



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**Los movimientos estudiantiles en México: historia e
importancia vista desde el paradigma de la complejidad de
Edgar Morin**

Para obtener el título de

Licenciado en Ciencias de la Educación

Presenta

Marco Uriel Martínez López

Director

Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara

Comité tutorial

Dr. Christian Israel Ponce Crespo

Dr. Félix Montoya Flores

Dr. Cesar García García

Pachuca de Soto, HGO; Septiembre 2025



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

UAEH/ICSHu/LCE/402/2025

Asunto: El que se indica

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UA EH.
PRESENTE.

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis **Los movimientos estudiantiles en México: Historia e importancia vista desde el paradigma de la Complejidad de Edgar Morin** que, para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, presenta el **P.D.L.C.E. Marco Uriel Martínez López** con número de cuenta **453309**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **Marco Uriel Martínez López**, le otorgamos nuestra autorización para entregar en formato digital el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional y obtener el título de Licenciada.

ATENTAMENTE

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
PACHUCA DE SOTO, HGO; 15 DE SEPTIEMBRE DE 2025

MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
DIRECTORA



DR. CHRISTIAN ISRAEL PONCE
CRESPO
PRESIDENTE

DR. FÉLIX MONTOYA FLORES
SECRETARIO

MTRO. JOSÉ LUIS HORACIO
ANDRADE LARA
VOCAL

DR. CÉSAR GARCÍA GARCÍA
SUPLENTE

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo,
México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4206
aaceduc@uaeh.edu.mx



Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara, quien, además de ser el director de esta tesis, se convirtió en un ejemplo de compromiso y motivación. Su guía y confianza no solo impulsaron este trabajo, sino que también marcaron positivamente mi crecimiento académico y personal, dejando en mí una experiencia valiosa que llevaré siempre conmigo.

También deseo agradecer a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades y, de manera especial, al Área Académica de Ciencias de la Educación. Su acompañamiento y apoyo en cada etapa hicieron posible la culminación de este esfuerzo, que representa no solo un logro académico, sino también un crecimiento personal.

Dedicatoria

Dedico esta tesis, en primer lugar, a mis padres, Marco Antonio Martínez y Elsa López, por creer en cada paso que he dado, por su amor incondicional y, sobre todo, por enseñarme a nunca rendirme. Este logro es también suyo.

A mi abuela Leticia, por su cariño, por estar siempre dispuesta a escucharme y acompañarme, y por motivarme desde mis primeros años escolares hasta este importante momento de mi vida.

A mis hermanos, Padme y Mauricio, quienes con su apoyo y afecto han sido una de mis mayores motivaciones para seguir adelante.

A mis tíos Sandra, Mirna, Erick, Noemí, Gabriela y Rodrigo; a mis primos Demian, Michelle, Leonardo, Antonio, Bruno, Daniel, Diego y Sebastián; así como a mi sobrino Mathias. A toda mi familia, gracias por estar presente y brindarme su compañía y aliento en cada etapa de este camino.

A mi amigo Héctor, por compartir conmigo esta experiencia universitaria, por las palabras de aliento y por demostrarme que las verdaderas amistades permanecen.

A mis amigas Ileana, Vanessa, Dianeli, Adriana, Karina, Melanie, Danna, Dulce, Anhali, Camila y Rosario. Gracias por acompañarme, por su apoyo y por recordarme siempre la importancia de confiar en mí mismo.

A mis amigos, Gael, Ricardo, Jesús, Arturo, Jimmy, Juan Pablo y Leonardo, gracias por su compañía, por las risas y por compartir su energía positiva.

Finalmente, a todos quienes han formado parte de mi vida, a los que están y a los que ya no, les agradezco profundamente por contribuir, de una u otra forma, a que este logro fuera posible.

Porque al final, “caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Índice

Contenido

Resumen.....	7
Abstract	8
Introducción	9
Antecedentes históricos	11
1.1. Antecedentes internacionales.....	11
Movimiento de la universidad de París, Francia (1968)	11
Movimiento de Córdoba, Argentina (1918).....	12
Movimiento de Chile (2011)	14
1.2. Antecedentes nacionales	15
Movimiento de 1929 (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM)	15
Movimiento de 1933 (Huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM).....	16
Movimiento de 1968 (Movimiento Estudiantil).....	18
Movimiento de 1971 (Huelga de la Universidad Autónoma de Nuevo León - UANL).....	19
Movimiento de 1986 (UNAM).....	21
Movimiento de 1999 (UNAM).....	23
1.3. Movimientos políticos en México ligados a la educación más destacados	24
Movimiento de 2012 Yo Soy 132	24
Movimiento de 2014 Ayotzinapa.....	25
II. Planteamiento del Problema	27
2.1. Problemática	27
Supuestos hipotéticos.....	29
1.5.1. Objetivos principales.....	29
Objetivos específicos	29
2.2. Preguntas de Investigación	30
2.3. Justificación	30
III. Estado del arte.....	32
3.1. Movimiento social y movimientos estudiantiles.....	32
Movimiento estudiantil.....	34
Juventud.....	36
Paro estudiantil	37
Huelga estudiantil	38

Identidad estudiantil	39
Memoria colectiva	41
Conciencia colectiva	43
Ciclos de Movilización	44
3.2. Realidad compleja.....	46
Complejidad	48
Método	51
Teoría	52
Ensayo	53
Error e ilusión	54
Razón- racionalidad.....	55
Conocimiento	56
3.3. Incertidumbre de lo real	57
Conocimiento pertinente.....	58
No linealidad	59
Interdependencia.....	60
Contexto.....	60
3.4. Suceso emergente.....	61
Contexto histórico.....	62
Interacciones globales	63
Complejidad de los factores.....	64
IV. Marco Teórico.....	66
4.1. Antecedentes del paradigma de la complejidad.....	66
Breve historia	67
4.2. Conceptos del paradigma de la complejidad	69
Carlos Maldonado	70
Edgar Morin	71
Ilya Prigogine.....	72
Leonardo Rodríguez y Julio Aguirre	73
4.3. Movimientos Sociales	74
¿Por qué surgen las protestas?	75
4.4. Movimientos estudiantiles	76
¿Movimiento estudiantil o política estudiantil?	77

Ciclos de protesta: Una forma de ver los movimientos por el paso del tiempo	78
Activismo estudiantil latinoamericano y caribeño en el siglo XXI	79
COVID- 19: Limitante para los movimientos estudiantiles	81
Movilización y activismo estudiantil Latinoamericano y del Caribe en la actualidad.....	82
Ecos en la historia del abordaje de los movimientos Estudiantiles Latinoamericanos	83
V. Marco metodológico	87
5.1. Enfoque de la investigación.....	87
5.2. Tipo de investigación.....	89
5.3. Muestra	90
5.4. Descripción del contexto.....	91
5.5. Técnica e Instrumentos	92
VI. Interpretación y análisis de la información	94
VII. Contexto histórico.....	95
Cronología de los hechos por parte de medios de comunicación	95
Introducción.....	95
Antecedentes	95
Comienzo del paro y primeros eventos	97
Etapa de negociación	98
Culminación del paro	100
Eventos posteriores al paro	102
VIII. Hallazgos.....	103
8.1. Dinámicas no lineales	103
8.2. Dinámicas emergentes	108
8.3. Dinámicas adaptativas	112
8.4. Reflexión.....	116
IX. Conclusiones	118
Anexos 1	135

Resumen

La presente investigación busca comprender los movimientos estudiantiles mediante el paradigma de la complejidad de Edgar Morín, enfocándose en aquellos que cumplen con las características para ser considerados como tales. Se utiliza una metodología cualitativa con un enfoque explicativo, cuyo objetivo es explorar las experiencias de los participantes. A partir de entrevistas y testimonios de estudiantes, se examina cómo estos movimientos se desarrollan y transforman a lo largo del tiempo, observando las dinámicas emergentes y no lineales que los caracterizan. El marco teórico se construye con base en los aportes de diversos autores que abordan tanto los movimientos sociales como el paradigma de la complejidad. Se integran las ideas clave sobre las dinámicas no lineales, la emergencia y la adaptabilidad de los fenómenos sociales, lo que permite sustentar el análisis de cómo los movimientos estudiantiles se configuran como procesos dinámicos, mutables y sujetos a cambios constantes, generados por la interacción entre los actores involucrados.

Entre los hallazgos más relevantes, destacan las perspectivas de los entrevistados sobre el movimiento estudiantil ocurrido en 2023, en el cual participaron activamente. Sus experiencias aportan una visión enriquecedora sobre cómo los movimientos estudiantiles se adaptan, evolucionan y, en algunos casos, desaparecen. Desde el paradigma de la complejidad, se muestra que estos movimientos no solo representan momentos de protesta o reivindicación, sino que también son espacios de transformación institucional, donde se identifican tanto fracasos como éxitos, y donde surgen nuevas posibilidades de cambio dentro de las instituciones educativas.

Palabras Clave: Movimientos estudiantiles, Teoría de la Complejidad, Dinámicas no lineales, Emergencia, Adaptabilidad, Transformación institucional.

Abstract

This research aims to understand student movements through Complexity Theory, focusing on those that meet the characteristics to be considered as such. A qualitative methodology with an explanatory approach is employed, aiming to explore the causes and effects of the phenomenon through the participants' experiences. Through interviews and testimonies, the study examines how these movements develop and transform over time, observing the emergent and non-linear dynamics that characterize them, as well as their evolution.

The theoretical framework is built upon the contributions of various authors who address both social movements and complexity theory. Key ideas regarding non-linear dynamics, emergence, and adaptability of social phenomena are integrated, providing the foundation for analyzing how student movements are shaped as dynamic, mutable processes subject to constant changes, driven by the interaction between the involved actors

Among the most significant findings, the perspectives of the interviewees on a student movement that occurred in 2023 stand out, in which they actively participated. Their experiences provide an enriching view of how student movements adapt and evolve. From the complexity perspective, it is shown that these movements are not only moments of protest or advocacy, but also spaces for institutional transformation, where both failures and successes are identified, and where new possibilities for change emerge within educational institutions.

Introducción

Los movimientos estudiantiles han desempeñado un papel fundamental en la transformación de la sociedad y las instituciones educativas. A lo largo del tiempo, estos movimientos han sido un reflejo del descontento, la resistencia y la lucha por la mejora de las condiciones académicas y sociales. Su impacto no solo se ha manifestado en cambios estructurales dentro de las universidades, sino también en la generación de conciencia colectiva y en la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones. En la actualidad, estos movimientos continúan emergiendo con mayor frecuencia y bajo nuevas dinámicas, lo que resalta la necesidad de comprender su desarrollo, impacto y evolución. Dado que no pueden considerarse como fenómenos estáticos ni finitos, su estudio resulta imprescindible para la construcción de conocimiento en el ámbito educativo y social.

Este evento, movimiento estudiantil de la UAEH 2023, representó un acto de resistencia y una manifestación de las interacciones complejas entre los distintos actores involucrados. En este sentido, resulta crucial examinar cómo los estudiantes vivieron y comprendieron el paro estudiantil, cuáles fueron sus principales motivaciones para participar y de qué manera esta experiencia influyó en su percepción sobre la universidad y la defensa de sus derechos.

Desde el paradigma de la complejidad, los movimientos estudiantiles pueden ser analizados como sistemas dinámicos caracterizados por interacciones no lineales, emergencia y adaptabilidad. Por ello, el presente trabajo busca aportar un enfoque innovador que permita comprender estos fenómenos desde una perspectiva más amplia e integradora. A partir de este planteamiento, la investigación se guía por las siguientes preguntas: ¿De qué manera influyen las protestas estudiantiles en las instituciones educativas? ¿Son realmente necesarias estas protestas para que exista un cambio? ¿Cuál es la influencia de los movimientos estudiantiles del pasado en los actuales? ¿Qué desafíos y obstáculos enfrentan los movimientos sociales para obtener resultados?

Los objetivos principales de esta investigación son: analizar los movimientos estudiantiles en Latinoamérica utilizando el paradigma de la complejidad y analizar el movimiento estudiantil en la UAEH del año 2023 con el propósito de ver su impacto en la comunidad estudiantil., con el fin de identificar las dinámicas no lineales, emergentes y adaptativas que los caracterizan. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: Comprender el impacto social y académico del paro estudiantil en los estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, considerando dinámicas emergentes y adaptativas, analizar el papel de las redes sociales en la organización, difusión y evolución del movimiento estudiantil, explorando tanto sus beneficios como sus limitaciones, explorar las motivaciones que impulsaron la participación estudiantil durante el paro de 2023 en la UAEH, comprender la construcción de conciencia colectiva entre los participantes del movimiento, desde la perspectiva de la complejidad y examinar los desafíos, obstáculos y tensiones internas que enfrentaron los estudiantes durante el proceso de movilización.

El trabajo se compone de seis capítulos y una sección de conclusiones. En el primer capítulo, se presentan los antecedentes históricos de los movimientos estudiantiles a nivel internacional y nacional, destacando aquellos que han tenido mayor impacto. También, se incluyen movimientos políticos en México ligados a la educación, dado su relevancia para el contexto de la investigación. El segundo capítulo aborda la construcción del objeto de estudio, detallando los objetivos, preguntas de investigación, hipótesis y justificación. En el tercer capítulo, se desarrolla el estado del conocimiento, en el que se exponen los conceptos clave y las investigaciones previas que sustentan el problema de estudio. El cuarto capítulo se dedica al marco teórico, donde se exploran los fundamentos del paradigma de la complejidad y los aportes de autores como Maldonado, Prigogine, Rodríguez y Aguirre. En el quinto capítulo, se describe la metodología utilizada, el enfoque de la investigación y las técnicas de recolección de datos. El sexto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos aplicados, destacando las perspectivas de los participantes. Finalmente, en la sección de conclusiones, se reflexiona sobre los principales hallazgos, limitaciones y aportes del estudio.

Este trabajo busca contribuir al conocimiento sobre los movimientos estudiantiles y su relación con el paradigma de la complejidad, proporcionando un análisis profundo de sus dinámicas internas y su impacto en la comunidad educativa. A través de esta investigación, se pretende generar un mayor entendimiento sobre estos fenómenos y aportar herramientas para la mejora de la participación y resolución de conflictos en el ámbito universitario.

Antecedentes históricos

El estudio de las movilizaciones estudiantiles en México y América Latina requiere comprender su desarrollo histórico, ya que estos fenómenos se entrelazan con sus respectivos entornos políticos-sociales. Durante décadas, los alumnos han contribuido significativamente a abogar por las libertades, la igualdad y la democracia educativa, desafiando los mecanismos de dominación y supresión. Los antecedentes históricos de los movimientos estudiantiles facilitan la identificación de patrones de organización, tácticas de lucha y reacciones del gobierno que han definido estas movilizaciones en diferentes periodos y lugares. Desde las primeras protestas en el siglo XX hasta las protestas actuales, estos movimientos han impulsado transformaciones importantes tanto dentro como fuera de los centros educativos.

Este capítulo se centra en algunos de los movimientos estudiantiles más destacados a escala mundial y nacional, además de su vínculo con movimientos políticos vinculados a la educación en México. En el ámbito global, se analizan sucesos como el Movimiento de Córdoba en Argentina (1918), la manifestación estudiantil en París (1968) y las manifestaciones estudiantiles en Chile (2011), que han tenido un impacto en la formación de movimientos estudiantiles y/o sociales en otras regiones. A nivel nacional, se analizan acontecimientos cruciales como los movimientos de 1929 y 1933 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el movimiento estudiantil icónico de 1968, la huelga en la Universidad Autónoma de Nuevo León en 1971, y las movilizaciones de 1986 y 1999 en por parte de la UNAM, entre otros.

Igualmente, se investigan movimientos políticos vinculados a la educación, tales como "Yo Soy 132" en 2012 y el movimiento por los 43 normalistas desaparecidos de Ayotzinapa en 2014, que han superado el entorno estudiantil y han impactado en el ámbito político y social de la nación. El estudio de estos antecedentes posibilita situar el desarrollo de las batallas estudiantiles y su influencia en la metamorfosis del sistema educativo y la sociedad. Entender estas dinámicas históricas es esencial para examinar los movimientos estudiantiles contemporáneos desde un enfoque más extenso, tomando en cuenta sus retos, éxitos y su función en el paradigma de la complejidad como sistemas en desarrollo y adaptativos.

1.1. Antecedentes internacionales

Movimiento de la universidad de París, Francia (1968)

El movimiento estudiantil de mayo de 1968 en la Universidad de París fue uno de los acontecimientos más influyentes y representativos de la historia moderna de Francia. No fue solo una expresión de descontento académico, sino también un punto de inflexión que reflejó e intensificó las tensiones sociales, políticas y culturales de la época. Las raíces del movimiento de mayo de 1968 se remontan a una combinación de factores que generaron malestar entre los estudiantes y la sociedad en general. Los estudiantes de las universidades de París, especialmente Nanterre y la Sorbona, denunciaron el sistema educativo, al considerarlo rígido, autoritario y anticuado. Exigieron reformas que democratizaran la educación y permitieran una mayor participación en la gobernanza universitaria. El clima global de la década de 1960, caracterizado por movimientos estudiantiles y sociales en Estados Unidos, Alemania y otros países, tuvo un impacto significativo en los estudiantes franceses, inspirándolos a movilizarse para el cambio (Cohn-Bendit & Cohn-Bendit, 1968).

El movimiento se inició en marzo de 1968 en la Universidad de Nanterre, con protestas inicialmente centradas en la libertad académica y las condiciones de vida de los estudiantes. Sin embargo, la situación se agravó rápidamente. El 2 de mayo de aquel año, las autoridades decidieron cerrar la Universidad de Nanterre, lo que provocó que las protestas se trasladaran a la Sorbona, en el centro de París. El 3 de mayo, las autoridades intentaron expulsar a los estudiantes de la Sorbona, lo que generó enfrentamientos violentos con la policía y desató una ola de solidaridad y manifestaciones en toda la ciudad. La situación se intensificó durante la "Noche de las barricadas" del 10 y 11 de mayo, cuando los estudiantes instalaron barricadas y se enfrentaron con la policía en el Barrio Latino de París. El conflicto galvanizó a la sociedad francesa, lo que llevó a una huelga general que involucró a millones de trabajadores el 13 de mayo, paralizando gran parte del país.

El movimiento de mayo de 1968 obligó al gobierno de De Gaulle a realizar importantes concesiones. En respuesta a las demandas de los manifestantes, el gobierno implementó aumentos salariales y algunas reformas educativas. Más allá de las reformas inmediatas, el impacto de este movimiento fue de gran alcance y duradero. Transformó la cultura y la sociedad francesas, promoviendo cambios en las actitudes hacia la autoridad, el trabajo y la vida pública. El legado de radicalismo y cambio social de mayo de 1968 sigue resonando en la Francia moderna.

Movimiento de Córdoba, Argentina (1918)

La Reforma Universitaria, también conocida como el Movimiento de Reforma Universitaria, fue un proceso que transformó la educación superior en América Latina, iniciándose en Argentina a principios del siglo XX. Su origen se remonta a la huelga estudiantil de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, donde estudiantes y graduados recientes cuestionaron la estructura organizativa y el gobierno universitario, los cuales respondían a intereses conservadores y excluyentes. El movimiento tenía como objetivos principales democratizar la educación superior, modernizar sus contenidos y garantizar la participación estudiantil en la toma de decisiones académicas y administrativas (Vega, 2018). Su impacto trascendió las fronteras argentinas, sentando las bases para futuras reformas en la región y estableciendo un precedente en la lucha por una educación libre, crítica y autónoma.

Desde una perspectiva histórica, la Reforma Universitaria representó un punto de inflexión en la participación política de los movimientos estudiantiles en América Latina. Para muchos historiadores y académicos, este proceso fomentó una conciencia crítica en el estudiantado, impulsando la lucha por una educación más inclusiva y participativa (Krotsch, 2012). Sin embargo, este movimiento no surgió en un vacío, sino que estuvo influenciado por antecedentes de demandas de mayor autonomía y reformas académicas en otras universidades de la región. En este sentido, la articulación de los ideales del movimiento cordobés respondió a una serie de transformaciones previas que evidenciaban la necesidad de cambios estructurales en la educación superior (Suasnábar & Marsiske, 2014). A partir de entonces, los movimientos estudiantiles comenzaron a desempeñar un papel activo en la construcción de sociedades más democráticas, desafiando estructuras de poder tradicionales y promoviendo la libertad de pensamiento.

La identidad estudiantil, fortalecida a partir de la Reforma Universitaria, no puede entenderse como un concepto estático ni definido por principios inmutables. Por el contrario, se trata de un constructo en constante evolución, condicionado por el contexto político, social y cultural de cada época. Las demandas de 1918, como la autonomía universitaria, la participación estudiantil en los órganos de gobierno y la renovación de los métodos de enseñanza, han servido de base para otras luchas estudiantiles, adaptándose a las necesidades y desafíos de cada generación (Tünnermann Bernheim, 2008). Así, la Reforma Universitaria sigue siendo un referente en la construcción de modelos educativos más democráticos y participativos en América

Latina, reafirmando el papel de la universidad como un espacio de debate, resistencia y transformación social.

Movimiento de Chile (2011)

En Chile, los movimientos estudiantiles han sido actores clave en la transformación social y política desde mediados del siglo XX. La organización estudiantil comenzó a tomar fuerza en la década de 1950 con el propósito de denunciar las desigualdades en el acceso a la educación y en las condiciones de enseñanza. Durante la década de 1960, su lucha se amplió al integrarse en movimientos más amplios que exigían justicia social y democracia, en un contexto de agitación política a nivel global. Según Palieraki (2014), los estudiantes chilenos no solo demandaban mejoras en el ámbito académico, sino que también participaron activamente en causas que buscaban reformar el sistema político y económico del país, inspirándose en movimientos similares en otras regiones del mundo.

El golpe de Estado de 1973 y la instauración de la dictadura de Augusto Pinochet (poner periodo en el poder) marcaron un periodo de fuerte represión para los movimientos estudiantiles. A pesar de las restricciones y la persecución, las universidades se convirtieron en bastiones de resistencia contra el régimen. Como señala Salazar (2012), los espacios educativos fueron fundamentales en la lucha contra las políticas autoritarias y neoliberales impuestas por la dictadura, ya que desde ahí se gestaron redes de oposición política e intelectual que desafiaban el discurso oficial. Aunque la represión limitó su capacidad de movilización abierta, los estudiantes mantuvieron una presencia activa en la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia.

Con el retorno a la democracia en la década de 1990, el movimiento estudiantil se reposicionó como un actor central en la crítica al modelo educativo heredado del régimen militar. Movilizaciones como la "Revolución de los Pingüinos" en 2006 y el "Movimiento Estudiantil de 2011" marcaron hitos en la lucha por una educación pública, gratuita y de calidad. Como sostienen Bellei et al. (2014), estos movimientos no solo impulsaron reformas educativas, sino que también cuestionaron las bases del modelo de desarrollo neoliberal que Chile había adoptado desde la dictadura. De esta manera, los estudiantes han seguido desempeñando un papel clave en la discusión sobre el futuro de la educación y en la configuración de las dinámicas sociales y políticas del país.

1.2. Antecedentes nacionales

Movimiento de 1929 (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM)

Si bien este movimiento no fue el primer movimiento estudiantil a nivel nacional, sí se considera precursor de los movimientos estudiantiles en el país por ser el primero del que se tiene un registro exacto de los hechos. El ascenso de los partidos políticos durante la sucesión presidencial a principios de 1929 despertó un gran interés por las cuestiones nacionales y educativas entre los estudiantes. Entre los factores relevantes se encuentran el poder generalizado de las organizaciones estudiantiles, el problema de larga data de la indisciplina y el desorden en la Facultad de Derecho, así como dos reformas pendientes (Marsiske, 1982).

