elementos como el “complejo de mesías” y “probar las mieles” de una posición de liderazgo, reconstruyó su forma de ver y actuar en los paros y movimientos sociales. Repetir este patrón ya no tenía coherencia para él, de modo que decidió que esa posición atractiva debía delegarse: “si tu no lo delegas, si tu no lo enseñas, si tu no haces manuales, entonces lo que estás haciendo es precisamente reproducir este imaginario y este mito fundante también de la cultura mexicana en donde nosotros estamos esperando al mesías” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

En ese momento Guillermo estaba viendo autores que le permitieron entender la institución educativa y encontrar otras formas de participación lejos de la figura de líder:

Empecé a ver Foucault, empecé a ver instituciones, Pichon-Rivière, algunos otros psicólogos, también en cuestión de la proyección de las aulas y todo esto. Empezamos con grupos de reflexión, focales, entonces yo dije: bueno, a mí me parece una buena idea porque ahora ya ¡no voy a estar yo solo involucrado! sino las personas que tengan interés van a ser las que se integren aquí (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Para Guillermo, encontrar esta forma de trabajo político a través de grupos de reflexión fue clave para que aceptara participar en el movimiento Todos Somos Politécnico: “la cuestión del 2014, ahí cuando cerraron la escuela, me enteré obviamente por todos los contactos, me invitaron a participar y les dije que sí, pero que ya no iba yo a tomar el papel, un papel principal o un papel icónico, que iba hacer desde atrás”

(Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). Esta forma de trabajar desde atrás sería lo que más adelante definiría como participar “desde lo cotidiano”, su intención era alejarse de esa figura líder que en su experiencia es solitaria, desgastante y carga con muchas ilusiones, objetivos y responsabilidades de los demás.

Otro factor que Guillermo menciona para su decisión de trabajar desde “atrás” en el movimiento de 2014, fue que su mamá trabajaba en el Politécnico: “entonces estaba consciente que no solamente era para mí la responsabilidad, podría afectar a mi mamá. Entonces dije: bueno mi contexto es ese, mi riesgo es ese. Entonces, tomando en cuenta eso dije: yo tengo que estar alejado (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). Es así como Guillermo reconoce sus historias, sus experiencias, sus riesgos, su contexto para, a partir de ahí y aceptar participar en el movimiento Politécnico desde “atrás” desde las bambalinas, desde “lo cotidiano”.

2.2.2 Mitos fundantes

Guillermo, David y Leonardo recuerdan con facilidad el momento en el que decidieron involucrarse en la organización estudiantil. Las experiencias de cada uno de ellos permitirán observar cómo son interpelados por distintos elementos, instrumentos y prácticas, que cuestionan o se identifican, permitiéndoles construir o reconstruir su forma de percibir el mundo estudiantil frente a los otros. Lozano (2019) los llama “momentos huella”, es decir, que en cada marcha, movimiento, colectivo, plática o actividad en la que se fueron involucrando representaron para algunos “el salto hacia un activismo más constante, la incorporación a un colectivo; en otros la consolidación de sus ideas políticas y la convicción de que lo que hace es lo correcto” (Lozano, 2019, p.186). Dentro de estas experiencias ocurren una serie de sucesos que amplifican un discurso, en este caso el de la organización estudiantil, motivando a los estudiantes a querer ser parte, aceptar esta invitación dependerá de la importancia, el significado que tengan los sucesos para que los jóvenes decidieran entregar cuerpo, mente y tiempo en esta actividad política.

La experiencia social y el tema de los movimientos sociales para Guillermo empezó desde segundo semestre de la licenciatura y para él fue una cuestión más fortuita que voluntaria, porque en el grupo empezaron a pasar fenómenos que crearon lo que él llamó un “mito fundante”, que se trata, dice, de una cuestión fortuita que implicó a una maestra que impartía una clase de conductismo:

nosotros estábamos empezando a ver cuestiones sociales y a cuestionarnos algunas cosas [de los temas de la clase] y la maestra me imagino que hizo...ammm...estaba haciendo promoción porque llegó a presumirnos que había ido a Europa a estudiar a un conductista famoso, que no me acuerdo cual era, entonces eso no nos molestó, sino que en su presentación, nos dijo que ¡nos iba a poner a palanquear! entonces eso fue una ofensa para todos (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019).

Para Guillermo y sus compañeros ese comentario, que se refería a los experimentos de Pavlov fue violento y ofensivo, provocando que empezara una lucha entre la maestra y los estudiantes:

nosotros lo tomamos como una ofensa, no estoy seguro si así fue, pero la maestra tenía sus problemas personales por supuesto, pero lo que generó molestia en nosotros fue que ella empezó con una serie de amenazas, decía: “si no entran ¡les voy a bajar un punto! ¡los voy a reprobar!” Y entonces lo que hicimos fue, sin ponernos de acuerdo muy formalmente, todos noal as salimos de la clase poco a poco, pero fue curioso porque lo que hicimos fue irnos a beber, ¡pero! de ahí se generó este mito fundante en donde ya había una figura en donde la maestra representaba la institución y nosotros, pues no nos íbamos a dejar de cuestiones que no tuvieran coherencia (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Guillermo recuerda esta anécdota como la primera vez que cuestiona de manera grupal las formas y los cómo de una autoridad que generó una situación que al grupo le pareció ofensiva y nada coherente con la relación profesora-estudiantes. Ante la serie de amenazas que la profesora les realizó, Guillermo junto con el grupo, deciden salirse de su clase en forma de protesta. Para Guillermo lo significativo fue el acto en colectivo que realizaron entre todos los estudiantes para denunciar una injusticia que se estaba presentando en el aula. Más allá de irse a beber, el acto de salirse del salón de forma colectiva fue una experiencia de empatía y solidaridad entre estudiantes que a él lo marcó. Como comentamos antes, después de esta experiencia es cuando comenzó a involucrarse en la organización estudiantil desde el CICS-UST.

Para David, el 2012 fue una escuela en donde aprendió sobre la organización estudiantil, lo que le sirvió para llegar con experiencia al 2014. El menciona que en “el 2012 hubo un recorte presupuestal al Poli que se juntó con la reforma laboral” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019), la ESIA realizó un mitin para informar y convocar a más estudiantes, pero este mitin tuvo poca convocatoria, lo que hizo a David cuestionarse cómo interpelar a los estudiantes a informarse y tomar en serio el problema:

En el 2012 nosotros dijimos ¿cómo hacemos para que las escuelas tomen en serio la lucha? Entonces se nos ocurrió, estábamos en un mitin en el ESIME, donde yo me organizaba y dijimos: bueno, vámonos escuela por escuela. Sacamos un contingente y como las escuelas del Poli están todas seguidas, íbamos edificio por edificio. Incluso me acuerdo que nos metíamos con el megáfono en las escaleras del edificio a invitar a los chavos a que bajaran y de más. Esa fue como la receta, lo agarramos desde ESCOM a la plaza roja² (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

David menciona que de los estudiantes que no salieron fueron los de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQIE) y la Escuela Superior de Física y Matemáticas (ESFM), químicos y matemáticos que siempre, dice, es complicado que salgan apoyar en un mitin, pero recuerda el gran apoyo que dieron las compañeras de la Escuela Superior de Ingeniería Textil (ESIT) a pesar de que intentaron encerrarlas para que no salieran al mitin.

cuando fuimos al mitin en la ESIT, la ESIT es una escuela bien chiquitita que nada más es un edificio. Y las autoridades mandaron a la gente de intendencia a cerrar todas, o sea, encerraron a las estudiantes y ahí hubo un montón de forcejeo y las compañeras de la ESIT, porque la mayoría son mujeres, pues lograron reventar ese bloqueo y salieron a unirse a la marcha, o sea, esas son cosas como que yo me quedo mucho del movimiento estudiantil, de lo que es el movimiento estudiantil, la efervescencia de que aparentemente no pasa nada en una escuela y hace falta una chispa para que detone el movimiento, y algo similar fue...fue lo del 2014 (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

David narra que una de las grandes experiencias fue dirigir a ese grupo de estudiantes, lo hacían sentir como Lenin: “¡Yo me sentía Lenin! ahí yo llevaba el mitin en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) y todos los chavos se salieron de sus clases. La ESCOM tiene un edificio como en “U”, y ¡todos los chavos en los pasillos! ¡mucha gente si bajó! Y nos llevamos el contingente a la Plaza Roja”. Para David fue la primera vez que aplicó una estrategia para llamar la atención de los estudiantes para que se informaran sobre lo que estaba pasando en la institución, fue la primera vez que recorría el Politécnico para convocar a un mitin, fue la primera vez que dirigió a un grupo de estudiantes hacia un punto específico.

² En la parte posterior, frente al Auditorio “Jaime Torres Bodet” y a un costado de la Dirección de Bibliotecas, se ubica la Plaza “Roja” o Plaza “Lázaro Cárdenas”, donde se encuentra una escultura monumental de “Lázaro Cárdenas” y la bandera Nacional, es un lugar donde se presentan magnos espectáculos, como conciertos, proyecciones al aire libre y eventos artísticos y culturales de diferentes disciplinas.

2.2.3 “Un movimiento muy de corazón”

Las marchas que los estudiantes politécnicos realizaron en 2014 fueron marchas que sorprendieron a las autoridades del IPN, al gobierno y la sociedad civil en general, por los miles de estudiantes que decidieron tomar las calles para derogar: la implementación forzada de un reglamento interno, la alteración al plan de estudios en la ESIA, y pedir la renuncia de la directora Yoloxóchil Bustamante. Pero algo que sorprendió fue su capacidad de organización y estrategias para evitar el vandalismo, la infiltración de provocadores y poder generar una marcha en donde se cuidaran entre ellos. Estas medidas de seguridad fueron un ejemplo de organización y coordinación entre los estudiantes. En la marcha del 30 de septiembre de 2014 el secretario de gobernación Osorio Chong y medios de comunicación catalogaron al movimiento como un ejemplo de completo orden.

Estas estrategias proyectaron una imagen de carisma del movimiento, gracias a estas medidas padres de familia y más estudiantes se motivaron, apoyaron y conocieron él por qué del movimiento estudiantil. Internamente la gestación de las marchas y la presencia en ellas tiene muchos matices en las experiencias de los jóvenes politécnicos, tanto de los que vienen con experiencia desde el 2012, hasta para los estudiantes que experimentaron por primera vez una marcha de esta magnitud.

A pesar de que Carlota en un inicio no tenía ilusiones de participar en el movimiento, esta ilusión se iluminó un poco cuando el primer día que se estaban haciendo las reuniones y las comisiones para ver si se hacía el paro o no, los que estaban más entusiasmados o involucrados en la organización eran los estudiantes de primero y segundo semestre: “el primer día de huelga eran chavos y chavas que nunca había visto antes en alguna asamblea o en ciertos colectivos o ciertas reuniones políticas en las escuelas. Yo nunca los había visto, eran chavos bastante enérgicos, prendidos y lo que querían era, pues recuperar, rescatar lo que en ese momento se decía sobre el reglamento, era algo muy de corazón” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Para Carlota la energía y entusiasmo que emanaba los jóvenes de primeros semestres fue algo muy de corazón.

Creo que fue algo muy de corazón y muy de emoción, porque, por ejemplo, de mi generación ya teníamos escuela, por así decirlo, ya teníamos experiencia en otros movimientos y no fuimos estos veteranos chairos o veteranos de la política en la escuela los que estaban incentivando el que se hiciera algo, sino eran todos estos de

primer semestre de segundo semestre que querían hacerlo. Entonces cuando ellos decidieron que, sí querían, entonces nos hablaron a nosotros a los que ya ubicaban con experiencia en otros paros para que uniéramos experiencias, entonces por eso decía que era como muy de corazón (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Aunque ella y otros compañeros de su generación tenían escuela política, experiencia en otros movimientos el corazón lleno de entusiasmo, motivación y euforia de los estudiantes de primer semestre fue lo que a Carlota le sorprendió, a pesar de su inexperiencia en paros tenían la iniciativa que a Carlota y Arturo les faltó por considerar que ellos ya habían aportado su parte a las movilizaciones y paros de la institución. Las emociones que los estudiantes de primeros años son motivados por la percepción de la injusticia, lo que los lleva a buscar información sobre el reglamento interno, a organizar asambleas o marchas sin saber bien cómo, lo hacen a partir de la improvisación. Fueron guiados y orientados por estas energías y emociones que los llevaron posteriormente a organizarse con los estudiantes que tenían mayor experiencia.

Antes de ir a la marcha hay un proceso de preparación para los estudiantes, cada uno de ellos se preparan en sus contingentes, es decir, realizan sus mantas, carteles, consignas. Para Carlota explica que esta preparación durante los primeros meses fue un espacio muy creativo

¡Hacer carteles era de lo más bonito que podía haber!, porque ahí como que era tan padre que a quien le gustaba esa onda de lo artístico, la pintura y todo eso lo hacía, o sea, ahí lo hacían. Entonces de repente dentro de las comisiones ya ni siquiera tenías que ver quien se tiene que encargar de los carteles, sino que de repente veías, digo ¡los primeros meses del movimiento! después no había nadie, pero en los primeros días del movimiento era tan bonito porque ¡un chingo de gente ahí! ¡inventando porras! e ¡inventando consignas!, y que ¡las tortas! Había montón de porras tan chistosas de consignas, que los plasmaban en los carteles, en las pancartas (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Durante los primeros meses la preparación previa para una marcha era una actividad colectiva, creativa, lúdica y festivas en donde se podía observar a jóvenes vibrando juntos, es decir, fortaleciendo vínculos afectivos que se convirtieron en fortaleza política. Cada contingente llegaba a la marcha con su particularidad, su esencia que construían a partir de las diferentes prácticas que realizaban para llegar a la marcha. Todas estas emociones, energía y hartazgo que se generaban en este proceso de preparación antes de cada marcha detonaban cuando todos juntos marchaban como movimiento estudiantil.

Para Javier la marcha más significativa en la que participó y sintió esa euforia colectiva fue la primera megamarcha, del 25 de septiembre de 2014, que se dirigía a la Dirección General del IPN “recuerdo la primera, creo que la megamarcha fue a Bucareli porque salimos por circuito interior y estaba haciendo un ¡calorón tremendo!, pero ¡nadie, nadie aflojó! cerramos los carriles centrales, o sea, ¡se cerró los carriles centrales del circuito! Y en el circuito como hay pasos a desnivel llegabas a ver tanto la fila hacia adelante y la fila hacia atrás” (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019). Durante la marcha Javier iba muy emocionado y se motivó más cuando vio a algunos de sus profesores apoyando. Cuando estaba marchando a lado de sus compañeros la euforia y la efervescencia de estar junto a miles de estudiantes politécnicos le hizo sentir que el movimiento iba a ser algo muy diferente a los demás.

¡Me sorprendí! primero me sorprendí te digo me entusiasmé dije: ¡esto va a ser algo grande! ¡va a ser algo...! En ese entonces era más idealista y dije: ¡va a hacer algo más fuerte este movimiento! ¡algo diferente a todos los demás! Eso es lo que pensaba y me sentía muy ¡entusiasmado!, ¡muy contento!, ¡eufórico!. Ahora que lo pienso creo que la euforia que sentía me hizo resistir también tanto calor, la caminata ¡fue tremenda!, no sé cuántos kilómetros, pero hasta que llegamos a una parte de Reforma, pues ahí sentí el cansancio, ya no caminábamos y descansé un rato en el asfalto, pero si me sentía ¡muy, muy contento! (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019).

Las medidas que se tomaron para que no hubiera vandalismo o infiltraron ayudaron que las marchas fueran un espacio de convivencia, de apoyo mutuo. Carlota recuerda que mientras marchaban en sus contingentes hubo mucha solidaridad:

eran muy padres porque de repente llegaron nuestros maestros y nos daban agua, naranjas, sándwich para la marcha. Hubo gente que hasta nos regaló un paraguas, ó sea, como que las marchas eran muy chidas, porque todos estábamos como en armonía, o sea, no había alguna clase de enfrentamiento interno que hiciera no disfrutarlo, sino que todos realmente nos sentíamos como del Poli, entonces los huelums siempre eran debajo de los puentes para que ¡retumbara!, sentías unas ganas de que tu corazón y tu alma se salían en un huelum (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Hay una inesperada irrupción del espacio público que la marcha ocasiona a partir de todas las emociones, motivaciones y prácticas que los jóvenes en colectivo logran. Se ejemplifica cuando del alma y el corazón lazaron los helum, resignificaron de manera afectiva y política el sentir Politécnico desde la protesta. En ese tiempo en el dura la marcha y las estas emociones de los estudiantes, Reguillo recata “la pasión política, la

afectación y el afecto que se genera a partir del encuentro, esa alegría que viene de reconocer al “cualquiera”, con el que ya puedo “durar”, es decir, pasar de un estado de tristeza a uno de alegría, de potencia de actuar” (2015, p.134).

El encuentro que se da desde la gestión y durante de la marcha aumentan la capacidad de actuar de los jóvenes y permite que se den otro tipo de relaciones a partir de reconocer las tristezas e injusticias y lanzarse a caminar hacia la alegría de lo posible, es decir, de saber que se pueden abrir otras formas de participar en y desde lo público. Es decir, las marchas como estrategia de movilización motivan y potencializan el sentido político, para que Javier o Carlota encuentren, busquen o creen otras formas de participar durante el movimiento. Las marchas del politécnico permitieron movilizar emociones, asombros, euforias para que se encontraran con los otros a través del cuerpo y la voz, permitiendo reconfigurar las subjetividades, en este caso de Carlota, Guillermo o Javier, que les permitió abrazar una causa con la cual poder moverse y transformar en el interior del movimiento.

2.2.4 Etapas e identidad politécnica

Un ejemplo es la experiencia que Guillermo tiene de las marchas del Politécnico. Para Guillermo las marchas: “era el principio y fin último de muchas de las personas. Yo les comentaba que era parte de un proceso para que haya un problema y para resolverlo tiene que ser visible primero, tiene que existir un problema que resolver, para esto sirve la marcha para que haya un problema” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). Guillermo, dice, que algunos estudiantes dejaban de asistir al movimiento era por ese motivo que al estar en las marchas pensaban que era suficiente y es cuando va perdiendo fuerza el movimiento. Pero para Guillermo es un espacio que permite moverse y relacionarse con otros, pierdes amistades, pero ganas otras:

Algunas amistades se van perdiendo, algunas personas que eran cercanas ya no lo son y algunas amistades que ahora tengo las tuve ahí o las hice de ahí, no eran de mi salón, no conviví con ellas, llegamos y las conocí en ese ámbito y así fue como se formaron esas amistades o esos conocidos. Entonces sirve para moverse, para generar nuevas formas de relacionarte o con otro tipo de personas, además también me dejó mucha experiencia social, te decía tan solo esa mañana de moverte en los grupos de saber cuándo o con quienes hablar y qué decir, porque además no era de que hablara tanto. (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Arturo explica algo parecido, para él después de tres meses en las marchas y el movimiento se dio una especie de reflujo

las marchas de repente hay un entusiasmo, de repente te das cuenta de que las cosas no se están resolviendo tan rápido como uno quisiera, entra una etapa de desánimo, y pues cuando se vota en la escuela y se quiere ir a paro general o a paro indefinido, pues yo creo que muchos no midieron que había compañeros que sí estaban decididos a llevarlo hasta la últimas y dijeron: bueno, sí al paro. Pero a lo mejor pensaron que iban a ser dos semanas y se fueron de vacaciones algunos y de repente pasa el primer mes y como que todos se preguntan: ¿qué onda?, de repente pasa el segundo mes y es de: ya se rumoraba que ya se iba a perder el semestre, cosas así. Y eso hace que también se genere oposición (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

De forma general Guillermo también define al paro en diversas etapas en donde la energía del movimiento se va desgastando: “la primera etapa es como de mucha energía; en la otra se empieza la negociación; la otra es donde ya está el desgaste, que es donde hay menos energía; y la otra donde se hace la negociación pero es forzada, porque ya se llegó a un límite en donde los mismos del paro ya se dieron cuenta que como la gente ya se cansó y se tiene que llegar a un fin” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Las etapas que representan Arturo y Guillermo hablan de cómo es que después de cierto tiempo la participación empieza a disminuir por diferentes circunstancias como el tiempo, el desgaste, desánimo, la confrontación o la falta de participación o de ser escuchados que es algo que notó Javier: “participé durante todo el movimiento, hubo momentos en donde también me sentía cansado y el después como desilusionado. También por la falta de participación, la falta de un seguimiento, de las peticiones, cada vez había menos participación y era más difícil organizarse” (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019). De forma que los estudiantes pierden motivación al dejar de sentirse parte del movimiento, al no sentirse escuchados, al sentirse aislados o al no congeniar con las posturas de otros compañeros.