Durante las primeras semanas de Antonio Castro Leal como rector, el ambiente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se tornó cada vez más tenso. Los problemas disciplinarios se vieron exacerbados aún más por el rechazo total de los estudiantes al nuevo director de la Facultad de Derecho, Narciso Bassols. Cuando Bassols, con el consentimiento del rector, anunció en la ceremonia de apertura el 20 de febrero de 1929 que se realizarían tres exámenes al año en lugar del examen final, los estudiantes llamaron a una resistencia abierta. Ante la negativa a negociar, los estudiantes se manifestaron en el edificio de la facultad el 5 de mayo, izando banderas y escudos rojos y negros de la Federación Nacional de Estudiantes (Marsiske, 1982).

El 7 de mayo, con la anuencia del presidente Emilio Portes Gil, el rector cerró la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales debido a los problemas dentro de la universidad. Según el acuerdo, los recursos disponibles se transferirían a las escuelas politécnicas, consideradas necesarias para el progreso económico del país. En la tarde del 9 de mayo, los estudiantes se reunieron en el salón de conferencias "El Generalito" de la Escuela Nacional Preparatoria, donde manifestaron su apoyo a la declaración del derecho de huelga y organizaron una manifestación para respaldar sus demandas. Ese mismo día, se decidió formar un comité de huelga, gracias a la articulación de diversas organizaciones estudiantiles que se habían unido años antes. Además, las protestas fueron respaldadas por estudiantes de la Facultad de Odontología, la Facultad de Bellas Artes y diversas escuelas secundarias (Marsiske, 1982).

Integrantes de la Asociación Nacional de Estudiantes de la Escuela Preparatoria y del Comité de Protección Estudiantil se reunieron esa tarde en la residencia estudiantil Jardín del Carmen y acordaron informar al rector Alfonso Caso sobre su oposición y la declaración del paro

estudiantil. El 24 de mayo, Emilio Portes Gil emitió un comunicado ordenando el retiro de la fuerza pública de los alrededores de la universidad, la entrega de las instalaciones a los estudiantes y la liberación inmediata de los presos, además de invitar a los estudiantes a entablar un diálogo. Esta propuesta provocó la dimisión de Narciso Bassols como director de la Facultad de Derecho. La tarde del 25 de mayo, los miembros del comité de huelga se reunieron en la residencia de estudiantes para discutir el futuro del movimiento. Ese mismo día, el rector Antonio Castro Leal convocó a una reunión con las administraciones y dirigentes escolares, en la que condenaron los abusos contra los estudiantes y analizaron el discurso del presidente, tras lo cual se entregaron las instalaciones universitarias a los estudiantes. El 25 de mayo de 1929, Manuel Puig envió un memorando al presidente Emilio Portes Gil solicitando la concesión de autonomía y autogestión a las universidades, argumentando que estas debían servir a los estudiantes en diversas disciplinas. El 29 de mayo, el presidente Emilio Portes Gil se reunió con representantes de las fuerzas armadas, sostuvo varias entrevistas y luego redactó una carta en respuesta. A pesar de las diferencias de opinión, Alejandro Gómez Arias se vio obligado a aceptar la autonomía universitaria como solución al conflicto y declaró que no se tomarían las armas hasta que el Congreso la aprobara (Marsiske, 1982).

El 1 de junio, el Consejo Universitario se reunió y decidió respaldar la postura del rector. En los días siguientes, los estudiantes de diversas facultades retomaron sus actividades académicas, a pesar de los llamados de Gómez Arias para continuar con la huelga. El 19 de junio, la Secretaría de Educación Pública aceptó las renuncias de Antonio Castro Leal como director de la Escuela Nacional de Bellas Artes, de Narciso Bassols como director de la Facultad de Derecho y de Antonio Castro Lyle como director de la Escuela Nacional Preparatoria. Dos días después, Portes Gil envió el plan de autonomía universitaria a Alejandro Gómez Arias, Carlos Zapata Vela y Efraín Brito Rosado para su discusión. Finalmente, el 26 de julio de 1929 se publicó en el Diario Oficial la Ley Orgánica de la Universidad Nacional, otorgando a la institución la autonomía 19 años después de su creación (Marsiske, 1982).

Movimiento de 1933 (Huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM)

El movimiento estudiantil de 1933 provocó una ruptura entre el gobierno revolucionario y la UNAM. Esta brecha se había gestado desde que se concedió autonomía a las universidades en

1929. Se creía que las conferencias de estudiantes universitarios podían llevar a acuerdos implementables en las universidades nacionales y estatales. Por ello, la Federación Nacional de Estudiantes y la UNAM convocaron a un congreso en 1933, con el propósito de evaluar el desempeño académico. Los temas discutidos reflejaron las preocupaciones educativas de los miembros del Congreso. El acuerdo sobre la posición ideológica de las universidades debía presentarse al Consejo Universitario para su implementación. La idea central era establecer el marxismo como estándar de educación histórica y moral, lo que generó un debate entre Vicente Lombardo y Antonio Caso. Aunque el marxismo ganó, los acuerdos no se implementaron debido a la diversidad de posiciones. Las disputas posteriores provocaron una crisis en la universidad (Albo,2011).

Tras la ceremonia, se celebró un consejo para decidir si la decisión debía discutirse en el Consejo Universitario. El rector, Roberto Medellín, propuso un referéndum para que los profesores expresaran sus ideologías. A pesar de la claridad de la consulta, algunas facultades se opusieron. Se produjeron huelgas y protestas. La Academia de Filosofía y Humanidades firmó un documento rechazando el acuerdo. La situación empeoró cuando se cuestionó el acuerdo de la facultad de derecho. Un grupo de estudiantes, liderado por Rodolfo Brito Fouché, ocupó el rectorado exigiendo libertad académica. El rector acusó a Brito Fouché de incitar a la violencia, lo que provocó enfrentamientos entre estudiantes. La comunidad se dividió entre quienes apoyaban la dirección marxista de Lombardo y quienes defendían la libertad académica de Caso, liderados por Brito Fouché y Gómez Morín (Albo,2011).

Los argumentos presentados en la Cámara de Diputados indican que estos hechos llevaron al gobierno a separarse de las universidades. Para algunos estudiantes conservadores, esto representó una oportunidad para la autonomía. Otros lo vieron con preocupación. La institución perdió subsidios e identidad nacional. Se entregaron diez millones de pesos para su administración en cuatro años. En 1933, se aprobó una nueva ley orgánica que definió a las universidades como personas jurídicas autónomas, pero sin identidad nacional. Tenían libertad para organizarse, pero debían seguir la Ley de Organización. Ser una institución privada implicaba depender de sus propios recursos. La dirección universitaria continuó con el Consejo Universitario, el Rector y los directores de facultades. Manuel Gómez Morín fue el primer rector bajo esta ley, implementando políticas de austeridad. El gobierno continuó promoviendo la educación técnica, creando el

Instituto Politécnico Nacional en 1936. La ruptura entre el gobierno y la UNAM en 1933 inició un ciclo de inestabilidad que terminó en 1945, cuando la UNAM recuperó su carácter de institución pública nacional (Albo,2011).

Movimiento de 1968 (Movimiento Estudiantil)

Aunque no fue el primer movimiento estudiantil en México, el movimiento de 1968 representó un punto de inflexión en la integración de la sociedad con los problemas contemporáneos y tuvo una gran influencia en los movimientos estudiantiles y juveniles posteriores. Es importante destacar que no se trató de un movimiento espontáneo ni de una experiencia aislada en la historia moderna del país, sino que mantuvo claras conexiones con el pasado y el futuro inmediato en términos de expectativas políticas y movilización social (Erreguerena, 2023).

El movimiento estudiantil de 1968 surgió en un contexto de estabilidad económica y conflicto político en México. El gobierno de la época estaba dispuesto a reprimir cualquier actividad que considerara contraria a sus intereses, mientras que los estudiantes exigían el fin de la represión estatal y protestaban contra la percepción de ser tratados como delincuentes juveniles. El 22 de julio de 1968, estudiantes de las vocacionales 2 y 5 del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se reunieron con estudiantes de la preparatoria Isaac Ochoterena, una escuela privada incorporada a la UNAM. Un nuevo enfrentamiento ocurrido al día siguiente fue disuelto cuando la policía ingresó a la Escuela Vocacional No. 5, dejando a varios estudiantes heridos. La mayoría de los historiadores consideran estos conflictos y la intervención policial como los eventos que dieron origen al movimiento estudiantil (Ramírez, 1969; Rodríguez Kuri, 2003).

Posteriormente, se llevaron a cabo diversas manifestaciones con el objetivo de oponerse a la violencia estudiantil y defender la autonomía universitaria. Como resultado, se formaron organizaciones estudiantiles compuestas por alumnos de escuelas técnicas, secundarias, vocacionales y universidades nacionales. Esta unión se concretó con la conformación del Consejo Nacional de Huelga (CNH), órgano representativo del movimiento estudiantil, a través del cual se formularon las principales demandas y acciones. Con el transcurso del tiempo, el movimiento adquirió nuevas formas, se expandió y se volvió más complejo. Finalmente, las demandas estudiantiles se plasmaron en un pliego petitorio de seis puntos elaborado por el CNH.

El movimiento estudiantil de 1968 no concluyó con la masacre de Tlatelolco el 2 de octubre. Motivados por la negativa del gobierno a responder a sus exigencias, estudiantes de diversas escuelas públicas del Distrito Federal se declararon en huelga durante los tres meses siguientes. El CNH organizó la "Plaza Roja" en Zacatenco el 4 de diciembre del mismo año, donde se leyeron en voz alta la "Declaración de Tlatelolco" y la "Declaración Nacional del 2 de octubre", documentos considerados simbólicos en el estudio de los movimientos estudiantiles en México. El punto de partida del movimiento fue la ocupación militar de la Universidad de la Ciudad por parte del gobierno mexicano con el fin de buscar presuntos sospechosos de terrorismo entre los estudiantes. Esta acción provocó llamados a la ocupación de espacios públicos por parte de estudiantes de la UNAM y el IPN, lo que culminó con la manifestación del 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco (Erreguerena, 2023).

Sin embargo, el movimiento fue disuelto mediante la brutal represión del Batallón Olimpia, un grupo paramilitar afiliado al Estado y liderado por el presidente Gustavo Díaz Ordaz, lo que resultó en la muerte de numerosos estudiantes. En este sentido, el movimiento de 1968 puede considerarse el primer movimiento estudiantil en México reprimido a través del uso de la fuerza estatal. No obstante, desempeñó un papel destacado en la lucha por las libertades democráticas y los derechos civiles y sociales, especialmente en el ámbito educativo. Asimismo, impulsó la apertura de espacios democráticos y fomentó la participación ciudadana en la vida política del país (Erreguerena, 2023).

Movimiento de 1971 (Huelga de la Universidad Autónoma de Nuevo León - UANL)

En diversos estados de la República, los movimientos estudiantiles de 1968 fomentaron procesos de organización y actividad universitaria. Un ejemplo notable fue la demanda de autonomía en Nuevo León, lograda en 1969. Esta lucha llevó a la dimisión del rector Jorge Tijerina debido a presiones políticas y ataques en su contra. Posteriormente, Héctor Ulises Real asumió la rectoría, enfrentando críticas similares por parte del gobierno estatal y los medios de comunicación (Guevara Niebla, 1988).

Tras obtener la autonomía universitaria y establecer el Consejo Universitario, se formó un comité para redactar una nueva Ley Orgánica. Sin embargo, el gobernador Eduardo Elizondo propuso al Congreso del Estado un proyecto de ley alternativo, aprobado en marzo de 1971, que

instauró una Asamblea General con una estructura que no fue bien recibida por el movimiento estudiantil (Guevara Niebla, 1988). En respuesta, los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), respaldados por el Sindicato Universitario y otras organizaciones vecinales, se opusieron al gobierno estatal. Esta resistencia atrajo la atención de comités estudiantiles de la UNAM y el IPN, quienes manifestaron su solidaridad con el movimiento en Nuevo León (Guevara Niebla, 1988).

Se organizaron manifestaciones en ciudades como la Ciudad de México, y los medios nacionales presionaron al presidente Luis Echeverría para intervenir en el conflicto. Finalmente, en un acto estratégico dentro de su política de "apertura democrática", Echeverría solicitó la renuncia del gobernador Elizondo y del rector de la UANL. No obstante, la asamblea democrática universitaria no fue restablecida; en su lugar, se instauró un consejo de gobierno, lo que generó insatisfacción entre los estudiantes movilizados (Guevara Niebla, 1988).

A principios de junio de 1971, estudiantes de la capital planearon una manifestación en la Ciudad de México en apoyo a sus compañeros de la UANL. Este acto de solidaridad no fue el primero; tras la ocupación policial de instalaciones universitarias en Monterrey el 24 de mayo, se registraron suspensiones de actividades en varias escuelas de la UNAM y el IPN (Guevara Niebla, 1988). El 10 de junio de 1971, se llevó a cabo una gran marcha estudiantil en la Ciudad de México en respaldo al movimiento en Nuevo León, que culminó en la represión violenta conocida como el "Halconazo" o "Jueves de Corpus" (Guevara Niebla, 1988). El grupo paramilitar "Los Halcones" no fue creado específicamente para reprimir la marcha del 10 de junio de 1971, sino que formaba parte de una estrategia represiva más amplia implementada por el gobierno de Echeverría, destinada a impedir la reorganización de los movimientos estudiantiles y disuadir cualquier tipo de protesta (Guevara Niebla, 1988). Este grupo estaba integrado principalmente por exmilitares y grupos porriles, entrenados para reprimir manifestaciones opositoras (Guevara Niebla, 1988).

El 10 de junio, estudiantes de diversas universidades se congregaron en una manifestación pacífica en la Ciudad de México para protestar contra el autoritarismo gubernamental y exigir reformas políticas y sociales. Sin embargo, la protesta fue brutalmente reprimida por "Los Halcones" y las fuerzas de seguridad del gobierno, resultando en un número indeterminado de víctimas. Las estimaciones sobre la cantidad de fallecidos varían, ya que el gobierno ocultó información y negó la magnitud de la masacre (Guevara Niebla, 1988).

El "Halconazo" marcó un punto de inflexión en la historia de los movimientos estudiantiles y en la percepción pública del gobierno. Para muchos jóvenes, la represión del 10 de junio radicalizó sus posturas, generando un rechazo más amplio hacia las prácticas autoritarias del Estado y fortaleciendo la lucha por la democracia y los derechos civiles en México (Guevara Niebla, 1988).

Movimiento de 1986 (UNAM)

El inicio de la década estuvo marcado por una profunda crisis económica en México, que se intentó enfrentar mediante la implementación de diversas reformas jurídicas y políticas públicas orientadas a recuperar la estabilidad macroeconómica, muchas veces a expensas de las necesidades básicas de la población. Se estableció una mínima intervención del Estado en la economía, destacando el recorte al gasto público, particularmente en el sector social. Además, se impusieron los criterios del mercado a toda la economía interna. En otras palabras, se indujo a la actividad productiva a regirse por las leyes de la oferta y la demanda, eliminando subsidios, compensaciones y todo tipo de proteccionismo, basándose en la idea liberal de la capacidad de autorregulación del mercado (Cruz, 2017).

En cuanto al contexto político nacional que contribuyó a la gestación del movimiento estudiantil de 1986, destacó la insuficiencia del modelo liberal de democracia para representar el mosaico multicultural que caracterizaba al país. Sobresalió, en este sentido, la desconexión del partido hegemónico de las necesidades cotidianas de la población más vulnerable, así como la ausencia de alternativas partidistas auténticas, lo que se tradujo en desconfianza y falta de credibilidad en el sistema de partidos (Vázquez, 2018).

A ello se sumaron los resultados insatisfactorios de la reforma política del sexenio de José López Portillo, que no logró establecer los canales institucionales necesarios para encauzar el malestar civil y fomentar la participación ciudadana. Asimismo, acontecimientos fortuitos, como los sismos de 1985, propiciaron la organización de la sociedad civil al margen de la estructura corporativa del Estado, proceso en el cual los estudiantes también participaron (González, 2020).

En el marco de las medidas económicas adoptadas por el gobierno federal, el presupuesto para la educación pública en el país disminuyó. Ante esta situación, el entonces rector de la UNAM, Jorge Carpizo McGregor, basándose en el documento de diagnóstico titulado Fortaleza y

debilidad de la UNAM (Monsiváis, 1987), ideó una serie de medidas que incluían la implementación de cuotas económicas para los estudiantes. El argumento central que expuso para justificar el aumento de las cuotas fue que la educación, más que un derecho, era un servicio que debían pagar quienes ingresaran a la universidad. Esta postura provocó una amplia movilización estudiantil respaldada por los trabajadores administrativos y académicos, así como por diversas organizaciones.

Las negociaciones entre las autoridades universitarias y la representación estudiantil fueron largas y, en muchas ocasiones, tensas, extendiéndose la huelga por varios meses. En poco tiempo, la organización encabezada por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) alcanzó una magnitud considerable, logrando la solidaridad de distintos sectores, sindicatos y partidos. La comunidad universitaria participó activamente, mientras que en el exterior se llevaron a cabo marchas y concentraciones multitudinarias tanto en la explanada de la rectoría en Ciudad Universitaria como en el Zócalo de la Ciudad de México. A pesar del clima de opinión adverso que algunos medios informativos, especialmente los televisivos, intentaron generar contra el movimiento estudiantil, el resultado fue el triunfo de los inconformes ante la comunidad académica. Este desenlace permitió a los estudiantes ampliar sus demandas hacia la democratización de la vida interna de la universidad, justificando así su solicitud de realizar un congreso universitario en el que participaran estudiantes, docentes y trabajadores de la máxima casa de estudios del país. Dicho congreso tuvo lugar meses después de levantada la huelga y una vez que las reformas de la rectoría fueron dejadas sin efecto.

Por otro lado, resulta relevante observar que, si bien la presencia de liderazgos carismáticos fue crucial para el surgimiento del movimiento, con el tiempo dentro del CEU se consolidaron liderazgos unipersonales que establecieron relaciones y generaron compromisos con diversos sectores y organizaciones, en ocasiones al margen de lo acordado en las plenarias del CEU (Ramírez, 2019). Es importante señalar que el principal objetivo del movimiento estudiantil, que consistió en revertir las reformas y medidas del rector Carpizo, particularmente el intento de imponer cuotas a los estudiantes, se logró. Esta victoria constituye la principal herencia del movimiento en su conjunto, la cual sigue vigente hasta la actualidad, no sin intentos, en ocasiones velados y en otras más explícitos, de distintas autoridades por retomar dichas medidas impositivas en la educación superior pública.

Movimiento de 1999 (UNAM)

El movimiento estudiantil surgido en la UNAM en 1999, tras la adopción de un nuevo sistema de cuotas, se presentó como sucesor del movimiento de 1968. El nombre del Consejo General de Huelga (CGH) evocaba al Consejo Nacional de Huelga de aquel año (Reyna, 2007)

El 15 de marzo de 1999, el Consejo Universitario de la UNAM aprobó un nuevo Reglamento General de Pagos (RGP), sustituyendo al de 1966 y actualizando las cuotas. La comunidad universitaria y los grupos organizados en ella llevaron a cabo una campaña de protesta a gran escala ante la inminente aprobación de estos nuevos montos. El documento estipulaba que la cuota semestral para el nivel licenciatura sería de 15 días de salario mínimo, mientras que para el nivel posgrado sería de 20 días (Reyna, 2007).

La gratuidad de la educación superior fue uno de los principales puntos de debate en torno al movimiento estudiantil de 1999, especialmente en relación con si el cobro de matrícula estaba permitido o prohibido. Esto generó controversia, ya que no siempre se establece que toda la educación proporcionada por el Estado deba ser gratuita. Aunque el Estado ha asumido la responsabilidad de la educación superior, su "promoción y mantenimiento" y le ha asignado cada vez más recursos presupuestarios, también se ha discutido la posibilidad de diversificar las fuentes de financiamiento. Sin embargo, la falta de claridad sobre si las universidades serían sostenidas mediante cuotas u otros mecanismos fue interpretada por diversos sectores como una amenaza a derechos fundamentales, lo que provocó una lucha por su preservación (Nájera, 2020).

El movimiento estudiantil inició bajo el nombre de Asamblea de Estudiantes Universitarios. Aunque el entonces rector de la UNAM, Francisco Barnés de Castro, no participó en el debate público, en respuesta a la propuesta parlamentaria y a la primera huelga estudiantil, convocó una reunión del Consejo Universitario el 15 de marzo de 1999. Los representantes estudiantiles decidieron convocar una asamblea general, emitieron una advertencia y llamaron a huelga para el 20 de abril. Antes de la aprobación del RGP, una huelga parecía una medida extrema, y muchos de los grupos que rechazaban las cuotas carecían de experiencia o conocimientos suficientes para prever la reacción de las autoridades (Nájera, 2020).

Entre las demandas de los estudiantes se encontraban una mayor democratización de las universidades, la revisión de políticas de admisión consideradas excluyentes y una mayor

transparencia en la gestión financiera. Además, la comunidad universitaria rechazó la imposición de matrículas y aranceles, argumentando que esto afectaría el acceso a la educación superior, la cual históricamente ha sido gratuita en México. La huelga se prolongó durante varios meses y estuvo marcada por enfrentamientos entre estudiantes y autoridades universitarias, así como por manifestaciones y el apoyo de diversos sectores de la sociedad mexicana. El conflicto se resolvió mediante una serie de negociaciones y acuerdos entre líderes estudiantiles, autoridades universitarias y el gobierno mexicano. Tras más de nueve meses de huelga, se alcanzó un acuerdo conocido como "Acuerdo de San Andrés", por el lugar donde se llevaron a cabo las negociaciones (Nájera, 2020).

Estos acuerdos, firmados el 6 de febrero de 2000, establecieron compromisos relacionados con la revisión de las políticas de admisión, la democratización de la vida universitaria y la creación de comités mixtos estudiantiles-académicos para la resolución de conflictos dentro de la UNAM. La huelga de 1999 dejó un legado duradero en la comunidad estudiantil mexicana y en la percepción de la educación superior en el país (Reyna, 2007).

1.3.Movimientos políticos en México ligados a la educación más destacados

Movimiento de 2012 Yo Soy 132

El movimiento "Yo Soy 132" surgió en México en 2012 como una respuesta estudiantil ante la manipulación mediática y la falta de democracia en el país. Su origen se ubica en la Universidad Iberoamericana, donde un grupo de estudiantes realizó una manifestación contra el candidato presidencial Enrique Peña Nieto, acusándolo de represión y cuestionando su papel en hechos polémicos. La cobertura mediática intentó minimizar la protesta, sugiriendo que los manifestantes no eran estudiantes genuinos. En respuesta, los 131 estudiantes que participaron en la protesta inicial publicaron un video en el que mostraban sus credenciales, reafirmando su identidad y convicción. Este acto generó solidaridad entre otros jóvenes, quienes adoptaron el lema "Yo Soy 132", consolidando así el movimiento (Herschman, 2016).

Este movimiento se convirtió en un símbolo de resistencia juvenil contra el control informativo y la corrupción política. A través de redes sociales y plataformas digitales, los estudiantes lograron organizar y coordinar manifestaciones en diversas regiones del país, evidenciando el papel de la tecnología en la movilización social (Guevara Niebla, 2013). De acuerdo con Herschman (2016), "Yo Soy 132" no solo buscó incidir en las elecciones

presidenciales de 2012, sino también promover la democracia, proteger los derechos humanos y criticar el neoliberalismo.

El impacto del movimiento se reflejó en el proceso electoral de 2012, influyendo en la agenda política y promoviendo la discusión sobre la reforma de los medios de comunicación y la participación juvenil en la política (Arvizu & Delgado, 2015). Además, puso en evidencia la capacidad de la juventud mexicana para organizarse y exigir transformaciones significativas en la sociedad, desafiando los modelos tradicionales de movilización política (Díaz, 2014).