En 2014 Javier menciona que, desde la preparatoria (Cecyt 10) y al inicio de su carrera en psicología (CICS-UST) sentía que traía una identidad politécnica inconclusa:

antes del paro traía cierta identidad politécnica a lo mejor no tan conformada, no tan sólida. Estudié en Voca 10 entonces traía cierta esencia politécnica. Mi papá estuvo trabajando un tiempo en el politécnico como intendente. Y yo saliendo de la secundaria me pasaba a Zacatenco me quedaba del otro lado de la avenida, entonces como desde la secundaria empezaba a estar en el politécnico. Entré a Voca 10, hay cierto impulso por la identidad politécnica, por la historia de la Voca 10, aparte de que en la Voca 10 hay más porros, pero de cierta forma como que impulsan una parte de la identidad. Entrando al CICS yo me sentía bien de entrar ahí porque el politécnico, en ese entonces, pues siento que me dio la oportunidad de seguir estudiando, porque mi promedio de la vocacional no fue muy bueno y no podía hacer examen en la UNAM o en otra escuela y tenía que pagar una escuela privada, entonces me dio la oportunidad de seguir estudiando y tener una carrera que me apasiona (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019).

Ese momento engancha a Javier para generar un agradecimiento al Politécnico, y posicionarse ahora de distinta forma durante su formación profesional en la carrera de psicología. Cuando Javier entra al CICS le toca el paro que se dio en 2012, empezó a ir a las marchas que se realizaban, posteriormente conforma el colectivo CICS-UST en donde comienza a generar un arraigo de rebeldía politécnica. Este arraigo se fortalece en el movimiento de 2014 cuando se acerca a la historia disidente del Politécnico: “el saber la historia de los movimientos estudiantiles del politécnico creo reafirmó un poco más mi sentimiento de rebeldía [...] durante el paro si fue más como el sentimiento de politécnico, de no dejarse, de no ser agachón, el grito, la unión de las universidades porque hubo muchas universidades que nos apoyaron” (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019). Al integrarse en una iniciativa que involucró la organización estudiantil, convivencia, pláticas, discusiones y actividades sobre el movimiento pudo generar en Javier un mayor arraigo al Politécnico.

El aprendizaje que obtuvo sobre la historia de los movimientos estudiantiles del politécnico lo contrasta con lo que le enseñaron en una materia de identidad politécnica que les dan en primer semestre

en la materia de identidad politécnica que creo se da en el primer semestre de la carrera te enseñan como la historia buena del politécnico, como la parte institucional de la escuela, pero detrás de todo eso, investigando más, pues te das cuenta de que hay muchos más movimientos, que de cierta forma son como cíclicos. Este compa de la Burra Blanca me ayudó bastante a entender la otra historia del politécnico, la historia de los estudiantes, pero sí fue más por cuenta propia, entre los compas que nos juntábamos en el colectivo. En el paro y todo eso te ayuda a comprender más la otra historia del politécnico, la escuela, los directivos, el plan de estudios, los maestros.

Incluso hay pocos maestros, en general casi no se habla de esos movimientos (Javier, Psicología, 5 de junio de 2019).

Dentro de los entrevistados Guillermo, Carlota y Leonardo retoman el tema del curso de identidad politécnica y lo que aprendieron durante el movimiento, contrastando como lo hace Javier esta identidad institucional que la escuela les enseñó y toda esta historia disidente que aprendieron durante el movimiento.

Cuando Leonardo ingresó a la carrera de Optometría tuvo que cursar la asignatura "Identidad Politécnica", que en su opinión era más una clase de historia que de identidad. La parte que se podía considerar de identidad era como una bienvenida: "tú ya eres parte de, estas son tus actividades, esto es lo que haces" (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019). La parte histórica se enseñaba mediante los fundadores del Politécnico: Juan de Dios Bátiz, Wilfrido Massieu, Carlos Vallejo, entre otros. Pero Leonardo conocía otra historia:

Yo decía: -bueno esto³ es lo que te cuenta la historia formal, la que vi en esa materia- pero yo también conocía las luchas de cuando el Politécnico tuvo que reclamar para que fueran válidos sus diplomas, las luchas posteriores cuando se desapareció el internado, las luchas que hubo para cuando lo quisieron quitar, no me acuerdo en qué año exactamente, las luchas del 68, del 71, toda esa historia yo la sabía muy bien (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

Leonardo se sorprendió cuando el profesor del curso de Identidad interrumpió en una sesión la presentación sobre el movimiento del 68: "cuando a mí me dejaron esa tarea en esa materia, pues el profe se dio cuenta que sabía de más y me quitó la exposición, ¡literal! O sea, la agarró y me dijo: _No! ¡No! ¡No! esto no va. Y ¡fun!, me la quitó. Yo no dije nada, dije: pues ¡que pedo!, no me estás dejando exponer. Pero no me enojé ni nada, porque sé que al final del día, es así la situación" (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

Guillermo retoma la importancia de los grupos de reflexión y el acercamiento de estudiantes de otras universidades con material sobre los movimientos estudiantiles del Politécnico:

Lo que se empezó a implementar en el CICS fue que algunos historiadores de la UNAM que fueron, me dieron un disco que era la historia no contada del Politécnico, es decir, no la de los libros, no la que nos dan en identidad política, sino estás cuestiones de atrás, la

³ Leonardo hace referencia a los contenidos que le impartían en su clase de identidad politécnica

violencia, los años que estuvo cerrado por el ejército, lo de los dormitorios, pero también lo del Che Guevara, o sea, hubo mucha información que a mí me dio mucho contexto, entonces yo hice CDs en ese entonces todavía usábamos CDs hice cinco y se los di a algunos maestros y algunos alumnos que sabía yo que los podían repartir (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Carlota recuerda también esa clase de identidad como una clase de adoctrinamiento en donde le decían esto eres ahora:

te enseñaban la historia del politécnico, como se fueron creándose las escuelas, la historia del huelum, del burrito, del himno, te enseñan el himno del politécnico. Entonces decíamos eso no es identidad eso es adoctrinamiento, o sea, eso no es identidad. La identidad es sentirte orgulloso de pertenecer a esto [al movimiento estudiantil], es generar estos vínculos, estas personas, estos cambios, estos proyectos o estos trabajos. Entonces decíamos deberían de quitar esas materias y dejarnos ser o nosotros atrevernos a encontrar vínculos que nos hagan sentir orgullosos (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Involucrarse en colectivos y círculos de estudio fungió como un espacio formativo para Javier, Carlota, Leonardo y Guillermo en donde adquirieron conocimientos nuevos por personas de otras instituciones y organizaciones estudiantiles permitiéndoles cuestionar el contenido de una materia que les enseña la historia institucional del Politécnico y reconocer los aprendizajes que ocurrieron a lo largo del movimiento que fueron enseñados por la institución educativa, sino que ocurrieron en diversos espacios de forma intencional y no. En estos ejemplos, se dan procesos de aprendizaje no formales que tienen una intencionalidad educativa, pero no forma parte del sistema educativo.

Los aprendizajes que van adquiriendo a lo largo del movimiento les permite conocer otra parte de la historia del Instituto Politécnico Nacional, es decir, conocieron elementos históricos fundamentales para la constitución de la institución educativa. En la clase de identidad politécnica aprendieron parte de la morfología del Instituto Politécnico Nacional, los pilares, los fundadores que lo han formado a través de los años, las pautas formales con las que se conducen dentro de la institución. Pero a partir de sus vivencias en el movimiento conocieron las otras partes fundamentales de esa morfología, las luchas estudiantiles que también han sido importantes para la consolidación del IPN, conocer esta parte de la historia les permitió resignificar parte de su identidad estudiantil y juvenil y ver al IPN desde otra perspectiva.

2.3 Nuevos territorios formativos: el aquí y el ahora de los jóvenes politécnico

Las experiencias que tuvieron desde 2012 junto con las experiencias contextuales y vivenciales de ese momento que va surgiendo el movimiento los hizo plantearse las maneras y los cómo en los que podían participar en el movimiento estudiantil. Las tácticas y estrategias (De Certeau, 1994), que ejecutaron durante el movimiento estuvieron influenciadas por todo un contexto de historia, es decir, vienen desde las vivencias familiares, las experiencias escolares, las motivaciones estudiantiles, los sentimientos subversivos, las responsabilidades juveniles y las relaciones que establecieron desde y con sus compañeros. Como se ha visto ese paso previo por diferentes espacios les ayudó a desarrollar otras formas de socialización que entretejen múltiples conocimientos que apropiaron para desarrollar distintas formas de actuar en lo público. Y es con esa postura previa y con esas historias previas que llegan al movimiento de 2014 para una vez más repensar y reconstruir sus prácticas y estrategias en el movimiento politécnico.

Observar cómo y de qué forma participan en el movimiento estudiantil implica analizar las experiencias de los jóvenes politécnicos, es decir, su hacer, sus prácticas, sus tácticas y estrategias y los diversos sentidos y significados que tienen para ellos. En este sentido, comprender cómo los jóvenes politécnicos habitaron el espacio público desde un movimiento estudiantil desde la percepción desde su realidad.

2.3.1 Mesas de diálogo y la COCNP: Interdisciplina, diversidad y colaboración

2.3.2 Comisión Organizadora del Congreso Nacional Politécnico

Carlota participó directamente en la Comisión Organizadora del Congreso Nacional Politécnico (COCNP) durante el movimiento estudiantil. Y hay cosas importantes que resaltar de este espacio como esta doble tarea que jugó en el movimiento y lo importante que fue ese espacio para ella. Antes que nada, la COCNP surge de la propuesta de crear el Congreso Nacional Politécnico (CNP) un espacio que fuera democrático, representativo, resolutorio e incluyente. La propuesta del CNP explica David que cada uno tiene su versión, pero lo que él sabe es que surge mucho antes de la huelga de 2014:

meses antes de la huelga tenía un compañero que participaba en la CEP [Coordinadora Estudiantil Politécnica] allá en la ESIA con Rodrigo, y él me decía: oye te invito a una reunión con unos maestros de Ciencias Biológicas, porque aquí están hablando de hacer un congreso refundacional del politécnico y no sé qué... Yo, así de ¡Ah cabrón! (no tenían idea de lo que iban a pasar [risas]) Y yo dije ¡Ahh!, como que le di el avión, y dije han de ser esas cosas que nunca se van a hacer (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Posteriormente, cuando David estuvo llevando el mitin en el templete de gobernación con el entonces secretario de gobernación Osorio Chong una persona le empezó a gritar que hablara sobre el Congreso Nacional Politécnico y David se quedó sorprendido porque en la AGP no se había discutido nada sobre proponer un CNP. Esta información la bajó a la AGP para que los voceros fueran a sus asambleas y discutieran que es lo que iba a seguir. La propuesta del CNP tomó fuerza hasta que aparece en el pliego petitorio que entregaron a SEGOB y SEP el 10 de octubre de 2014. Cabe mencionar que para David el CNP “no era el objetivo de la huelga, sin embargo, todos ubican a la huelga de 2014, por la lucha de autonomía y me parece que es algo equivocado y quedó como bandera el Congreso Nacional Politécnico” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Arturo también narra que es difícil explicar de dónde surge la propuesta del CNP: “es complicado porque realmente no es una exigencia de base el congreso, ni es una exigencia inicial del movimiento, es algo que se da en la Asamblea General Politécnica ya avanzado el movimiento, algunos creen que fue inyectado desde afuera, yo creo que puede que haya habido influencias externas, pero también creo que es una consigna histórica” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019). Se hablaba de un congreso que pudiera transformar, donde se pudiera discutir mayoritariamente alumnos, docentes, trabajadores para poder decidir sobre los procesos internos del IPN.

2.3.3 Mesas de Diálogo

Las mesas de diálogo fue una serie de encuentros difundidos por Canal 11 entre representantes de la Asamblea General Politécnica (AGP) y funcionarios de gobierno (Secretaría de Educación Pública y Gobernación) con miras a solucionar el conflicto estudiantil y sentar las bases del Congreso Nacional Politécnico. Los estudiantes que estarían presentes en las negociaciones con los funcionarios de gobierno fueron

elegidos en la Asamblea General Politécnica. Y uno de los que propuso la dinámica para seleccionar a los representantes fue Guillermo.

Guillermo explica que de forma fortuita llegó a la AGP a proponer el perfil de los que integraron las mesas de diálogo. En una asamblea de la AGP en Zacatenco iban a escoger a los representantes que formarían parte de las mesas de diálogo. Una mañana Guillermo se dirigía hacia al CICS cuando se encuentra a compañeros que se dirigían a Zacatenco a ver lo del perfil para las mesas de diálogo en eso él pregunta: “¿quién va a hacer el perfil? ¿un psicólogo?” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). Y sus compañeros le responden que no sabían y lo invitan a ir a Zacatenco. Ya en la reunión como no estaba registrado en la lista de representantes (que tenían voz y voto) entra como observador, podía dar una opinión un juicio, pero no tenían valor:

cuando ya llegué a la organización lo que estaban haciendo era, algunos anotando un discurso, algunos platicando con sus coaches. Y pues: a ver que pase el primero que va a hablar. Y ya, pues dijo su discurso muy, más de motivación que otra cosa, y pues le aplaudieron. Yo me acerqué con los que llegué y le digo: ¿qué están haciendo? — No pues están eligiendo a los que van a estar en la mesa. Y yo: O sea, sí, pero ¿con qué criterio? —No, pues al que le aplaudan más. — ¡Ok! Eso no lo esperaba, muy bien, decidimos el futuro del Politécnico y la organización escolar con aplausómetro (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Para Guillermo era algo risible que seleccionaran de esa forma a las personas que iban a tomar decisiones críticas para el movimiento y la institución. De manera que se acerca al compañero que estaba organizado la selección de los que integrarían las mesas de diálogo y le pregunta lo siguiente: “Entonces si traigo más personas y me aplauden ¿Ya, gané yo? Así le dije” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). El compañero organizador le responde: “¿Qué propones tú?” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). En ese momento Guillermo le dice:

mira para hacer perfiles así o con lo que tenemos. Primero que se organicen, o sea, si tú quieres por escuelas o como tú quieras; que digan quién va a ser o quiénes van a ser sus representantes. Estos representantes deben tener ciertas características, tienen que saber y ¿cómo vamos a saber?, pues muy fácil les vas a hacer preguntas de eso [sobre el movimiento]. Tú los vas a poner a prueba antes de que lleguen a la mesa. Lo que vas a hacer es que esta persona va a tener, que te gusta, tres minutos, y los que estamos ahí vamos a formular preguntas que se supone que ya llevamos tiempo discutiendo ¿Qué es la mesa de diálogo? ¿Para qué estamos aquí?, lo que nosotros queramos (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

El objetivo de esta propuesta improvisada era evaluar a los compañeros que querían estar presentes en las mesas de diálogo por medio de preguntas relacionadas a las demandas y objetivos del movimiento. Guillermo menciona que los candidatos tenían que cumplir con ciertas características: “el perfil tenía que ser una persona que supiera: qué es lo que queríamos, que pudiera hacer críticas y que estuviera al tanto de cómo estaba el movimiento actualizado en ese momento para poder además de todo bajar la información” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019). Este procedimiento tuvo que pasar Arturo para poder integrar las mesas de diálogo.

2.3.4 Nuevos territorios formativos

La COCNP Carlota explica que inició con la consigna de realizar los preparativos para el Congreso Nacional Politécnico (CNP). Los que integraban esa comisión se dedicaban justo a ver todo lo que tenía que llevar el CNP: ¿cómo iba a funcionar?, su forma de gobierno, ¿cuántos integrantes?, revisar los perfiles, ¿cuántos maestros hay en el poli? ¿cuánto personal de apoyo?, ¿cuántos directivos?; datos para saber cuántas personas iban a formar parte del congreso. Su trabajo consistía en construir, preparar y dar avances sobre la preparación del CNP a la AGP, pero este espacio fue muy significativo para Carlota y fue clave para otros procesos.

A mí lo que me gustaba es que en la COCNP aunque había mucha diversidad, porque habían de ingenierías de matemáticas de ciencias biológicas, o sea, de todas las escuelas, nos peleábamos más por cómo se tenía que plantear un argumento que más por cuestiones ideológicas, entonces tu podías escuchar perfectamente al de biológicas diciendo: sí, pero en este tema si lo ven desde esta. O sea, como que desde ahí sentí que lo más rico de estar en la COCNP fue que podía, que cada uno aprovechaba lo que sabía, el economista, el médico, el biólogo, el ingeniero, y el psicólogo desde su punto de vista lo plasmaba para hacer un mejor argumento, entonces a mí se me hacía muy rico estar ahí por esa riqueza de conocimientos interdisciplinarios y en práctica además no solamente en un salón (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Qué es lo que dio el movimiento politécnico a Carlota para que se pudiera escuchar expresiones como: “aprovechaba lo que sabía”, “nos peleábamos”, “riqueza de conocimientos”, “me gustaba”, “había mucha diversidad”, “podías escuchar”. Palabras, frases que representan a la COCNP como un espacio que permitió intimidad, disenso, reflexión, colaboración, diálogo, interdisciplinariedad y confianza. Una organización

donde su fuerte fue la diversidad de posturas y la co-construcción a partir de las diferentes disciplinas como la psicología, la economía, la biología, la ingeniería, etcétera.

Todo lo que este espacio le dio a Carlota lo contrasta con el aprendizaje durante su licenciatura. Mientras en su carrera de psicología le indican: “tú debes ser un profesional interdisciplinario, debes ver el problema de la gente no solo desde lo psicológico, sino también desde lo médico, lo biológico” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019). En la práctica escolar realmente nunca logró practicar o aprender esa interdisciplina que le exigía su licenciatura. Por el contrario, lo vivió hasta que se integró en el movimiento estudiantil siendo parte de la COCNP: “iba en noveno, entonces ya tenía como esa espinita bien metida en la cabeza de que la interdisciplina en la realidad no existe, entonces cuando lo veo aquí [en la COCNP] me da un, no sé, un gusto!” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Carlota participa desde un espacio más flexible y menos riguroso que el aula, un lugar que se gobierna de formas más horizontal que verticales, integrado por compañeros que, sin necesidad de un profesor, se abren a otras formas de experiencia y representación del aprendizaje en donde potencializan la colectividad a partir de circular conocimientos; permitiendo otros procesos de socialización y subjetivación entre ellos. Haciendo posible que se genere un conjunto cultural diferente que da apertura a nuevos territorios formativos.

En la apertura de nuevos territorios formativos se presenta para Carlota y Arturo un espacio en el cual pudieron coordinarse y colaborar en pro del movimiento. Cuando surgen las mesas de diálogo, la COCNP se volvió un satélite de apoyo y análisis para los integrantes de las mesas de diálogo: “nos poníamos a ver las anteriores mesas, sacábamos información de periódicos o noticias de ciertos temas con los que podríamos vincular otros datos, sacábamos datos de los gastos del Poli, de las tranzas del Poli, como la parte más, este que quizás no tenía tanto peso en la decisión política de la asamblea” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Arturo y Carlota rescatan la cotidianidad que se daba durante las mesas de diálogo. Al hablar de esta cotidianidad resaltan la creatividad y colectividad con que realizaron estrategias y técnicas para las negociaciones entre el movimiento y las autoridades de la SEP. Dejaron a un lado las diferencias que hubo entre la COCNP y la mesa de diálogo para solidarizarse y trabajar en colectivo. Un primer ejemplo, es como estudiantes de UPIITA generan un chat para las mesas de diálogo: “un compañero, que se llama David, de UPIITA junto con otros hicieron un chat, una programación digital,

pero este chat no servía con WIFI y no podía ser hackeado porque no querían justo que se hackeara” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019). Arturo agrega: “era una red local para evitar la infiltración, para evitar este hackeo, y también diseñaron un sistema de votaciones electrónicas [poli-voto] (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019). Arturo narra que un profesor comentó que en las mesas de diálogo se notaba mucho ese contraste generacional entre los estudiantes y los funcionarios: “en una ocasión un profesor comentó en la mesa que se veía un contraste muy fuerte, que nosotros de nuestro lado todos teníamos un iPad o algo, que en muchos casos ni eran nuestros nos los prestaban y estábamos ahí, y veías a los otros y eran señores mucho más grandes y con lápiz y papel” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

2.3.5 Aplicación de las estrategias

Durante las primeras mesas de diálogo llegaron bastante bien con mucho apoyo de compañeros y profesores. Explica Arturo que la coordinación entre la COCNP y la mesa de diálogo se desarrolló muy bien y hubo varias reacciones y respuestas contundentes que los funcionarios de gobierno no se esperaban:

Algunos de la COCNP en primera fila, y entonces nos poníamos a buscar información de lo que estaban hablando o si teníamos algún argumento les escribíamos: escríbele esto, dile que diga esto. Entonces teníamos como ese, éramos como su chicharito, su apuntador para que ellos pudieran sacar argumentos. Incluso uno de mis compañeros que estaban a lado alguna vez les dijo: dile lo del avión, dile lo del avión de Peña Nieto (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Esa gran habilidad de coordinarse, a través de la red local, entre los miembros de la mesa de diálogo que se encontraban sentados con las autoridades y los compañeros de la COCNP que estaban tras bambalinas buscando en ese mismo instante información precisa y contundente, como la nota periodística que hablaba del avión presidencial, para argumentar y dar respuesta al instante a lo que las autoridades les había propuesto. Habla de una gran habilidad de comunicación y diálogo entre ellos.

A lo largo de las mesas coordinarse en grupos, usar la red local, estar atento a lo que se está negociando generó un contexto lleno de tensión:

conforme fueron avanzando a veces no había estado todo el tiempo de preparar o no había tanto consenso, a veces como que decía vamos

hablar de esto pero realmente ni siquiera hay consenso de cuál es el resolutivo, entonces, pues igual yo creo que llegó un punto en el que dentro de la Asamblea General Politécnica, incluso ya había como roces contra la mesa de diálogo, eran dos entidades que estaban del mismo lado, pero que en algún punto ya chocaban también (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

A pesar del cansancio y la tensión entre los mismos jóvenes politécnicos, algo que es importante rescatar es la importancia del diálogo entre ellos para responder ciertas preguntas básicas, por ejemplo ¿cómo nos coordinarnos? o ¿para qué la red local? Colectivamente reflexionaron, se escucharon, se expresaron, se hicieron presentes. A partir del diálogo desarrollaron un nuevo territorio formativo, una comunidad de diálogo y escucha que en ese momento potencializa al movimiento en lo general y en particular a los sus grupos y colectivos de los jóvenes politécnicos.

Algo muy importante es que logran tomar la batuta de la representación en los medios de comunicación [al transmitir por TV abierta las mesas de diálogo] ellos mostraron otra cara del movimiento, otra información que crear, otras formas del uso de los medios de comunicación y redes sociales. La coordinación entre los jóvenes de la COCNP y los que integraban la mesa de diálogo generaron golpes fuertes llenos de colectividad y organización, que en palabras de Arturo fue “un arma importante” que dio dos o tres descalabros inesperados y creativos.

Urteaga (2013) usa el concepto de territorios formativos para asumir los espacios y las relaciones de manera distinta, ampliar el territorio de lo conocido y reconocer la autenticidad de lo explorado en dichos territorios. Por ejemplo, el movimiento politécnico al conformarse indica un mapa con el territorio conocido de participación política, cada uno de los jóvenes politécnicos exploraron este territorio guiados por sus historias, sentimientos y experiencias. La andanza y la forma en la que se presentó cada estudiante fue diferente. Cuando se contrastan los caminos recorridos en el mapa inicial, este se enriquece con las singularidades de los estudiantes mostrando su importancia. Por ejemplo, la comunicación entre los jóvenes politécnicos ocurrió a través de distintos modos de significación como el texto, las notas periodísticas, la red local, la coordinación, la escucha, el diálogo. A partir de la diversidad y lo complejo, fueron capaces de comunicar una misma idea con diferentes herramientas y habilidades, es decir, llegar a un mismo objetivo desde distintos caminos. Tanto Carlota como Arturo se abrieron a la posibilidad de que ellos pudieron expresar su propia voz a través de distintas herramientas y modos.

2.3.6 El buen liderazgo y el arte de manejar el timing

Desde “lo Cotidiano”

Cuando detona el movimiento Todos Somos Politécnicos en 2014, Guillermo decide alejarse de lo que llama “complejo de mesías” y decide trabajar desde y con los compañeros, es decir, desde lo que él llama “lo cotidiano”

En lo cotidiano fue donde se restablecieron estas instituciones⁴ no fue en el paro, no fue en la marcha, ahí lo que se hizo fue mover toda esa energía y además de eso se hizo un vicio en las marchas, la marcha era el principio y fin último de muchas de las personas [...] Lo cotidiano sirve para moverse, para generar nuevas formas de relacionarte con otro tipos de personas, además me dejó mucha experiencia social, te decía tan solo esa maña de moverte en los grupos de saber cuándo o con quienes hablar y qué decir porque además no era de que hablara tanto (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Para Guillermo trabajar desde “lo cotidiano” implicó moverse en diversos espacios, tanto en los de disenso como en los de cuidado (momentos espontáneos de solidaridad por el otro compañero). Moverse le permitió convivir con compañeros que participaron en los espacios principales del movimiento (AGP, COCNP, etcétera) como con los compañeros que estuvieron a ras de piso, es decir, los que participaron desde las barricadas, la limpieza, la cocina, las brigadas o la marchas. Esta experiencia social, aunque podría asumirse como un proceso individual, siempre se está en una constante construcción de significados en relación con los otros, o sea, colectiva.

Estrategias de lo cotidiano

Si se pudiera definir en una palabra cómo fue la forma en que participó Guillermo en el movimiento, me parece que la palabra correcta sería estrategia. Él desde “lo cotidiano” se condujo de una manera estratégica y creativa, y se puede ejemplificar con lo que llama: “el arte de colarse y manejar el timing”, tácticas que implementó durante el movimiento.

Yo escuchaba. No hacía críticas ni nada, más bien ahí fue que aprendí el timing. Yo sabía que, por donde iba había momentos en donde podía

⁴ Guillermo habla de las instituciones educativas, específicamente del IPN

intervenir y se movía la dinámica. Entonces eso fue lo que yo estuve haciendo en los paros... Yo juntaba la información, la reunía para mí y el momento en donde yo ya sabía el timing, identificaba al grupo que era como el líder y ahí lo hacía (Guillermo, psicología, 21 de junio de 2019).

Guillermo desarrolló la manera de colarse a las distintas asambleas, reuniones o grupos que se daban en el movimiento (un día estaba en el CICS y otro día en la asamblea de la AGP). Platicaba con personas clave -y no- que tenían información: “había una cuestión de teléfono descompuesto, no se hacían las cosas ocultas, pero tú podías ir caminando y si tenías el contexto de esto, escuchabas las pláticas que se tenían alrededor y sabías qué es lo que estaba pasando, así me enteré de muchas cosas de primera mano” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Escuchaba, no criticaba, sino que reunía información y cuando encontraba el “timing”, el momento adecuado para participar o negociar lo hacía. Guillermo fue muy estratégico, reunía información de diversos grupos a los que se colaba y en reuniones importantes tenía claro por dónde iba la discusión y sabía en qué momento podía intervenir y mover la dinámica del grupo.

Para Guillermo realizar y replicar estas tácticas desde “lo cotidiano” era como realmente se transformaba a la institución: “las cuestiones de lo cotidiano, de lo que nosotros vamos repitiendo es lo que va construyendo la institución, lo que la va forjando, entonces este periodo en donde se va repitiendo es un patrón de aprendizaje” (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019), un ejemplo, es cómo Guillermo, durante el movimiento, aplicó sus estrategias de colarse y el timing para generar movimiento y proponer ideas que aportaran a la transformación del IPN, una de estas propuestas clave fue la dinámica para seleccionar el perfil de los estudiantes que iban a integrar las mesas de diálogo. Por ello, para Guillermo, lo más importante a la hora de realizar un grupo de reflexión no eran en sí los contenidos, sino que estos conocimientos circularan, las experiencias que se daban, la convivencia, las relaciones y lazos que se tejían entre los compañeros.

a mí me ofrecieron el puesto desde de la primera vez. Yo le dije que no, que, o sea, desde antes ya había trazado mi camino y en lo que yo había aprendido era en lo cotidiano, hacer los grupos de reflexión, que ellos mismos aprendieran: qué no está bien o qué si tiene coherencia. Y para eso eran los grupos focales. Entonces yo me asumí a eso por supuesto (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

Tanto Guillermo como Javier se posicionan desde lo cotidiano o la periferia esas formas que “se vuelven invisibles en el universo de la codificación y de la transparencia generalizadas” (De Certeau, 2000, p. 41). No optaron por participar desde los espacios protagonistas del movimiento, sino desde aquellos invisibles que no tienen “relevancia” en la dirección del movimiento, pero que construye a través de marcas, indicios, que abren posibilidades y formas de relacionarse con los otros.

Figura clave

Por otro lado, David, quien ha seguido el conflicto estudiantil desde sus inicios en 2013, cuando detona el movimiento decide participar de nuevo desde un rol importante como ser vocero de la AGP. David participa como una figura de liderazgo que tiene experiencia, sabe y puede aportar a la dirección de un movimiento:

Yo creo que era como el referente de la resistencia... Yo lo quiero hacer con mucha humildad porque no se trata de eso, digo de hecho esto que estamos platicando casi no lo platico con nadie. Yo me refiero a todo eso porque eso me refleja a mí, lo que es verdaderamente el movimiento y no otras cosas que también he visto. Yo creo sin jactarse de nada, hay figuras claves del movimiento y creo que fui de las más importantes. Entonces en los debates de la Asamblea General evidentemente pesaba lo que yo decía. Y como la asamblea estaba polarizada, pues había los que me apoyaban irrestrictamente y lógicamente por la experiencia.... Pues los que tiene más experiencia van a proponer cosas más interesantes, oh bueno, yo llevo al día de hoy como ocho años organizado políticamente, entonces pues esas discusiones nosotros, pues estudiamos. (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Para David representar el papel de un referente de resistencia implicó sumergirse en diversos espacios rodeados de: “muchas presión, frustración, desgaste y confrontación” con otros compañeros por defender la forma “verdadera” en la que se tenía que conducir al movimiento.

Cuando David narra su experiencia como Vocero de la AGP parece que va narrando un manual con algunas tácticas para un buen liderazgo en los movimientos. David comienza diciendo: “Lenin decía que las revoluciones no se crean, sino se organizan. Entonces depende mucho de quien esté al frente del movimiento” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Para él es necesario que un líder sepa organizar a las personas, que su palabra tenga peso en las asambleas, que plantee propuestas, y

tenga una formación política previa, pero que antes de eso para llegar a dirigir un movimiento David dice que: “necesitas ganarte el respeto de la comunidad, o sea, ganártelo con trabajo, nada es gratis, y no es por protagonismo, no es por querer estar al frente, sino porque creemos que la gente que medio sabemos, pues podemos aportar más” (Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

La comunidad es muy importante para David implica una relación muy estrecha en la que para él es un cuidado entre ambos, ya que la misma comunidad lo ha mantenido con los pies en la tierra y cuidó de él en momentos álgidos: “el movimiento me arropaba hubo varios intentos de tumbarme de ahí de la ESIA, pero ¡la comunidad salió a defenderme! por varias cosas. En la escuela académicamente no soy malo incluso participaba en concursos de representación de la escuela, y pues los chavos decían: — ¡no mames, ese wey es chingón!” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). El cuidado de la comunidad se daba por su trabajo como activista estudiantil y por ser un estudiante destacado. Para la comunidad estudiantil David era coherente con lo que hacía política y académicamente. Una forma de él para retribuir ese cuidado era que tenía presente que toda acción, negociación tiene que ser frente a la comunidad para reforzar la confianza entre ambos.

Dentro de las estrategias y tácticas que un buen líder debe poner en práctica, David menciona como muy importante el trabajo de realizar una lectura crítica para entender la naturaleza del movimiento: “tienes que aceptar el movimiento como es, la composición de la escuela tienes que aceptarla como es, tienes que intervenir sabiendo cómo es la comunidad” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Entender el movimiento politécnico en su naturaleza le ayudó a David, dice, a entender que no toda persona que esté en contra de una idea, forma de pensar o línea política de izquierda, socialista o comunista, es un personaje de derecha o que el Politécnico sea solo para los hijos de los proletarios cuando la población de estudiantes actualmente es muy heterogénea. Esto implica no juzgar a los estudiantes: ¡no hay que crucificar un estudiante por querer estudiar una carrera!, o sea, eso también es un ¡error muy grande! de las organizaciones que creen que los estudiantes van a la escuela a hacer mítines y marchas y ¡en realidad no!, algunos van a estudiar porque quieren de alguna manera progresar (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Entender la naturaleza del movimiento Politécnico le permitió a David conocer a la comunidad estudiantil y desempeñar un rol que para él fue importante y relevante para el movimiento estudiantil.

En síntesis, la particularidad de Arturo, Guillermo, Carlota o David se construye en lo colectivo. La forma en que Guillermo participa desde “lo cotidiano”, Carlota y Arturo desde la cooperación y colaboración o David desde un liderazgo o referente de resistencia, son iniciativas que eran imprevisibles, fueron emergentes a partir de los contextos históricos, políticos y contextuales de cada uno.

Cuando ellos narran su andanza en el movimiento nos llevan a entender sus formas de sentir, pensar y hacer estando en un espacio emergente, y sus prácticas tienden siempre al fortalecimiento de las relaciones sociales: confianza en la comunidad estudiantil, colaboración entre diferentes disciplinas, cooperación entre organizaciones, solidaridad y el cuidado entre pares. Intervienen el espacio público buscando una sociedad distinta, tomando las calles para reivindicar su derecho como estudiantes. Cada uno de ellos muestra -de forma individual y colectiva- su capacidad de organización y el despliegue de prácticas inesperadas a partir del uso de viejas y nuevas formas de participación política. Demostrando que la agencia juvenil reclama el cuerpo en las calles, pero también procesos y aprendizajes para el dominio tecnológico, la capacidad de organización, estrategias y negociación.

Capítulo 3. Espacios de lo posible: el cuidado y el disenso entre los jóvenes politécnicos

En este capítulo describiré las experiencias vividas por los jóvenes politécnicos que se dan en espacios de cuidado y disenso. Se trata de espacios acotados temporalmente en los que convergen y se construyen aprendizajes políticos y en las formas de relacionarse con los demás, modificando algunos procesos de socialización y subjetivación de los estudiantes.

Los espacios en los que los jóvenes politécnicos se involucraron son diferentes entre sí; cada uno tiene formas propias de construir deseos, intenciones, aspiraciones y objetivos, los cuales se van modificando al paso del tiempo: “toda historia, toda narración supone sucesos, supone que se ha producido lo que hubiera podido no producirse, pero ella solo tiene interés si estos sucesos son portadores de sentido” (Prigogine y Stengers, 1991: 53). Durante el movimiento estudiantil los jóvenes politécnicos afrontaron sucesos implicados de responsabilidades, éxitos, fracasos y resultados, que fueron significativos para que ellos decidieran seguir participando en la huelga.

Del mismo modo que se generaron formas de participar e innovar a partir de la interdisciplina y el diálogo, por ejemplo, cuando se coordinaron los integrantes de la COCNP y mesas de diálogo para afrontar las negociaciones con las autoridades de la SEP, en donde además hubo un reconocimiento entre ellos por el trabajo realizado. Aunque pareciera que en estos espacios construyeron costumbres, rituales o símbolos, la particularidad nunca dejó de estar en las formas de apropiarse y participar en el espacio público. Para Carlota, David, Guillermo, Leonardo, Arturo y Javier la apropiación del espacio público estuvo envuelta de incertidumbre, historias, conflicto, tristezas, alegrías y logros. Dentro de estas múltiples texturas, en sus entrevistas mencionan con asombro experiencias esporádicas, pero muy significativas y gratificantes. Eran momentos, mas no por eso insignificantes: por el contexto en el que se produjeron adquirieron importancia para el ánimo y motivación de los jóvenes politécnicos. Estos espacios no tienen un lugar o nombre como la AGP o la COCNP, sino que se construyen a partir de acciones o preguntas inesperadas en lugares aleatorios.

En este apartado se analizan esas experiencias, esa fuerza de lo que se vive día a día, de lo que es considerado de menor importancia y que parece ser invisible en los movimientos estudiantiles, pero que está lleno de experiencias de confianza y relacionalidad que reflejan un hacer juntos en espacios (en su mayoría) donde se

sostiene la cotidianidad del movimiento: las barricadas, la cocina, las asambleas locales o las marchas. Son lugares en donde las discusiones van más hacia animar al compañero decaído o buscar la forma para que el otro compañero no se quede sin comer; es decir, espacios de cuidado en los que las reflexiones van implicadas a lo que se está viviendo, de lo que se está aprendiendo, lo sencillo, de lo que pudieron construir y hacer en ese momento.

3.1 Espacios de cuidado

3.1.1 Acto suicida

El 12 de noviembre el compañero Carlos, al terminar su guardia en el CICS, tomó su bicicleta para regresar a su casa. En el camino ocurrió un accidente con un camión en el que Carlos falleció. Esta muerte genera dolor, desaliento y desánimo en Carlota y sus compañeros de la Asamblea General y la COCNP. Ocurrían las últimas asambleas del movimiento, y los familiares de los jóvenes no querían que estos realizaran una asamblea en Milpa Alta por el miedo a que les ocurriera algo debido a que es un plantel alejado y con poca gente a sus alrededores. Finalmente decidieron ir y realizar lo que Carlota llamó “un acto suicida”

Como que ahí llegó un acto suicida o no sé, porque se habló en las asambleas, pues sí, en las reuniones de los compañeros nos pronunciamos, hicimos lo que teníamos que hacer con la familia. Fuimos a botear, o sea, sí hubo un acto solidario. Me acuerdo de que en el funeral de Carlos pues estábamos todos y les llevamos lo que habíamos boteado. Y los papás, fue un acto bastante conmovedor, porque pues nos dijeron: mi hijo estaba luchando por esto y no lo deben de dejar perder, él tenía sus esperanzas en esto. Eso hizo que, en el plantel, en el CICS, la pérdida de un compañero nos diera tanta fuerza que nos hizo decir: ¡no nos importa lo que nos hagan! vamos a hacerlo. O sea, fue como te digo casi como un acto suicida, porque eso que nos dijeron los papás de Carlos, pues nos dieron como para arriba a pesar de que el movimiento ya estaba con menos fuerza, había menos en las escuelas. Ya era como noviembre, pero en ese momento el cansancio no nos importó y dijimos: vamos a hacer esta asamblea, ¡tiene que salir, tiene que salir! Entonces fue una asamblea con una vibra rara, pero de las que yo recuerdo más (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Lo sucedido tras la muerte de Carlos muestra la construcción de un espacio donde se hicieron acciones colectivas para sostener los ánimos, la resistencia, los vínculos, el cuidado, es decir, sostener en el “aquí y ahora”, la vida cotidiana. Dialogar en asamblea sobre el accidente, botear, ir al funeral y las palabras de aliento por parte de los padres, fueron acciones de solidaridad, cuidado, y de *vibrar juntos* (Maffesoli, 2004). Padres y estudiantes generaron un espacio que permitió un actuar en colectivo guiado por emociones y solidaridad.

Según Boff, el cuidado es una actitud que abre un momento de atención, de celo y desvelo, y se opone al desinterés y la indiferencia. Implica que el sujeto construya y represente una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de compromiso afectivo con el otro (2002:30). En el caso descrito, el cuidado y la solidaridad se manifestaron en las acciones de los estudiantes con la familia de Carlos, las palabras de aliento de los padres de Carlos y las preocupaciones de los demás padres por la seguridad de sus hijos.

Dentro de los movimientos estudiantiles, los cuidados son importantes por la resiliencia que pueden generar en los participantes. La mayor parte de las veces la convivencia emocional y física se dio en relaciones horizontales y lugares donde el tiempo y el espacio no estaban en disputa o negociaciones; es decir, brotan cuando los compañeros se dan momentos de escucha.

3.1.2 Las barricadas y la gente de pie del movimiento

Una madrugada, David llegó a la ESIA después de una asamblea en la AGP, llegó a las 3 de la mañana para llegar a cubrir su guardia, pero el compañero que en ese momento estaba realizando la guardia le pregunta que si ya había comido o si ya había dormido. Acto siguiente el compañero le trae a David comida de la cafetería y le pregunta: “¿Qué onda? ¿Cómo estás? ¿Cómo te sientes?” La reacción de David fue de asombro porque no le preguntó lo que todos le preguntaban que era sobre el movimiento o sobre lo que se había discutido en la AGP. David menciona que en ese momento lo hizo sentir muy bien, esos gestos de solidaridad que tuvo de un miembro de la comunidad estudiantil le sorprendió.

Esa misma noche a David le tocaba guardia en la ESIA y su compañero le dio otro gesto de solidaridad le dijo: “¡Te ves bien madre! ya vete a descansar. Mira, yo no sé mucho de política, no sé mucho de estar discutiendo, pero ¡sé que el pedo está

cabrón! y que ¡tú si sabes cómo discutir!, ¡Tú si sabes cómo entrarle con esos weyes!, entonces a mí no me importa lo que se tenga que hacer yo me quedo aquí, ¡no hay pedo! tú vete a las asambleas que aquí yo me quedo a cuidar la escuela no te preocupes” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Este gesto junto con otros que tuvo le ayudó a seguir en el movimiento y a mantenerse con los pies en el piso gracias a la “gente que estaba de a pie” en el movimiento.

Algo similar le pasó a Guillermo cuando una asamblea que terminó muy tarde e inesperadamente para él les ofrecieron de comer. Fue una acción que le pareció muy padre y algo que para Guillermo no se cuenta mucho sobre las atenciones que tienen las personas que están “a ras de piso” en la organización y que se preocupaban por los integrantes que están en los espacios de disputa. Recuerda Guillermo que le sorprendió esa parte, porque no había un pago, tampoco una jerarquía, pero había como una obligación con el movimiento. Eran muy dedicados iban y preguntaban: “¿Ya comiste?, ¿No? Te traigo lo que quieras”. Esas acciones dejaron ver en Guillermo que el movimiento cuando tiene una intención, un objetivo que es un poco más grande se pueden hacer modificaciones importantes en las instituciones desde lo cotidiano con acciones tan sencillas como cuidar o solidarizarte con el otro.