Movimiento de 2014 Ayotzinapa

El movimiento surgido en 2014 fue una respuesta al ataque violento contra estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en Guerrero, perpetrado por elementos de la policía, el Ejército y grupos del crimen organizado. Este incidente resultó en la muerte de seis personas y la desaparición forzada de cuarenta y tres estudiantes, y se mantiene como uno de los episodios más impactantes y dolorosos en la historia reciente de México, debido a la falta de una explicación convincente y de justicia para las víctimas y sus familias.

El movimiento que emergió a raíz de este suceso se centró en la defensa de los derechos humanos y en la denuncia de la violencia estatal y la impunidad. Su composición fue predominantemente juvenil y estudiantil, con un liderazgo ejercido por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y la Asamblea Interuniversitaria. Estas organizaciones desempeñaron un papel crucial en la movilización social, estableciendo una red de apoyo que trascendió las fronteras nacionales y expuso la crisis de derechos humanos en México ante la comunidad internacional (Ordorika y Gilly, 2014; González Contreras, 2018; López Macedonio, 2020).

El movimiento de Ayotzinapa también destacó por su capacidad de articular a diversos sectores de la sociedad mexicana, incluyendo organizaciones de derechos humanos, colectivos artísticos y comunidades académicas, todos ellos unidos en la exigencia de justicia y en la demanda de la aparición con vida de los estudiantes. La insistente exigencia de esclarecimiento de los hechos y de rendición de cuentas por parte de las autoridades reflejó un profundo malestar social ante la corrupción y la violencia estructural en el país (Ordorika y Gilly, 2014; González Contreras, 2018; López Macedonio, 2020).

II. Planteamiento del Problema

2.1.Problemática

En el año 2023, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) fue escenario de uno de los episodios de movilización estudiantil más significativos de su historia reciente: un paro general que no solo paralizó las actividades académicas en prácticamente todos sus institutos, sino que también puso en evidencia tensiones latentes en la relación entre la comunidad estudiantil y las autoridades universitarias. El detonante inicial fue el prolongado paro del Instituto de Artes (IDA), cuyas demandas —vinculadas a deficiencias en infraestructura, procesos administrativos, condiciones académicas y derechos estudiantiles— permanecieron sin resolución durante meses, a pesar de reiterados intentos de diálogo formal. La percepción de una actitud indiferente por parte de las autoridades propició un creciente malestar que, de manera progresiva y no lineal, se extendió a otros institutos, transformando una protesta sectorial en una movilización universitaria de gran escala.

El paro, que se prolongó durante aproximadamente un mes, estuvo caracterizado por una diversidad de acciones colectivas: marchas multitudinarias, plantones permanentes, asambleas generales, pronunciamientos públicos y la designación de representantes estudiantiles por cada instituto para coordinar estrategias y centralizar la comunicación interna. Sin embargo, uno de los factores más decisivos en la articulación y desarrollo del movimiento fue el uso estratégico de redes sociales como principal herramienta de organización, visibilización y construcción discursiva. Plataformas como Facebook, Instagram, Twitter y TikTok no solo facilitaron la comunicación inmediata entre los participantes, sino que también actuaron como catalizadores de la protesta, permitiendo una difusión masiva de las demandas, la convocatoria a las acciones y la conformación de espacios virtuales donde se discutieron tácticas y se compartieron evidencias de las irregularidades denunciadas.

Las redes sociales, además de cumplir una función logística, desempeñaron un papel crucial en la configuración simbólica e identitaria del movimiento. La circulación constante de imágenes, videos, consignas y transmisiones en vivo no solo amplificó el alcance de la protesta hacia audiencias externas, sino que también fortaleció la cohesión y el sentido de pertenencia entre los participantes. Sin embargo, esta misma apertura digital expuso un fenómeno ambivalente: las plataformas, que inicialmente fungieron como espacios de cohesión, también se convirtieron en escenarios de confrontación interna, donde surgieron desacuerdos, debates públicos y divergencias

estratégicas que fragmentaron parcialmente la unidad del movimiento. Esta dualidad confirma que las redes sociales, en tanto sistemas complejos, pueden actuar como fuerzas integradoras y desestabilizadoras de forma simultánea, alterando de manera impredecible las dinámicas internas de una movilización.

Con el paso de las semanas, la cohesión inicial comenzó a debilitarse. Las mesas de negociación con las autoridades universitarias se desarrollaron en un clima de desconfianza mutua, y la ausencia de avances concretos en las demandas incrementó la frustración en parte del estudiantado. A ello se sumaron el desgaste físico y emocional, así como la disminución paulatina en la participación activa, factores que derivaron en un repliegue progresivo del movimiento. Un sector cada vez mayor de la comunidad universitaria comenzó a cuestionar la viabilidad de prolongar el paro, señalando que su continuidad podía generar perjuicios académicos y diluir sus objetivos originales. Ante este panorama, diversos institutos optaron por consultas internas y votaciones, que revelaron un consenso mayoritario a favor de retomar las clases, lo que marcó el cierre del movimiento.

Analizado desde el paradigma de la complejidad, el paro estudiantil de la UAEH en 2023 se configura como un sistema adaptativo y no lineal, donde interactuaron múltiples actores — estudiantes, autoridades, docentes, colectivos externos, medios de comunicación y sociedad civil— generando resultados emergentes y bifurcaciones en el curso del movimiento. Las redes sociales, en este contexto, no fueron un elemento accesorio, sino un factor de aceleración, transformación y reconfiguración de la protesta: modificaron los ritmos de la movilización, desdibujaron jerarquías tradicionales de liderazgo, potenciaron la visibilidad de voces individuales al mismo nivel que las colectivas y facilitaron la emergencia de formas organizativas horizontales y descentralizadas. Sin embargo, este mismo carácter descentralizado implicó el riesgo de dispersión discursiva y estratégica, dificultando el sostenimiento de un objetivo común frente a la presión interna y externa.

A pesar de la relevancia y complejidad del evento, son escasas las investigaciones que aborden de manera sistemática y crítica la relación entre movilización estudiantil y redes sociales en el contexto universitario mexicano, particularmente desde un enfoque que incorpore las categorías de la teoría de la complejidad. Documentar y analizar cómo se gestó, sostuvo y transformó el paro de 2023, recuperando las percepciones y experiencias de sus protagonistas,

permitirá no solo reconstruir un episodio clave en la historia de la UAEH, sino también aportar conocimientos aplicables a la comprensión y gestión de futuros movimientos estudiantiles en América Latina. Este estudio, al situar las redes sociales como un nodo central y al reconocer la naturaleza dinámica y emergente de la movilización, busca superar las visiones reduccionistas que asocian este tipo de fenómenos exclusivamente con el caos o la confrontación, para posicionarlos como espacios legítimos de construcción política, transformación institucional y ejercicio ciudadano.

Supuestos hipotéticos

Las redes sociales resultaron en un gran impacto para la organización del movimiento estudiantil en la UAEH

Las redes sociales dieron visibilidad a el movimiento estudiantil de la UAEH.

Las posturas de las autoridades universitarias en las negociaciones contribuyeron al desgaste y fragmentación del movimiento estudiantil.

Las estudiantes no lograron consolidar el movimiento y terminaron dividiéndose por pugnas internas, desacuerdos y desavenencias.

1.5.1. Objetivos principales

Analizar los movimientos estudiantiles en Latinoamérica utilizando el paradigma de la complejidad

Analizar el movimiento estudiantil en la UAEH del año 2023 con el propósito de ver su impacto en la comunidad estudiantil.

Objetivos específicos

- Comprender el impacto social y académico del paro estudiantil en los estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, considerando dinámicas emergentes y adaptativas.
- Analizar el papel de las redes sociales en la organización, difusión y evolución del movimiento estudiantil, explorando tanto sus beneficios como sus limitaciones.

- Explorar las motivaciones que impulsaron la participación estudiantil durante el paro de 2023 en la UAEH.
- Comprender la construcción de conciencia colectiva entre los participantes del movimiento, desde la perspectiva de la complejidad.
- Examinar los desafíos, obstáculos y tensiones internas que enfrentaron los estudiantes durante el proceso de movilización.

2.2.Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles fueron las motivaciones principales de los estudiantes para participar en el paro estudiantil de 2023?
- ¿Cómo se configuraron dinámicas no lineales, emergentes y adaptativas durante el desarrollo del paro?
- ¿De qué manera influyó la conciencia colectiva en la consolidación y sostenimiento del movimiento estudiantil?
- ¿Cuál fue el papel de las redes sociales en la organización, difusión y evolución del paro estudiantil?
- ¿Qué aprendizajes institucionales y simbólicos emergieron tras la movilización?
- ¿Qué elementos del paradigma de la complejidad permiten comprender mejor este tipo de movimientos sociales estudiantiles?

2.3.Justificación

El estudio de los movimientos estudiantiles es esencial no solo por su habilidad para modificar estructuras sociales, sino también por su función en la formación de una conciencia colectiva que promueve transformaciones importantes en las instituciones de educación. Estas movilizaciones demandan respuestas específicas que pueden generar impactos a medio y largo plazo, lo que requiere examinar los planes de acción que emergen para satisfacer dichas demandas, así como los procedimientos mediante los cuales se pueden medir sus resultados. Esta investigación se fundamenta en el paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin, que proporciona una visión holística para entender los movimientos estudiantiles como fenómenos dinámicos, emergentes y adaptativos. Este método posibilita superar las explicaciones

convencionales que las limitan a meras respuestas ante la insatisfacción o la violencia, ofreciendo una perspectiva más extensa de sus dinámicas internas.

Hasta ahora, no se han hallado investigaciones que utilicen el paradigma de la complejidad para examinar los movimientos estudiantiles, lo que confiere a este estudio un carácter innovador y brinda nuevas oportunidades para su análisis desde un enfoque multidisciplinario. Además de su contribución teórica, este estudio tiene un valor práctico, ya que sus hallazgos pueden servir de referencia para la formulación de estrategias de gestión y resolución de conflictos en instituciones educativas. La comprensión de las dinámicas no lineales, emergentes y adaptativas de estos movimientos permitirá generar herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan una mejor articulación entre las autoridades académicas y los estudiantes en futuras movilizaciones.

La relevancia de este estudio se intensifica por la participación directa del investigador en un movimiento estudiantil durante su formación profesional. Esta experiencia brindó una visión próxima y un acceso exclusivo a declaraciones de otros participantes, lo que potencia el análisis al incorporar diferentes voces y vivencias. Además, la realización del análisis en un marco temporal próximo a los hechos estudiados facilita la recuperación de experiencias recientes y la evaluación de sus consecuencias tanto a corto como a largo plazo. A través de este trabajo, se busca aportar un marco de análisis innovador que supere las interpretaciones reduccionistas que asocian los movimientos estudiantiles exclusivamente con el caos o la violencia. En su lugar, se propone una aproximación que destaque su impacto en la transformación institucional y su potencial como agentes de cambio dentro del ámbito educativo. Con ello, se pretende no solo contribuir al conocimiento académico, sino también ofrecer herramientas que permitan mejorar la participación estudiantil y la gestión de conflictos en las universidades.

III. Estado del arte

El estado del conocimiento es un componente esencial en toda investigación, pues facilita la identificación, análisis y sistematización de las aportaciones anteriores respecto al tema en estudio. Su meta principal es ubicar el problema de investigación dentro del contexto de los avances teóricos y empíricos existentes, con el propósito de identificar vacíos, restricciones y oportunidades para el progreso del trabajo.

En el caso de los movimientos estudiantiles en Latinoamérica, este apartado resulta esencial para comprender su evolución histórica, sus características estructurales y sus dinámicas emergentes. A través de la revisión de distintas fuentes, se examinan conceptos clave, tomando como base el concepto de movimiento social, la identidad estudiantil, la memoria colectiva y la conciencia colectiva, los cuales son indispensables para interpretar estos fenómenos desde una perspectiva amplia y multidimensional. Asimismo, este capítulo incorpora el enfoque del paradigma de la complejidad de Edgar Morin, lo que permite abordar los movimientos estudiantiles como procesos dinámicos, no lineales y adaptativos. Este estado del arte posibilita una comprensión más profunda de las interacciones entre los actores sociales y de los factores que inciden en la emergencia de nuevas formas de movilización.

La construcción del estado del arte, por lo tanto, no solo facilita la delimitación del problema de investigación, sino que también ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis de los movimientos estudiantiles desde una visión integradora y crítica. A partir de este apartado, se sientan las bases para una discusión académica que contribuya a la comprensión de estos fenómenos en el contexto educativo y social contemporáneo.

3.1. Movimiento social y movimientos estudiantiles

Al hablar de los movimientos sociales, se encuentra un cierto grado de dificultad para abordar el tema. Esto se debe a la complejidad de comprenderlos como un producto derivado de la búsqueda de un cambio estructural en la sociedad y del conflicto social que se desarrolla dentro de un contexto determinado. Dichos movimientos no son eventos aislados, sino procesos dinámicos que responden a una serie de condiciones económicas, políticas y culturales que configuran su desarrollo y evolución. Además, pueden manifestarse en diversas escalas, desde movimientos locales hasta manifestaciones globales que trascienden fronteras, mostrando su capacidad de adaptación y transformación a lo largo del tiempo.

El surgimiento de los movimientos sociales parece responder a factores específicos que los detonan, los cuales pueden ir desde el descontento con las políticas gubernamentales hasta la lucha por derechos fundamentales o la oposición a modelos económicos y sociales establecidos. En este sentido, Della Porta y Diani (2006) destacan que es común que estos movimientos establezcan relaciones conflictivas con oponentes claramente definidos, a quienes enfrentan mediante la creación de redes informales en las que se comparten recursos y se forma una identidad colectiva. Estas redes no solo fortalecen la cohesión interna del movimiento, sino que también les permiten articular estrategias de resistencia y generar discursos alternativos que desafían las narrativas dominantes.

Además, la capacidad de movilización de los movimientos sociales depende tanto de recursos materiales, como el trabajo, el dinero, los servicios y los intercambios, como de recursos inmateriales, tales como la autoridad, el compromiso y la amistad (Della Porta & Diani, 2006). En este sentido, la consolidación de un movimiento social requiere de una estructura organizativa que facilite la gestión y distribución de estos recursos, así como de la capacidad de generar alianzas estratégicas con otros actores sociales que compartan sus intereses. La eficacia de un movimiento no solo radica en su número de participantes, sino también en su habilidad para coordinar acciones, construir narrativas persuasivas y mantener la motivación de sus integrantes a lo largo del tiempo.

Diversas teorías han intentado explicar la dinámica de los movimientos sociales. Entre ellas, destaca la Teoría de la Movilización de Recursos, que enfatiza la importancia de la organización y la gestión eficiente de recursos para el éxito de la acción colectiva. Este enfoque subraya que los movimientos no emergen espontáneamente, sino que requieren de una estructura que permita la asignación estratégica de recursos y la construcción de una base de apoyo sólida. Por otro lado, la perspectiva de los Nuevos Movimientos Sociales subraya la relevancia de las identidades colectivas y las dimensiones culturales en la formación y acción de estos movimientos (De la Garza Talavera, 2011). Este enfoque destaca que los movimientos sociales contemporáneos no solo buscan cambios estructurales, sino que también construyen significados y valores que redefinen las identidades de sus participantes, promoviendo nuevas formas de participación y acción política.

Si bien se trata de un concepto amplio, es posible identificar ciertas fases en la trayectoria de los movimientos sociales. En este sentido, Aranda y Urbina (2012) señalan que la vida de estos

movimientos puede dividirse en tres momentos temporales distintos. En primer lugar, se encuentran las precondiciones que anteceden a la acción colectiva, es decir, las circunstancias o entornos que dan origen al movimiento. En esta fase, el malestar social comienza a manifestarse a través de discursos y acciones que buscan visibilizar la problemática en cuestión. Posteriormente, se desarrolla el punto álgido, que abarca desde el crecimiento hasta el punto culminante de la acción colectiva. Durante este período, el movimiento alcanza su mayor nivel de actividad, generando respuestas tanto de los actores involucrados como de las instituciones a las que desafía. Finalmente, se presenta la desembocadura, la cual se refiere a la institucionalización de ciertos aspectos del movimiento o a su disolución. En algunos casos, los movimientos logran transformar sus demandas en políticas públicas o reformas estructurales, mientras que, en otros, la falta de recursos o la represión pueden llevar a su declive o fragmentación.

Por otro lado, Tamayo (2013) plantea que la cultura política de los movimientos sociales se asocia con las identidades colectivas y expresa "procesos culturales densos", lo que propicia tanto la socialización como la confrontación. La identidad colectiva que se construye dentro de estos movimientos no solo les otorga cohesión interna, sino que también actúa como un motor para la acción, ya que refuerza la percepción de pertenencia y compromiso entre sus miembros. En este sentido, "los movimientos sociales se desdobl原因 impactados tanto por sus procesos culturales autogenerados como por aquellos mecanismos propios de la cultura dominante" (Tamayo, 2013, p. 352). Esto implica que los movimientos no operan en aislamiento, sino que interactúan constantemente con las estructuras de poder existentes, adaptándose a las condiciones del contexto y redefiniendo sus estrategias en función de los cambios en el entorno sociopolítico.

Movimiento estudiantil

Es importante partir de la idea de que no es lo mismo la presencia estudiantil que los movimientos estudiantiles (Bonavena & Millán, 2012). La presencia estudiantil hace referencia a la existencia y participación de los estudiantes dentro de la vida académica, cultural y social de las instituciones educativas, mientras que los movimientos estudiantiles implican una acción organizada con propósitos específicos que trascienden el ámbito individual y buscan generar cambios en su entorno. De este modo, los movimientos estudiantiles no solo surgen como respuesta a condiciones adversas, sino que también representan una forma de participación política

que canaliza las demandas de los estudiantes hacia la esfera pública, tomando a la esfera pública como un espacio donde los ciudadanos debaten temas de interés común y forman opinión pública.

Por lo tanto, al hablar de movimientos estudiantiles, es necesario considerar que los estudiantes, como grupo, se organizan políticamente para abordar temas específicos de su interés o para defender demandas que consideran fundamentales. Estas demandas pueden incluir la mejora de la calidad educativa, la defensa de la autonomía universitaria, la lucha contra la privatización de la educación o el rechazo a políticas gubernamentales que afecten a la comunidad estudiantil. En este sentido, el surgimiento de movimientos estudiantiles está vinculado con las prácticas políticas de las organizaciones estudiantiles (Pronko, 1999; Celi Hidalgo, 2018). Estas organizaciones pueden adoptar diversas formas, desde asambleas informales hasta estructuras más institucionalizadas, como federaciones o consejos estudiantiles, lo que influye en su capacidad de incidencia y en la duración de sus acciones.

La participación estudiantil en los movimientos sociales ha sido fundamental en las luchas y logros del pueblo mexicano a lo largo de la historia. A diferencia de otros sectores de la sociedad, los estudiantes poseen características particulares que les permiten desempeñar un papel clave en la movilización social. Su posición dentro del sistema educativo, su acceso al conocimiento y su capacidad de articular discursos críticos les otorgan una ventaja en la construcción de movimientos con un fuerte componente ideológico. Además, la integridad de los jóvenes y su compromiso con las causas sociales les otorgan un alto nivel de legitimidad ante la población, lo que favorece un amplio respaldo a sus demandas y acciones. Este respaldo no solo proviene de otros sectores estudiantiles, sino también de docentes, trabajadores universitarios y, en ocasiones, de la sociedad en general, especialmente cuando sus reivindicaciones se alinean con problemáticas más amplias.

Si bien los movimientos estudiantiles pueden surgir como expresiones políticas espontáneas, requieren diversos niveles de organización en términos de coordinación, formalidad e institucionalización para consolidarse como movimientos estructurados. La espontaneidad puede ser un factor clave en la movilización inicial, pero la permanencia y el éxito de un movimiento dependen de su capacidad para desarrollar estrategias sostenibles a largo plazo. Un ejemplo de esta institucionalización en México es el Consejo Nacional de Huelga (CNH), órgano representativo del movimiento estudiantil de 1968 que logró articular las demandas de diversas escuelas y facultades en un pliego petitorio unificado. La existencia de estructuras organizativas permite que

los movimientos estudiantiles mantengan una dirección clara, establezcan mecanismos de toma de decisiones y gestionen sus relaciones con otros actores sociales.

Asimismo, es pertinente considerar a los movimientos estudiantiles como un factor que incide en la configuración de las funciones sustantivas de las instituciones educativas, así como en sus formas de gestión y gobernanza (Zermeño, 2008; Ordorika, 2018; Donoso, 2018a). La influencia de estos movimientos no se limita únicamente a la protesta o la resistencia, sino que también puede generar cambios estructurales dentro de las universidades. A lo largo del tiempo, han impulsado reformas en los planes de estudio, promovido la creación de espacios de participación estudiantil y contribuido al establecimiento de modelos de educación más democráticos. Incluso cuando los movimientos no logran sus objetivos inmediatos, dejan huellas en la memoria colectiva y establecen precedentes para futuras generaciones de estudiantes.

Al analizar la relevancia futura de los movimientos estudiantiles, es esencial ubicarlos dentro de su contexto específico, ya que están influenciados por el período de formación académica de los estudiantes y operan bajo una temporalidad particular. Este factor implica que la composición de los movimientos estudiantiles está en constante cambio, debido a la rotación generacional de sus integrantes. Mientras que en otros movimientos sociales los participantes pueden permanecer activos durante décadas, en los movimientos estudiantiles la permanencia de sus miembros es relativamente corta, lo que representa tanto un desafío como una oportunidad. Esta temporalidad influye en la manera en que los estudiantes se vinculan con la militancia y determina hasta qué punto pueden profundizar su agencia y participación en los movimientos sociales.

Juventud

El concepto de juventud puede interpretarse de diversas maneras, dependiendo del enfoque desde el cual se analice. Para este estudio, se retoma la definición de García (2018), quien señala que la juventud no se limita únicamente a los cambios físicos o mentales, sino que constituye un constructo social influenciado por factores como la situación socioeconómica y cultural. En este sentido, la experiencia juvenil varía según el entorno en el que se desarrolla y está moldeada por las normas, valores y oportunidades disponibles en cada sociedad. Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu (1990) sostiene que la juventud no es una categoría natural, sino una construcción social configurada a través de las relaciones de poder y los procesos de reproducción

cultural. De manera similar, Margulis y Urresti (1998) plantean que la juventud es una construcción histórica delimitada por la cultura y las instituciones, lo que implica que no puede comprenderse de manera homogénea.

La importancia de reconocer la juventud radica en la relación que esta etapa mantiene con el proceso de reproducción sociocultural impuesto por los adultos. Al respecto, Mannheim (1993) argumenta que las generaciones emergentes no solo heredan estructuras culturales, sino que también participan en su transformación a través de la acción social. En este sentido, la juventud es vista por los adultos como un grupo que debe ser educado y dirigido hacia una vida adulta considerada socialmente aceptable. No obstante, este proceso genera tensiones, ya que las personas jóvenes pueden cuestionar o resistirse a las normas establecidas, lo que puede derivar en conflictos intergeneracionales (Reguillo, 2000). Desde el enfoque del paradigma de la complejidad, Morin (2001) enfatiza que la juventud debe entenderse como parte de un sistema dinámico, en el cual la interacción entre factores individuales y estructurales da lugar a nuevas configuraciones sociales. De este modo, el enfrentamiento entre generaciones no solo responde a una resistencia a la dominación adulta, sino que también refleja procesos de cambio y adaptación dentro de la sociedad.

Paro estudiantil

El concepto de paro estudiantil puede entenderse a través de las ideas de Paulo Freire, quien, aunque no utiliza este término de forma explícita, ofrece un marco teórico que lo sustenta. Freire (1970) propone que la educación debe ser un acto liberador, donde los estudiantes sean sujetos activos que reflexionen y cuestionen su realidad. En este contexto, el paro estudiantil se presenta como una forma de manifestar la crítica de los estudiantes hacia situaciones de injusticia y desigualdad en el ámbito educativo y social. Más que una simple protesta, el paro es un acto de resistencia y un intento de transformar las estructuras opresivas hacia una mayor equidad y justicia.

Según Freire (1970), la educación debe promover la concientización, que es el proceso mediante el cual los individuos toman conciencia de las injusticias que los rodean y se convierten en agentes de cambio. De esta manera, el paro estudiantil es una expresión de esa concientización crítica, donde los estudiantes, al darse cuenta de las estructuras que los oprimen, actúan para transformar su entorno. Este tipo de protesta se entiende no solo como una reacción frente a

problemas específicos, sino como una lucha por una educación más justa y democrática, donde los estudiantes tienen voz y poder en el proceso educativo.

Freire (1970) subraya que la verdadera educación debe ser dialógica, participativa y abierta a la reflexión. El paro estudiantil, entonces, puede interpretarse como una herramienta legítima para cuestionar y cambiar un sistema educativo que no promueve la justicia ni la equidad. Así, se convierte en un acto que, alineado con la visión freiriana, busca liberar a los estudiantes de las estructuras opresivas, transformando la educación y, por ende, la sociedad en general.

Huelga estudiantil

Podemos considerar que este concepto resulta complejo de explicar, dado que parte de una noción como la huelga y la aplica a la dimensión educativa. A diferencia de las huelgas tradicionales protagonizadas por trabajadores, cuya finalidad es interrumpir la producción o presionar a empleadores para obtener mejoras laborales, la huelga estudiantil se desarrolla en un contexto donde el principal recurso de presión es la suspensión de actividades académicas y la visibilización de demandas dentro de la esfera educativa. Por ello, se opta por seguir las propuestas de Herbert Marcuse, interpretando sus ideas respecto a este tema.

Desde esta perspectiva, la huelga estudiantil se entiende como una forma de resistencia activa por parte de los estudiantes contra las estructuras de poder, tanto en la sociedad en general como en las instituciones educativas. Al tratarse de un movimiento protagonizado por jóvenes en formación, su impacto no se limita a la interrupción de clases, sino que trasciende hacia una disputa más amplia sobre el acceso, la equidad y la democratización del conocimiento. Marcuse (1969) sostiene que los movimientos sociales, entre ellos la huelga estudiantil, son una respuesta necesaria frente a las estructuras de dominación que caracterizan las sociedades capitalistas, ya que estos movimientos buscan la transformación radical de las condiciones sociales y políticas. Esta postura implica que las huelgas estudiantiles no solo deben entenderse como eventos coyunturales, sino como momentos clave dentro de un proceso continuo de lucha por la justicia social.

En este sentido, la huelga estudiantil no se limita simplemente a expresar descontento con políticas específicas, sino que busca desafiar el statu quo y las normas que perpetúan la opresión y la injusticia. Los estudiantes que protagonizan estas acciones no solo denuncian condiciones adversas dentro de sus instituciones, sino que también exponen las contradicciones más profundas

del sistema educativo y su relación con las estructuras de poder más amplias. Según Marcuse (1969), las sociedades modernas están llenas de contradicciones que mantienen a los individuos en una constante situación de opresión, y las movilizaciones, como la huelga estudiantil, representan una respuesta legítima a esa opresión. De este modo, la huelga no solo es una herramienta de protesta, sino también un acto de ruptura con el modelo educativo dominante, que muchas veces reproduce desigualdades y limita el pensamiento crítico.

Así, la huelga se convierte en un medio para fomentar la liberación y un cambio radical en la sociedad, alentando a los estudiantes a reconocer su capacidad como agentes de cambio y a involucrarse activamente en la lucha por una sociedad más justa y equitativa. En este proceso, la acción colectiva desempeña un papel central, ya que permite la construcción de espacios de resistencia en los que se cuestiona la legitimidad de las normas impuestas y se reivindica el derecho a una educación más democrática e inclusiva. Este carácter colectivo de la huelga es fundamental, ya que fortalece la identidad estudiantil y fomenta la creación de redes de apoyo que trascienden la esfera académica.

A través de este tipo de protestas, los estudiantes no solo cuestionan los sistemas educativos, sino también los valores y estructuras que sustentan la desigualdad social. En muchos casos, las huelgas estudiantiles han sido detonantes de debates más amplios sobre el acceso a la educación, la privatización de los servicios educativos y la represión hacia la juventud organizada. Además, estos movimientos suelen generar reacciones por parte de los sectores dominantes, quienes intentan deslegitimar las huelgas mediante discursos que las presentan como actos de indisciplina o desorden. Sin embargo, en términos de Marcuse (1969), este tipo de resistencia activa fomenta la creación de una conciencia crítica, un componente clave para la transformación social que pone en primer plano las necesidades de la mayoría oprimida y busca erradicar la alienación impuesta por las estructuras dominantes. La huelga estudiantil, entonces, no solo es un acto de oposición, sino también un proceso de aprendizaje colectivo en el que los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de las dinámicas de poder y de su propio papel dentro de ellas.

Identidad estudiantil

La identidad estudiantil es un elemento fundamental en el desarrollo personal y social de quienes forman parte de una comunidad educativa. No se trata únicamente de un sentido de

pertenencia a una institución, sino de un proceso dinámico mediante el cual los estudiantes construyen su autopercepción en relación con su entorno académico y social. Esta identidad se relaciona con la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos en función de sus roles como aprendices y miembros de una institución académica. Dicho proceso no ocurre de manera uniforme, ya que está sujeto a influencias individuales y colectivas que pueden reforzar o transformar la forma en que los estudiantes se conciben dentro del sistema educativo.

Su construcción está influenciada por diversos factores, que van desde las interacciones con compañeros y docentes hasta experiencias dentro y fuera del aula. En este sentido, la identidad estudiantil no se desarrolla en aislamiento, sino que emerge a través de relaciones interpersonales que moldean la manera en que los estudiantes interpretan su rol dentro de la comunidad académica. Las interacciones con otros estudiantes permiten la creación de lazos de solidaridad y pertenencia, mientras que la relación con los docentes y autoridades escolares puede influir en la percepción de legitimidad y reconocimiento de su posición dentro de la institución.

Las vivencias educativas, tanto positivas como negativas, desempeñan un papel clave en la conformación de la identidad estudiantil. Los logros académicos, los desafíos superados y las áreas de interés contribuyen a la consolidación de su identidad como aprendices. Un estudiante que experimenta éxito académico, reconocimiento por parte de sus profesores o participación activa en proyectos institucionales, tiende a fortalecer una identidad positiva en relación con su educación. Por el contrario, las dificultades en el aprendizaje, la falta de apoyo institucional o la sensación de exclusión pueden generar una identidad estudiantil fragmentada o en crisis. Asimismo, la cultura y el clima escolar tienen un impacto significativo en esta construcción. Cada institución posee un conjunto de valores, normas y expectativas que definen lo que significa ser estudiante dentro de su comunidad. Estos elementos no solo regulan el comportamiento dentro del entorno educativo, sino que también influyen en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos e interactúan con otros (Gee, 2000). La cultura escolar puede fomentar una identidad estudiantil orientada hacia la excelencia académica, la participación en actividades extracurriculares o el activismo estudiantil, dependiendo de las oportunidades y discursos promovidos dentro de la institución.

Desde una perspectiva sociológica, Becker (1963) plantea que la identidad de un individuo dentro del grupo social al que pertenece se construye y negocia de manera constante. Es decir, la

identidad estudiantil no es un concepto fijo, sino un proceso en evolución que se ve afectado por las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes. Según este autor, los estudiantes, al igual que cualquier otro grupo social, desarrollan una identidad colectiva basada en experiencias compartidas, valores comunes e interacciones con sus pares y la institución educativa. Esta identidad influye en la forma en que se relacionan entre sí, cómo perciben su papel dentro de la institución y cómo enfrentan los desafíos y oportunidades que surgen a lo largo de su trayectoria académica. En complemento, Wenger (1998) introduce el concepto de comunidades de práctica, enfatizando que la identidad estudiantil no solo se configura a partir de experiencias individuales, sino también a través de la participación en grupos donde se comparten conocimientos, prácticas y significados. Esta perspectiva destaca que la identidad se construye en un proceso continuo de aprendizaje e interacción social. La pertenencia a un grupo de estudio, una organización estudiantil o un movimiento social dentro de la universidad puede reforzar la identidad del estudiante y brindarle un sentido de propósito más allá de su desempeño académico.

Memoria colectiva

Para comprender el concepto de memoria colectiva, es necesario partir de la teoría de los marcos sociales de la memoria, propuesta por Maurice Halbwachs en 1925. Esta teoría destaca la importancia de los recuerdos en los individuos y su interacción con los grupos sociales. A diferencia de la memoria individual, que se basa en experiencias personales y subjetivas, la memoria colectiva se construye a partir de la relación entre los recuerdos personales y el contexto social en el que estos son evocados. Halbwachs (2004) sostiene que la memoria no es un proceso individual aislado, sino que se encuentra en constante interacción con el entorno social. En este sentido, los recuerdos no existen de manera independiente en la mente de cada persona, sino que se ven influenciados por la cultura, las tradiciones y las narrativas compartidas dentro de un grupo determinado.

En este sentido, los marcos sociales funcionan como estructuras que permiten organizar y dar sentido a los recuerdos, más que ser simples contenedores vacíos donde estos se alojan. Dichos marcos proporcionan las referencias necesarias para interpretar los hechos pasados, estableciendo conexiones entre las experiencias individuales y los discursos colectivos. De este modo, la memoria colectiva no solo permite a los individuos recordar, sino que también guía la forma en que los eventos son comprendidos y transmitidos a las generaciones futuras. Además, estos marcos

posibilitan la selección, reinterpretación y hasta la omisión de ciertos recuerdos, según las dinámicas del grupo al que se pertenece. En este proceso, la memoria no solo se preserva, sino que también se transforma, adaptándose a las necesidades y valores del grupo en cada contexto histórico.

Si bien el individuo posee sus propios pensamientos y recuerdos sobre los hechos vividos, en muchas ocasiones requiere del punto de vista de su grupo social para reconstruir de manera más precisa su memoria. En otras palabras, los recuerdos individuales no son estáticos ni completamente autónomos, sino que dependen de la interacción con otros para adquirir significado. Como señala Halbwachs (2004): "Podemos perfectamente afirmar que el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y que la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales". Esto significa que, aunque cada persona almacena recuerdos de manera personal, la forma en que los interpreta y los evoca está influenciada por las referencias y experiencias compartidas con su comunidad. En consecuencia, dado que un individuo puede formar parte de diferentes grupos sociales, cada uno de estos configura marcos específicos con recuerdos particulares. Esto implica que, al cambiar de grupo, los recuerdos pueden reconfigurarse en función de la nueva estructura social. Un mismo acontecimiento puede ser recordado de manera diferente dependiendo del grupo que lo rememora, ya que cada comunidad establece sus propias narrativas y significados en torno a los hechos del pasado. Por ejemplo, un evento histórico puede ser interpretado de manera opuesta por distintos sectores de la sociedad, reflejando cómo la memoria colectiva se encuentra sujeta a disputas y resignificaciones constantes.

Uno de los ejes centrales de esta teoría es la idea de que los recuerdos no son simplemente revividos de manera pasiva por los sujetos, sino que son constantemente reconstruidos en la interacción con otros. La memoria colectiva no es un archivo fijo de acontecimientos, sino un proceso dinámico que se adapta a las circunstancias del presente. En este sentido, la memoria colectiva no consiste en una reproducción exacta del pasado, sino en una actualización y reinterpretación de los acontecimientos. La selección de qué recordar y qué olvidar está mediada por las necesidades del grupo en cada momento histórico, lo que explica por qué algunos episodios son enfatizados y otros son marginados o distorsionados.

Como argumenta Connerton (1989), la memoria colectiva se mantiene y transmite a través de prácticas rituales y narrativas que permiten resignificar los hechos en función del presente. Estas

prácticas pueden incluir conmemoraciones, monumentos, relatos orales o escritos, y ceremonias oficiales que buscan preservar ciertos recuerdos en la identidad de un grupo. A través de estos mecanismos, las sociedades no solo recuerdan su pasado, sino que también lo moldean de acuerdo con sus valores e intereses actuales. De esta manera, el pensamiento colectivo ejerce una influencia significativa en los individuos, moldeando sus percepciones y comprensiones del pasado. Más allá de la simple acumulación de recuerdos, la memoria colectiva actúa como un elemento estructurador de la identidad social, estableciendo los límites entre lo que una comunidad considera parte de su historia y lo que deja fuera de su narrativa. En este proceso, los recuerdos compartidos no solo refuerzan la cohesión del grupo, sino que también pueden ser utilizados para legitimar discursos políticos, justificar reivindicaciones o construir sentidos de pertenencia.

Conciencia colectiva

Tomando en cuenta las ideas propuestas por Émile Durkheim (1983), la cohesión de la sociedad se mantiene gracias a la solidaridad social, la cual se fundamenta en la conciencia colectiva. Esta conciencia colectiva se define como el conjunto de creencias, valores y normas compartidas por los miembros de una sociedad en un momento determinado. No se trata de una mera suma de pensamientos individuales, sino de un sistema de representaciones compartidas que moldean la identidad y las interacciones dentro de un grupo. En este sentido, la conciencia colectiva opera como un mecanismo regulador que orienta el comportamiento de los individuos y fortalece la estabilidad social.

En sociedades con una baja división del trabajo, donde los individuos comparten características culturales y sociales similares, la conciencia colectiva es más fuerte, lo que genera una solidaridad mecánica. En este tipo de sociedad, las normas y valores comunes actúan como un vínculo moral que guía el comportamiento de los individuos, asegurando la estabilidad social (Durkheim, 1983). La solidaridad mecánica se caracteriza por la homogeneidad, es decir, por la existencia de una cultura compartida en la que la diferenciación individual es mínima y donde los lazos comunitarios se basan en la semejanza. En estos contextos, la presión social para mantener la cohesión es intensa, y cualquier desviación de las normas establecidas tiende a ser sancionada de manera inmediata. Por otro lado, en sociedades con una alta división del trabajo, la solidaridad predominante es de tipo orgánico, caracterizada por la interdependencia funcional en lugar de la homogeneidad cultural. A medida que las sociedades evolucionan y se vuelven más complejas, los

individuos se especializan en distintas funciones, lo que genera una mayor dependencia entre los miembros de la comunidad. En este contexto, la conciencia colectiva sigue siendo un elemento central, pero se configura a partir de la especialización de funciones y roles dentro de la sociedad. En lugar de basarse en la similitud entre los individuos, la cohesión social en este tipo de sociedades depende de la complementariedad de sus actividades.

Como explica Giddens (2006), la creciente complejidad social requiere que los individuos dependan unos de otros para satisfacer sus necesidades, lo que refuerza la cohesión social a través de relaciones de cooperación y complementariedad. En este tipo de sociedad, la diversidad no es una amenaza para la cohesión, sino un elemento que la fortalece, siempre que existan mecanismos que regulen las interacciones y garanticen la integración de los distintos sectores. Sin embargo, esta forma de solidaridad también implica desafíos, como la necesidad de instituciones que faciliten la comunicación entre los distintos grupos sociales y la gestión de conflictos derivados de la diferenciación de roles.

Además, la solidaridad social no es estática, sino que puede transformarse en respuesta a los cambios estructurales dentro de una sociedad. Las transiciones entre solidaridad mecánica y orgánica no son lineales ni uniformes, sino que dependen de factores como la industrialización, la urbanización y la globalización. Según Parsons (1951), los procesos de modernización y diferenciación funcional han dado lugar a nuevas formas de solidaridad, en las cuales las instituciones desempeñan un papel clave en la integración social. Estas instituciones incluyen tanto organismos gubernamentales como estructuras informales de cohesión social, tales como asociaciones civiles, movimientos ciudadanos y redes de apoyo comunitario. De esta manera, la evolución de la solidaridad social refleja los cambios en la organización del trabajo, la estructura económica y las dinámicas culturales de cada sociedad. Mientras que en sociedades tradicionales la cohesión se basaba en la estabilidad de normas y valores compartidos, en las sociedades contemporáneas la solidaridad se sustenta en la capacidad de adaptación a nuevas condiciones y en la construcción de lazos de interdependencia que permitan la convivencia en la diversidad.

Ciclos de Movilización

En el análisis de los movimientos estudiantiles en América Latina, uno de los elementos clave que emergen en la obra de Nicolás Dip es la noción de ciclos de movilización. Estos ciclos no solo permiten comprender la recurrencia de las protestas estudiantiles, sino que también

explican la manera en que estos movimientos evolucionan a lo largo del tiempo. Según Dip (2023), los movimientos estudiantiles no deben considerarse eventos aislados, sino parte de un proceso histórico continuo que responde a los cambios sociales, económicos y políticos de la región. De esta manera, la movilización estudiantil no surge de manera espontánea ni se desarrolla en el vacío, sino que está estrechamente vinculada a las dinámicas de transformación que experimentan las sociedades en las que se inserta.

Estos movimientos se desarrollan en períodos de intensificación de la protesta, seguidos por momentos de relativa calma, durante los cuales las demandas estudiantiles se reconfiguran y las formas de organización evolucionan. Este patrón cíclico implica que la efervescencia de la movilización estudiantil no es permanente, sino que atraviesa fases de auge y reflujo, dependiendo de las condiciones políticas y sociales del momento. Durante las etapas de mayor actividad, las protestas estudiantiles logran captar la atención pública y generar presión sobre las autoridades; sin embargo, estos periodos suelen ser seguidos por momentos de aparente inactividad, en los que las estructuras organizativas pueden debilitarse o transformarse en respuesta a nuevos desafíos.

Dip destaca que, aunque los movimientos estudiantiles pueden parecer episódicos, en realidad siguen patrones que reflejan ciclos de politización, los cuales se consolidan o se disipan dependiendo del contexto histórico. En su análisis de la historia reciente, el autor señala que los movimientos estudiantiles de los años 60 y 70, impulsados por la Reforma Universitaria de Córdoba y las protestas de 1968, formaron parte de un ciclo de movilización que no solo buscaba reformas educativas, sino transformar también las estructuras sociales y políticas de los países latinoamericanos (Dip, 2022). En este sentido, las luchas estudiantiles no pueden entenderse únicamente como reivindicaciones sectoriales, sino como parte de procesos más amplios de transformación social. Este ciclo se caracteriza por un proceso de politización en el que las demandas estudiantiles se alinean con movimientos sociales más amplios, como los de izquierda o de carácter popular, extendiendo su impacto más allá de las universidades. La conexión entre el movimiento estudiantil y otras formas de activismo social ha sido una constante en la historia de América Latina, donde los estudiantes han desempeñado un papel central en la articulación de demandas por democracia, justicia social y derechos humanos. En muchos casos, las universidades han funcionado como espacios de resistencia y formación de liderazgos políticos que luego han incidido en el ámbito nacional.

El análisis de Dip también subraya que los ciclos de movilización no son lineales ni predecibles. En cambio, están sujetos a la reconfiguración de las demandas y a la mutación de las formas de organización. A lo largo de las últimas décadas, el movimiento estudiantil en América Latina ha atravesado múltiples ciclos, adaptándose a nuevas realidades y demandas. Esta capacidad de adaptación ha sido clave para la supervivencia y relevancia de estos movimientos, ya que les ha permitido reinventarse y encontrar nuevas estrategias de acción en contextos cambiantes. En este sentido, Dip observa que, después de las crisis de los años 90, cuando algunos intelectuales anunciaron el fin de los movimientos estudiantiles, surgieron nuevas formas de activismo, como las movilizaciones en Chile (2011) y México (2012), que demostraron que los estudiantes siguen siendo actores clave en la política latinoamericana, aunque sus formas de organización hayan cambiado (Dip, 2022). Este resurgimiento pone de manifiesto que, lejos de desaparecer, los movimientos estudiantiles han sabido reconfigurarse, adoptando nuevas herramientas y estrategias para seguir incidiendo en la esfera pública.

Este concepto de ciclos de movilización también se refleja en el análisis de los movimientos estudiantiles contemporáneos. Como señala Dip, los estudiantes han vuelto a constituirse como sujetos colectivos fundamentales en luchas como la defensa de la gratuidad educativa o los movimientos feministas dentro de las universidades (Dip, 2022). Estas nuevas agendas han ampliado el espectro de demandas estudiantiles, incorporando preocupaciones que van más allá de la educación y que abarcan problemáticas de género, medioambiente y derechos humanos.

En este contexto, las formas de movilización han cambiado, pasando de protestas tradicionales a nuevas formas de lucha, como el uso de plataformas digitales y las demandas feministas, que han abierto nuevas avenidas para la acción colectiva (Dip, 2023). Las redes sociales han facilitado la organización de protestas, la difusión de información y la generación de solidaridades transnacionales, permitiendo que los movimientos estudiantiles alcancen una visibilidad sin precedentes. A pesar de estos cambios, el carácter cíclico de la movilización estudiantil sigue vigente, demostrando que la lucha estudiantil sigue siendo un elemento central en la dinámica política de América Latina.

3.2. Realidad compleja

La "realidad compleja" es un concepto que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas, dando lugar a múltiples interpretaciones sobre la manera en que se estructura y se

comprende el mundo. Su estudio implica reconocer que los fenómenos no pueden analizarse de manera fragmentada, sino que requieren un enfoque que contemple su carácter dinámico, interconectado y multidimensional. Dos autores fundamentales en su desarrollo son Edgar Morin y Humberto Maturana, quienes presentan enfoques complementarios sobre su comprensión.

Por un lado, Morin (2006), en su teoría del pensamiento complejo, argumenta que la realidad es multidimensional y no puede ser comprendida a través de enfoques reduccionistas o lineales. Su pensamiento se basa en la interconexión de distintos campos del conocimiento, como la ciencia política, la psicología social y la antropología, los cuales abordan fenómenos interrelacionados que no necesariamente están directamente conectados, pero que se influyen mutuamente de manera no lineal. Esta perspectiva rompe con la visión tradicional que analiza los problemas de manera aislada, proponiendo en su lugar una metodología que permita abordar la realidad como un entramado de relaciones dinámicas. Morin sostiene que la realidad opera como un sistema dinámico, en el que la incertidumbre y la contradicción son elementos inherentes. Desde esta óptica, la complejidad no solo se manifiesta en la diversidad de factores que intervienen en un fenómeno, sino también en la imposibilidad de reducirlos a una sola explicación o disciplina. En este sentido, plantea la necesidad de un enfoque transdisciplinario que supere las divisiones epistemológicas tradicionales y permita una comprensión holística del mundo. Esto significa que, para comprender la realidad, es necesario integrar conocimientos provenientes de distintas áreas, evitando los reduccionismos que fragmentan la comprensión de los fenómenos.

Por otro lado, Maturana y Varela (1984), en su trabajo sobre la biología de la cognición, abordan la complejidad desde la relación entre el conocimiento y la autopoiesis. Desde esta perspectiva, la realidad no es un ente objetivo e independiente del observador, sino que se construye activamente a través de la percepción y la interacción con el entorno. Es decir, el conocimiento no es una representación pasiva de un mundo externo preexistente, sino un proceso activo en el que el sujeto participa en la configuración de la realidad. Así, la realidad es un fenómeno emergente que surge de redes de relaciones en las que el observador está inmerso, lo que implica que la comprensión de la complejidad debe considerar los procesos cognitivos y biológicos en constante transformación. En este sentido, Maturana y Varela destacan la importancia de la autopoiesis como principio fundamental en la organización de los sistemas vivos. Según esta idea, los organismos no solo interactúan con su entorno, sino que también se

autoorganizan, adaptándose continuamente a las condiciones cambiantes. Esto sugiere que la complejidad no es solo una característica del mundo exterior, sino también una propiedad intrínseca de los sistemas que lo habitan.