A David le pasó una situación similar con sus compañeros a los que denominó “la gente de a pie del movimiento”. Después de tres meses de huelga hubo un día en el que David y sus compañeros de ESIA se quedaron sin comida en el plantel. Entre David y otros dos compañeros, quienes recibían apoyo monetario por parte de sus padres, decidieron entre tanta hambre escabullirse clandestinamente entre los demás compañeros para comprar algo de comer para ellos:

Dijimos: —¡ya ni pedo! ¡vámonos! y así como a escondidas, y en eso, en lo que mi amiga fue por la comida, llega un chavo de unas de las guardias bien emocionado: — ¡oye qué crees que ya me marcó mi mamá, que va a venir, que va a traer comida para todos! Y yo así de: —¡no manches! me sentí ¡bien culero!, ¿No? Porque nosotros nos escabullimos para comprar comida. Y sí llegó la señora, ella creo que vendía garnachas, sopes y un montón de cosas y llevó un montón de comida para todos los que estábamos ahí (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

A pesar de que David, dice, era vocero y se encontraba discutiendo decisiones importantes para el movimiento en la AGP, estando en un espacio en donde las relaciones con los compañeros son más armoniosas aprendió una gran lección de

solidaridad y subsistencia. En donde otro compañero pensó en colectivo para facilitar de qué forma podía satisfacer una necesidad en común y colectiva. El sentirse mal por lo realizado, pero al aceptar y compartir el alimento comprado fue un gran significante para motivar y fortalecer lazos de confianza.

Los compañeros “a ras de pie” o “la gente de a pie del movimiento”: así nombran Guillermo y David a los compañeros estudiantes que se encontraban en los espacios que, de cierta forma, mantienen una parte importante de la cotidianidad del movimiento, en las guardias, las barricadas o en la cocina, en los que se observa, se dialoga, se organiza el trabajo para resolver cosas como por ejemplo, el abastecimiento de la comida o apoyar a los compañeros cansados. Tanto Guillermo como David aprendieron una gran lección por parte de esos compañeros que parecen hacer tareas “básicas”, pero que realizan acciones de cuidado hacia otros.

El cuidado al otro como una relación dada por un conjunto de prácticas que estuvieron orientadas para satisfacer ciertas necesidades (subsistencia, protección, amistad, participación, confianza, ocio, entre otros), de forma individual o colectiva, Boff lo llama “otro modo de ser en el mundo a partir del cuidado” (2002, p.77). Desde realizar preguntas sencillas, escuchar, ofrecer alimento desinteresadamente al otro son prácticas que construyen otros modos de ser en el mundo. En ese momento para Guillermo y David el espacio se volvió motivador e interesante a partir de prácticas que no son innovadoras como crear una red local, pero sí significativas. Ese momento espontáneo, esporádico, emergente se volvió un lugar privilegiado para esas prácticas sencillas que se piensan y practican en el momento.

La posible pena o vergüenza que David y sus compañeros pasaron cuando se enteraron de que la mamá de unos de sus compañeros iba a ir con comida para todos fue una experiencia transformadora que aprendió y que posiblemente practique en otros espacios. En el momento cuando a Guillermo le ofrecieron comida o a David que dejara su guardia y se fuera a dormir hubo detrás toda una disposición, es decir, se ofreció un cuidado al otro a partir de una serie de prácticas que estuvieron relacionadas con la preocupación de que David y Guillermo estuvieran bien. Para Boff (2002, p.30) la actitud de cuidado implica que se construya un ambiente de confianza, ameno y disfrutable para el otro. Hay un sacrificio, es decir, se es capaz de desvelarse porque la casa, la habitación, la charla sea un espacio entrañable, alegre, confortable, etcétera. El cuidado atraviesa al otro en diferentes magnitudes desde lo material, lo personal, lo social, lo ecológico, y espiritual.

Que Guillermo y David rescataran estas experiencias de cuidado que experimentaron me parece tiene relación por la forma en la que estuvieron participando y que tiene mucho que ver con lo cotidiano y la comunidad estudiantil, por ejemplo, Guillermo es quien resalta la importancia de participar desde lo cotidiano para aprender de estos procesos que son los que van transformando las instituciones. Y David marca mucho la relación de confianza que un buen líder debe tener con la comunidad estudiantil, y cómo ésta misma lo ha cuidado y aterrizado en varias ocasiones para que mantenga los pies en la tierra.

3.1.3 Lúdicas

Otros espacios que se formaron a partir de la iniciativa de los estudiantes y que se materializan en lo colectivo fortaleciendo la convivencia y las relaciones, han sorprendido por la creatividad y motivación con los que se han realizado. Estas iniciativas complejas y autoorganizadas tendieron hacia la recuperación de la capacidad de crear relaciones posibles. Son actividades que no se caracterizan por ser algo innovador, de hecho son algo que se da más regularmente dentro de las instituciones educativas, pero cuando se dan en momento emergente como en el movimiento estudiantil politécnico, sus sentido y significado son totalmente otros.

Apropiarse del espacio público también implica corporalidad, relacionalidad y que “algunos sucesos sean susceptibles de transformar el sentido de la evolución que desencadenan, o lo que es lo mismo, y recíprocamente, que esta evolución se caracterice por mecanismos o relaciones susceptibles de dar un sentido al suceso, de generar a partir de él nuevas coherencias” (Prigogine y Stengers, 1991: 53). Desde esa forma relacional las iniciativas de los jóvenes politécnicos impulsan la creatividad, la co-construcción y la fluidez de conocimientos escolares y cotidianos que fortalecen un tejido social de confianza y convivencia dentro del espacio.

Un ejemplo de estas iniciativas lúdicas emergentes fue el grupo de reflexión que Guillermo dirigió durante el movimiento y que el objetivo era ir más allá del contenido teórico y lo que se estaba aprendiendo políticamente:

Quando yo me fui por el grupo de reflexión y por focales me di cuenta de que ahí había lazos, también se formaron colectivos, aparte de eso también fue la ganancia, hubo personas que pensaron y se movieron hacia otro lado, o sea, ya no fui yo el que me quedé con toda la experiencia que de principio ya la tengo, ya sé qué no hacer y qué

hacer en el paro y cómo moverme. Esto que te comentaba ya lo transmitía y ya se lo comentaba a otras personas, se generó una amistad genuina, por ejemplo, con Leonardo y con Carlota, porque cuando nosotros hablábamos no era una imposición, era compartir las ideas y aunque no estábamos de acuerdo todo el tiempo se generaron lazos en donde pudo haber la confianza de colegas y de amigos (Guillermo, Psicología, 21 de junio de 2019).

La iniciativa de Guillermo tenía como objetivo moverse a partir de la creación de lazos y relaciones que se pudieran generar amistad, colegas, diálogo y crítica. Un espacio de participación abierto en el que cualquiera puede salir y entrar. Aunque Guillermo es quien guía el grupo de reflexión todos podían participar en los temas que se querían tocar, todos podían aportar de forma colectiva y nadie era obligado a realizar una actividad que no quisiera.

Como bien lo menciona Guillermo la intención también era moverse, que las personas que pasaran por su grupo de reflexión lo aprovecharan en tiempo y espacio para aprender y ampliar lazos y relaciones. Es como menciona Bey (1991) en las zonas temporales autónomas, te integras, observas, lees, reflexionas; compartes risas y emociones con otros que tal vez no conocías, de pronto algo te interpela, te significa y te mueves un poco y te sientes agradecido con el aprendizaje y lo replicas en otro espacio.

Cada iniciativa recupera relaciones sociales, las voces de Guillermo, Carlota y Leonardo hablan de la vivencia de estar en un espacio en el cual no hay hostilidad y que escapa de los procesos educativos formales con tiempo, normas y formas establecidas. Carlota cuenta cómo, a partir de la autoorganización y autogestión, realizaron diversas actividades lúdicas en las cuales ella participó solo en algunas, cosa que no evitó que las pudiera vivir y significar.

Una de las actividades en la que no pudo participar fue en la ofrenda de día de muertos, debido a que ese día le tocó asamblea en la COCNP, pero los compañeros que se quedaron y quisieron realizar la actividad la llevaron a cabo. “Al otro día llegamos en la mañana a ir a ver las ofrendas, dentro de todo lo que pasaba en el movimiento, pues también nos dieron ganas o algunos compañeros se dedicaron a hacer una tradición que siempre se hace usualmente institucionalmente hablando, pero esta vez salió como de nosotros, y todavía teníamos energía y entusiasmo” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019). En algunas actividades en las que pudo estar y fueron significativas por las personas con las que estaba fueron:

El cumpleaños de Melina de las últimas noches del movimiento antes de entregar instalaciones fue su cumpleaños, le compramos un pastel y ya, éramos súper poquitos en la guardia. También hubo tocadas no tan formales, pero llevaban sus guitarras, entonces nos poníamos ahí a cantar, a trovar, en algunas ocasiones también proyectábamos algunas películas dentro de los planteles y nos cocinábamos a nosotros lo que se podía, atún (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

El cuidado de las relaciones no parece ser lineal, parece más un electrocardiograma que va a ritmos diferentes que, como menciona Maffesoli (2004), emergen micro grupos que generan relaciones lúdicas y afectivas, provocan un vibrar juntos, es decir, en ese momento vibratorio donde las cosas sencillas como un cumpleaños, un grupo de reflexión, una ofrenda, cantar juntos provocan picos altos de vitalidad en el electrocardiograma. Se da una capacidad de actuar, de dejarse estar, de conectar el sentir con el pensar y el hacer. Las prácticas y la creatividad rebasan las formas establecidas de apropiarse del espacio y las complejiza en lo cotidiano con los saberes académicos, cotidianos, políticos y artísticos, usando las historias, estrategias, relaciones para generar ese estar juntos. El estar juntos se materializa y se experimenta en lo público, en lo cotidiano, en el cuidado, en la solidaridad, en el agradecimiento, en la confianza mutua, en la construcción colectiva.

3.2 Espacios de disenso

Como se ha observado los estudiantes, desde el movimiento politécnico, han realizado prácticas muy particulares en diversos espacios. La gran mayoría de las veces, estas prácticas surgen a partir de la cotidianidad en el movimiento estudiantil, debido a las diferentes posturas y relaciones que se generan dentro del movimiento provocando espacios de cuidado y solidaridad, pero también de contradicciones, tensiones y disenso en temas que van desde la misma fundación, la consolidación legal, los planteles, las carreras, la AGP, los programas de estudios, el presupuesto, las autoridades, las mesas de diálogo, la administración, los profesores y por supuesto los estudiantes. Gómez (2017, p.148) explica que todos estos elementos generan diferentes conductas, es decir, diferentes posturas que defienden ciertas ideas llevando a confrontaciones y estrategias políticas, donde casi nadie puede ser neutral.

Al momento de las entrevistas, los jóvenes politécnicos expresaron estar involucrados u observar formas de participación y tomas de decisiones en espacios, donde suelen constituirse por pluralidad y diversidad de posturas que plantean por dónde debe ir el camino del movimiento. Dentro de esos espacios eran muy marcados los liderazgos, la división de trabajo, el control de la información, la coordinación de las actividades, la planeación de las marchas. El tiempo está marcado por sus propias actividades y sus acontecimientos, se movilizan a partir de sus demandas, sus debates, sus marchas, sus negociaciones. En espacios de disputa se generan grupos de interés y partidarios a los diversos posicionamientos que se dan. Son los principales espacios en donde se amplifican ciertos debates y conflictos en torno a la dirección del movimiento, se dan confrontaciones conceptuales, políticas, ideológicas y filosóficas.

3.2.1 Asamblea General Politécnica

La Asamblea General Politécnica, es un espacio que Arturo y David explican como resultado de las experiencias y luchas estudiantiles previas, aproximadamente del 2010-2011, en las que se había intentado convocar, fallidamente, a una Asamblea General Politécnica. En el 2012, al calor de movimiento #YoSoy132 y el recorte presupuestal al Politécnico, se volvió a convocar a una AGP a la que llegaron algunos representantes, pero no logró consolidarse, debido a que solo asistían los que estaban organizados políticamente cuando la intención era integrar a una pluralidad de voces.

Fue en 2014 que, debido al crecimiento del conflicto interno en el IPN y al inicio del paro en la ESIA, que se polariza la división de la comunidad estudiantil en grupos: los que querían levantar el paro y los que querían seguir adelante con él. El punto catártico para que apareciera la AGP fue un conflicto de intereses entre los voceros de la ESIA. David explica que Rodrigo, vocero de la ESIA a quien la comunidad estudiantil le reconocía como el que “empezó” el paro, y como un interlocutor reconocido por las autoridades de la Dirección General del IPN, comenzó a dar desconfianza entre la asamblea de la ESIA al realizar negociaciones con autoridades de la Dirección General del Politécnico, a espaldas de los demás. Estas negociaciones fueron nada más y nada menos para la resolución del pliego petitorio de la ESIA. David explica que la asamblea de la ESIA estaba asombrada ante tal decisión y encaró a Rodrigo pidiéndole explicaciones. Al día siguiente, David y la asamblea lo confirmaron en una mesa de negociación con autoridades del IPN: “llegamos a la mesa y efectivamente los acuerdos

que había dicho Rodrigo que iban a ser los que nos iban a dar en Dirección General, pues eran los que nos dieron” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Cuando ocurría este conflicto al interior de la asamblea de la ESIA los demás planteles empezaron a estallar en paros, y es cuando explotó la rivalidad entre David y Rodrigo: “En esa asamblea fue cuando ¡estalló el tiro! ¡Yo contra Rodrigo! Porque si le dije: ¡a ver carnal!, tú! no escoges si eres la dirección o no!, O sea, el movimiento tiene lógica propia y en este caso le tocó a la ESIA ¡las escuelas están esperando a ver qué dice la ESIA para continuar la lucha!, ahora viene lo del reglamento. Y Rodrigo dice: ¡no, no, no! hay que abrir la escuela (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Ante la decisión inesperada de Rodrigo y otros estudiantes, de negociar con autoridades y votar por el levantamiento del paro a espaldas de sus compañeros de la ESIA, David, junto con sus compañeros de la ESIA, convocó a la primera Asamblea General Politécnica: “Salimos de Dirección General, pues dijimos: bueno compañeros creemos que es necesario convocar una asamblea, hay que reunirnos todos los voceros, todos los que ya fueron elegidos y nos reunimos en la ESIA, en la ESIA para la primera asamblea” (David, ingeniería civil, 19 de junio de 2019). De esta manera, al decir de David, se conformó la Asamblea General Politécnica, integrada por voceros de las distintas escuelas que integran al Instituto Politécnico Nacional. Se hizo a un lado a Rodrigo y se votó por unificar consignas y seguir con la huelga y el movimiento estudiantil.

La Asamblea General Politécnica fue el principal espacio en el que los voceros, que eran estudiantes elegidos en las asambleas locales de cada plantel del IPN, representaron los intereses, dudas y posturas de cada comunidad a la que pertenecían. También en palabras de Carlota: “era el espacio que tomaba las decisiones políticas, era la que tenía el mando del movimiento, no sé si el mando, pero las decisiones políticas, eran como la parte muy politizada” (Psicología, 26 de febrero de 2019). Era el espacio que lidereaba, coordinaba, guiaba y tomaba las decisiones importantes para la dirección del movimiento estudiantil.

La experiencia en la asamblea local de la ESIA con Rodrigo aportó para que la organización de la AGP se esbozara como un espacio en el que, a partir de los voceros de cada plantel, se compartiera un liderazgo en conjunto evitando un exceso de protagonismo individual, al dar prioridad a la rotatividad de los voceros. No se construyó la figura de un líder claramente identificable, sino que se desdibujó esa figura, dando lugar al disenso, la reflexión, la diversidad de posturas y la construcción de consensos,

aunque por supuesto, se formaron grupos distintos entre los que no siempre hubo comprensión y era difícil llegar a acuerdos como se verá a continuación.

3.2.2 Posturas, bloques y grupos

Un ejemplo de esta diversidad que se vivía en la AGP son los comentarios que Carlota hacía sobre ésta, a la que catalogaba como un espacio con “bastante educación política”, pero lo que le desperó fue la fragmentación de grupos:

en la asamblea se fueron más los que tenían, bastante de educación política, de formación de ideologías políticas, de estas ondas [...] O sea, en serio me desesperaba había un grupito ¡trotskista!, otro ¡trotskista-leninista!, pero otro ¡marxista-leninista!. Y entonces que Trotsky dice: ¡que no puedes hacer esto! O sea, a mí me desesperaba eso ¡odiaba las asambleas! Y, yo les dije: Yo no me voy a las asambleas, yo me voy a la COCNP y prefiero estar, aunque sea revisando perfiles (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Carlota da a entender que los debates y reflexiones que se daban dentro de la AGP se discutían desde las diversas corrientes políticas de los voceros, quienes probablemente tenían ya una experiencia previa o pertenecían a otras organizaciones políticas como es el caso de David. Por ser el principal espacio político del movimiento las asambleas eran muy intensas, tenían que priorizar, analizar y responder a diferentes problemáticas que iban surgiendo tanto al interior y exterior del movimiento estudiantil.

Estas diversas posturas que integraban a la Asamblea General Politécnica y que Carlota las identificó por corrientes ideológicas y políticas, David las clasifica en dos bloques que se formaron después de la marcha hacia gobernación: el “Eje del Mal” y el “Bloque Rojo”. Según él, en el primero, “había gente honesta que de alguna forma terminó simpatizando con esas posturas, pero también había gente deshonesto, gente que podría casi jurar que estaba mandada por la autoridad para desestabilizar las asambleas y de ahí vienen varias partes de la relación Poli-Ayotzinapa, que no terminó de cuajar” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Por otro lado, el Bloque Rojo, era un grupo integrado por David y estudiantes con una corriente política de izquierda, que en su mayoría eran integrantes del Comité de Lucha Estudiantil del Politécnico.

Para David los integrantes del Eje del Mal simpatizaban con posturas que tenían que ver con estar a favor de que el movimiento siguiera proyectando una imagen de orden y respeto, a favor de concentrarse solo en las demandas y objetivos del

movimiento estudiantil, de tener una actitud tímida ante las autoridades, además de caracterizarse por montar una campaña de desprestigio contra el CLEP y él. Los integrantes del Bloque Rojo tenían ideas más relacionadas con la corriente política de izquierda socialista o comunista, simpatizaban y estaban a favor de solidarizarse con otras luchas, como Ayotzinapa, y tenían una actitud más subversiva al entablar un diálogo con las autoridades.

Los jóvenes del movimiento Todos Somos Politécnicos tuvieron una relación particular con los movimientos #YoSoy132 y Ayotzinapa dentro de estos espacios internos de disputa. En la Asamblea General Politécnica se dividieron en distintas representaciones, bloques o grupos, nombrados de diversas maneras, pero que aludieron siempre a dos formas de lucha distintas, y que fueron identificadas desde los movimientos sociales #YoSoy132 (“ordenados”) y Ayotzinapa (“revoltosos”).

Arturo, quien durante el movimiento dice que sostuvo una postura política de izquierda, identifica dos posturas similares a las señaladas por David en la asamblea y en las mesas de diálogo. Para él, había un grupo, que denomina “Herencia del 132” haciendo alusión a los que tienen como referencia principal al movimiento #Yosoy132 y sus características que: “hablan del rollo de la no violencia y el rollo de mostrar una buena imagen ante la sociedad, como marcha de silencio, recoge tu basura, cosas así” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019). Por otro lado, están “los colectivos que ya tienen posturas claras, por ejemplo, las distintas tendencias que se declaran: nosotros somos marxistas, feministas, o nosotros somos maoístas” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Para Arturo el grupo que formaban la “Herencia 132” diseñó una imagen carismática del movimiento que generó apoyo de la ciudadanía, pero los limitó en la discusión política, es decir, para él, estos estudiantes estaban despolitizados al querer llevar todo por el orden y lo jurídico, censurando muchas acciones como las pintas o la solidaridad con otras luchas como la de los padres de los desaparecidos de Ayotzinapa, mientras que los estudiantes que integraban a “los colectivos”, que según él estaban politizados, “pecaron de sectarios en muchos casos y de sentir que tenían la verdad [...] y el otro sector que también, no sé, cómo que quería inventar el hilo negro” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Cuando se habla de la “herencia del 132” se hace referencia a ciertas estrategias que el movimiento #YoSoy132 realizó y el movimiento Politécnico replicó. Pese a que internamente los jóvenes politécnicos defendían posiciones políticas diferentes, hubo un

consenso en el uso de las redes sociales y las tecnologías de la información para divulgar el movimiento en el ciberespacio y hacer más público el conflicto. Así como el movimiento #YoSoy132 realizó un vídeo en respuesta a sus agresores, realizaron marchas pacíficas, performance y lograron transmitir el tercer debate presidencial por YouTube (Contreras, 2017), los jóvenes politécnicos, ante las declaraciones de la directora Yoloxóchitl Bustamante Díez, hicieron un vídeo para desmentirla, convocaron a una serie de megamarchas en las cuales se organizaron para evitar infiltrados, porros y vandalismo, y transmitieron por televisión abierta las mesas de diálogo que se dieron entre los estudiantes y los funcionarios de gobierno.

Si bien hubo tensiones fuertes entre los grupos, lo cierto es que entre ambos dieron forma al movimiento. Javier, quien experimentaba su primer movimiento estudiantil, estaba de acuerdo con las estrategias que implementa la AGP para que el movimiento proyectara una imagen de orden y respeto; Carlota, critica la ideologización de otros de sus compañeros, pero aportó su conocimiento en las mesas de diálogo, mientras que David representaba a los jóvenes con formación política, que venían participando en el activismo estudiantil desde hacía unos años y que fungieron como los expertos, como los “adultos” que, poseedores de una lectura política sobre los movimientos, sabían llevar una asamblea, convocar un mitin y coordinar un movimiento.

En este consenso intrageneracional se abrieron posibilidades a nuevas estrategias entre las posturas de quienes defendían posiciones políticas diferentes. En el debate de estas posiciones se hizo posible generar un mayor repertorio de estrategias y prácticas para apropiarse de lo público. Queda pendiente a futuro un estudio que analice los conflictos entre ambos grupos y las bases políticas, sociales, culturales y económicas de sus diferencias, pero a continuación se hace mención a la forma en que los estudiantes del movimiento politécnico se posicionaron frente a las movilizaciones respecto a la desaparición de los 43 estudiantes normalistas rurales en Iguala.

3.2.3 Ayotzinapa

Cuando David explica que la confrontación entre el Eje del Mal y el Bloque Rojo en la AGP provocó que la relación Politécnico-Ayotzinapa no termina de cuajar, se refiere a discusiones en donde se votó para ver si el movimiento Politécnico se iba a solidarizar con el movimiento Ayotzinapa:

en el momento en el que estalla Ayotzinapa, los voceros de la AGP también, así como de: ¡no mames! ya vienen los pinches ¡revoltosos! ¿No? Inclusive cuando fue la primera marcha por Ayotzinapa, fue una representación de la Normal a la Asamblea General en solidaridad ¿No? Pidiendo apoyo y nosotros estábamos del lado de la revolución, Bloque Rojo y dijimos: sí, no manches. Yo propuse: tenemos que suspender la sesión, tenemos que suspender la sesión y tenemos que convocar a la marcha con los compañeros de Ayotzinapa, ¡y la asamblea votó que no, la asamblea votó que no! (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Cuando Voceros de la AGP llaman “revoltosos” a los estudiantes de Ayotzinapa es importante rescatar que detrás de ese adjetivo hay una larga historia, de desprestigio y abandono por parte del Estado hacia los estudiante normalistas (Civera, 2012, p.80).

Cuando desaparecieron los 43 estudiantes de Ayotzinapa se generó una gran movilización social que en general fue pacífica pero hubo algunos actos de violencia. “Los medios de comunicación hicieron alarde de estos actos calificados como violentos y vandálicos, que a veces fueron asociados a posibles ‘infiltrados’ del propio gobierno, pero casi siempre a los ‘estudiantes anarquistas’ y a los ‘maestros radicales’ “(Civera, 2018, p.136). La imagen de los estudiantes normalistas como agitadores surgía de nuevo, y en palabras de David, el gobierno había reforzado esta división al reconocer a un movimiento como legítimo y a otros no.

Para él, la decisión de no apoyar la lucha de Ayotzinapa y cómo se estaba llevando fue muy fuerte, ya que había mucho contraste con las luchas sociales que se venían dando como el movimiento #YoSoy132, las protestas anti-peña y los disturbios del 1 de diciembre (1DMX); las luchas magisteriales en 2013 en contra de la reforma educativa, la aparición de autodefensas en Michoacán, y las movilizaciones por los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Para David, estas movilizaciones usaban estrategias, que por tradición de lucha eran más directas: prendían oficinas, tomaban palacios municipales, marchas gigantes vinculadas con otras organizaciones y la sociedad civil. Realizaban acciones de desobediencia civil que eran mal vistas por el gobierno.

Para David, la AGP cayó en la lógica del orden cuando votó por no apoyar la lucha de Ayotzinapa. Los medios de comunicación resaltaban las marchas sin vandalismo, los contingentes acordonados y el gobierno reconoció al movimiento Politécnico como un ejemplo a seguir. David explica: “yo no lo veo mal, pero el movimiento en general lo vio como: ¡así se hacen las cosas!, Inclusive ese día de la marcha de circuito, llenamos circuito hay unas fotos ¡espectaculares!, una cosa

¡impresionante! y había quienes querían que toda la marcha fuera por la banqueta” (Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

A diferencia de la molestia de David, por las experiencias narradas por Javier las estrategias de acordonamiento, cero vandalismo, respeto y orden, generaron confianza entre padres e hijos y relaciones de cuidado entre los mismos estudiantes, ayudando a evitar infiltrados y provocadores que pudieran reventar las marchas.

Un ejemplo, de esta tensión entre posturas por el tema de Ayotzinapa, es la experiencia de Carlota en la marcha #UnaLuzPorAyotzinapa del 22 de octubre de 2014, marcha en donde se pudo ver con fuerza un contingente del IPN. Durante la entrevista me mostró una foto algo borrosa, pero se alcanza a ver una pancarta con el mensaje: “sé que no te conocí, pero me faltas para hacer un mundo mejor”. Cuando Carlota vió el mensaje de la pancarta, el contingente del IPN iba entrando al zócalo con las veladoras prendidas mientras los padres de Ayotzinapa se encontraban en el templete. La emoción y el ambiente que se vivía fue tal que, a ella y a sus compañeros, el sentimiento los inundó y empezaron a llorar. En el ambiente se sentía una sensación de frustración y una energía conjunta entre la del movimiento politécnico y la empatía hacia lo que había pasado con los estudiantes normalistas de Ayotzinapa.

Esta marcha es la que Carlota más recuerda en su vida. Y recuerda la discusión interna que se dio en el movimiento politécnico sobre apoyar o no a Ayotzinapa.

fue un tema que se debatió en una Asamblea General, que si íbamos o no porque teníamos mucho trabajo para las mesas de diálogo y teníamos mucho trabajo para el análisis de no sé qué, y decían: no!, pues es como perder energía y perder fuerza y esfuerzo para ir a apoyar otra cosa, ¿no?, pero eran solo algunas voces, pero como que la mayoría decíamos: tenemos que ir porque es como nuestros hermanos de educación (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Pese al trabajo, fueron a la marcha y el contingente fue muy nutrido e iba con mucha energía.

La disputa desde la perspectiva de David, Arturo o Carlota fue debatir, reflexionar, consensar a partir de generar un contrapeso ante esta lógica de orden en la que había entrado la AGP y que era sostenida por los integrantes del bando opuesto. Carlota nos habla de una AGP mayormente politizada en donde identifica grupos o estudiantes con distintas corrientes filosóficas marxistas, trotskistas y leninistas. Pero en experiencia de Arturo había una gran parte de voceros “despolitizados”. En la AGP todo el tiempo era

una lucha de estrategias entre distintos grupos, con contextos y referencias distintas, que buscaban defender su forma de encauzar el movimiento estudiantil politécnico, pero que al final parecen haber consensado caminos en común.

Estas etiquetas de “revoltosos” y “despolitizados” representan distintas formas de lucha que se encontraron en el desarrollo del movimiento estudiantil, pero al parecer prevaleció un consenso entre las tensiones de los estudiantes que, al final, cerraban filas hacia el exterior y se autopresentaban, en colectivo, como estudiantes Politécnicos. Más allá de que simpatizaban con distintas formas de lucha, durante el movimiento lograron plantear sus propias formas de organización, descentralización, horizontalidad y participación en el espacio público.

Capítulo 4. Entre lo ganado, lo perdido y las resacas: por un IPN para la comunidad estudiantil

Los estudiantes politécnicos como participantes del movimiento Todos Somos Politécnico han enfrentado diversas experiencias tanto de forma individual como colectiva. El objetivo de este capítulo es plantear las reflexiones, aprendizajes, significados que el movimiento estudiantil, una vez terminado, les dejó. ¿Que defienden del movimiento?, ¿qué reflexión tienen sobre él?, ¿con qué experiencias se quedan del movimiento?, ¿qué significó participar en él?

Para poder observar estos procesos fue sugerente mirar al movimiento politécnico como un espacio de “educación política” (Zibechi, 2014; Padierna, 2012) en el cual los participantes toman en sus manos su propia formación. Me interesa resaltar los procesos de resistencia, socialización, experiencia y subjetividad que se dan en la cotidianidad del movimiento (Pleyers, 2019). No se trata sólo de reflexiones políticas racionales, sino también de formas de involucrarse emocionalmente.

Pleyers (2019) recalca los espacios de experiencia que acompañan a los participantes de los movimientos sociales, los cuales son defendidos porque son los espacios que les permitieron vivir de acuerdo con sus propios principios, ideologías, discursos, roles, relaciones y subjetividades. Aunque él retoma este concepto para explicar los procesos que pasan los activistas altermundistas ante procesos globales, me parece importante rescatar para este capítulo los espacios que se construyen y defienden desde sus experiencias en dos sentidos: la experiencia vivida y la experimentación.

En la experiencia vivida dentro del movimiento se busca defender su particularidad, su creatividad y sus subjetividades frente a la influencia que puedan tener las elites, y los medios de comunicación. Además, los participantes consideran la lucha como un proceso de experimentación creativa, por medio del cual se ponen en práctica los valores de un “mundo mejor” a partir de sus prácticas y experiencias (Pleyers, 2019, p.56). Para el autor, el cambio pasa por la construcción de nuevas formas de socialización, y la “resistencia en los pequeños actos de la vida cotidiana de todos y cada uno” (Pleyers, 2019, p. 59).

Como se ha visto, el movimiento estudiantil politécnico estuvo acompañado de diversos espacios temporales, en donde se dieron diversas formas de pensar en lo individual, pero también el encuentro de ciertas afinidades en lo colectivo, donde fue

posible construir aprendizajes en lo político y lo relacional, a partir del uso de estrategias y la apropiación del espacio público e institucional.

En este sentido, las marchas y protestas que realizaron los seis jóvenes politécnicos fueron la punta de sus experiencias durante del movimiento estudiantil. Como se ha visto, al interior del movimiento percibieron, observaron y vivieron múltiples formas de estar, pensar y hacer en él. Realizaron prácticas que en ese momento contribuyeron a practicar formas de organizarse y de estar en el mundo y de generar un cambio social.

Para cada uno de los jóvenes politécnicos la experiencia en el movimiento generó también transformaciones de vida. El movimiento fue un espacio que proporcionó interrogantes acerca de saberes, de formas de inclusión, de apropiación de valores y del espacio público. En este sentido, en este capítulo exploro las experiencias que post-huelga defienden del movimiento, los aprendizajes y su perspectiva años después de haber participado en él, adelantando que para unos, “Todos Somos Politécnico” implicó un antes y un después en sus vidas, y para otros fue un proceso emocional muy fuerte.

4.1 Un antes y un después

Para los seis jóvenes politécnicos el movimiento estudiantil fue un espacio transformador y significativo que algunos identifican como un parteaguas en sus vidas, un antes y un después en la huelga. Arturo recuerda que todavía participó en el seguimiento a los acuerdos firmados en el 2015, y que la experiencia en el movimiento dejó a un Arturo diferente con muchos aprendizajes: “sin duda es un antes y un después por el tipo de participación, y creo que, sí reforzó mis convicciones políticas, aunque yo ya había prácticamente egresado, todavía me involucré un buen rato en 2015. Y por supuesto que te transforma una experiencia de ese tipo, un movimiento de ese tipo” (Arturo, ingeniería mecatrónica, 12 de junio de 2019). Arturo destaca lo aguerrido que se volvió durante la huelga y el compromiso que imprimió post-huelga: “yo creo que te vuelves un poco más aguerrido, pues también sabes que tiene que ver mucho el compromiso. Algo así que recuerdo mucho es que a mí me costaba mucho dormir si no era en una cama y a partir de ahí [del movimiento] donde sea me duermo, o sea, una cobijita y ya, sobre sillas, como que también me hice más tolerante a ese tipo de cosas” (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Para David el Instituto Politécnico Nacional se convirtió en un espacio muy significativo por todo lo que vivió como estudiante en las aulas y en la organización estudiantil. Durante la entrevista, aún sin que yo sacara el tema, él quiso resaltar el significado que ha tenido esta institución en su formación como estudiante y como joven: “mira respecto a otra pregunta que estoy seguro que me vas hacer y no me refiero al movimiento solamente, ¡sí, el Poli cambió mi vida! o sea, ¡muy, muy cañón!” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Su paso por Politécnico fue una parte muy importante para él, pero en especial sus andanzas en la organización estudiantil y el movimiento de 2014.

Hemos visto que las marchas fueron muy importantes para los seis jóvenes politécnicos y que participar en ellas los hizo cuestionar y ver a la escuela desde otra perspectiva, pero para David quien tuvo que tomar decisiones importantes como vocero de la AGP o para Arturo, en calidad de representante en las mesas de diálogo, el impacto fue más grande:

hasta el que no sabía qué onda y fue a esa marcha, esas personas no vuelven a ver, no van a regresar jamás a la escuela viéndola de la misma manera. El movimiento estudiantil te cambia la visión de cómo concibes la escuela, para qué sirve o incluso te reubica a ¿qué estoy haciendo como estudiante? Para otros más, pues hablando de los voceros están en la primera línea de discusión en un movimiento tan grande, si ir a una marcha te cambia la vida, tomar una decisión en la primera línea de la mesa de diálogo, yo creo que es un impacto brutal. Y personalmente te puedo decir hay un David antes de la huelga y hay un David después de la huelga, sí definitivo en el ámbito personal, en mi forma de ser, en muchas cosas hay cambio. (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Al igual que Arturo, David explica que antes de la huelga a pesar de tener cierta experiencia en movimientos, marchas y organizaciones estudiantiles, se consideraba un buen estudiante, pero reservado y tímido con las compañeras. Durante el movimiento comenzó a ser más sociable: “o sea, estar en el movimiento te hace ser alguien más social, menos huraño, inclusive el movimiento sirvió como para conocerme enteramente” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Pero el ejercer su papel como vocero le permitió realizar prácticas de autoridad frente a otros compañeros en asambleas: “o sea, en el movimiento, en la ESIA hubo un momento en que, o sea, no me gusta decirlo, pero hubo un momento en el que yo decía algo y se hacía” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio

de 2019). También experimentó situaciones de halago y acercamiento con algunas compañeras del movimiento: “yo siempre he sido una persona muy tímida con las mujeres, no soy muy noviero, digamos, no sé cómo decirlo, pero en la huelga ¡no manches! Hay quienes dicen que eran épocas de huelga o la primavera de los activistas” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Aunque él explica que nunca se enganchó a esta situación de que compañeras se le acercaban de forma “amorosa” por así decirlo, si reconoce que las acciones de dirección que realizó y el acercamiento de sus compañeros lo llegó desconcertar durante el movimiento a tal grado de crearse una imagen de él mismo equivocada:

Honestamente te voy a decir que yo no participé en cosas así... Mi prioridad siempre fue el movimiento, pero hubo una cantidad de compañeras que se acercaron a mí en la huelga, y pues, como que me sacaba de centro, porque yo decía: ¡no manches! Yo nunca he sido una persona que tenga la atención de las chavas, estoy feo y de más, no hay problema por eso, pero no estaba acostumbrado, digo, no es que esté acostumbrado ahorita, pero en ese momento fue de: ¡ay qué pedo! Inclusive personas medias cercanas que no me pelaron en su momento, ahora sí. Entonces todas esas cositas te van creando como una idea de tí equivocada, equivocada porque ¡todo es bien fácil en la huelga con una posición! ¡todo es bien fácil! (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Ante la aparición de situaciones inesperadas que no sabía en ese momento cómo sobrellevar, buscó apoyo en su pareja sentimental, pero ante la falta de entendimiento, se separaron. Luego encontró el apoyo en compañeros del mismo movimiento:

en mi relación...bueno, yo pienso que así pasó con todas, con todos lo que tronaron de manera general, claro que cada quien tiene sus particularidades, pero muchos estábamos en la lógica del movimiento, y a lo mejor a las parejas no les interesaba el movimiento de la misma manera. Por ejemplo, a mi novia, ¡no manches un castre⁵!, te juro que yo sí necesitaba que alguien me prestara atención en el sentido personal, estaba acosado por los medios de comunicación, ¡no manches, horrible!, los medios de comunicación son horribles... Y me marcaba mi novia y me decía: ¿Ya cuantas viejas te cogiste? Y yo así de: ¡no chingues, neta! ¿para eso me marcaste?. Le dije: no he comido

⁵ Castre es un sinónimo de la palabra castroso o castrosa que se utiliza para identificar a una persona que fastidia o molesta de manera excesiva.

en tres días y bla, bla, bla, y nada más te interesa saber si ya cogí con alguien o no. Entonces eso era lo que le interesaba. Los primeros días sí, como que me llevó comida, pero después ya no le interesaba. Le interesaba si yo seguía siendo de su propiedad. Y hasta fue por teléfono [que cortaron] fue bien ridículo y si le dije: ¿sabes qué ¡vete a goma, ya no aguanto! Y era algo que yo obtenía [el apoyo] del movimiento y mis compañeros, que ellos sí se interesaron hasta de cómo me sentía, y eso está bien (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Aunque David llegó al movimiento de 2014 con experiencia en organización estudiantil, representar el papel de vocero de la AGP implicó diversos desafíos personales para los cuales la experiencia política previa era insuficiente. De ser una persona tímida pasó a ser un personaje con autoridad y voz, creó un imaginario en donde muchos estudiantes del movimiento lo seguían y para ciertas compañeras era una figura atractiva. Aunque su prioridad siempre fue el movimiento estudiantil, el involucrarse demasiado le trajo problemas con su pareja sentimental que no sabía cómo resolver, y aunque encontró apoyo en la camaradería del movimiento, estos cambios en su vida personal para los cuales no estaba preparado, así como los retos de su papel de liderazgo en el movimiento, le trajeron una resaca de más de un año una vez finalizado el conflicto.

Una experiencia que contrasta con la de David es la de Carlota, quien como mujer se pensaría que su participación sería más complicada en relación con ciertos roles dentro del movimiento o con los compañeros. En la entrevista ella habló de la importancia que tuvo su participación para el movimiento, pero también destacó lo significativo que fue para ella participar desde la representación de ser mujer y explica que durante la huelga nunca se sintió en desventaja por ser mujer:

Pero yo no lo sentía.... que me descalificaran por ser mujer o que me sintiera vulnerable. Me sentía con voz, me sentía escuchada. Yo sentía que muchas veces no importaba si eras hombre o mujer, sino qué tanto lo que decías si iba o no iba o si convencía o no convencía (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Recordemos que Carlota, durante su participación en la COCNP, conoció a muchas personas de distintas disciplinas, generó distintas estrategias, discutió y argumentó, entre otras cosas. Aunque ella no sintió una diferencia de género en su

participación en el movimiento, fue sensible a las diferencias que se generaban en el día a día entre los estudiantes:

Que yo me haya sentido descalificada por ser mujer o vulnerable o algo así, no, pero sí llegué a ver casos en donde sí había ondas como de ciertos compañeros que querían les sirvieran la comida, algunas veces más, como esta onda de roles: quién tiene que hacer la comida, quién tiene que limpiar los baños, quién tiene que limpiar las áreas. O sea, por qué solo hay mujeres en la comisión de limpieza, o sea, si había estas cosas que se veían en la inercia del momento, decían: ¿quién se va a la comisión de limpieza? Y la mayoría que alzaban la mano eran las chavas. Entonces sí se dieron esos roles, pero también se dieron mucho las conversaciones de por qué solo las mujeres o también las chicas decían: ¡por qué solo nosotras! Entonces sí era evidente que en la comisión de seguridad había puros hombres, en la comisión de limpieza eran puras mujeres, en la comisión de cocina también. (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Carlota relaciona su sensibilidad hacia las diferencias de género a sus estudios de Psicología, tanto dentro uno de los cursos como en la convivencia con sus compañeros:

algunas de las cosas que teníamos los de Psicología, que hablábamos mucho, recuerdo en esas noches que no había mucho movimiento externo y que nos quedamos ahí en la escuela, es que teníamos mucho, como eso en Psico [Psicología], porque cuando vas en Psico en el CICS te permea mucho la parte de las materias de género. Entonces a mí esas materias se me quedaron mucho en mi forma de vivir, porque cuando yo las tomé me hicieron cambiar muchas cosas de mi vida, dejar una pareja tóxica, machista. En ese sentido, cuando yo veía algo así [en el movimiento] pues sí trataba de hablar o varios compañeros de Psico trataron de ampliar lo que aprendimos de género a compañeros de Opto [Optometría] y Onto [Odontología] que no tuvieron esas materias por ejemplo (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Así que, aunque dentro del movimiento se daban roles y relaciones de género diferenciadas, Carlota y los estudiantes de Psicología organizaron charlas para desnaturalizarlas, generar reflexión y promover cambios sin dejarse llevar por la inercia o por las prisas y la euforia.