Ambos autores enfatizan la importancia de un enfoque multidisciplinario e integrador en la producción del conocimiento. La realidad no puede ser reducida a categorías fijas, sino que debe ser analizada desde la interacción de múltiples factores. Esto implica reconocer que el conocimiento es siempre parcial y que la construcción de significados depende del contexto en el que se desarrolla. Desde esta perspectiva, comprender la realidad compleja exige abandonar las dicotomías rígidas entre sujeto y objeto, ciencia y humanidades, teoría y práctica, promoviendo un pensamiento que abrace la incertidumbre y la interconexión de los fenómenos.

Este enfoque resulta esencial en investigaciones que buscan capturar la complejidad de los fenómenos tal como se presentan en su estado natural, desafiando las visiones simplistas y reduccionistas que limitan la comprensión de la realidad. En campos como la educación, la sociología y la biología, el pensamiento complejo permite construir marcos de análisis más adecuados para abordar problemáticas contemporáneas, ofreciendo herramientas para interpretar la realidad desde una perspectiva integradora y dinámica.

Complejidad

La complejidad puede definirse como un entramado de elementos heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradoja de la unidad y la multiplicidad. Es decir, la complejidad no implica únicamente la coexistencia de múltiples elementos, sino la interacción dinámica entre ellos, generando estructuras interdependientes que no pueden comprenderse de manera fragmentada. Este concepto desafía la idea de que los fenómenos pueden explicarse mediante un análisis aislado de sus componentes, proponiendo en su lugar una visión en la que cada parte es inseparable del todo.

Según Morin (2006), la complejidad se compone de eventos, acciones, interacciones, retroalimentaciones, determinaciones y azares que configuran la realidad fenoménica. Esto significa que no existe un único factor que determine los fenómenos, sino que estos emergen de la interacción de múltiples variables que se influyen mutuamente. En este sentido, la complejidad no

solo implica la coexistencia de múltiples factores, sino también su capacidad de generar efectos inesperados o emergentes, lo que impide reducir la realidad a una serie de causas y efectos lineales.

La irrupción de la complejidad en las ciencias supuso un giro en la comprensión de este concepto, generando la necesidad de replantear la dinámica del conocimiento y su construcción. Este cambio implicó el reconocimiento de que las disciplinas científicas no pueden estudiarse de manera aislada, sino que deben integrarse en un marco transdisciplinario que permita comprender la realidad en su totalidad. De este modo, la complejidad cuestiona la fragmentación del conocimiento y aboga por una perspectiva holística que abarque las múltiples dimensiones de los fenómenos. Existen diversas formas de complejidad, algunas vinculadas al desorden y otras asociadas a contradicciones lógicas (Morin, 2006). En el primer caso, la complejidad surge de sistemas caóticos o impredecibles, en los que los elementos interactúan de manera no lineal, generando resultados inesperados. En el segundo caso, la complejidad se manifiesta en la coexistencia de principios aparentemente contradictorios, lo que desafía las lógicas tradicionales y exige un pensamiento capaz de integrar la paradoja.

En términos generales, la complejidad no solo afecta a las ciencias, sino que también tiene implicaciones en la ética y la política. En la ética, el pensamiento complejo cuestiona los modelos reduccionistas que plantean dilemas morales de manera dicotómica, proponiendo en su lugar una perspectiva que reconoce la ambigüedad y la interdependencia de los valores. En la política, la complejidad se manifiesta en la necesidad de comprender los fenómenos sociales desde múltiples dimensiones, evitando explicaciones simplistas que reduzcan los conflictos a una única causa o solución. Este enfoque se fundamenta en principios como la dialógica, la recursividad y la visión holoscópica, los cuales permiten comprender la realidad en su multidimensionalidad. La dialógica implica la coexistencia de elementos contradictorios dentro de un mismo sistema, reconociendo que la realidad no puede reducirse a categorías absolutas. La recursividad, por su parte, destaca que los elementos de un sistema pueden influirse mutuamente de manera cíclica, generando procesos de retroalimentación que transforman constantemente la realidad. Finalmente, la visión holoscópica subraya la importancia de considerar tanto las partes como el todo en el análisis de los fenómenos, evitando la fragmentación del conocimiento.

La complejidad surge en oposición a la simplificación excesiva, resaltando la importancia de analizar las interacciones, las interdependencias y las solidaridades entre los fenómenos. Esta perspectiva no rechaza el análisis de elementos individuales, pero advierte que este tipo de enfoque solo ofrece una comprensión parcial de la realidad. En este sentido, la simplificación puede ser útil en ciertos contextos, pero se vuelve problemática cuando ignora la interconexión de los fenómenos y reduce su análisis a un solo nivel de explicación. Uno de los principales desafíos del pensamiento complejo es la tendencia a asumir que el conocimiento es un proceso lineal y acumulativo. En este sentido, la simplificación extrema puede conducir a una comprensión sesgada de los fenómenos (Bertalanffy, 1968). Este riesgo es especialmente relevante en las ciencias sociales, donde las dinámicas humanas no pueden comprenderse mediante modelos deterministas que excluyan la incertidumbre y la subjetividad.

No obstante, el pensamiento complejo no desprecia lo simple, sino que critica la reducción de los fenómenos a explicaciones unidimensionales. Reconoce que la simplicidad puede ser una herramienta útil en ciertos contextos, pero advierte que no debe confundirse con una comprensión total de la realidad. Asimismo, este enfoque permite identificar la vaguedad y la imprecisión, elementos que suelen ser excluidos por modelos de pensamiento reduccionistas. En lugar de evitar la incertidumbre, el pensamiento complejo la asume como una característica fundamental del conocimiento, promoviendo una actitud reflexiva y crítica frente a la construcción de teorías.

Su naturaleza articulante, multidimensional y reflexiva le confiere un carácter inacabado, lo que implica que el conocimiento siempre es susceptible de revisión y mejora. Esta perspectiva reconoce que ningún conocimiento es definitivo y que toda teoría debe estar abierta a la incorporación de nuevos elementos y perspectivas. En este sentido, el pensamiento complejo no solo propone un modelo de análisis, sino también una actitud epistemológica basada en la apertura, la revisión constante y la integración de múltiples perspectivas.

En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta fundamental, ya que invita a reconocer la provisionalidad del saber y a señalar abiertamente sus limitaciones, en lugar de ocultarlas o ignorarlas (Piaget, 1972). La educación basada en el pensamiento complejo fomenta una visión crítica del conocimiento, promoviendo el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes cuestionar las certezas absolutas y explorar nuevas formas de entender la realidad. Asimismo, esta

perspectiva permite la integración de distintas disciplinas en el proceso de enseñanza, favoreciendo un aprendizaje más significativo y adaptado a la complejidad del mundo contemporáneo.

Método

El método, según Morin, puede entenderse como un discurso reflexivo sobre el camino del conocimiento, una travesía que se construye en el proceso mismo de la indagación. No se trata de un conjunto preestablecido de reglas inamovibles, sino de una estrategia dinámica que se adapta a lo inesperado y se transforma con la experiencia. En este sentido, el método no antecede a la experiencia, sino que emerge de ella y se manifiesta en sus resultados. Es decir, no es un esquema rígido que se impone a la realidad, sino un recurso que se ajusta y redefine conforme avanza el proceso investigativo. Sin embargo, esta relación no es unidireccional, ya que la experiencia misma requiere algún tipo de estructura metodológica para desarrollarse de manera significativa. Aunque el conocimiento se genera en interacción con lo desconocido, su construcción no es completamente aleatoria, sino que depende de ciertas orientaciones que permiten darle forma. Desde esta perspectiva, el método no es el resultado de un pensamiento rígido y seguro de sí mismo, sino un proceso en constante construcción y reinvención. La investigación no sigue un camino lineal ni está exenta de incertidumbre, por lo que el método debe ser flexible y abierto a la reformulación de sus propias estrategias.

A diferencia de la visión tradicional, que lo concibe como un programa aplicado a una realidad determinista y predecible, el método debe responder a un entorno caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y el azar (Morin, 2006). En este contexto, el sujeto que investiga no solo sigue un conjunto de procedimientos predefinidos, sino que adopta una actitud estratégica frente al desconcierto y la perplejidad. La investigación no consiste únicamente en la aplicación de técnicas establecidas, sino también en la capacidad de adaptarse a lo inesperado, identificar patrones emergentes y reformular hipótesis cuando sea necesario. Desde esta perspectiva, Feyerabend (1993) plantea que el método no es una receta universal ni un conjunto de normas inquebrantables, sino un camino de exploración que permite la creatividad y la innovación en la producción del conocimiento. Su crítica al racionalismo metodológico destaca la importancia de la diversidad de enfoques y la necesidad de evitar la imposición de reglas fijas que limiten la capacidad de descubrimiento. La investigación, por tanto, no debe estar restringida a un solo

paradigma, sino que puede beneficiarse de múltiples formas de aproximación que enriquezcan la comprensión de los fenómenos estudiados.

De manera similar, Gadamer (1975) enfatiza que el método debe concebirse como una actividad hermenéutica en la que el investigador no es un sujeto abstracto, sino un ser situado que aprende, inventa y redefine su comprensión del mundo en el transcurso de la investigación. Esto significa que el conocimiento no es un reflejo objetivo de la realidad, sino una interpretación que se construye a partir de la interacción del investigador con su objeto de estudio. Así, el método no solo es un instrumento técnico, sino también un proceso de diálogo con la realidad que implica cuestionamiento, reformulación y apertura a nuevas perspectivas. En consecuencia, si existe un método, este solo puede surgir durante la búsqueda misma y, en algunos casos, formularse o formalizarse posteriormente. Reducir el método a una simple técnica programática sería desconocer su naturaleza multidimensional y su papel en la construcción del conocimiento científico y filosófico. Su flexibilidad y capacidad de transformación lo convierten en una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo a los investigadores cuestionar sus propias premisas y explorar caminos no previstos.

Teoría

Una teoría no es, en sí misma, conocimiento, sino un instrumento que facilita su construcción. No representa un punto de llegada definitivo, sino el inicio de un camino que permite abordar problemas desde diversas perspectivas. Su función no es proporcionar respuestas absolutas, sino abrir el espacio para la reflexión y el análisis crítico. En este sentido, una teoría cobra vida únicamente cuando se pone en práctica en el ejercicio intelectual del sujeto que la aplica. Desde el enfoque de las ciencias sociales, la teoría y el método están profundamente interconectados. Para que un método sea eficaz, no basta con seguir una serie de pasos predefinidos; requiere estrategia, iniciativa, creatividad y capacidad de adaptación. Existe, además, una relación recursiva entre ambos: el método surge de la teoría y, a su vez, la teoría se transforma y se regenera mediante la aplicación del método. Esto significa que el conocimiento no es estático ni cerrado, sino que se encuentra en constante evolución a medida que nuevas perspectivas y enfoques emergen en el análisis social.

Autores como Thomas Kuhn (1962) han señalado que las teorías científicas no son verdades absolutas, sino construcciones sujetas a cambios paradigmáticos. De manera similar,

Imre Lakatos (1970) argumenta que las teorías se sostienen mientras sean capaces de adaptarse y responder a nuevas problemáticas, de lo contrario, son desplazadas por enfoques más robustos. En las ciencias sociales, esta flexibilidad es aún más relevante, ya que el estudio de la sociedad implica dinámicas complejas y cambiantes.

Así, cualquier teoría que aspire a capturar la complejidad de los fenómenos sociales debe mantenerse en un proceso constante de reformulación y recreación intelectual. La teoría y el método, lejos de ser entidades separadas, conforman un sistema dinámico en el que cada uno impulsa el desarrollo del otro, favoreciendo una comprensión más profunda de la realidad social.

Ensayo

El pensamiento complejo incluye en su visión del método la experiencia del ensayo, entendido no solo como un género literario, sino como una forma de exploración intelectual que permite reflexionar de manera libre y abierta sobre los fenómenos del mundo. El ensayo, como expresión escrita de la actividad pensante y la reflexión, es la forma más afín con el pensar moderno, ya que no busca llegar a verdades absolutas, sino aproximarse a la comprensión de la realidad a través de una mirada crítica y en constante transformación. Adorno (s.f.) destaca que el ensayo encuentra su sentido y valor en la proximidad de lo viviente, en su carácter "tibio, imperfecto y provisorio", reflejando así la naturaleza misma de la vida. Su carácter inacabado y su flexibilidad lo convierten en un espacio idóneo para el pensamiento complejo, pues permite integrar múltiples perspectivas sin la necesidad de reducirlas a una única interpretación.

La enorme plenitud que nos rodea, envuelve y desafía no puede conocerse a partir de un fundamento absoluto que garantice el tránsito y el resultado del esfuerzo cognitivo. En este sentido, el ensayo se convierte en una herramienta metodológica que no solo da cuenta de la incertidumbre inherente al conocimiento, sino que también la abraza como parte de su proceso de construcción. Al no estar sujeto a estructuras rígidas, el ensayo fomenta una actitud de cuestionamiento permanente, en la que el conocimiento no es un punto de llegada, sino un trayecto abierto a nuevas interrogantes y reformulaciones. Esta característica lo diferencia de otras formas de discurso académico más estructuradas, permitiéndole abordar la realidad desde un enfoque más dinámico y multidimensional.

Tal vez sea precisamente esta incertidumbre lo que verdaderamente impulsa el deseo de aprender. El ensayo, en tanto ejercicio del pensamiento, no solo permite plasmar ideas, sino que también funciona como un espacio en el que se ponen a prueba hipótesis, se examinan contradicciones y se generan nuevas conexiones entre saberes. Desde esta perspectiva, el fundamento del método no radica en una certeza absoluta, sino en la ausencia de todo otro fundamento, lo que resalta la importancia de la duda y el cuestionamiento como motores del conocimiento. En este sentido, el pensamiento complejo reconoce en el ensayo una vía privilegiada para el aprendizaje, pues permite explorar la realidad sin imponer límites definitivos, favoreciendo una visión del conocimiento que se construye en la apertura, la reflexión y el diálogo constante.

Error e ilusión

Para Morin, todo conocimiento implica el riesgo de cometer errores y caer en ilusiones, lo que convierte al error en un aspecto ineludible del aprendizaje. La educación del futuro debe abordar estos dos aspectos: el error y la ilusión, no solo como fallas a evitar, sino como oportunidades para reflexionar sobre la manera en que se construye el conocimiento. El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión. Comprender que el conocimiento está, en algún grado, amenazado por ambos factores permite desarrollar una actitud crítica que favorezca la revisión y el perfeccionamiento del saber. Además del error de percepción, existe el error intelectual, el cual se origina en la forma en que procesamos, interpretamos y traducimos la realidad a través del lenguaje y el pensamiento. Dado que toda formulación conceptual implica una mediación, el riesgo de distorsión es inevitable, lo que explica por qué, a pesar de los controles racionales, los errores en nuestras ideas y teorías persisten.

En este sentido, la educación debe dedicarse a identificar los orígenes de los errores, ilusiones y cegueras cognitivas, con el fin de desarrollar herramientas que permitan a los individuos reconocer y cuestionar sus propias limitaciones. No se trata de aspirar a un conocimiento completamente libre de errores, sino de promover una mayor conciencia sobre los mecanismos que los generan y perpetúan. También existe en cada mente una posibilidad de autoengaño (*self-deception*), que es una fuente constante de error e ilusión. Este fenómeno no solo afecta la percepción individual, sino que también influye en la manera en que las sociedades construyen y validan sus sistemas de conocimiento.

Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no solo están sujetos al error, sino que también protegen los errores e ilusiones que llevan inscritos en ellos. Esto significa que el pensamiento humano tiende a organizarse en estructuras que refuerzan sus propias certezas, dificultando la identificación de inconsistencias o contradicciones. La educación debe, por tanto, fomentar una actitud epistemológicamente abierta, que permita a los individuos cuestionar no solo los errores evidentes, sino también aquellos más sutiles que se ocultan en los paradigmas dominantes. Solo a través de un proceso constante de revisión y autoevaluación es posible desarrollar un conocimiento que no se limite a reproducir ideas preconcebidas, sino que se mantenga en diálogo permanente con la realidad y sus múltiples dimensiones (Morin, 2001).

Razón- racionalidad

La racionalidad, según Morin, constructiva elabora teorías coherentes mediante la verificación del carácter lógico de la organización teórica, la compatibilidad entre sus ideas y su correspondencia con los elementos empíricos que estudia. Sin embargo, esta racionalidad no debe asumir una postura cerrada ni dogmática, pues corre el riesgo de convertirse en una doctrina rígida y en una racionalización que distorsiona la comprensión de la realidad. Para evitar este riesgo, la racionalidad debe permanecer abierta a la discusión, permitiendo que sus propias premisas sean cuestionadas y reformuladas cuando sea necesario. En este sentido, la racionalidad no es un sistema estático, sino un proceso dinámico que se construye en la interacción constante entre el pensamiento y la realidad (Morin, 2001).

Por otro lado, la racionalidad crítica se enfoca en la identificación de errores e ilusiones dentro de las creencias, doctrinas y teorías. Su objetivo es desmontar las estructuras cognitivas que se sostienen en premisas falsas o en verdades absolutas que no admiten cuestionamiento. Sin embargo, la racionalidad no está exenta de error, ya que también puede pervertirse en racionalización, es decir, en la justificación de ciertos postulados bajo la apariencia de un razonamiento lógico. La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste y opera en un constante ir y venir entre la instancia lógica y la instancia empírica. No se limita a imponer estructuras teóricas sobre los fenómenos, sino que se ajusta y se reconfigura en función de los desafíos y resistencias que encuentra en el mundo real.

Este último aspecto, el reconocimiento de nuestros mitos, es fundamental en el enfoque de Morin (1999), quien señala que la racionalidad crítica debe estar siempre atenta a los mitos que

atraviesan nuestras creencias y prácticas. Entre estos mitos, uno de los más persistentes es el de la razón todopoderosa y el del progreso garantizado, los cuales tienden a desvirtuar el proceso reflexivo y crítico. Morin (1999) argumenta que la verdadera racionalidad es aquella que, consciente de su propia limitación, se mantiene abierta a la complejidad y a la incertidumbre del mundo, entendiendo que el conocimiento nunca es absoluto ni definitivo, sino que está en constante revisión y evolución. Así, la racionalidad no solo debe ser un ejercicio de análisis lógico, sino también una práctica de autocrítica permanente que permita cuestionar los supuestos en los que se fundamenta el pensamiento humano.

Conocimiento

El conocimiento se concibe como un proceso dinámico y complejo en el que el sujeto conocedor está profundamente integrado. Morin (1999) explica que el conocimiento no es simplemente una representación pasiva de la realidad, sino una construcción activa que está continuamente expuesta al riesgo de error e ilusión debido a la mediación del lenguaje y del pensamiento. Esto significa que la realidad no es percibida de manera objetiva y neutral, sino que está sujeta a interpretaciones condicionadas por la perspectiva del observador. En este sentido, para comprender adecuadamente cualquier fenómeno, es esencial considerar la influencia del contexto y la interacción entre los diferentes elementos del sistema. Según Morin (2001), este enfoque integral no solo requiere la comprensión de las partes, sino también de las conexiones y las interacciones que se dan entre ellas, lo que permite una visión más completa de los fenómenos y evita reduccionismos que fragmentan la comprensión de la realidad.

Además, Morin (1999) sostiene que la ciencia debe reconocer sus limitaciones y la imposibilidad de alcanzar una verdad absoluta, ya que todo conocimiento está condicionado por los marcos conceptuales y las herramientas cognitivas empleadas en su construcción. Este planteamiento resalta la necesidad de una postura reflexiva en la producción del conocimiento, en la que el investigador no solo analice los objetos de estudio, sino que también cuestione los presupuestos y métodos que utiliza. Esta actitud crítica y abierta a la incertidumbre está estrechamente vinculada con su concepción de la "cognición compleja", que se refiere a la capacidad de integrar múltiples perspectivas y dimensiones, reconociendo que cualquier fenómeno es el resultado de una red interconectada de factores.

Morin también destaca que, para abordar la complejidad del conocimiento, es necesario un enfoque transdisciplinario que rompa las barreras entre las disciplinas, permitiendo una comprensión más amplia y profunda de la realidad (Morin, 2001). Este enfoque promueve una visión holística que trasciende las explicaciones simplistas y lineales, ya que reconoce la interacción entre lo global y lo local, lo general y lo particular. La transdisciplinariedad permite a los individuos analizar los fenómenos desde una perspectiva más rica y compleja, evitando la fragmentación del saber y favoreciendo una comprensión más integral de los procesos que configuran la realidad.

3.3. Incertidumbre de lo real

El conocimiento del conocimiento, que implica integrar al conocedor en su conocimiento, debe ser visto por la educación como un principio y una necesidad constante. Según Morin (1999), la búsqueda de la verdad requiere el desarrollo de meta puntos de vista que fomenten la reflexividad, es decir, la capacidad de analizar el propio pensamiento y reconocer las condiciones en las que se construye el conocimiento. Esto implica integrar al observador y al conceptualizador en la observación y la concepción, situando estas actividades dentro de su contexto mental y cultural. La mente humana, aunque necesita de sus propias ideas para interpretar la realidad, debe desconfiar de ellas, pues son susceptibles de error. Como sostiene Morin (1999), es imprescindible establecer un control constante para evitar caer en el idealismo y la racionalización, asegurando así un pensamiento más crítico y flexible.

En este sentido, el conocimiento no puede considerarse un reflejo absoluto de la realidad, sino un proceso en el que intervienen múltiples factores, incluidos los inconscientes. Como afirman autores como Popper (2008), es fundamental reconocer las influencias inconscientes que moldean el pensamiento y estar en constante alerta para detectar el autoengaño. Para ello, es necesario "civilizar" nuestras teorías, es decir, construir una nueva generación de teorías que sean abiertas, racionales, críticas, reflexivas y autocríticas, capaces de auto-reformarse. Este proceso no solo exige la revisión constante de las ideas, sino también el reconocimiento de que todo marco conceptual es temporal y está condicionado por su contexto histórico y cultural.

La incertidumbre del conocimiento se refiere, entonces, a la capacidad de la mente para reconocer sus propias limitaciones y la necesidad constante de adaptarse, cuestionar y revisar las ideas preestablecidas. Como plantea Morin (1999), la incertidumbre es una condición inherente al

proceso de conocimiento, ya que cualquier intento de comprender la realidad siempre está expuesto a fallos, errores y perspectivas limitadas. Por ello, la educación debe promover una actitud crítica frente a la certeza absoluta y enseñar que el conocimiento es siempre provisional, sujeto a revisión y modificación. Solo a través de esta apertura es posible construir un pensamiento que no solo comprenda la realidad de manera más profunda, sino que también sea capaz de transformar sus propias estructuras cuando sea necesario.

Conocimiento pertinente

Para que un conocimiento sea pertinente, la educación debe evidenciar varios principios esenciales. En primer lugar, el conocimiento no debe ser considerado de manera aislada, ya que la información o los elementos por sí mismos son insuficientes. Es necesario situar la información en su contexto para que adquiera verdadero sentido. Como señala Morin (1999), el conocimiento debe ser comprendido dentro de un contexto más amplio, ya que las piezas de información aisladas carecen de relevancia si no se relacionan entre sí y con el entorno que las rodea.

Además, el conocimiento debe comprender lo global, entendiendo que lo global no es solo un contexto, sino un conjunto interrelacionado y organizado. Una sociedad, por ejemplo, no es únicamente un contexto, sino un todo organizador del cual cada individuo forma parte. El todo posee cualidades y propiedades que no se encontrarían en las partes si estuvieran separadas, y algunas cualidades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas del todo (Morin, 1999). Este enfoque destaca la importancia de reconocer cómo las interacciones globales afectan a las partes constitutivas, lo que permite un entendimiento más holístico.

El conocimiento pertinente también debe reconocer la multidimensionalidad de las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad. Es fundamental integrar las diferentes dimensiones del conocimiento, evitando aislar una parte del todo o las partes entre sí. Según Morin (2001), los fenómenos complejos requieren un enfoque que reconozca la multiplicidad de dimensiones que los componen y cómo se interrelacionan, lo que permite una comprensión más profunda de su dinámica.

Por último, el conocimiento pertinente debe ser capaz de abordar la complejidad, entendida como la interdependencia y retroalimentación entre diversos elementos, como lo económico, político, sociológico, psicológico, afectivo y mitológico, que son inseparables. Morin (1999)

argumenta que la complejidad implica una interacción constante entre el objeto de conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo, y entre las partes mismas. El conocimiento debe integrar estas dimensiones de manera que refleje la interdependencia de los elementos que conforman el objeto de estudio. Por lo tanto, para que el conocimiento sea pertinente, la educación debe promover una visión integral, interrelacionada y contextualizada que considere tanto los elementos específicos como sus interacciones dentro de un marco global y multidimensional.

No linealidad

Según Morin (1999), la no linealidad en los sistemas complejos se refiere a las relaciones entre causas y efectos que no son directas ni proporcionales, lo que introduce un alto grado de imprevisibilidad y dinamismo en dichos sistemas. Esta característica no solo dificulta la posibilidad de predecir con exactitud los resultados de una acción, sino que también pone en evidencia la interdependencia compleja entre las partes del sistema, en donde los efectos de un cambio pueden ser desproporcionados o incluso contrarios a sus causas iniciales. La no linealidad, por lo tanto, es un principio fundamental para comprender los fenómenos complejos, ya que resalta la naturaleza interconectada y fluctuante de los sistemas, en los cuales pequeñas variaciones pueden generar transformaciones significativas, mientras que grandes intervenciones pueden producir efectos mínimos o inesperados.

Morin (1999) sostiene que esta dinámica no lineal desafía las estructuras tradicionales de pensamiento lineales y mecanicistas, favoreciendo en su lugar un enfoque holístico que reconozca las múltiples interacciones y retroalimentaciones dentro del sistema. En este sentido, los sistemas complejos no pueden analizarse únicamente desde una perspectiva reduccionista, sino que deben ser comprendidos como un entramado de relaciones en constante transformación, donde las causalidades son múltiples, emergentes y, a menudo, impredecibles. Esto implica que, para abordar un fenómeno complejo, es necesario abandonar la idea de causalidad directa y unidireccional, y en su lugar, considerar los efectos de retroalimentación y las conexiones que operan en todas las direcciones dentro del sistema.

Esta perspectiva no lineal es especialmente relevante en el ámbito educativo, donde la comprensión de los procesos de aprendizaje, la interacción entre estudiantes y maestros, y la evolución de las dinámicas sociales y culturales no pueden entenderse de manera fragmentada o predecible. El conocimiento adquirido no es una simple acumulación de hechos, sino un proceso

dinámico, influido por innumerables factores que interactúan de forma impredecible. Por lo tanto, la no linealidad invita a repensar las estructuras rígidas del conocimiento, favoreciendo enfoques más flexibles e interconectados, abiertos a la evolución constante del pensamiento y la realidad misma (Morin, 1999).

Interdependencia

En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin (1999) describe la interdependencia como la relación mutua y recíproca entre los elementos de un sistema. Cada componente no solo influye en los otros, sino que también es influenciado por ellos, generando una red de interacciones dinámicas y complejas. Esta interconexión implica que ningún fenómeno puede ser entendido de manera aislada, ya que su significado y funcionamiento dependen de la relación que mantiene con otros elementos dentro del sistema. Así, comprender un fenómeno sin analizar su contexto y sus múltiples interacciones resulta insuficiente, pues su naturaleza está determinada por la red de relaciones en la que está inmerso.

Según Morin (1999), los sistemas complejos no pueden analizarse de manera segmentada, ya que los elementos que los componen están en constante interacción, generando efectos emergentes que no pueden predecirse simplemente observando cada parte de forma independiente. Esta visión desafía los enfoques reduccionistas, que fragmentan el conocimiento en unidades separadas sin considerar su interdependencia. En este sentido, comprender la interdependencia exige una mirada que trascienda las disciplinas aisladas y fomente un pensamiento capaz de integrar diversas perspectivas, permitiendo una aproximación más profunda a la realidad.

Desde esta perspectiva, la educación juega un papel fundamental en la enseñanza de la interdependencia, ya que debe centrarse en ayudar a los estudiantes a reconocer estas relaciones y abordar los fenómenos de manera holística. Esto implica superar modelos educativos tradicionales que dividen el conocimiento en categorías rígidas y, en su lugar, promover un enfoque que valore la complejidad y la interconexión entre distintos ámbitos del saber. Solo a través de una educación que enfatice la interdependencia será posible formar individuos capaces de comprender el mundo en su totalidad y de responder a los desafíos contemporáneos con una visión integradora y contextualizada.

Contexto

Según el paradigma de la complejidad de Morin (1986), el contexto incluye todas las condiciones, circunstancias y relaciones que rodean a los elementos de un sistema, otorgándoles sentido y significado. Morin destaca que comprender los elementos de manera aislada es insuficiente; es esencial situarlos en su contexto para entender plenamente su funcionamiento e importancia. Esto implica que ningún fenómeno puede ser analizado de forma independiente, ya que su identidad y comportamiento dependen de la red de relaciones en la que está inmerso. Así, el contexto no solo proporciona información complementaria, sino que también explica las dinámicas que se generan entre los distintos componentes de un sistema, permitiendo una comprensión más profunda y holística de los fenómenos.

En el paradigma de la complejidad, el contexto no es una estructura estática ni un mero trasfondo pasivo, sino una entidad dinámica que interactúa y evoluciona junto con los elementos que lo componen. Esta perspectiva implica que los fenómenos deben estudiarse en su totalidad y en sus múltiples dimensiones, reconociendo la interdependencia y la no linealidad de los factores involucrados (Morin, 1986). De esta manera, el contexto no solo influye en el comportamiento de un sistema, sino que también es modificado por este, generando un proceso de transformación constante en el que causas y efectos no siguen una relación predecible o lineal.

Morin también enfatiza que en los sistemas complejos no existe una causalidad simple ni determinista, pues los elementos están interrelacionados de tal forma que el cambio en una parte puede generar efectos inesperados en otras. Por ello, comprender cualquier fenómeno requiere no solo el análisis de sus componentes individuales, sino también la identificación de las relaciones y conexiones que los vinculan con su entorno. En este sentido, estudiar el contexto es fundamental para evitar reduccionismos y construir un conocimiento que abarque la complejidad e incertidumbre inherentes a los sistemas dinámicos.

3.4.Suceso emergente

Para comprender un acontecimiento emergente en las ciencias sociales desde la perspectiva de Immanuel Wallerstein, es fundamental entender el concepto de sistema-mundo que él formuló. Según Wallerstein (1974), los sucesos sociales no pueden analizarse de forma aislada, sino que deben situarse dentro de un marco global que considere las interconexiones económicas, políticas y sociales a lo largo del tiempo. Este enfoque permite comprender cómo los acontecimientos

emergentes no son meras eventualidades, sino manifestaciones de transformaciones profundas en la estructura del sistema-mundo.

Desde esta perspectiva, los eventos emergentes pueden entenderse como expresiones de crisis sistémicas que reconfiguran la estructura del sistema. Como señala Arrighi (1999), estos sucesos son producto de contradicciones internas del capitalismo, las cuales generan ciclos de expansión y declive que afectan tanto a los centros de poder como a las periferias. De manera similar, Harvey (2005) destaca que la globalización y la reconfiguración del espacio geopolítico han intensificado la aparición de fenómenos emergentes, como crisis financieras, movimientos sociales transnacionales y nuevas formas de resistencia política. Estos eventos no pueden ser analizados de manera fragmentada, ya que responden a dinámicas que operan en distintos niveles y que influyen en la evolución del sistema en su conjunto.

Desde el paradigma de la complejidad, estos acontecimientos pueden interpretarse como el resultado de interacciones no lineales dentro del sistema-mundo, lo que implica que pequeños cambios en una parte del sistema pueden generar efectos inesperados y de gran magnitud en otras áreas (Prigogine & Stengers, 1984). Esto refuerza la idea de que los sistemas sociales no son estáticos, sino dinámicos y en constante transformación. Así, el concepto de suceso emergente en las ciencias sociales implica reconocer que los eventos no pueden ser reducidos a causas simples o explicaciones unidimensionales, sino que requieren un análisis sistémico que contemple la interacción de múltiples factores dentro de una estructura global en constante cambio.

Contexto histórico

Wallerstein (1974) argumenta que, para comprender un acontecimiento emergente, es necesario situarlo dentro de un contexto histórico más amplio. Esto significa que los eventos actuales no pueden analizarse de manera aislada, sino que deben entenderse como parte de un proceso de transformación dentro del sistema-mundo. De acuerdo con este autor, "la historia de los sistemas-mundo es una historia de la acumulación de capital a escala global" (p. 347), lo que implica que los sucesos sociales, políticos y económicos responden a dinámicas estructurales que han moldeado la economía mundial a lo largo del tiempo.

En este sentido, Braudel (1984) sostiene que el análisis de los procesos históricos debe realizarse a partir de diferentes escalas temporales, considerando tanto los eventos coyunturales

como las estructuras de larga duración. Esta perspectiva permite comprender que los acontecimientos emergentes no son simplemente rupturas repentinas, sino expresiones de tendencias históricas que se han gestado a lo largo de décadas o incluso siglos. Desde esta visión, el desarrollo global no puede comprenderse sin examinar las continuidades y transformaciones dentro del sistema económico y político mundial, lo que implica que cada crisis, conflicto o cambio social debe analizarse en relación con su contexto histórico más amplio.

Así, al estudiar acontecimientos emergentes, resulta imprescindible no solo analizar las dinámicas inmediatas, sino también las fuerzas históricas que han configurado las condiciones actuales. Comprender la historia del sistema-mundo permite identificar patrones recurrentes, ciclos de expansión y crisis, y las estructuras de poder que continúan influyendo en la realidad contemporánea. De esta manera, el enfoque histórico estructural de Wallerstein y Braudel proporciona herramientas para interpretar los fenómenos actuales como parte de un proceso más amplio de evolución del sistema global.

Interacciones globales

Un aspecto crucial en la comprensión de los acontecimientos emergentes es analizar cómo los sucesos locales se vinculan con dinámicas globales. En este sentido, Wallerstein (1980) sostiene que "el sistema-mundo moderno no puede entenderse sin analizar la división internacional del trabajo y la jerarquía de poder entre las naciones" (p. 31). Esto implica que los fenómenos emergentes no ocurren de manera aislada, sino que deben estudiarse en función de su posición dentro de la estructura global y de su relación con otros acontecimientos en distintas partes del mundo. Así, cualquier suceso local está inserto en una red de interdependencias económicas, políticas y culturales que influyen en su desarrollo y significado.

Castells (1996) amplía esta perspectiva al señalar que la globalización ha generado una interconexión sin precedentes entre sociedades, donde los flujos de información, capital y poder moldean los acontecimientos en múltiples niveles. En este contexto, los fenómenos emergentes no pueden comprenderse únicamente desde una perspectiva territorial limitada, ya que están atravesados por procesos globales que reconfiguran constantemente las relaciones entre actores locales e internacionales. La aceleración de las comunicaciones y la expansión de las redes digitales han intensificado esta interdependencia, permitiendo que sucesos aparentemente distantes se influyan mutuamente en tiempo real.

Por ello, al estudiar fenómenos emergentes, resulta fundamental vincularlos con realidades tanto cercanas como distantes para comprender de qué manera influyen y se transforman mutuamente. Adoptar una mirada global e interdependiente permite esclarecer el origen y desarrollo de procesos que, en apariencia, pueden parecer aislados, pero que, en realidad, forman parte de una compleja red de interacciones a escala planetaria. Esta perspectiva no solo permite comprender la profundidad de los cambios en curso, sino que también evidencia la necesidad de enfoques analíticos que integren múltiples escalas para captar la verdadera magnitud de los acontecimientos emergentes.

Complejidad de los factores

Wallerstein (2004) enfatiza que los eventos emergentes son producto de la interacción de múltiples factores y no pueden atribuirse a una sola causa. Como señala, “las transformaciones del sistema global son siempre el resultado de la convergencia de crisis económicas, cambios políticos y movimientos sociales” (p. 79). Esto significa que los fenómenos sociales no pueden comprenderse desde una perspectiva reduccionista, sino que requieren un análisis que contemple la complejidad de sus causas y efectos. En este sentido, un enfoque interdisciplinario resulta fundamental, ya que permite integrar diversas perspectivas que revelen las múltiples dimensiones de los acontecimientos emergentes.

Giddens (1990) también sostiene que los procesos globales no pueden explicarse únicamente a partir de una causa específica, sino que deben analizarse en función de las interacciones y conexiones que se dan en distintos niveles. Desde su perspectiva, los fenómenos globales y locales no son entidades separadas, sino partes de un entramado interdependiente donde los cambios en un nivel pueden repercutir en otro de maneras inesperadas. Esto implica que la globalización, lejos de ser un proceso lineal, es un fenómeno complejo y multidimensional, cuya comprensión requiere examinar las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que se entrelazan en su desarrollo.

En este contexto, la necesidad de adoptar un enfoque amplio e integrador se vuelve evidente. Los acontecimientos emergentes no pueden estudiarse de manera fragmentada, ya que sus causas y consecuencias atraviesan múltiples ámbitos de la realidad. Comprender la interrelación entre los distintos factores que influyen en la transformación del sistema global

permite no solo analizar con mayor profundidad los fenómenos sociales, sino también desarrollar herramientas teóricas y metodológicas más adecuadas para abordar su complejidad.

IV. Marco Teórico

El presente capítulo tiene como propósito establecer las bases conceptuales que sustentan esta investigación. En él se abordan los antecedentes históricos y teóricos de los movimientos estudiantiles, con especial énfasis en su desarrollo en América Latina. Asimismo, se analiza el paradigma de la complejidad desde el enfoque de Edgar Morin, integrando los aportes de otros autores que han contribuido a su formulación y desarrollo. El estudio de los movimientos estudiantiles resulta fundamental debido a su papel en la transformación de estructuras sociales y educativas. A lo largo de la historia, estos movimientos han sido protagonistas de cambios significativos en distintas sociedades, evidenciando la capacidad de la juventud para cuestionar el statu quo y promover nuevas dinámicas de participación y organización. En este contexto, comprender su funcionamiento, objetivos y evolución es esencial para analizar su impacto en el ámbito educativo y social.

Desde el paradigma de la complejidad, se busca superar las interpretaciones reduccionistas que consideran los movimientos estudiantiles como respuestas inmediatas a conflictos específicos. En su lugar, se propone un enfoque que los concibe como sistemas dinámicos, caracterizados por interacciones no lineales, procesos emergentes y una capacidad de adaptación constante. Este marco teórico permitirá analizar cómo estos movimientos surgen, se estructuran y evolucionan en respuesta a su entorno, brindando una comprensión más profunda de su relevancia dentro del tejido social y educativo.

En el primer apartado se presentan los antecedentes históricos de los movimientos estudiantiles, analizando sus principales características y su impacto en la sociedad. Posteriormente, se expone el paradigma de la complejidad, destacando sus fundamentos y los elementos que la hacen pertinente para el estudio de estos fenómenos. Finalmente, se integran los enfoques de diversos autores que han explorado la relación entre los movimientos sociales y la complejidad, proporcionando un marco de análisis que permita comprender su funcionamiento desde una perspectiva multidimensional.

4.1. Antecedentes del paradigma de la complejidad

Determinar los orígenes del paradigma de la complejidad requiere analizarla desde dos perspectivas: los aportes de los antecesores y las contribuciones de los antecesores. Aunque ambos conceptos pueden parecer similares, su diferencia radica en el nivel de desarrollo del pensamiento complejo. Los antecesores, tanto en la tradición occidental como en la oriental, solo esbozaron una

noción de la complejidad sin consolidarla como un enfoque estructurado. En la historia del pensamiento occidental, la realidad inmediata se percibía como caótica, mientras que el pensamiento buscaba imponer orden y coherencia. En la antigüedad, aceptar el desorden y la incertidumbre podía conducir al escepticismo o al absurdo. Entre los antecesores más influyentes se encuentra Friedrich Hegel, quien, mediante su concepto de dialéctica, abordó la dinámica de los contrarios. Sin embargo, su visión pretendía superar las oposiciones en lugar de integrarlas en un sistema dinámico y no lineal, lo que lo distancia de la concepción contemporánea del pensamiento complejo.

Por otro lado, los pioneros sentaron las bases del paradigma de la complejidad, dándole forma a un nuevo paradigma que trascendió los enfoques tradicionales. Estos pensadores introdujeron la noción de complejidad en distintos ámbitos del conocimiento, principalmente en las ciencias exactas, como las ciencias computacionales y la ingeniería. Durante este proceso, disciplinas como la cibernética y la biología jugaron un papel clave en la conceptualización de sistemas autorregulados y dinámicos. No obstante, la aplicación de estos principios a las ciencias sociales ocurrió más tarde, cuando el paradigma de la complejidad comenzó a expandirse y a demostrar su relevancia en el estudio de fenómenos sociales y culturales.

Autores como Norbert Wiener (1948), fundador de la cibernética, propusieron conceptos esenciales como la retroalimentación y la autorregulación, que fueron fundamentales para el desarrollo del pensamiento complejo. Asimismo, Ilya Prigogine (1980), con su estudio sobre las estructuras disipativas, contribuyó a una comprensión más profunda de la autoorganización de los sistemas, mostrando cómo estos pueden alcanzar estados de equilibrio dinámico. Estos aportes fueron esenciales para la integración de la complejidad en campos más amplios, como la biología y las ciencias sociales. Finalmente, Morin (2008) amplió estos conceptos hacia las ciencias humanas, promoviendo un enfoque interdisciplinario que reconoce la interconexión de los fenómenos y su naturaleza no lineal. Gracias a estos avances, el paradigma de la complejidad se consolidó como una herramienta clave para analizar sistemas dinámicos en diversas disciplinas, permitiendo una comprensión más profunda de la realidad en toda su multidimensionalidad.

Breve historia

El paradigma de la complejidad surgió en el siglo XX como un campo interdisciplinario dedicado al estudio de sistemas compuestos por múltiples partes interactivas que exhiben

comportamientos emergentes e impredecibles. Sus bases comenzaron a consolidarse en las décadas de 1920 y 1930 con la teoría general de sistemas de Ludwig von Bertalanffy, quien enfatizó la interdependencia de las partes dentro de un sistema. Posteriormente, en la década de 1940, Norbert Wiener estableció la cibernética como la ciencia del control y la comunicación en sistemas, introduciendo conceptos fundamentales para el estudio de la autorregulación y la retroalimentación. Durante las décadas de 1950 y 1970, John von Neumann y Stanisław Ulam desarrollaron los autómatas celulares, herramientas esenciales para modelar sistemas complejos. Paralelamente, en la década de 1960, Edward Lorenz introdujo la teoría del caos y el concepto de "efecto mariposa", demostrando cómo pequeñas variaciones en las condiciones iniciales pueden generar cambios significativos en la evolución de un sistema.

En las décadas de 1980 y 1990, el Instituto Santa Fe, fundado en 1984, se consolidó como un referente en la investigación de sistemas complejos. En esta misma línea, Ilya Prigogine, galardonado con el Premio Nobel en 1977 por su trabajo sobre estructuras disipativas y autoorganización, realizó importantes contribuciones al estudio de la complejidad. Prigogine argumentó que los sistemas lejos del equilibrio pueden desarrollar estructuras ordenadas a través de procesos de autoorganización, lo que amplió la comprensión de la dinámica de los sistemas abiertos. Estos avances permitieron consolidar el paradigma de la complejidad como un enfoque que trasciende las disciplinas tradicionales, integrando conocimientos de la física, la biología y las ciencias computacionales para analizar fenómenos dinámicos y no lineales.

Desde el año 2000 hasta la actualidad, el paradigma de la complejidad se ha aplicado en diversas disciplinas como la biología, la economía, la sociología, la ecología y la inteligencia artificial. Edgar Morin ha sido un defensor clave del paradigma de la complejidad en las ciencias sociales y la educación, promoviendo un conocimiento multidimensional que reconoce la imposibilidad de una omnisciencia teórica y la necesidad de integrar diferentes perspectivas para comprender la realidad. El paradigma de la complejidad continúa evolucionando, proporcionando herramientas valiosas para abordar los desafíos contemporáneos. En este contexto, autores como Carlos Maldonado han contribuido al entendimiento de los sistemas adaptativos complejos, resaltando la importancia de la impredecibilidad, la incontrolabilidad y la autoorganización. Estos enfoques han impulsado una perspectiva transdisciplinaria y prospectiva, esencial para enfrentar la naturaleza dinámica e interconectada de los sistemas actuales.

4.2. Conceptos del paradigma de la complejidad

La complejidad representa una perspectiva nueva y marginal en la ciencia contemporánea, caracterizándose por su capacidad para abordar problemas que han sido ignorados o excluidos por el pensamiento científico moderno. Su novedad radica en que el estudio de la complejidad supone un avance dentro de la historia de la ciencia y, en particular, dentro de la racionalidad científica occidental. En este sentido, la complejidad otorga una racionalidad posclásica a la ciencia, permitiendo la incorporación de fenómenos como el desorden, el caos, la no linealidad, el desequilibrio, la indecidibilidad, la incertidumbre, la contradicción, la aleatoriedad y la autoorganización, entre otros (Delgado Díaz, 2004; Sotolongo & Delgado Díaz, 2006). Así, la complejidad se entiende como un paradigma científico emergente que amplía las formas de hacer y comprender la ciencia, abriendo nuevas posibilidades para el estudio de sistemas dinámicos y multifactoriales.

Lo que actualmente se conoce como "teoría de la complejidad" (en singular) o "teorías de la complejidad" (en plural) es en realidad un campo con fronteras difusas que abarca diversas aproximaciones científicas. Dentro de este marco se incluyen la teoría de los sistemas complejos, que estudia sistemas dinámicos, no lineales y adaptativos, así como la teoría del caos y los modelos fractales, los cuales han sido fundamentales para entender la autoorganización y las dinámicas emergentes de los sistemas (Morin, 2004a; Reynoso, 2009). Estas formulaciones han permitido avanzar en el análisis de fenómenos que antes eran considerados impredecibles o incontrolables, proporcionando herramientas para su estudio desde una perspectiva integradora y multidimensional.

El término "complejidad organizada" fue acuñado por Warren Weaver (1948) en su artículo *Ciencia y Complejidad*, donde por primera vez se utilizó de manera consciente y clara la noción de complejidad dentro del vocabulario científico. Weaver definió la complejidad organizada como la interacción de múltiples variables interrelacionadas que forman un todo orgánico, lo que implica que los fenómenos no pueden ser entendidos mediante enfoques analíticos reduccionistas. En este sentido, su contribución fue clave para establecer un marco conceptual que, décadas más tarde, serviría para dar coherencia y uniformidad a las diversas teorías formuladas en diferentes disciplinas. Así, el estudio de la complejidad ha permitido trascender los límites tradicionales de la ciencia, promoviendo una visión que reconoce la interconexión de los fenómenos y la necesidad de abordar los problemas desde una perspectiva integradora.

Carlos Maldonado

Carlos Maldonado (2009) señala que el término "complejidad" implica de manera inmediata la "impredecibilidad" y la "incontrolabilidad". De acuerdo con el autor, esta complejidad surge de la interacción entre los componentes de un sistema, lo que demuestra que dicho sistema opera al borde del caos o lejos del equilibrio. En este sentido, Maldonado (2015) sostiene que comprender la complejidad desde la ciencia avanzada requiere considerar el papel de las matemáticas de sistemas discretos y las lógicas no clásicas, ya que estas herramientas permiten esclarecer la naturaleza de los sistemas complejos (p. 313).