4.2 Post-huelga: lo que se perdió políticamente y lo que se aprendió personalmente

Después de más de dos meses de huelga y ocho mesas de diálogo entre funcionarios del gobierno federal y representantes de la AGP, el 5 de diciembre de 2014 se concretó la firma de ocho acuerdos para garantizar el cumplimiento de las demandas estudiantiles y llevar a cabo la propuesta del Congreso Nacional Politécnico (CNP). Después de más de dos meses de resguardar los planteles, por fin serían entregados, y los estudiantes no aguantaron la alegría de saberse triunfantes y de celebrar el final de la huelga. Días después de la celebración, vino otro proceso post-huelga que tenía que ver con el balance del movimiento, el seguimiento de los acuerdos y lo que cada uno había aprendido del movimiento.

Arturo recuerda con entusiasmo que cuando se le dio solución al conflicto estudiantil hubo una efervescencia de triunfo por las formas en que el movimiento concluyó con acuerdos firmados y sin violencia:

Yo creo que de entrada hubo mucha euforia, cómo decir, o sea, ¡no manches! ¿qué movimiento ha terminado así con acuerdos firmados y sin represión?, o sea, había varias cosas, acuerdos firmados y un ambiente de festividad. A la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ¡les partieron la madre!, ahorita a los compañeros normalistas ¡los desaparecieron! y en cambio aquí se sentía un ambiente festivo (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Concluir de la forma en la que lo hicieron, era ya un triunfo para ellos que merecía festejarse, pero Arturo recuerda que eran conscientes de que no todo era triunfo y no podían descuidar lo que seguiría:

Hubo un chingo de fiestas, en general fue festivo, después cae un poco más el veinte de bueno a ver esto no se va a lograr solo, ¿si logramos todo lo que queríamos o no lo logramos?, saber el balance. De entrada, creo que si fue de fiesta y después creo que te cae el veinte de no se puede celebrar tanto, es necesario, pero tampoco se está logrando todo lo que se necesitaba, algunas cosas quedaron en vacíos, otras cosas se hicieron lo que se pudo, en otras cosas se cometieron errores (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Una vez que se festejó el final de la huelga y los acuerdos firmados vino otro momento del mismo movimiento que era realizar un balance político y personal para

saber qué se había perdido, qué se había ganado. En esta etapa post-huelga hubo estudiantes, como Arturo, que siguieron un poco más de tiempo en el proceso de consolidar los acuerdos.

También Carlota aludió a las reflexiones en torno a qué se ganó o no, y sobre todo en qué consistió la lucha estudiantil. Para ella, se trató de la defensa de la comunidad del Instituto Politécnico Nacional ante el derroche de las élites:

Yo creo que se defendía. Por ejemplo, llegamos a obtener documentos en donde decía que en una junta del Consejo General del Politécnico llegaban a gastar cientos de miles de pesos en plumas y botana, o sea, cuando empezamos a descubrir todo lo podrido de la institución, lo que defendimos era una institución para nosotros y no para las élites de la institución, que se le diera más cabida a lo que necesitaba realmente la comunidad, queríamos ver más por el bienestar de los que estábamos en la institución y pues también de los profes, de las personas, pero no de las élites donde el consejo se gastaba miles de pesos en una pluma o en un cacahuete, entonces si fue defenderla, pero de las mismas élites un medio era el CNP (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

Carlota quería un Politécnico que realmente se preocupara por sus estudiantes, que viera por su bienestar y no por el de las élites, usar el presupuesto para que las cafeterías fueran más económicas para los estudiantes y tener mejor y más material académico, en lugar de que siguiera el mal uso del presupuesto. Se trataba de defender el espacio escolar y que éste contara con buenas condiciones para que los estudiantes politécnicos pudieran concluir sus estudios de la mejor manera posible.

Descubrir esta otra parte del IPN hizo que Carlota valorara los procesos internos que vivió en el movimiento: “no solo me fui por el objetivo social del movimiento, que no sé si fue un triunfo o no o a medias, pero me quedé con otras cosas más internas respecto a los vínculos y a los trabajos que se puedan hacer con el resto de las personas aunque piensen diferente, o más bien, porque piensan diferente es que se pueden hacer estas cosas” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019). La construcción en común desde la diversidad es lo que Carlota resalta como la gran enseñanza que el movimiento le dejó:

el Poli, me dejó mucho esta enseñanza de las diferencias de pensamientos y que se pueden hacer muchas cosas con esa riqueza,

porque antes pensaba que yo era muy...no sé, entonces me enseñó la bondad de lo diferente y de la interdisciplina. Es con lo que más me quedo. A partir de ahí me dejó otra noción para convivir con otras personas. Ya me choca cuando todos piensan igual, aparentemente digo: ¡ay sí, ajá!. Y como que ya me quito este prejuicio de que, si no piensas igual, entonces no se pueden hacer las cosas. Al contrario, como que me enseñó que lo diferente hace cosas más chidas y hace que a veces se hagan mejor. Entonces, desde el movimiento se me quedó mucho eso y ahora que estoy con otras personas y ahora alejada de ese momento, sí veo que sigue en mí esa bondad de entender lo diferente desde otra manera (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019).

La diversidad de disciplinas, formas de pensar y experiencias que se entremezclan durante el movimiento fue algo que Carlota asimiló a su manera, es decir, aceptó la diferencia con la que cada estudiante se posicionó en el movimiento y participó. Para ella fue una bondad poder crear desde la diversidad de pensamiento, conocer a través del debate la opinión de otras disciplinas y al mismo tiempo darse la oportunidad de complementarse para contribuir al movimiento.

Leonardo también destacó la diversidad como algo importante para él dentro del movimiento, aunque con un punto de vista diferente al de Carlota. Para Leonardo no fue tan agradable en un principio la diversidad que se dio en el movimiento recuerda que hubo muchas formas de pensar y actuar que no le parecían “en el CICS al principio no congeniaba con los que me juntaba, porque eran los que estaban ahí de pasivos, de no violencia, y yo no, pero éramos los que seguíamos y al final del día con ellos empezábamos a formar eso como lazos de convivencia y ellos son con los que platico hasta el momento” (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019). A pesar de en un inicio no simpatizar con la postura de otros compañeros, aprendió a sobrellevarlo y hasta generar una amistad con ellos, es por lo que Leonardo resalta la tolerancia como el gran aprendizaje que le dejó el movimiento:

la tolerancia, si bastante tolerancia, o sea, por más que mis argumentos para mí en ese momento sonaban lógicos para otras personas no lo eran y sus argumentos que para ellos eran lógicos, pues para mí no lo eran, entonces el aceptar tanta diversidad, tantas escuelas, tantas formas de ver el mundo, porque hasta eso las escuelas tenían como cierto carácter (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

Esta capacidad de tolerar otras formas de pensar le ayudó a sobrellevar la críticas que sufrió post-huelga: “éramos los apestados, éramos los paristas, esos que les quitaron las clases, cuando entrábamos a todos lados era de: tú eres de los que nos cerraron la escuela. Pero poco a poco conforme fue pasando el tiempo se fue limando asperezas” (Leonardo, Optometría, 27 de febrero de 2019).

La forma de abordar la diversidad de posturas que se dio durante el movimiento fue diferente tanto para Carlota como para Leonardo, pero, aunque fue distinta y cada uno de ellos lo experimentó desde su particularidad llegaron a un punto similar, que desborda en la construcción de vínculos, la lima de asperezas, la colaboración, la amistad desde la diversidad.

Arturo, habla del movimiento y destaca lo que llama la “participación política por excelencia”:

Sí, por supuesto, yo creo que es la participación política por excelencia, no es que sea malo votar, pero cuando se queda hasta ahí, sí es muy limitada la exigencia de los derechos. La organización, la intransigencia...cuando debe haber intransigencia, es decir, la defensa de los ideales, creo que eso es la participación. La participación política es no aceptar algo, rebelarse contra algo, el organizarse contra algo. La irrupción política debe exigir, la exigencia de ser reconocido como uno igual, por ejemplo, del estudiante que cuestiona la estructura que quiere transformar, demoler e incidir sobre las estructuras para participar en las tomas de decisiones (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Para Arturo, la participación que se dió desde el movimiento se posicionó desde la rebeldía, la organización y la intransigencia contra una estructura a la cual quisieron transformar e incidir en ella, para poder participar en la toma de decisiones. Cuando menciona que votar no es suficiente, expone una situación en donde la participación política de los jóvenes o ciudadanos generalmente se da por medio de los órganos de gobierno, invisibilizando todas estas otras formas de participación que Arturo resalta y se basan en otras lógicas sociales vinculadas con la organización y la generación de estrategias individuales y colectivas que los jóvenes ciudadanos, dentro de los movimientos estudiantiles, materializan en sus acciones políticas.

Mario Espinoza (2009, p.73) destaca también esta diferenciación. Por una parte, está la participación de los ciudadanos por medio de la interacción estatal, que se lleva a cabo principalmente a través de la realización de proyectos de participación ciudadana

y el voto en elecciones federales, municipales o locales. Por otro, resaltan los ciudadanos que se agrupan para participar en acciones originales, donde los procesos -contrario a la esfera estatal- se distinguen por realizarse de forma autónoma y mostrarse como formas alternativas de participación.

Arturo destaca estas últimas formas de participación no convencionales que se generan en parte por demandas no atendidas o canalizadas, que Arturo junto a sus compañeros practicaron durante el movimiento estudiantil, es decir, formas de participar distintas que no tenían un carácter institucionalizado, que estaban dirigidas a influir, reformar y cambiar al IPN. La forma en que se manifestaron fue por medio de la organización, la huelga, las marchas, pero también por estrategias y tácticas creativas que les permitieron llegar a una solución del conflicto.

Pese a que su experiencia política le dictaba lo contrario, durante el movimiento de 2014 Arturo, al igual que Javier, creía que lograrían una transformación profunda en el IPN. Después de cinco años, su perspectiva es otra. Para él, Todos Somos Politécnico forma parte de un movimiento más grande e histórico que se ha ido desarrollando en el Politécnico y que se relaciona con la defensa de la educación pública:

Yo creo que cuando estás dentro del movimiento, tú visualizas y en algún sentido es natural que ese movimiento en el que estás va a hacer que logres la transformación real, la transformación sustancial, en este caso, el Politécnico. Y ahora que veo el movimiento cinco años después te das cuenta que ese no fue el movimiento, si no que fue parte del movimiento; un movimiento que empezó con la fundación del Poli y que en algún momento defendió la Ley Orgánica, defendió el internado, defendió las instalaciones, estuvo en el 68, expulsó al porrismo, defendió los derechos laborales y que ahora defendió la participación estudiantil; que no permitió que se impulsara un reglamento interno amañado, que no permitió que pasara, en algún sentido la reforma laboral en el Politécnico, que no permitió que se modificara la función educativa, que tuvo varias victorias en ese sentido, que logró también la destitución o la renuncia de una Directora General, que no permitió la modificación arbitraria de planes y programas. Entonces, bueno, te das cuenta de que, si bien no fue el movimiento definitivo, está enmarcado en la lucha general del Politécnico por la defensa de la Educación Pública. En ese sentido, digo ¡qué bueno que estuvimos ahí! Y pues ha habido, han seguido habido movimientos: en el 2015 hubo, en el 2016, hay ahora, y pues seguro seguirá habiendo y pues que continúen hasta que se logren los objetivos (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

A esta ubicación del movimiento dentro de una lucha de mayor alcance, Arturo añade una reflexión sobre los movimientos estudiantiles. Para él, éstos son peculiares y tienen ciertas características propias al depender del momento en el que se dan y de la población que los integra: son estudiantes que en ese momento tienen tiempo para dedicarle a un movimiento estudiantil, y éste es un espacio en el que se suelen tocar causas meramente estudiantiles pero, añade: “Yo considero que debe ser un espacio para discutir cómo se contempla la gestión de la educación y pues para trascender también las causas meramente estudiantiles” (Arturo, ingeniería mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Al ser una población transitoria en la institución, los estudiantes no llegan a consolidar organizaciones o sindicatos u otro tipo de organización que les permita seguir su lucha como otros movimientos sociales:

Al final de cuentas el estudiantado tiene una cuestión bastante desinteresada en ese sentido, no es que sea malo ni nada, pero cuando empiezas a tratar con los trabajadores de la educación o los profesores, ya hay como muchos grupos que llevan mucho tiempo y muchos tienen agenda. En cambio, el estudiantil como que es una participación muy espontánea que tiene sus pros y tiene sus contras, en ese sentido también esta espontaneidad a veces es una limitante (Arturo, Ingeniería Mecatrónica, 12 de junio de 2019).

Esto tiene que ver mucho con las características que tiene el estudiante a diferencia de un trabajador y los espacios y el margen de movimiento que se involucran. Cada uno tiene efectos diferentes a la hora de paralizar una universidad o una fábrica, pero ambos son importantes para lograr las demandas específicas.

4.3 Resaca: “2014 terminó el último día del 2015”

A David el movimiento le dejó lecciones personales y políticas muy fuertes, y no duda en sacarlo al decir: “para mí 2014 terminó el último día del 2015”. Políticamente resalta las frustraciones que como estudiante organizado y experimentado en ese momento podía intuir con algunos acuerdos firmados en la parte final del movimiento y específicamente con el Congreso Nacional Politécnico, una propuesta con la que nunca estuvo de acuerdo:

como activista experimentado ya sabes que es lo que va a pasar con ciertas cosas y hablando completamente del movimiento, apareció la

famosa figura del Congreso Nacional Politécnico y eso lo único que significaba era: vas a levantar, vas a terminar la huelga, no vas a resolver nada en lo fundamental, bueno en algunos puntos, y vas a postergar todo. Inclusive en los últimos días de la huelga tuvimos una campaña como organización, así muy fuerte, tratando de explicar lo que pasó con el CU [Congreso Universitario] en la UNAM, así de: A ver ¡el Congreso no, chavos!, ¡no chavos! (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Estas desilusiones en lo político tenían que ver con decisiones que se tomaron en torno al CNP y al desgaste post-huelga que esto iba a representar, pero también al saber que él no iba a poder estar por mucho tiempo en la organización estudiantil porque ya iba en la recta final de su carrera. David entró en un proceso de autocrítica, de aceptar errores, de apuntar los acuerdos a los que se le debería dar seguimiento y que al terminar su carrera de Ingeniería él ya no estaría ahí para ello. Procesar todo esto le tomó más de un año:

para mí 2014⁶ terminó el último día del 2015. Siento que se me perdió un año, porque la huelga fue de septiembre a diciembre. Cuando se levanta la huelga, después de la huelga, hay todo un periodo de seguir, de formar organización ahora sí, de ver cómo darle seguimiento a todo lo que se echó al Congreso. Y te juro que, con mi familia en el brindis de año nuevo de 2016, de 2015 a 2016, fue cuando sentí que, por fin, había terminado el 2014 (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

El periodo 2014-2015 fue muy pesado para David: “mentalmente y emocionalmente pesó bastante la huelga, o sea, por eso te digo que hay un yo después de la huelga, porque ese inter 2014-2015 fue como un periodo de reconocermé, o sea, de volver a mí, de decir: ¿quién eres y qué quieres?, sobre todo a nivel emocional” (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019). Fue un momento de recoger los platos rotos, de identificar los daños colaterales en la mente y en las emociones, y tratar de sanar y cuidar esos daños emocionales que ponían a David en una crisis existencial. Para él, el movimiento terminó el último día de 2015, pero no así su proceso emocional pues fue hasta el año 2017 donde se sintió por primera vez recuperado y renovado:

⁶ Cuando menciona 2014 hace referencia a que el movimiento politécnico que se dio en ese año y todo lo que implicó en él termina hasta el último día del año 2015

fue tan fuerte lo que ocurrió en 2014 que hasta el 2017 pude decir otra vez: ---_¡soy yo y mejor, soy una versión corregida y aumentada! Porque si llegué a ser como engreído, como muy...de por si en mi familia de manera general somos como muy ególatras, y no soy menso, te digo en la escuela hay veces que si traigo muy arriba la autoestima, pero después de la huelga sí estuvo pesado. Nunca fui a terapia, a lo mejor si hubiera ido hubiera sido más corto, no lo sé, pero nunca fui porque tampoco es que confíe tanto en los psicólogos, pero fue muy complicado, muy duro, me deprimí, lastimé a personas emocionalmente (David, Ingeniería Civil, 19 de junio de 2019).

Para David alejarse del Politécnico significó desprenderse de la lucha estudiantil, desprenderse del seguimiento a los acuerdos firmados o del CNP, abandonar su papel que durante años construyó como referente de resistencia, abandonar la idea de seguir defendiendo como estudiante a su Politécnico en futuras luchas, y de saber que tiene que pasar la batuta a otros estudiantes. Alejarse de este espacio escolar que representó conocimiento, cuestionamientos, aprendizaje, formación, activismo, luchas, marchas, paros, profesores, familia y amigos, fue un proceso muy denso y largo emocionalmente del cual pudo reponerse y reconocerse como un David renovado, que no abandona su participación política en otros espacios en los que se encuentra, pero que supo alejarse de una lucha que lo mantuvo enganchado muchos años.

Para los jóvenes politécnicos el movimiento estudiantil formó parte de algo mayor que solo los objetivos políticos del movimiento. Para cada uno de ellos, el movimiento estuvo acompañado de espacios en los cuales pudieron confrontarse a sí mismos interna y personalmente, pudieron confrontar al Politécnico histórica y administrativamente, y de ambas confrontaciones rescataron lo más significativo para ellos y para la comunidad estudiantil.

Internamente se reprodujeron roles de género que fueron cuestionados por los mismos estudiantes con la intención de resignificar ciertas prácticas. También hubo espacios donde fue posible construir desde la diversidad, las afinidades, el amor, la alianza, la amistad, la familia, y el disenso, es decir, se construyó a partir de relaciones de apoyo, vinculación y convivencia con el otro.

El movimiento representó logros no totales, es decir, políticamente se alcanzaron objetivos y acuerdos que se prolongarían a pesar de dar un seguimiento dando un final incierto, por otro lado, los jóvenes resaltan la ganancia personal en la vivencia, la

experiencia, la bondad de la diversidad, las formas de participar, los valores practicados, y las maneras de construir y vivir realidades distintas de organización estudiantil.

Cada uno de estos espacios que conformó al movimiento politécnico movió subjetivamente a los jóvenes, practicaron y experimentaron otras maneras de vivir desde una huelga. Vivieron procesos de cambios, que una vez terminado el movimiento para algunos fue costoso reponerse emocionalmente, para otros fue más digerible pues asumieron aprendizajes y habilidades que fueron practicando en su día a día.

A pesar del éxito o fracaso del movimiento, cada uno de los jóvenes construyeron expresiones, reflexiones y preguntas sobre las complicidades, los cuidados y todo lo que implica la cotidianidad con y desde sus compañeros de barricada y los que se encontraban en las mesas de diálogo. Cada uno reconoce que durante el movimiento se fueron constituyendo como jóvenes que podían transformar a la sociedad desde otros espacios y no solamente desde el movimiento, alejarse de esta lucha estudiantil implicó la posibilidad de poder transformar a la sociedad desde otros lugares de la esfera pública con prácticas que van desde la forma de pensar, convivir, apoyar y relacionarse con los otros de una manera más personal.

Reflexiones finales

Jóvenes estudiantes: somos un montón de historias

Cada uno de los seis jóvenes politécnicos entrevistados actuó como parte de una especie de fábrica de historia. Con el fin de darle mayor sentido a su participación en el movimiento y explicar sus decisiones, errores o sorpresas, narraron historias relacionadas con ser joven, estudiante, politécnico, activista, rebelde, psicólogo, ingeniero, optometrista, foráneo, hijo, hija, hermana y amigo. Por un lado, las historias personales y colectivas (institucionales y de movilización estudiantil dentro y fuera del Poli) influyeron en las formas de incorporarse al movimiento y posicionarse dentro de éste; por el otro, crearon nuevas historias en el transcurso del movimiento.

La familia fue decisiva en la ubicación de cada uno de los estudiantes en el movimiento. El arraigo y amor de Leonardo por el IPN provienen de una historia familiar de tres generaciones, mientras que el desapego de Guillermo quizá provenga de la lejanía de sus padres respecto de la institución. Al ser estudiantes foráneos, Carlota y Arturo describen tanto las dificultades como las ventajas de que sus familias estuvieran lejos. La separación le dio fuerza a sus vínculos con el espacio escolar, ya que todas sus actividades (trabajo, renta, gastos, entre otros) giraban en torno al IPN, su segunda casa, en la que desarrollaron su vida social.