Asimismo, Maldonado (2015) enfatiza que pensar la complejidad implica adoptar un pensamiento no algorítmico, lo que significa, literalmente, no seguir leyes, reglas, normas, preceptos, mandamientos o cánones preestablecidos. Según el autor, uno de los principales desafíos para una teoría general de la complejidad radica en analizar las implicaciones de la investigación científica sobre los sistemas complejos adaptativos, lo que da lugar a una nueva y distinta forma de hacer ciencia y filosofía. Esta perspectiva requiere establecer un diálogo profundo y riguroso entre la filosofía y la ciencia, en el cual la dinámica no lineal se convierte en un eje fundamental para la comprensión de los fenómenos complejos.

Desde este enfoque, Maldonado (1999, 2007b, 2009b, 2015) configura una noción de complejidad que abarca diversos elementos clave, como la ruptura de simetrías, las relaciones multivía y sinérgicas, el desorden, la autoorganización, la incompletitud, la indecibilidad, la apertura, la incertidumbre y el inacabamiento. Para el autor, estos aspectos deben permear la ciencia contemporánea e, igualmente, ser influenciados por ella, en el marco de un mundo polifónico, hologramático y ubicuo. En este contexto, resulta imprescindible evitar una racionalidad reductiva y promover una perspectiva prospectiva que reconozca la interdependencia y la evolución constante de los sistemas complejos.

Maldonado (2015) también destaca la importancia de la transdisciplinariedad en el estudio de los sistemas complejos, señalando que el conocimiento no puede permanecer fragmentado en disciplinas aisladas, sino que debe articularse en un diálogo abierto entre diferentes campos del saber. Este planteamiento coincide con la necesidad de superar los enfoques tradicionales reduccionistas que han dominado la ciencia moderna, los cuales, según el autor, no permiten captar la riqueza y la naturaleza dinámica de la complejidad.

Además, el pensamiento complejo de Maldonado se encuentra en sintonía con la idea de autoorganización, un concepto fundamental en la teoría de los sistemas complejos. En este sentido, argumenta que los sistemas no evolucionan de manera lineal ni predecible, sino que experimentan procesos de reorganización interna que les permiten adaptarse a entornos cambiantes. Esta capacidad de adaptación y transformación es clave para comprender fenómenos como la emergencia de nuevas estructuras dentro de un sistema y la evolución de patrones dinámicos a partir del caos aparente.

Finalmente, su visión de la complejidad no solo tiene implicaciones epistemológicas, sino también metodológicas y éticas. Maldonado (2015) sugiere que el pensamiento complejo debe llevar a una reformulación de los métodos científicos, promoviendo estrategias de análisis más flexibles y abiertas a la incertidumbre. Asimismo, plantea que la comprensión de la complejidad conlleva una responsabilidad ética, ya que los sistemas en constante evolución exigen un compromiso con la sostenibilidad, la diversidad y la coexistencia de múltiples formas de conocimiento.

Edgar Morin

Edgar Morin (1981) inicia su aproximación a la definición de complejidad al señalar que la conexión empírica entre animal y ser humano, naturaleza y cultura, establecida desde la década de 1960 a través de la etología de los primates superiores y la prehistoria homínida, exige considerar al ser humano como una entidad trinitaria: individuo, sociedad y especie. En este sentido, ninguno de estos términos puede ser reducido o subordinado a otro, ya que cada uno de ellos forma parte de una totalidad interdependiente.

Desde esta perspectiva, Morin (1999) plantea que el pensamiento complejo tiene como finalidad lograr un conocimiento multidimensional, aunque reconoce que un conocimiento absoluto es inalcanzable. Así, uno de los principios fundamentales de la complejidad es la imposibilidad teórica de una omnisciencia, lo que significa que toda forma de conocimiento está sujeta a incertidumbre y limitaciones (p. 11). Este enfoque implica reconocer la incompletud del saber, así como la interrelación entre las entidades que el pensamiento debe distinguir sin aislar. En este proceso, el pensamiento complejo integra tanto la simplicidad como la complejidad, combinando estrategias de simplificación —que incluyen selección, jerarquización, separación y reducción— con procesos opuestos que favorecen la comunicación y articulación de los elementos

diferenciados. De esta manera, Morin presenta el pensamiento complejo como una alternativa intermedia entre el pensamiento reductor, que solo analiza los elementos aislados, y el pensamiento globalista, que percibe exclusivamente el todo sin atender a sus componentes internos.

En su concepción de la complejidad, Morin (1981, 1999, 2008) sostiene que el pensamiento complejo es un enfoque abierto y en constante construcción, con menos limitaciones que otros paradigmas empleados para interpretar la realidad. A lo largo de sus obras, el autor enfatiza que el conocimiento no puede ser fragmentado ni reducido a categorías fijas, sino que debe abordar la realidad desde una perspectiva dinámica, en la cual los fenómenos están interconectados y sujetos a múltiples dimensiones. En este sentido, Morin (2008) subraya la necesidad de una reforma del pensamiento, en la que se supere la disyunción entre las ciencias naturales y las ciencias humanas, promoviendo un enfoque transdisciplinario que integre distintos niveles de realidad.

El pensamiento complejo, por lo tanto, no busca eliminar la incertidumbre, sino comprenderla y aceptarla como parte inherente del conocimiento. La triada individuo, sociedad y especie, planteada por Morin, se concibe como una entidad inseparable, en la que cada uno de sus elementos contribuye a la configuración de la humanidad como un sistema abierto y evolutivo. De esta manera, su propuesta no solo representa una alternativa epistemológica, sino también un modelo que permite abordar la complejidad del mundo contemporáneo desde una perspectiva más integrada y holística.

Ilya Prigogine

Ilya Prigogine realizó aportes fundamentales en la comprensión de los sistemas complejos y la termodinámica de procesos irreversibles, desafiando las concepciones tradicionales de la física clásica e introduciendo nuevas perspectivas sobre el orden, el caos y la autoorganización en sistemas alejados del equilibrio. En este sentido, su concepto de estructuras disipativas describe cómo ciertos sistemas, al intercambiar constantemente energía y materia con su entorno, pueden generar orden a partir del caos. Un ejemplo de ello es la inestabilidad de Bénard, donde una capa de líquido calentada desde abajo desarrolla patrones de convección organizados, lo que demuestra que la disipación de energía puede conducir a la autoorganización.

Además, Prigogine amplió la comprensión de la termodinámica al centrarse en los sistemas alejados del equilibrio. Mientras la termodinámica clásica sostiene que la entropía siempre

aumenta hasta alcanzar un estado máximo de desorden, Prigogine mostró que, en sistemas abiertos y no equilibrados, la disipación de energía puede generar orden. Su teorema establece que, en un estado estacionario, la producción de entropía dentro de un sistema con parámetros externos constantes es mínima y constante, lo que implica que la irreversibilidad y la disipación no son meras pérdidas energéticas, sino que pueden favorecer la emergencia de estructuras organizadas.

Según Prigogine (1998), la complejidad se refiere a la capacidad de un sistema para modificar su comportamiento en respuesta a cambios en las condiciones del entorno. Además, menciona el trinomio de flujo, función y estructura, presente en todos los sistemas, desde los más simples hasta los más complejos. Sin embargo, en los sistemas humanos, el flujo no es fijo, sino dinámico y condicionado por la interacción social, lo que lo convierte en un elemento clave en el proceso de humanización de la naturaleza. Asimismo, Prigogine plantea que la irreversibilidad y la inestabilidad desempeñan un papel fundamental en la evolución de los sistemas. En este sentido, "las transformaciones del sistema global son siempre el resultado de la convergencia de crisis económicas, cambios políticos y movimientos sociales" (Prigogine, 1998, p. 79). Esto requiere un enfoque interdisciplinario que integre diversas perspectivas para comprender la complejidad de los fenómenos sociales. Estos hallazgos han tenido un impacto significativo en múltiples disciplinas, desde la física y la química hasta la biología y las ciencias sociales. Su visión ha permitido reevaluar conceptos fundamentales como la irreversibilidad del tiempo y la evolución de los sistemas complejos, proporcionando un marco teórico en el que la incertidumbre y la emergencia de nuevas estructuras son esenciales en el desarrollo del conocimiento científico.

Leonardo Rodríguez y Julio Aguirre

Rodríguez y Aguirre (2011) proponen que la complejidad se entiende como un paradigma científico emergente que introduce una nueva forma de hacer y comprender la ciencia, extendiendo los límites y criterios de científicidad más allá de los principios del mecanicismo, el reduccionismo y el determinismo de la ciencia moderna. Señalan que la complejidad ocupa un lugar marginal en el conocimiento científico contemporáneo, con grados de penetración, marginalidad y desconocimiento que varían según la ciencia; las teorías y métodos asociados a la complejidad no son predominantes en los campos científicos donde se desarrollan (p. 2).

Además, sostienen que el pensamiento complejo busca crear un marco epistemológico ampliado donde el conocimiento científico pueda ser articulado y relacionado con otras formas de

conocimiento no científico, como la filosofía y los saberes humanísticos: la literatura, el cine, la poesía y el arte (p. 10). Estos autores también afirman que la estrategia metodológica de la complejidad se aleja del concepto estándar del método científico, abogando por un enfoque que incluya la reflexión crítica y autocrítica, es decir, la inclusión del sujeto cognoscente en su conocimiento. Rodríguez y Aguirre (2011) destacan que la teoría matemática de la complejidad y las ciencias de la computación proporcionan una base necesaria, aunque no exclusiva ni exhaustiva, para abordar la complejidad desde una perspectiva científica en las ciencias de la vida y de la materia en un sentido amplio (física, química, biología, termodinámica, etc.).

Finalmente, Rodríguez y Aguirre (2011) utilizan el término "complejidad organizada" para referirse a fenómenos o problemas donde intervienen numerosos factores o variables interrelacionados que conforman un todo orgánico (p. 5). El enfoque sistémico que exigen estos problemas de complejidad organizada requiere la articulación de tres conceptos fundamentales: complejidad, organización y sistema (p. 5).

4.3.Movimientos Sociales

Desde la perspectiva de Tilly, la investigación de los movimientos sociales y la acción colectiva tuvo su origen en la sociología; sin embargo, en la actualidad, su estudio se ha vuelto multidisciplinario debido a la necesidad de comprender las distintas formas de organización y protesta social. Los movimientos sociales no pueden analizarse desde una única disciplina, ya que abarcan dimensiones políticas, económicas, culturales y comunicacionales que influyen en su desarrollo y evolución. Esto ha llevado a la integración de enfoques provenientes de la antropología, la ciencia política, la historia y otras disciplinas, permitiendo una comprensión más amplia de los factores que impulsan la movilización y la transformación social.

Los movimientos sociales son dinámicos y diversos, lo que significa que no pueden reducirse a una única tipología ni entenderse de manera estática. De acuerdo con Tilly (2004), estos movimientos implican procesos de construcción de identidad colectiva, a través de los cuales los individuos se reconocen como actores políticos y participan activamente en la reconfiguración del orden social. Además, los movimientos sociales no solo son expresiones de descontento, sino que también generan nuevas formas de organización y participación que desafían las estructuras de poder existentes.

En este sentido, los movimientos sociales movilizan recursos y ejercen distintos repertorios de acción y protesta dentro de contextos sociohistóricos específicos. La manera en que operan depende de factores como la disponibilidad de recursos materiales y simbólicos, las oportunidades políticas y la interacción con otras fuerzas sociales. Estos repertorios pueden incluir desde manifestaciones pacíficas hasta estrategias disruptivas que buscan visibilizar sus demandas y generar cambios estructurales. Así, el estudio de los movimientos sociales requiere un análisis profundo de sus estrategias, impactos y transformaciones, reconociendo su papel fundamental en la configuración de nuevas formas de acción política y social.

¿Por qué surgen las protestas?

Aunque haya una insatisfacción colectiva, puede emerger un movimiento social mediante la formación de un individuo que se manifieste, enfrente desafíos y movilice recursos. Cuando la acción conjunta es revolucionaria, puede propiciar progresos democráticos; no obstante, también puede desintegrarse a causa de la represión gubernamental o de elementos internos de la organización. De acuerdo con Melucci (1999), "un movimiento social es un fenómeno de opinión de una población afectada y movilizada en interacción con las autoridades", lo que supone una acción colectiva que fomenta un conflicto y afronta los retos establecidos por el sistema político.

Los movimientos sociales son acciones grupales que ponen en duda el orden institucional, intentan recuperar agravios o generar transformaciones al desafiar las estructuras de poder establecidas. Estas medidas pueden expresarse en la demanda de involucramiento en la toma de decisiones y en la aplicación de políticas sociales, estableciendo así una nueva forma de entender la gobernanza (Melucci, 1999; Touraine, 2003; Wallerstein, 2007; Tilly, 2010; Tarrow, 2012) Así, los movimientos sociales evolucionan mediante procesos cambiantes que se transforman con el paso del tiempo y pueden debilitarse debido a estrategias gubernamentales que intentan definir y definir su ámbito dentro de un sistema mundial. Sin embargo, estos movimientos poseen una naturaleza histórica y tienen la capacidad de propiciar procesos democráticos a través de la formación de una identidad conjunta fundamentada en el reconocimiento, la unidad y la dedicación.

El fundamento de la libertad es un pilar fundamental en la formación del individuo político, puesto que establece una relación entre lo instrumental y lo simbólico. No obstante, la implicación en los movimientos sociales está marcada por la contingencia, la convicción y la acción, factores

que producen dinámicas de progreso y retroceso en las batallas sociales. Aunque los movimientos culturales generalmente se enfocan en batallas de afirmación, los movimientos sociales se ubican en procesos de subjetivación y emancipación a través de acciones orientadas a lograr cambios estructurales en la sociedad (Touraine, 2003).

Uno de los componentes esenciales de los movimientos sociales actuales es la identificación de las personas en términos de justicia y dignidad. Honneth (2010) indica que el concepto de justicia debe estar relacionado con la calidad del reconocimiento recíproco entre las personas, dado que la legitimidad de un movimiento social no solo reside en su habilidad para movilizarse, sino en su capacidad para formular exigencias que representen una percepción más extensa de los derechos humanos y la equidad.

4.4. Movimientos estudiantiles

Desde los análisis académicos, se argumenta que los movimientos estudiantiles poseen un carácter dual, como señalan Donoso (2017) y Dip (2023). Por un lado, están vinculados al entorno educativo, ya que están conformados por estudiantes y, en consecuencia, sus demandas suelen centrarse en cuestiones académicas, institucionales y pedagógicas. Sin embargo, su naturaleza no se limita únicamente a lo educativo, pues también poseen una dimensión política que los conecta con estructuras de poder más amplias. En este sentido, los movimientos estudiantiles no solo cuestionan políticas internas de sus instituciones, sino que, en muchos casos, trascienden ese ámbito para incidir en problemáticas sociales y políticas de mayor alcance.

Los movimientos estudiantiles han desempeñado un papel clave en la historia política y social, ya que sus demandas no solo han estado dirigidas a la mejora de condiciones académicas, sino que también han contribuido a procesos de transformación política más amplios (Tilly & Tarrow, 2015). Su participación política varía según el contexto y las condiciones específicas en las que se desarrollan. En algunos casos, la movilización estudiantil se mantiene en un nivel bajo, con una participación limitada y poco conectada con el escenario político más amplio. En otros casos, sin embargo, los movimientos estudiantiles adquieren una relevancia significativa, extendiendo sus reclamos a cuestiones de justicia social, derechos humanos y democracia, lo que los convierte en actores fundamentales dentro de los procesos de cambio social.

En determinadas circunstancias, estos movimientos pueden evolucionar hasta consolidarse como organizaciones estudiantiles de gran escala, cuya permanencia depende de factores políticos

y sociales específicos. Su continuidad o disolución suele estar condicionada por la respuesta de las instituciones y el contexto histórico en el que se inscriben. La capacidad de los estudiantes para organizarse y movilizarse no solo responde a intereses inmediatos, sino que también está moldeada por estructuras de poder, dinámicas de participación y oportunidades políticas que determinan su evolución y alcance. Así, los movimientos estudiantiles no solo son expresiones de protesta circunstanciales, sino también actores que pueden desempeñar un papel decisivo en la reconfiguración del orden social y político.

¿Movimiento estudiantil o política estudiantil?

Una intervención reciente realizada por Concha (2022) señala que la propia noción de “movimiento estudiantil” debe ser puesta en entredicho. De hecho, el autor llama a evitar usar este término y reemplazarlo por “política estudiantil” debido a tres críticas con las que está de acuerdo. En primer lugar, el “movimiento” como actos se refiere a un actor muerto que solo está presente durante el clímax y en la esfera pública masiva: aquí, se nos presenta en forma de protestas, marchas, tomas y diversas otras acciones colectivas.

Estos, a su vez, informan nociones tales como, “estallido”, “espontaneidad” y “despertar”, en análisis académicos. Sin embargo, hay dimensiones cotidianas y más específicas de la acción estudiantil, como la preparación previa, la organización o la reflexión posterior de la praxis, que, dada la centralidad del SD en las protestas disruptivas de mayor alcance, mantienen un perfil bajo. El primero hace referencia a una posible limitación de la visión clásica de los movimientos estudiantiles en cuanto a la posibilidad de conceptualizar las prácticas políticas en un período de menor movilización (McAdam, Tarrow & Tilly, 2001).

El segundo apunta directamente a la dicotomía construida entre movimiento y gobierno, y entre participación institucional y “estudiantil”: la segunda crítica puede reforzar la impresión del primero, si se considera que la antinomia entre dos cuestiones recolecta las imágenes de un activismo apenas posible a través de organizaciones formales al interior de instituciones educativas. Ante ello, el autor propone que es más fructífero concebir un movimiento o un episodio contencioso como una fase temporal, condicionada tanto por la agencia que logran expresar los actores en los momentos de enfrentamiento, como por la estructura social e histórica en la que se enmarcan. Así, se puede ver el movimiento constante de vaivén entre un activismo

confrontativo y uno formal-institucional sin que desaparezca su carácter disruptor. En este punto, se menciona que los movimientos no son entidades estáticas, sino procesos en evolución continua, y la estructura de oportunidades políticas facial su formación y desarrollo.

Por lo tanto, la última crítica presentada por Guzmán Concha (2022) en torno al concepto de movimiento estudiantil aborda que a menudo tales perspectivas pasan por alto las condiciones de reproducción de la entidad subyacente en discusión replicada en los debates sobre protestas estudiantiles: el estudiantado. En este marco, no se concibe que la experiencia estudiantil se define, por una parte, tomando como referencia la edad de acceso a las instituciones educativas y la diferenciación entre generaciones, marcando así un horizonte histórico en el que se inscribe la condición de estudiante. Por otro lado, se produce otra negación de la realidad cuando no se reconoce que la composición social del estudiantado no es aleatoria ni equitativa, sino que viene determinada por la política educativa y el tipo de instituciones en las que se inserta, desde espacios públicos hasta privados, pasando por modelos mixtos. En este sentido, la desigualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo también es una limitante para las estudiantes en su participación política, lo que sugiere que la movilización estudiantil es originada no solo por factores de oportunidad, sino por inmanentes a la estructura (Altbach, 2006).

Por lo tanto, el análisis de esta problemática desde sus dos dimensiones -política y estudiantil- y la percepción de múltiples formas de participación, tanto formal como informal, en los movimientos, nos lleva a replantear el concepto de movimiento estudiantil. Sin embargo, en cambio, se busca introducir una categoría más flexible y menos restrictiva: la de “activismo estudiantil”. Esta propuesta nos permite abordar no solo los episodios de alta visibilidad, sino también las dinámicas organizativas y los cambios que estos actores experimentan en el tiempo.

Ciclos de protesta: Una forma de ver los movimientos por el paso del tiempo

Desde el campo de las ciencias sociales de América Latina, se argumenta que los movimientos estudiantiles en la región poseen una historia de más de cien años (Ordorika, 2019; Gil, 2019). En su intento de ordenar esta evolución, Ordorika (2022) reconoce cuatro ciclos históricos de protesta, cada uno con problemas específicos de índole política y educativa. El primer periodo comienza con la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, un hecho que afirmó la batalla por la independencia universitaria y la implicación de los estudiantes en la administración de las universidades. Esta exigencia, al principio centrada en la democratización de las

instituciones de educación superior, se amplió con el paso del tiempo para abarcar la gratuidad y la autonomía universitaria en varios países de la región.

El segundo ciclo, asignado a los años 60 y 70, fue caracterizado por el ideal de transformación revolucionaria y la resistencia a las políticas educativas impulsadas por Estados Unidos en el marco de la Guerra Fría. La efervescencia de 1968, con movimientos estudiantiles en distintas naciones latinoamericanas, se inscribe dentro de las protestas globales de la época (Markarian, 2018; Véliz Estrada & Loesener, 2022). En estos años, las ciencias sociales de América Latina discutieron acerca de la habilidad de las movilizaciones estudiantiles para provocar cambios estructurales más allá del contexto educativo. A finales del siglo XX, el tercer ciclo se caracterizó por la resistencia frente a regímenes autoritarios y a las reformas neoliberales promovidas por entidades internacionales. En estas circunstancias, las movilizaciones estudiantiles se toparon con políticas de ajuste estructural orientadas a la mercantilización de la educación (Torres, 2011). No obstante, la disminución de la movilización en relación a décadas previas llevó a algunas investigaciones a indicar una disminución del papel político en estos activismos.

El ciclo cuatro, que corresponde a las primeras décadas del siglo XXI, se distingue por la variedad de las batallas estudiantiles. Estos han cubierto desde la resistencia a la privatización de la educación hasta la denuncia de maltratos extendidos y la violencia de género en los centros educativos. Aunque Ordorika (2022) discute si este lapso puede ser visto como un ciclo cerrado, es incuestionable que la movilización estudiantil ha adoptado nuevas modalidades y demandas, ajustándose a los retos del entorno actual (Svampa, 2019).

Activismo estudiantil latinoamericano y caribeño en el siglo XXI

Se ha argumentado en varias investigaciones que la segunda década del siglo XXI ha estado definida por la aparición de movimientos sociales globales con una marcada participación de jóvenes (Wallerstein, 2013). Este tipo de análisis cuestionó las narrativas habituales acerca de la presunta indiferencia política de los jóvenes actualmente y la decadencia de los grandes movimientos estudiantiles. Una de las consideraciones más significativas que emergieron en las disputas de 2018, durante la celebración del centenario de la Reforma Universitaria de 1918 y los cincuenta años de los movimientos de 1968, señala la importancia de prevenir tanto la exageración como la minimización de las manifestaciones estudiantiles. De la misma manera, se alerta acerca de los peligros de romantizar o demonizar estos movimientos (Dip & Jung, 2020).

Dos episodios en Chile son considerados como puntos álgidos del activismo estudiantil del siglo XXI. Primero, la llamada "Revolución Pingüina" de 2006, donde alumnos de nivel secundario lideraron una serie de protestas en pro de una educación pública de calidad y gratuita (Donoso, 2017; Ponce, 2017; Berríos & Tapia, 2019). Luego, en 2011, la Confederación de Estudiantes de Chile encabezó grandes manifestaciones que propiciaron un amplio acuerdo social sobre la importancia de asegurar el acceso libre a la educación universitaria (Montiel, 2020).