En algunos casos, los padres tenían interés en temas sociales, en otros eran apolíticos y en otros más la intervención de los hermanos fue importante. Independientemente de las diferencias, la familia fue un espacio de socialización importante. Hubo momentos en los que padres e hijos construyeron vías de comunicación que generaron confianza y reflexión sobre el rumbo del movimiento politécnico. En los estudiantes con mayor experiencia, como David, se dio una relación de cuidado particular: si bien los padres sabían de la participación política de su hijo, él evitaba informarlos de sus actividades en el movimiento estudiantil para no preocuparlos. El silencio causó lejanía y conflictos con su mamá. Al principio del movimiento, Carlota tenía una relación distante con su madre. Sin embargo, la participación en el movimiento de su hermano menor creó un medio de cuidado y comunicación más cercano para los tres. La prioridad era estar pendiente del menor, pero circulaba información sobre el movimiento que generaba seguridad. Hubo relaciones familiares en las que desde el inicio había confianza y comunicación. Leonardo tuvo siempre apoyo familiar, mientras

que la relación de Arturo con sus padres fue de confianza, a pesar de ser foráneo. Las características del movimiento hicieron que los padres de Javier lo dejaran participar y conocieran las causas que originaron la protesta.

El miedo durante el movimiento estudiantil estuvo presente. Tanto en los padres como en los hijos, se manifestó de diferentes formas, produciendo en ello sensaciones o estados de inquietud, pánico o temor por si el movimiento era reprimido o le pasara algo a sus hijos. Algo importante a destacar, fueron las medidas y estrategias de precaución que los jóvenes implementaron durante las marchas para proyectar una imagen de confianza a la sociedad y generar lazos de confianza con sus padres.

Los padres de familia fueron importantes en el proceso de subjetivación previa de los jóvenes politécnicos, y también durante el movimiento, en la construcción de canales de comunicación, así como de redes de cuidado para estar al tanto del movimiento, saber cómo se encontraban sus hijos y cuidarlos hasta en su alimentación. En algunos padres prevaleció miedo a la represión, en otros se dio una corresponsabilidad del cuidado y otros más proporcionaron confianza a los jóvenes para participar en el movimiento, afianzando una cercanía entre hijos, padres y movimiento.

Estudiantes politécnicos: lo novedoso del movimiento

Algo a distinguir entre los estudiantes con experiencia es que ellos además de contar con experiencia política tenían otras actividades personales que hacían repensar en participar o no en el movimiento: Carlota estaban trabajando, David haciendo el servicio social; Arturo tenía que “concentrarse en su proyecto”. Los jóvenes politécnicos que experimentaban su primer movimiento desbordaban “entusiasmo y energía”. Estas características son importantes porque ayudan a saber que “los estudiantes” en los movimientos estudiantiles no son un ser homogéneo, con una identidad uniforme como se llegan a representar generalmente. Cada uno llegó con historias familiares distintas, trayectorias escolares distintas, experiencias políticas distintas que le dieron sentido a las diversas formas de participar en el movimiento.

Por tanto, cuando se dio este encuentro generacional entre estudiantes que venían organizándose políticamente desde 2012 y los estudiantes que participaron por primera vez en un movimiento estudiantil. Algunos jóvenes con experiencia llegaron desmotivados por experiencias desagradables que vivieron en otros movimientos o porque se encontraban en otras actividades personales que en un inicio preferían pasar

la batuta a estudiantes primerisos. Estos últimos fueron importantes, ya que, a partir de su energía, entusiasmo y efervescencia motivaron a los estudiantes experimentados a integrarse al movimiento estudiantil. Fueron el corazón que empezó a vitalizar al movimiento estudiantil.

Este encuentro generacional logró una configuración de prácticas de participación política novedosas. Individualmente cada uno de los jóvenes entrevistados fueron configurando o mejorando una serie de prácticas y estrategias que fueron adquiriendo y desarrollando durante el movimiento. Esta pequeña caja de herramientas fue propositiva en ella podían mirar y realizar acciones de protesta “convencionales” como fueron: la huelga, las marchas, mítines, asambleas, pliegos petitorios e informar sobre la problemática del movimiento estudiantil.

Otras herramientas, que fueron aprendiendo y practicando en diversos espacios fueron: el valor interdisciplinario que Carlota logró en su participación en la COCNP; el arte de colarse y manejar el timing, tácticas que le permitieron a Guillermo, de manera fortuita, proponer el perfil de los estudiantes que representaron las mesas de diálogo; las estrategias de colaboración que se dieron entre la AGP y COCNP, que se materializaron en la creación de una red local, que se usó para la coordinación y manejo de información durante las negociaciones; el trabajo periférico y político que realizó Javier desde un colectivo para darle voz a otros estudiantes y contrarrestar a la Asamblea General; ganarse la confianza de la comunidad, realizar toda propuesta en frente de ella y tener experiencia política son algunas recomendaciones que David compartió para poder representarse como un buen líder o vocero.

Estas estrategias aportaron de forma colectiva a que el movimiento fuera novedoso respecto a anteriores. Se generó una caja de herramientas que se utilizó para construir otro tipo de presencia en el espacio público: el vídeo viral de los jóvenes estudiantes respondiendo a las declaraciones que realizó la directora Yoloxóchitl Bustamante Díez; las megamarchas ordenadas y acordonadas, los estudiantes mostrando sus credenciales; el no al liderazgo y el sí a la rotación de voceros en la AGP; el uso de las tecnologías; la transmisión pública de las mesas de diálogo por televisión, el uso de Todos Somos Politécnico que mostró un nosotros, un frente unido, un auto reconocimiento de indignación, ira e injusticia.

Los jóvenes politécnicos que se presentan en esta investigación lograron de manera individual y colectiva articular prácticas, estrategias y tácticas que les permitieron ampliar y apropiarse de manera más extensa del espacio público. El movimiento en

general generó polémica, se hizo visible y entabló diálogo con las autoridades, los estudiantes en lo particular desplegaron diversas prácticas y estrategias que les permitieron construir diversos espacios en los cuales se representaron en distintas formas, y además se confrontaban, consensaban, había relaciones de afecto y colaboración.

Esta diversidad en los jóvenes politécnicos permitió analizar la heterogeneidad de sus representaciones a partir de distintos símbolos y prácticas. Los jóvenes con mayor experiencia en sus narrativas expresan referentes de lucha, de participación y dirección de los movimientos; mientras que, a los jóvenes sin experiencia, los caracterizan con mucha voluntad política y una organización más relacionada con el movimiento #Yosoy132. A pesar de estas distinciones lograron generar tácticas y experimentarlas y se adaptaron a situaciones emergentes de manera colectiva, reformulando sentidos, prácticas y emociones.

Electrocardiograma: la vitalidad del movimiento

El movimiento funcionó internamente como una especie de electrocardiograma, como una prueba que registra la actividad eléctrica del corazón, ese ritmo alterado, no lineal, que mantiene con vida a una persona. Los seis jóvenes politécnicos hablan de estos ritmos alterados que mantuvieron con vida al movimiento estudiantil y sostuvieron su cotidianidad. En los puntos más bajos del electrocardiograma, los jóvenes politécnicos desarrollaron estrategias que les permitieron involucrarse creativamente en los espacios de disenso en los cuales discutían y reflexionaban, pero también se cansaban, desilusionaban y dejaban de participar. Cuando muchos compañeros tenían esta crisis, se debían repuntes de los ritmos. Debido a espacios esporádicos pero muy significativos, los jóvenes desarrollaron prácticas para fortalecer las relaciones sociales: confianza en la comunidad estudiantil, colaboración entre diferentes disciplinas y organizaciones, solidaridad y el cuidado entre pares.

En los espacios de disenso se produjeron relaciones conflictivas y tensas, como las que se dieron en la Asamblea General Politécnica. Sin embargo, también se dieron colaboraciones llenas de creatividad, como las que entablaron la COCNP y las mesas de diálogo. Lo importante a destacar son las virtudes y bondades que los espacios de cuidado proporcionaron a los jóvenes politécnicos, así como que estos espacios se daban en las barricadas, en la cocina y en las guardias. Ahí se dieron relaciones que posibilitaron encuentros mediante el apoyo, la solidaridad, la preocupación y el cuidado.

Estos cuidados, igual de importantes que los espacios de disenso generalmente son proporcionados por la familia o lo comunitario, fueron reapropiados en el conflicto estudiantil. Fueron espacios igual de importantes que las asambleas o las mesas de diálogo por la vitalidad que le daba a los jóvenes para sostener al movimiento desde los afectos. Los jóvenes politécnicos estaban en un espacio político, como lo es un movimiento estudiantil, que aparentemente no les permitía generar la capacidad de actuar para generar momentos de atención, desvelo, ocupación, responsabilidad y compromiso afectivo, demostraron que esos momentos se dan de manera esporádica y transforman las relaciones con los otros. Son espacios también políticos que acompañan a la vitalidad del movimiento y constituyen la motivación de los jóvenes para poder seguir participando en éste.

Todos Somos Politécnico: un espacio de experiencia y transformación

En este trabajo la investigación del movimiento politécnico no se limitó a seguir los estudios que analizan los movimientos sociales o estudiantiles desde la óptica del impacto de sus estrategias para conseguir que sus intereses se mantengan en una agenda política con el objetivo de poder cambiar una ley; es decir, no se analizó el movimiento y su impacto en la política educativa. Un movimiento estudiantil no se limita a una serie de acuerdos firmados, sino que va más allá y transforma las formas de socialización, agencia, representación, subjetivación y práctica de los participantes.

El movimiento politécnico formó espacios de experiencia en los que cada joven encontró formas de ubicarse y moverse. Cada uno de los jóvenes se relacionó de manera distinta con los otros, generando experiencias únicas, complicadas o bondadosas, durante su participación en el movimiento. Los estudiantes entretejían en la cotidianidad su vida privada con su compromiso político y el espacio público con los medios de comunicación, generando nuevas subjetividades políticas y representaciones de ciudadanía específicas.

El movimiento posibilitó otras formas de sociabilidad, por ejemplo, entre los jóvenes entrevistados, hubo quienes cuestionaron los roles de género y se empeñaron en transformar esas prácticas a partir del diálogo; para otros el respeto y la confianza a la comunidad estudiantil, el reconocimiento a la diversidad, la cooperación entre compañeros, el cuidado al otro, fueron valores importantes en el movimiento; la vinculación entre estudiantes de diferentes instituciones educativas fue significativa para aprender la otra historia de IPN; organizarse, la defensa de los ideales, rebelarse, exigir,

cuestionar, y querer transformar en lo social, fueron para los jóvenes elementos importantes para la participación política y la defensa de la educación pública; por último, las dificultades que como estudiantes pasan al tratar de alejarse de un movimiento que fue muy significativo en sus vidas, por el tiempo que le dedicaron, las relaciones que construyeron, las alegrías que compartieron, los miedos que aparecieron y lo que transformó en ellos.

Ciudadanía desde la representación juvenil politécnica

Si consideramos la ciudadanía un territorio donde los jóvenes a partir de sus prácticas actúan en el “aquí y ahora” del espacio público, podemos decir que los jóvenes politécnicos se apropiaron y resignificaron espacios en donde generaron estrategias para reclamar su inconformidad.

En estos territorios formativos fue importante el recorrido, no es el dónde sino el cómo le dieron sentido político los jóvenes politécnicos a su participación en el movimiento. Este sentido político implicó un territorio de aprendizajes dentro del espacio escolar reconfigurado por el conflicto estudiantil. Aunque participaron en el mismo movimiento, las prácticas, experiencias, sensibilidades, gustos y habilidades de los jóvenes, tuvieron distintos significados. Cada uno en su andanza, en su “aquí y ahora” enriquecieron al movimiento con sus diferentes territorios (particularidades), de manera que esas diferencias y esos momentos inesperados que surgieron en el proceso se visibilizan (Reguillo, 2013; Urteaga, 2013). La ciudadanía como territorio implicó comprender los espacios, las relaciones y las culturas juveniles de los estudiantes politécnicos de otra manera, es decir, como condiciones indispensables para defender un proyecto político y educativo desde un movimiento estudiantil, en el que de manera colectiva dotaron de sentido a proyectos, propuestas, expresiones y demandas que fueron más allá de una política dura de orden jurídico.

No se intentó encasillar a los jóvenes politécnicos en arquetipos de ciudadanía, sino mostrar que fue un vínculo entre diversos grupos llenos de tensiones, prácticas, y expresiones políticas desde la cultura juvenil de cada uno, que se entrelazó con el espacio público reconfigurando las formas de representarse como estudiantes politécnicos y ciudadanos. Aprendieron y construyeron ciudadanía a través de la participación política en el movimiento y esta participación singular de cada uno significó y configuró la manera en que como estudiante se involucró en el hacer colectivo.

Se puede considerar la ciudadanía entre los politécnicos en dos aspectos íntimamente relacionados entre sí: unas identidades diferenciada y auténticas, que a partir de su agencia tomaron la decisión de pertenecer a un movimiento estudiantil porque les fue significativo, y dos, como una participación política llena de responsabilidad y obligaciones ante una colectividad, prácticas de solidaridad entre estudiantes, maestros, padres de familia y como una construcción colectiva en dónde los estudiantes también avanzarán hacia caminos de inclusión, cuidados, igualdad de género, dignidad y participación.

Es por lo que, la participación política de cada uno (durante el movimiento) refiere a su historia personal, es decir, a las experiencias, saberes, prácticas que han extendido a otros territorios y personas. Y que durante el movimiento se fue entretejiendo a partir de la diversidad, las afinidades, el disenso y la escucha en donde a parecen los otros.

La complejidad de sentidos con que los jóvenes habitaron el movimiento fue representada desde lo interdisciplinario que fue el movimiento, lo artístico en las pancartas, la organización en las mesas de diálogo, los cuidados en las barricadas, y el amor inculcado familiarmente al IPN. Esta complejidad se puede caracterizar como una práctica de mestizaje que se fue construyendo en la convivencia, en el pensar hacer y sentir, permitiendo que los estudiantes politécnicos tomaran las riendas del movimiento.

La irreverencia y creatividad de los jóvenes politécnicos, en ocasiones, parecía que les permitió hacer lo impensable: proyectar una imagen carismática del movimiento y al mismo tiempo confrontar de frente al secretario de gobernación Osorio Chong; llevar a la televisión pública las mesas de diálogo y al mismo tiempo organizarse internamente de forma extraordinaria por medio de una red local; internamente dividirse en bloques para defender distintas posiciones políticas, pero al mismo tiempo, abrir espacios para la recuperación de la confianza, la expresión de la diversidad, la apropiación de saberes cotidianos y académicos.

Los jóvenes politécnicos construyeron espacios íntimos donde aprendieron y resignificaron valores y prácticas, que lograron materializar en lo colectivo, involucrando a más agrupaciones (padres, profesores, amigos, hermanos; otras escuelas y colectivos), extendiendo su presencia hacia a fuera, llegando a medios de comunicación, redes sociales, estados, delegaciones, barrios y a la sociedad en general. Los jóvenes se apropiaban de lo público desde su movimiento estudiantil.

Las voces de los jóvenes politécnicos representaron cómo han vivido desde su particularidad el movimiento, es lo que no se dijo en los periódicos o medios de

comunicación, a partir de sus narraciones podemos identificar expresiones poco comunes en los estudios sobre movimientos estudiantiles, participación política o ciudadanía. En sus experiencias hubo división, discusión, confrontación, pero también rescataron la “confianza”, un “nosotros”, un “somos”, expresiones que permearon con mayor vitalidad a los jóvenes politécnicos. Una vitalidad que parece haberlos motivado a seguir hasta el final del movimiento.

Achicamiento de la brecha de género en el movimiento estudiantil politécnico

A partir de las narraciones de los estudiantes se puede observar que en el movimiento politécnico hubo un achicamiento de la brecha de género en las formas de convivencia, de participación y de dirección del movimiento entre estudiantes varones y femeninas. Algo a distinguir al interior del movimiento y desde los espacios de cuidado, son las prácticas de afecto y preocupación por el otro. Como se señaló anteriormente, en el movimiento hubo experiencias donde compañeros varones se preocuparon por cómo se sentía o si había comido su compañero que venía de una Asamblea General. Llamó la atención que en las narrativas se destacó a varones realizando este tipo de prácticas de afecto y cuidado, que en movimientos anteriores eran prácticas consideradas como femeninas.

En el movimiento estudiantil del 68 este tipo de prácticas estuvieron destinadas a las mujeres, por una dicotomía de género, desde la cual se suponía que las mujeres solo destacaban por sus habilidades afectivas, domésticas y románticas hacia el movimiento, y que carecían de habilidades para el liderazgo político, el razonamiento e intelecto. Estas últimas habilidades eran casi exclusivamente de los varones (Cohen y Fraizer, 2004). Los roles de género fueron rígidos, la mayoría de las mujeres participaron desde espacios como la cocinas construyendo espacios de escucha, diálogo y convivencia con los demás estudiantes (Cohen y Fraizer, 2004, p.607) Las mujeres eran las encargadas de posibilitar estos espacios de socialización que reanimaron y motivaron a los estudiantes varones, pero eran excluidas de espacios “varoniles” como asambleas, brigadeos, o comisiones donde se tomaron decisiones importantes en torno a la dirección del movimiento.

En el movimiento estudiantil Todos Somos Politécnico, los estudiantes construyeron puentes para acortar la brecha de roles de género. Recordemos a David, vocero de la AGP, quien en su narrativa se distingue jerárquicamente de los compañeros

que se encuentran en las barricadas como la “gente que está de a pie”, y a Guillermo, quien se posicionó como alguien estratégico que trabajó desde lo que llamó lo “cotidiano” y también se diferenció jerárquicamente a los compañeros que participaban desde la cocina como “la gente de a pie del movimiento”. Aunque se dio esta distinción jerárquica, ambos expresaron gusto y sorpresa antes las prácticas y acciones de cuidado que sus compañeros tuvieron con ellos, como si nunca hubieran pasado por algo similar.

David y Guillermo experimentaron estos cuidados por ambas partes, pero destacaron en sus narraciones a los compañeros varones, que les proporcionaron afecto y cuidado. La presencia de estas prácticas entre varones habla de un proceso de cuestionamiento de las formas de participación y las jerarquías dentro del movimiento. Un colega de David le explicó su falta de habilidades de razonamiento, de liderazgo e intelecto para estar discutiendo en una Asamblea General, pero le demostró su gran capacidad de afecto, preocupación y cuidado hacia él y los demás compañeros, es decir, no buscó reafirmar su masculinidad o su honor, y David desde su posición de vocero no buscó reprenderlo a partir de una vigilancia heteropatriarcal, al contrario, ese momento fue muy signitativo porque hubo un reconocimiento y valoración al trabajo de los compañeros que participaban desde las barricadas, y ambos abrieron su sentir y compromiso por el otro, acercándose a roles tradicionalmente considerados como femeninos y actuaron en pro de una corresponsabilidad

Algunos estudiantes politécnicos varones también se dejaron llevar por el romanticismo del movimiento. Se recordará que Leonardo participó principalmente por el amor que su familia le inculcó por el Politécnico, y Javier, por ideología y por el sentimiento efervescente que le provocaron las primeras megamarchas del Politécnico.

Por otra parte, Carlota, observó prácticas machistas, cuando los estudiantes exigían que compañeras les cocinaran o sirvieran. Ante lo cual ella y sus compañeros, a partir de su formación como Psicóloga y con conocimientos previos de perspectiva de género dados por su carrera, generaron espacios de diálogo.

En los movimientos estudiantiles del 68 (Cohen y Frazier, 2004) o en el movimiento que se dio en la Universidad Autónoma de Puebla en 1972-1973 (Tirado, 2016), las mujeres lucharon por salir de los espacios protegidos como la cocina y de las prácticas machistas hacia sus participaciones en espacios mayormente masculinos. El proceso para hablar en público fue complicado por las prácticas irrespetuosas de sus compañeros (Cohen y Frazier, 2004, p.609). Enfrentar estas dificultades las llevó a una

toma de autoconciencia para darse cuenta de que eran capaces de hablar en público (Tirado, 2003, p.111).

Las estudiantes decidieron salir a las calles y gestionaron estrategias que les permitió vincularse con la gente de una manera más clara “tradujeron el discurso político de los líderes en panfletos... Esa propaganda funcionaba no sólo como una forma de comunicarse con el público, sino que también propiciaba un sentimiento de unión entre los estudiantes y esas poblaciones más amplias, un vínculo que los estudiantes interpretaban como identidad nacional” (Cohen y Frazier, 2004, p 610).

En el movimiento Politécnico. Carlota nunca se sintió menos por ser mujer, tuvo la oportunidad de decidir en qué espacio participar, a partir de sus intereses, se sintió escuchada, y afirmó que más allá de ser mujer se tomó en cuenta la capacidad de argumentación o de la propuesta que se daba. Este caso muestra que hubo mujeres que contaron con experiencia política en movimientos sociales, que ocuparon espacios de disenso, tomaron decisiones, politizaron sus experiencias para cuestionar prácticas machistas, que mezclaron saberes académicos con sociales, que han estado construyendo otras formas de habitar los movimientos estudiantiles y el espacio público. No obstante, tan no se ve natural que esto sea así, que en su narrativa ella recalca que pudo hacerlo, aunque fue mujer.

En este achicamiento a la brecha de género se construyeron puentes unos más grandes que otros, pero que combinaron roles y formas de participación. Mientras las mujeres, que participaron en movimientos sociales en los sesenta y setenta fueron construidas desde la marginalidad y la invisibilidad por roles masculinos, actualmente han mostrado la capacidad de apropiarse de espacios relevantes para la dirección política del movimiento, es decir, se han ido consolidando como actores importantes. En el caso de los varones, han sido capaces de generar espacios de cuidado con el otro, de colocarse en espacios como la cocina, de romantizar su participación en el movimiento estudiantil, y generar prácticas de corresponsabilidad. Tanto estudiantes varones como mujeres del Politécnico construyeron, en diferentes magnitudes, formas de tomar conciencia y transformar roles de género durante el movimiento, lo que significó tomar acciones que permitieron corregir desigualdades y una reeducación en actitudes, habilidades, conocimientos, valores y actitudes y evitar una hegemonización del movimiento por parte de los varones.

Politécnicos entre #YoSoy132 y Ayotzinapa: “ordenados” o “revoltosos”.

Escuchar a los estudiantes politécnicos permitió ver al movimiento desde otra perspectiva. Los jóvenes ubicaron al movimiento estudiantil en medio de dos grandes movilizaciones: #YoSoy132 de 2012 y el de Ayotzinapa de 2014. Cada movimiento lo caracterizan de diversa forma y dicha caracterización influyó, dicen, en la toma de decisiones del movimiento politécnico.

Para algunos, el #YoSoy132 representó un movimiento novedoso, ordenado y pacifista con estrategias políticas alejadas de la violencia, mientras que, para otros, se trataba de un movimiento “tibio” que no se arriesgaba a realizar acciones más directas. El movimiento Ayotzinapa, que se da a la par del movimiento Politécnico, representó para algunos un movimiento que incitó a la violencia y el vandalismo, etiquetándolos de “revoltosos”, y para otros, era un movimiento legítimo que representaba una larga tradición de lucha normalista.

Históricamente esta dicotomía entre estudiantes aparece con fuerza en los años cuarenta en el gobierno de Manuel Avila Camacho, junto a su política de “unidad nacional” y el proceso de modernización y crecimiento económico impulsado por la industrialización del país. Los estudiantes universitarios (liberales) fueron considerados los niños buenos y cobijados por el gobierno mexicano, mientras se abandonaba a los estudiantes politécnicos y normalistas, de sectores más populares, calificados de rojillos y antipatriotas (Flores, 2019; Civera, 2011 y 2012).

En los sexenios de Miguel Aleman (1946-1952) y Ruiz Cotines (1952-1958) se representó a los estudiantes como “patrimonio cultural”, con valores cívicos y éticos, leales, responsables, cultos, comprometidos socialmente y entusiastas del bien común; jóvenes ciudadanos, ejemplo de respeto y orden, mientras que los jóvenes que no estudiaban o trabajaban y se reunían en las calles eran mal vistos al considerarlos como jóvenes sin quehacer (Flores, 2019, p.338).

Esta imagen institucional y ejemplar que se les asignó a los estudiantes mexicanos en la Ciudad de México se fue transformando cuando en los años cuarenta y cincuenta estudiantes del Politécnico y la UNAM se manifestaron por mejores condiciones educativas y democráticas. Al practicar la desobediencia civil, la imagen de “niños buenos” y cobijados por el gobierno se fue quebrantando por protestar, alterar el orden público y no estar en las aulas.

Los jóvenes estudiantes del Politécnico en la huelga de 1956 fueron representados por el Estado como un “problema estudiantil nacional” (Pensado, 2015; Flores, 2019). Mientras los estudiantes de la UNAM en la década de los cuarenta y cincuenta permanecieron en las aulas, la politización de los estudiantes politécnicos se representó de manera negativa ante la sociedad. Y justo cuando se da esta transición de estudiantes politécnicos buenos a jóvenes politizados comienza una tradición de lucha estudiantil politécnica, que se fue desarrollando durante 1940-1960, constituyendo un repertorio político para protestar en las calles (Flores, 2019; Pensado, 2015), como lo harían los estudiantes de Ayotzinapa y de todas las escuelas normales rurales desde los años treinta, tras la negación del gobierno para dotar a las escuelas de un mayor presupuesto, una planta docente completa y mejores condiciones en los internados, generando una gran tradición de lucha, organización y acción directa, que les costó ser representarlos, por parte del gobierno, como “agitadores” manipulados por profesores radicales (Civera, 2011 y 2012).

Flores (2019) explica que la prensa y el cine mexicano de la época aportaron a construir una imagen de desprestigio hacia los jóvenes politécnicos. El cine mexicano comenzó a representar a los jóvenes estudiantes bajo conductas vagas, festivas, manipulables, sin respeto por sus mayores, capaces de alterar el orden, es decir, un grupo de jóvenes sin control. Por otro lado, la prensa, en los años cincuenta, a los estudiantes politécnicos que participaron en movilizaciones fueron representados como “comunistas” “agitadores” “rojos” y “revoltosos”, mientras los “verdaderos” estudiantes fueron representados como aquellos con ganas de estudiar, practicar algún deporte y actividades lúdicas.

La prensa generó una división entre los mismos politécnicos, los “verdaderos estudiantes” señalaban a los “rojos” y a los dirigentes “comunistas” de incitar a la violencia con tal de tener el control del IPN. La etiqueta de “comunistas” cobró un nuevo sentido en un contexto donde se desarrolló el enfrentamiento entre el bloque occidental liderado por Estados Unidos y el bloque del Este liderado por la Unión Soviética. En 1956 el gobierno implementó el delito de disolución como mecanismo de control y despolitización estudiantil, así que señalar de “comunista” a un estudiante era acusarlo de delincuente o terrorista que buscaba desestabilizar un sistema político y por lo que podía ser encarcelado y cualquier “problema estudiantil”, el gobierno lo resolvía por medio de la intervención del ejército y la violencia (Pensado 2015; Flores, 2019).

En 2014 los jóvenes politécnicos se entrecruzan con el movimiento Ayotzinapa, un movimiento que surge tras la desaparición de 43 normalistas, que señaló al Estado mexicano como culpable. Tanto la prensa como el mismo gobierno mexicano influyeron en la clasificación que se le dio a cada uno de los movimientos estudiantiles. Por un lado, la prensa como *La Jornada* publicaba “Ayotzinapa, crimen de Estado”, recordando a un Estado mexicano que fue capaz de realizar una masacre a estudiantes en 1968 y negarlo o aplicar una ley de disolución social para encarcelar estudiantes. Por otro lado, *Aristegui Noticias* publica “Osorio Chong sale a la calle para dialogar con alumnos IPN”, el gobierno salió a la calle y reconoció al movimiento Politécnico como legítimo, el Estado representó al movimiento como un arquetipo a seguir, algo que nunca había sucedido. David en su narración destaca este encuentro con Osorio Chong y menciona que fue un punto catártico para la separación de ambos movimientos.

El gobierno mexicano manejó para ambas movilizaciones diferentes niveles de permisibilidad entre lo legal y lo ilegal, a los jóvenes politécnicos les ofreció apertura al diálogo, claridad y transparencia en el proceso, mientras que, con los estudiantes de Ayotzinapa, el diálogo fue cerrado y todo el proceso muy brumoso y nada claro. Mientras el movimiento Ayotzinapa acusó al Estado como asesino, éste quería mostrarse como un Estado bondadoso con los estudiantes politécnicos.

En sus narrativas, Javier, Carlota y Guillermo, hablaron de un miedo permanente tanto de los estudiantes como de sus padres por la posibilidad de ser reprimidos: “incluso los padres de familia tenían miedo de sus hijos que estaban involucrados, miedo de que hubiera un ataque, una represión, porque además estábamos en el sexenio priista” (Carlota, Psicología, 26 de febrero de 2019). Tras lo ocurrido con Ayotzinapa, el miedo era una sensación permanente para los jóvenes politécnicos. Quedarse desde la representación de estudiantes “ordenados” fue una estrategia inteligente que les permitió evitar porros e infiltrados, alejarse de la posibilidad de una represión, el encarcelamiento e incluso una masacre, y sostener el apoyo de los mismos estudiantes y sus familias.

Optar por una movilización con estrategias similares a las de #YoSoy132, fue más razonable y les permitió transitar a otras formas de lucha, a construir otra tradición de lucha política en la que fue posible evitar violencia y cuestionar al gobierno y medios de comunicación convencionales a partir del uso de las redes sociales.

Involucrarse o solidarizarse con el movimiento Ayotzinapa los acercaba más a estos miedos, pero mantenerse en este imaginario de “ordenados” les daba seguridad y claridad en su proceso. Al final, como narran Carlota y Marco, la solidaridad con

Ayotzinapa tardó, pero se dio más adelante y entre sentimientos encontrados, ambos contingentes marcharon juntos por la desaparición de los 43 normalistas en la marcha #UnaLuzPorAyotzinapa del 22 de octubre de 2014.

Referencias

- Arfuch, L. (2005) El espacio biográfico en las ciencias sociales. En: *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, pp. 177-202
- Arfuch, L. (2018) *La vida narrada: Memoria, subjetividad y política*. Villa María: EDUVIM
- Aranda, S. (2000) "El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales", en *Convergencia*, enero-abril del 2000, Núm. 21, México, UAEM.
- Berger, P. y Luckmann. T. (1991). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 64-141 (77 p.)
- Berger, P. y Luckmann. T (2006). La sociedad como realidad subjetiva. En: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 162- 202.
- Bey H. (1991). *La zona temporalmente autónoma*. Recuperado el 23 de septiembre 2016 de : <http://www.merzmail.net/taz.pdf>
- Boaventura de Sousa Santos (2005). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Lima: UNMSM.
- Boaventura de Sousa Santos (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- Bourdieu, Pierre. (1987). "Fieldwork in philosophy" en: *Bourdieu Pierre, Cosas Dichas*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (1987). De las reglas a las estrategias en: *Bourdieu Pierre, Cosas Dichas*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (1987) Espacio social y poder simbólico en: *Bourdieu, Pierre. Cosas Dichas*, Barcelona: Editorial Gedisa
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética por lo humano compasión por la tierra*. Madrid:Trotta.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Buenos Aires: Mino y Davila.
- Britton, John A. (1976) Educación y radicalismo en México, vol. II. En: *Los años de Cárdenas, 1934-40*, México, SEP-Setentas, pp. 62-88
- Buenfil, R. (1995). *Reflexiones Metodológicas de Investigación en Análisis Político de Discurso: Relato de una Experiencia sobre el Discurso Educativo en la Historia de México*. Presentación al Diplomado de Ciencias de la Comunicación, DIE/ Cinvestav, México.
- Calderón, Miguel Ángel (1982) *El impacto de la crisis de 1929 en México*: FCE, SEP.
- Castells, M. (1986) *La ciudad y las masas*. Madrid: Alianza Editorial.

- Civera, A. (2012). Honores y ultrajes a la bandera: la escuela entre la democracia y la intolerancia en el México de los años cuarenta. En: Calderon, M. M. y Buenabad, E. (Editores). *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. México: El Errante.
- Civera, A. (2018). Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43. En: Camacho, S. (Coord.). *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*. México: UAA
- Civera, A. (2011) Porque somos estudiantes de segunda: la organización de los estudiantes campesinos en México, 1932-1941. En: Silvia González Marín y Ana María Sánchez Sáenz (Coords.), *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*. México: UNAM, IIB, pp.79-104.
- Contreras, A. (2017). "#YoSoy132, Social Media, and Political Organization", en *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History*, Recuperado de: <https://oxfordre.com/latinamericanhistory/view/10.1093/acrefore/9780199366439.001.0001/acrefore-9780199366439-e-484?rskey=fhAD8J>
- Cohen, J L. y Arato A (2001). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, D. y Frazier, L. (2004) "México 68: Hacia una definición del espacio del movimiento. La masculinidad heroica en la cárcel y las mujeres en las calles", *Estudios sociológicos*, XXII, 3, pp. 591-623.
- Dahrendorf, R. (1996), La naturaleza cambiante de la ciudadanía, en *La política. Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, núm. 3, octubre, Barcelona: Paidós, pp. 139-149.
- De la Garza, Enrique., Ejea León., Macias, Luis. (1986), *El otro movimiento estudiantil*, México: Extemporáneos editorial v.
- De Certeau, Michel (2010) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO
- Dubet, F. (2003). *Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela*, En Benedicto, J. y M.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Estrada, S. (2014). "Sistema de protesta: política, medios y el #YoSoy132", en *Sociológica*, núm. 82, mayo-agosto, pp.83-123.
- Espinoza, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía, (En) *Andamios revista de investigación social: Ciudadanía y representación* (pp. 71-109) México: UACM.
- Favela, G. D. (2011). Los movimientos estudiantiles en México: Comparación entre mediados y finales del siglo XX. En González, M. S. & Sánchez S. A. (Coord.) *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*. México: UNAM.

- Feixa, Carles (1999) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Flores, A (2016) *Estudiantes disidentes y Estado Mexicano: organización y movilización estudiantil en el Instituto Politécnico Nacional* (tesis doctoral). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CA. 1938-1956). México.
- Flores, Aymara (2019) "Estudiantes" en Susana Sosenski y Gabriela Pulido (coords.) *Hampones, pelados y pecatrices. Sujetos peligrosos de la Ciudad de México*, México, FCE
- Fuente primaria:
 Delegación Oficial del Gobierno Mexicano ante la III Conferencia Interamericana de Educación (1937) "Informe que acerca del Instituto Politécnico Nacional presenta el Departamento de Enseñanza Superior Técnica, Industrial y Comercial", 22 a 29 agosto, México, DF., en Monteón et al (2009) *El Instituto Politécnico Nacional* (Anexo III), pp. 163-203.
- Garretón, A. (2001) *Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Giroux, A., H. (1998) *La escuela y la lucha de la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1997) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Doubleday.
- Gómez, L. (2017) ¿Defender la universidad? Reflexiones sobre las universidades públicas mexicanas. En: Jimenez, M. y Valle, A. (Editores) *Sociología y pedagogía: Defender la universidad*: México: UNAM.
- Gómez Nashiki, Antonio (2003) El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII, 17, pp. 187-220.
- González, M. S. & Sánchez S. A. (2011) (Coord.) *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*. México: UNAM.
- Guevara Niebla, Gilberto (1988) *La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hernández, A. (2007) "Orígenes y antecedentes del EZLN", en *Espacios Públicos*, vol. 10, (núm. 19), pp. 264-283
- Hernández, G.J. (2017) (Coord). *Investigaciones Educativas*. Eduardo Weiss. México: Bonilla Artigas
- Holland, D. y Lave, J. (eds.) (2001). *History in Person. Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fé, NM: School of American Research. Traducción ms.

- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Landau, M. (2006). *Ciudadanía y ciudadanía juvenil*. Recuperado el 18 de octubre 2014 de: <http://es.scribd.com/doc/193659679/Landau-Ciudadania-y-Ciudadania-Juvenil>
- Lozano, G. (2019). *El camino de la disidencia. Cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios*. México: UNAM
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Mendoza Patiño, Nicandro (1984). "Relaciones Estado-IPN en 1956" en Mohar B.,
- Monteón González, Humberto, Gabriela María Riquelme Alcantar y Blanca Zamora Celis (2009) *El Instituto Politécnico Nacional. Proyecto educativo de la administración del Presidente Lázaro Cárdenas*, México, Instituto Politécnico Nacional, pp. 91-129
- Morán (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud, Disponible en el área de descarga de www.injuve.mtas.es, Madrid, Pág. 220.
- Mora, Z. (2007) *Historia Política del IPN*. México. Recueprado de: <https://es.scribd.com/doc/242666012/Historia-Política-del-IPN-2014-pdf>
- Nivon, Eduardo (2001), "Los nuevos movimientos sociales. Ciudadanía y representación en el movimiento universitario," en *Alteridades*, 11, (22) México, UAM-I. pp. 29-48
- Olivares, O. M. (2010). "Movimiento estudiantil, clase y subjetividad". En *Veredas 21*, México: UAM-Xochimilco. pp. 129-147.
- Pensado, J. (2015). El movimiento politécnico de 1956: la primera revuelta estudiantil en México de los sesenta. En Marsiske, R. (Coord.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. México: IISUE-UNAM
- Padierna, M., P. (2012). *Educarse Ciudadanas en los movimientos sociales: Las mujeres zapatistas*. México: Plaza y Valdes
- Pleyers, G. (2019). *Movimientos Sociales en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1991). *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza.
- Quintanilla, Susana (2008) "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940", Documento DIE, núm. 62, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, pp. 1-21.

- Ramírez, Z. M. (2018). El M68 y su herencia en la movilización juvenil y estudiantil en México. A manera de introducción. En Ramírez, Z. M. (Coord.) *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa*. México: RED.
- Reguillo, R. (2013). *Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto*. México: Siglo XXI.
- Reguillo, R. (2015). "#Ocupalascalles #Tomasñasredes. Disidencia, insurgencias y movimientos juveniles: del desencanto a la imaginación política", en Valenzuela, A. J. (Coord). *El sistema es anti nosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: Gedisa.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes Insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio* Barcelona: NED.
- Rosaldo, R. (2000). La pertenencia no es un lujo: Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural. *Desacatos*, (3), p.0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900305>
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales: escritos escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tarrow, Sidney (1998), *El poder en movimiento, los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza Editorial.
- Tirado Villegas, Gloria A. (junio, 2016). Las universitarias en el contexto violento de la Universidad Autónoma de Puebla, UAP, 1972-1973 (Puebla-México). *Ánfora*, 23(40), 51-73).
- Tirado Villegas, Gloria A. (2003) "Otra mirada al 68. Mujeres universitarias en Puebla", *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP*, 1, pp. 105-113
- Touraine, A, (1999)- *¿Cómo salir del liberalismo?*, Barcelona, Paidós.
- Touraine, A, (2006) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Buenos Aires, Paidós, 2ª reimpresión, p. 146, 192,
- Urteaga, C. P. (2007). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, (tesis de doctorado) en ciencias antropológicas, México: UACM.
- Urteaga, E., Astudillo, & A., Rivera, S. (2013). "Sentí que no era un robot: comunicación participación y autenticidad en el Aula Abierta, un proyecto de innovación inclusiva de la UACM". *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion4.htm>
- Valles, M. (1990). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Weiss, E. (2011). *Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación*. Perfiles Educativos, 135, México, IISUE-UNAM, pp. 134-148.

- Weiss, E. (2017). "Hermenéutica y descripción densa versus Teoría fundamentada". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, abril-junio, pp. 637-654.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.
- Zibechi, R. (2005). "La educación en los movimientos sociales". En *Programa de las Américas*, junio, Recuperado de: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf

Notas periodísticas digitales

- Animal Político. (5 de octubre, 2018). La UNAM, la UAM y el Tec de Monterrey entre las mejores 30 universidades de Latinoamérica. Animal Político. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2018/10/unam-uam-tec-mejores-universidades-latinoamerica/>
- Hernández, L. (1 de octubre, 2014). Huélmum en completo orden; se organizan para evitar infiltraciones de porros. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/10/01/984408>
- Hernández, L. (1 de octubre, 2014). Abren diálogo por IPN; Osorio promete que el viernes dará respuesta a pliego petitorio. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/10/01/984464>
- Méndez, B. (1 de octubre, 2014). IPN: las razones de la inconformidad estudiantil. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/bloqueros-blog-invitado/2014/10/01/ipn-las-razones-de-la-inconformidad-estudiantil/>
- Jerez, D. (2014). ¿Qué está pasando en el IPN y por qué los estudiantes protestan? *ActitudFem*. Recuperado de <https://www.actitudfem.com/entorno/trabajo/que-esta-pasando-en-el-ipn-y-porque-los-estudiantes-protestan>
- SinEmbargo. (28 de septiembre, 2014). Alumnos del IPN responden a Yoloxóchitl Bustamante en VIDEO: "No somos infiltrados". *SinEmbargo*. Recuperado de <https://www.sinembargo.mx/28-09-2014/1129045>
- Quacquarelli Symonds, (2018). eaturning nearly 400 universities, the QS Latin America University Rankings 2018 highlights the best universities in this region. . Recuperado de <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2018>
- La Jornada (9 de junio, 2009). Tolerados por autoridades, los porros hicieron de la violencia su forma de vida. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2009/06/09/sociedad/037n1soc>
- La Jornada (6 de octubre, 2014). "Ayotzinapa, crimen de Estado". *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2014/10/06//opinion/007a1pol>

Aristegui Noticias (30 de septiembre, 2014). Osorio Chong sale a la calle para dialogar con alumnos IPN. *Aristegui Noticias*. Recuperado de: <https://aristeginoticias.com/3009/mexico/en-mangas-de-camisa-osorio-chong-sale-a-dialogar-con-alumnos-del-ipn/>