Durante los primeros momentos de la segunda década del siglo XXI, enmarcado en el caso chileno, la literatura especializada resalta las manifestaciones estudiantiles en Colombia y México. Un año tras las protestas en Colombia, en México, se presentó el movimiento #YoSoy132 en el marco de las elecciones presidenciales. Esta protesta surgió de una protesta en la Universidad Iberoamericana contra Enrique Peña Nieto, en ese momento candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI), (Erreguerena, 2015). A pesar de que su objetivo primordial era evitar que el PRI retornara al poder, este no se consiguió, dado que su aspirante fue electo presidente (Estrada, 2014; Amozurrutia, 2019). Entre los elementos más sobresalientes de este movimiento se halla la utilización de las redes sociales como principal medio de comunicación (Treré, 2013; Welp, 2015), la denuncia del monopolio informativo de los medios de comunicación grandes en concordancia con las élites políticas, y la demanda de una democracia más participativa, que supere los procedimientos electorales convencionales (Estrello & Modonesi, 2012; Bizberg, 2015; Bizberg, 2015; Dip, 2022).

Otro suceso significativo en el activismo estudiantil actual en México tuvo lugar en 2014, cuando 43 alumnos de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, ubicada en el estado de Guerrero, desaparecieron en septiembre (Córdova, 2016; López, 2016; González, 2018). La represión a estos jóvenes fue llevada a cabo por las fuerzas de seguridad y el ejército en colaboración con grupos delictivos organizados, lo que provocó una gran indignación tanto a escala nacional como global. Aunque este acontecimiento superó el contexto estudiantil para transformarse en un movimiento enfocado en la protección de los derechos humanos y la denuncia de delitos de Estado, en 2014 sus manifestaciones y acciones mostraron una marcada presencia del activismo juvenil. En estas manifestaciones, sobresalió la participación de la antigua Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (López, 2020).

Además de estas vivencias, la literatura actual subraya la importancia del movimiento feminista en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas, manteniendo una marcada presencia en los centros educativos. Los movimientos feministas estudiantiles han creado nuevas modalidades de protesta con el objetivo de poner de relieve la violencia de género y la impunidad institucional. Dentro de estas iniciativas están las agrupaciones feministas de base, que ponen en duda la organización estudiantil convencional, gobernada por líderes masculinos, y sugieren métodos de toma de decisiones horizontales mediante asambleas. Igualmente, han puesto en marcha tácticas de confrontación y denuncia, tales como los escraches y los tendaderos, donde se presentan testimonios de maltrato con el objetivo de identificar a los culpables, recolectar evidencias y alertar a otros individuos (Cerva, 2020; Di Napoli, 2021).

Uno de los éxitos más destacados de este movimiento en Latinoamérica se produjo el 3 de junio de 2015, con una multitud de protestas en Argentina bajo el lema "Ni Una Menos", en repudio a la violencia machista y el feminicidio (Aguilar, 2020). La primera huelga mundial de mujeres tuvo lugar en 2018 (Varela, 2020). Una de las características más sobresalientes del movimiento es la aplicación de tecnologías emergentes en la coordinación de manifestaciones, la ampliación de sus exigencias a escala mundial, la condena de la violencia de género en lugares públicos y privados, y la implicación de diferentes generaciones en sus movilizaciones (Aguilar, 2020; Garrido, 2021; Varela, 2020).

COVID- 19: Limitante para los movimientos estudiantiles

En 2020, la aparición de la pandemia de COVID-19 fue un elemento crucial que determinó las formas de protesta. En el contexto de las movilizaciones sociales, esta crisis de salud representó una barrera para la movilización en las calles, a causa de las limitaciones sanitarias y la incapacidad para coordinar encuentros en gran volumen (Aguilar, 2020; Alonso, 2020). Sin embargo, las restricciones físicas propiciaron nuevas modalidades de activismo mediante la utilización de redes sociales y plataformas en línea, generando así un ciberactivismo que intensificó las exigencias de los estudiantes y facilitó la articulación de manifestaciones en ambientes virtuales (Juárez, 2021).

En el sector de la educación, la pandemia conllevó la clausura de las instituciones y la implementación rápida de modelos de enseñanza a distancia (Ordorika, 2020; Cannellotto, 2020). No obstante, este cambio intensificó las desigualdades ya existentes, dado que no todos los estudiantes disponían de los medios tecnológicos requeridos para acceder a la educación en línea.

Las investigaciones han indicado que la desigualdad socioeconómica y las desigualdades digitales afectaron directamente la marginación educativa durante la crisis de salud (Hernández, 2021; Trucco & Palma, 2020). Además, la transición hacia la educación virtual provocó un incremento en el desembolso educativo para los alumnos, quienes se vieron obligados a afrontar gastos extra asociados con el acceso a internet, la compra de ordenadores y el aumento en el uso de energía eléctrica.

En este marco, surgieron discusiones acerca de la factibilidad del activismo estudiantil en la época pospandémica. Pese a que las manifestaciones convencionales en lugares públicos fueron restringidas, ciertos grupos consiguieron reinventarse mediante el empleo estratégico de redes digitales para la coordinación y propagación de sus exigencias (Díaz, 2022). La cuestión acerca del efecto perdurable de estas modificaciones en la movilización de los estudiantes continúa en debate, dado que el entorno pospandémico presenta nuevos desafíos y posibilidades para la acción grupal en el sector educativo.

Movilización y activismo estudiantil Latinoamericano y del Caribe en la actualidad

Las perspectivas acerca de los activismos estudiantiles actuales se ubican en las líneas de estudio sobre los "movimientos sociales novedosos", una tendencia que aspira a revitalizar la discusión acerca de los "movimientos sociales" del siglo XX. Estas recientes teorías resaltaban las movilizaciones juveniles, sociales y culturales que no se podían examinar desde un enfoque clasista convencional, enfocado en los sindicatos y el movimiento laboral (Feixa et al., 2009). Contribuciones recientes argumentan que los movimientos sociales del siglo XXI poseen rasgos distintivos en comparación con sus antecesores. Entre las características destacan la preponderancia de jóvenes con altos estándares educativos en su estructura social, la estructura horizontal y con liderazgos dispersos, el rechazo a la política institucional convencional y la exigencia de una democracia participativa más allá del sufragio, la influencia de las tecnologías digitales en sus tácticas de movilización, la aplicación de repertorios de acción vinculados a lo artístico y cultural, y la diversidad de sus demandas (Montiel, 2020 ; Acevedo & Correa, 2021). Además, estos movimientos han integrado de forma más perceptible las batallas feministas y medioambientales, mostrando una interseccionalidad que fusiona diversas causas en un mismo ámbito de protesta (Santos, 2022).

Bajo este enfoque, los recientes movimientos estudiantiles en América Latina y el Caribe suelen ser vistos como manifestaciones de una generación emergente que actúa bajo lógicas diferentes a las del siglo XX. En este contexto, se distinguen por estructuras organizativas fundamentadas en la participación activa, la toma de decisiones en asambleas y la aversión a liderazgos personalizados o a la intermediación de partidos políticos e instituciones del estado. Igualmente, su uso frecuente de plataformas digitales ha propiciado la propagación de sus reclamos, lo que ha posibilitado que sus batallas superen las barreras nacionales y obtengan reconocimiento a nivel mundial (Pleyers, 2018; Cabanas Díaz, 2021).

Sin embargo, el concepto de "novedad" en estos movimientos puede ser engañoso, dado que frecuentemente replican tácticas y discursos de movilizaciones previas, aunque ajustados a los retos actuales. En vez de enfocar el debate en una división entre lo "antiguo" y lo "moderno", es más provechoso examinar cómo los activismos estudiantiles contemporáneos reinterpretan, resignifican y vinculan experiencias pasadas con las exigencias emergentes de la era actual (Dip, 2023).

Ecos en la historia del abordaje de los movimientos Estudiantiles Latinoamericanos

En 2018, con la celebración de cien años de la Reforma de Córdoba y cincuenta años de los sucesos de 1968, varias intervenciones subrayaron que los movimientos estudiantiles de Latinoamérica estaban en un periodo de declive y ya no mostraban la fuerza política que habían logrado en las eras recordadas (Celis, 2018). Los relatos sobre la historia y la actualidad suelen contener lugares comunes: ideas, visiones y anécdotas recurrentes que se utilizan para explicar determinados casos particulares o procesos generales. En muchas ocasiones, estas perspectivas, repetidas a lo largo del tiempo, contribuyen a la construcción de bases compartidas de entendimiento sobre ciertos acontecimientos o reflejan creencias arraigadas que influyen en el funcionamiento de colectivos más amplios.

Los lugares comunes poseen múltiples repercusiones en las investigaciones sobre la historia y la actualidad de los movimientos estudiantiles en América Latina. Estas perspectivas repetitivas pueden enmascarar el papel principal de las mujeres, relegar las identidades políticas del activismo estudiantil a las izquierdas o crear diagnósticos que favorecen a algunos países de la

región en detrimento de otros. Igualmente, ciertas interpretaciones rechazan las vivencias actuales al no adecuarse a estructuras organizativas vistas como "históricas" y "legítimas".

Sesgo de género: Importancia de la mujer en los movimientos estudiantiles

Hoy en día, varias voces alertan acerca de la percepción masculinizada que impregna las narrativas y recuerdos de los movimientos estudiantiles en Latinoamérica. Esta circunstancia alude a puntos de vista que esconden y silencian la participación de las mujeres. En la actualidad, diversas investigadoras han creado nuevas perspectivas que superan esos prejuicios de género.

Hay tres aniversarios significativos en la historia de los estudiantes en Latinoamérica: 1908, 1918 y 1968. En la primera, tuvo lugar el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Uruguay, un hito crucial para la Reforma Universitaria que comenzó en Argentina diez años más tarde. En dicho acontecimiento, se propuso una de las exigencias fundamentales de la reforma: asegurar la inclusión de los alumnos en las entidades gubernamentales de las instituciones educativas (Cuadro, 2018). Aunque en aquella época existía una resistencia al ingreso de las mujeres a la educación superior, ellas batallaron desde inicios por incrementar su presencia y conseguir un papel más destacado. En este contexto, el congreso de 1908 propició la fundación de la Liga de Estudiantes Americanos, y en América Latina, fueron las universitarias feministas las que abogaban por asegurar su acceso a la educación universitaria.

En cuanto a la Reforma de 1918, no incluyó entre sus demandas la incorporación de mujeres a las universidades. A pesar de que entre los años dos y tres del siglo XX ya había numerosos estudiantes y graduados, junto con agrupaciones feministas que batallaban por sus derechos, se registró una reducida presencia de mujeres en el registro de líderes reformistas en la región.

Se puede entender el movimiento de 1968 en México como una manifestación en pro de la democratización de un Estado usurpado por el partido oficial, pero también como una vivencia más extensa que cuestionó los valores patriarcales. Este año, reconocido como otro de los puntos culminantes en la historia del activismo estudiantil en Latinoamérica, ha sido objeto de múltiples reconsideraciones. Un caso significativo por su envergadura es el del 68 en México. Ante los relatos históricos que destacan mayoritariamente el liderazgo masculino, desde los años 90 emergieron nuevas visiones que ponen en duda estas visiones con prejuicios de género. En el movimiento de 1968 en México, las mujeres no solo ocuparon puestos de liderazgo en el Consejo

Nacional de Huelga (CNH), sino que también tuvieron una participación activa en todos los estratos de la batalla estudiantil. Su participación incluyó acciones de agitación, diseño y propaganda en las entidades de base, denominadas "brigadas", además de en las redes de apoyo comprometidas con la contención y liberación de los prisioneros políticos del movimiento (Cuadro, 2018).

Sesgo geográfico

Esto significa que, a menudo, los relatos históricos y académicos acerca de los movimientos estudiantiles se encuentran ubicados en las ciudades capitales y en las universidades más importantes de cada país. Esta perspectiva no solo restringe el entendimiento de la variedad y complejidad del activismo estudiantil en la zona, sino que también oculta las batallas que surgen en centros de educación superior situados en ciudades periféricas o rurales, donde los alumnos se encuentran con problemas particulares vinculados con el acceso a la educación, la degradación de los recursos universitarios y las condiciones socioeconómicas desfavorables.

Igualmente, existen perspectivas que solo toman en cuenta un conjunto limitado de naciones de América Latina, en detrimento de otros países con menor relevancia en el panorama regional. Esta perspectiva prejuiciosa no solo limita la creación de una narrativa más inclusiva, sino que también favorece la perpetuación de jerarquías en el ámbito de los estudios de movimientos sociales, donde algunas vivencias son consideradas como paradigmas mientras que otras son relegadas a un segundo plano. En este contexto, resulta crucial expandir el estudio para identificar la diversidad de las movilizaciones estudiantiles y sus diferentes modalidades de organización, resistencia y adaptación a contextos políticos, económicos y culturales específicos (Dip & Jung, 2020).

Sesgo de ignorancia y desconocimiento

Además, se pueden hallar diagnósticos reiterados relacionados con los activismos actuales de la nueva década. Uno de los más comunes es el propuesto por integrantes de generaciones anteriores, quienes critican las vivencias actuales de los estudiantes por no ajustarse a exigencias y estructuras organizacionales vistas como "históricas" y "legítimas", como las vinculadas a la Reforma Universitaria de 1918 y a los estilos de movilización de 1968. Estas perspectivas generalmente se fundamentan en prejuicios y desconocimiento, pero también en el concepto, más avanzado, de que los movimientos estudiantiles actuales exhiben formas y contenidos "inéditos".

Bajo este enfoque, se sostiene que estas vivencias han traspasado los casos históricos al incorporar innovaciones en su estructura y en sus tácticas de actuación.

Entre los cambios que suelen mencionarse destacan: la composición social de sus integrantes, mayoritariamente jóvenes con altos niveles de educación; la horizontalidad en la organización y la presencia de liderazgos difusos; el rechazo a la política institucional y la búsqueda de una democracia que trascienda la participación tradicional basada en el voto; el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información para la movilización y difusión de sus demandas; la incorporación de repertorios de acción ligados al arte y la cultura; y una agenda que no se limita a reivindicaciones exclusivamente educativas, sino que abarca una pluralidad de demandas vinculadas con la justicia social, la equidad de género, el ambientalismo y los derechos humanos (Montiel, 2020; Acevedo & Correa, 2021).

No obstante, estas descripciones no deben fortalecer la falsa noción de que los movimientos estudiantiles actuales son simplemente un eco de exigencias históricas surgidas de una extensa tradición en Latinoamérica. Además de realizar analogías dicotómicas entre lo "antiguo" y lo "nuevo", es más provechoso examinar cómo los activismos contemporáneos se asimilan, reinterpretan y resignifican experiencias pasadas. En este contexto, los movimientos estudiantiles no deben interpretarse como entidades inmutables, sino como procesos dinámicos que se ajustan a las circunstancias políticas, económicas y sociales de su época, creando nuevas modalidades de resistencia y participación que, aunque dialogan con el pasado, se ajustan a los retos actuales.

V. Marco metodológico

El presente capítulo tiene como objetivo establecer el marco metodológico que guía esta investigación sobre los movimientos estudiantiles en México y Latinoamérica, analizados desde la perspectiva del paradigma de la complejidad. Es esencial definir el enfoque y el diseño metodológico utilizados, ya que estos determinan cómo se obtuvieron y analizaron los datos para responder a las preguntas planteadas. De esta manera, se delimitan los procedimientos y técnicas empleados para asegurar un proceso de investigación riguroso y sistemático.

La metodología, según Bernal (2010), se refiere al conjunto de procedimientos y técnicas que se utilizan para alcanzar los objetivos de una investigación. En este sentido, elegir un enfoque metodológico adecuado es fundamental para abordar fenómenos complejos, como los movimientos estudiantiles, teniendo en cuenta sus dinámicas no lineales, emergentes y adaptativas. El objeto de estudio de esta investigación son los movimientos estudiantiles en Latinoamérica, con un interés particular en comprender el paro estudiantil que se presentó en el Instituto de Artes (IDA) y que se extendió por toda la UAEH. Bourdieu (2008) menciona que un objeto de estudio no puede definirse sin una problemática teórica que guíe su análisis. En este caso, el paradigma de la complejidad permite examinar los movimientos estudiantiles más allá de enfoques lineales, considerando las interacciones entre sus actores, sus procesos de autoorganización y las condiciones que favorecen su aparición. La relevancia de la metodología en esta investigación radica en que ofrece un marco para entender los movimientos estudiantiles desde una perspectiva compleja. Utilizar métodos adecuados permite analizar cómo estos movimientos surgen, evolucionan y generan transformaciones en sus contextos específicos.

Además, asegura que la recolección y análisis de datos se realicen de manera coherente con los principios del paradigma de la complejidad, garantizando la validez y pertinencia de los hallazgos. En este capítulo se describirá de manera detallada la metodología adoptada, justificando la elección del enfoque y diseño de investigación, así como los procedimientos seguidos para la recopilación y análisis de datos. Esto proporcionará una visión estructurada del proceso investigativo y asegurará la coherencia entre la metodología y los objetivos de la investigación.

5.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación se refiere a la perspectiva o estrategia que guía el proceso investigativo, determinando cómo se aborda el objeto de estudio, se recopilan y analizan los datos, y se interpretan los resultados. Según Persson (2008), el enfoque implica la elección de una parte

específica del objeto de estudio y la selección de métodos y técnicas para abordarlo. Por su parte, Thies (2001) lo describe como la forma en que se centra la atención sobre un tema o problema y se selecciona la información relevante para su análisis. Además, Bunge y Ardila (2002) consideran que un enfoque es un cuerpo de conocimiento preexistente, junto con una interpretación de problemas, un conjunto de objetivos y una colección de métodos, un arquetipo que marca una conducción.

De acuerdo con el planteamiento anterior, el enfoque de investigación adoptado en este estudio es de tipo cualitativo. Según Sánchez (2018), la investigación cualitativa se caracteriza por explorar y comprender las experiencias humanas desde una perspectiva interna, lo que permite captar los significados profundos y las complejidades del contexto en el que se desarrollan. Este tipo de enfoque es particularmente útil cuando se busca entender fenómenos sociales y culturales en profundidad, ya que proporciona una visión holística y flexible. Por otro lado, Sampieri, Collado y Lucio (2022) subrayan que la investigación cualitativa se centra en la recolección de datos no numéricos, sino narrativos, lo cual permite un análisis detallado de discursos, comportamientos y patrones subjetivos que las herramientas cuantitativas no pueden capturar. Este enfoque también implica una interacción directa con los participantes, facilitando la obtención de percepciones más profundas y enriquecedoras.

Según Sampieri et al. (2022), una de las principales ventajas de la metodología cualitativa es su capacidad para adaptarse a la evolución de la investigación, permitiendo modificar el rumbo del estudio en función de los hallazgos preliminares. Esto habilita un análisis inductivo y la generación de teorías emergentes. Este enfoque es particularmente útil en contextos donde los datos cuantitativos no son suficientes para captar los matices complejos de los procesos sociales.

Otro aspecto relevante, señalado por Sánchez (2018), es que la investigación cualitativa fomenta la reflexión crítica tanto del investigador como de los participantes, creando un espacio de diálogo y co-construcción de conocimiento. Este proceso asegura que los resultados obtenidos reflejen de manera más fidedigna las realidades vividas, lo que refuerza la validez y la riqueza del estudio. La metodología cualitativa también se caracteriza por la diversidad de técnicas de recolección de datos, como entrevistas en profundidad, grupos focales, observaciones participantes y análisis de documentos. Estas herramientas ayudan a triangular la información y aumentar la credibilidad de los hallazgos, aportando una comprensión integral del fenómeno en estudio.

5.2. Tipo de investigación

En el ámbito de la investigación científica, es esencial establecer el tipo de estudio que se realizará, pues esto establece el enfoque, los procedimientos y las tácticas empleadas para tratar el tema de estudio. Hay varios métodos de investigación, sobresaliendo entre ellos la exploratoria, descriptiva y explicativa. La investigación exploratoria intenta conocer un fenómeno poco investigado; la descriptiva se enfoca en especificar sus propiedades; y la explicativa se adentra en las causas y consecuencias de los fenómenos, facilitando la comprensión de sus dinámicas y vínculos.

Cada tipo de investigación se adapta a distintos objetivos y grados de profundidad en el estudio de un fenómeno. Aunque los estudios exploratorios y descriptivos pueden ofrecer una visión global de un asunto, la investigación explicativa trasciende al reconocer los elementos que lo generan y las relaciones que se establecen entre estos. Esta particularidad hace que la investigación explicativa sea particularmente beneficiosa en la investigación de fenómenos sociales complejos, como los movimientos estudiantiles, pues posibilita el análisis no solo de sus rasgos y desarrollo, sino también de los procesos que los configuran y modifican a lo largo del tiempo.

El propósito de este estudio es analizar los movimientos estudiantiles en Latinoamérica bajo el enfoque del paradigma de la complejidad, con el objetivo de reconocer aquellas dinámicas que no se adhieren a un modelo lineal, pero que son emergentes y adaptativas. Este tipo de perspectiva demanda un análisis detallado de los elementos que influyen en la aparición y desarrollo de estos movimientos, lo que respalda la aplicación de un enfoque explicativo. El objetivo principal de la investigación explicativa es reconocer las causas y los efectos que respaldan los fenómenos sociales. Como indican Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), este tipo de estudio tiene como objetivo "identificar las causas de los sucesos y fenómenos, investigando por qué suceden y bajo qué circunstancias se desarrollan" (p. 4). Para los movimientos estudiantiles, son fenómenos complejos que no se pueden comprender desde un solo punto de vista, dado que surgen de una red de elementos interconectados, como el entorno político, económico, social y cultural. Por lo tanto, la investigación explicativa resulta óptima para entender cómo se forman y desarrollan estos movimientos.

El paradigma de la complejidad posibilita analizar los movimientos estudiantiles como sistemas abiertos y adaptables, en los que las interacciones entre los diferentes componentes que los conforman (como los alumnos, las instituciones y el entorno político) generan conductas que no pueden ser anticipadas de manera lineal. Esto implica que es imprescindible detallar estos movimientos; es imprescindible explicarlos desde una perspectiva que considere las relaciones no lineales, los procesos de autoorganización y la habilidad para adaptarse a las variaciones que surgen en su ambiente. Por lo tanto, una perspectiva explicativa simplifica el estudio de las causas y circunstancias que originan dinámicas emergentes y adaptativas en el núcleo de estos movimientos. También, los movimientos estudiantiles suelen atravesar cambios, ya sea abruptos o graduales, a medida que se relacionan con otros sistemas sociales. Esto resalta la relevancia de describir tanto las dinámicas internas como las externas que afectan estos. Analizar estos movimientos desde la perspectiva del paradigma de la complejidad demanda un método que facilite comprender la conexión entre los distintos elementos que participan en su aparición, evolución y crecimiento, lo que resulta esencial para valorar sus particularidades únicas.

5.3.Muestra

En el estudio cualitativo, la muestra se elige deliberadamente, centrándose en aquellos participantes capaces de ofrecer datos exhaustivos y profundos acerca del fenómeno que se está investigando. Según Mayan (2001), "la información cualitativa trabaja sobre muestras seleccionadas intencionalmente. El investigador selecciona personas y contextos al formular preguntas: ¿Quién puede proporcionarme la información más completa y relevante sobre mi tema? ¿En qué situaciones podré obtener la mayor y más relevante información sobre mi tema?"

De forma similar, Hernández, Fernández y Baptista (2007) señalan que, en las muestras no probabilísticas, "la selección de los elementos no se basa en la probabilidad, sino en razones vinculadas con las particularidades del investigador o del responsable de la muestra". En este caso, el proceso no es mecánico, ni se fundamenta en fórmulas de probabilidad, sino que se basa en el proceso de decisión de un individuo o conjunto de individuos.

La muestra de la presente investigación está conformada por 10 estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), seleccionados a través de un muestreo intencional. Dicha técnica fue empleada con el propósito de analizar las experiencias y dinámicas de los estudiantes que participaron de manera

activa en el paro estudiantil dentro del Instituto. La selección de la muestra se llevó a cabo a partir de un universo de 40 estudiantes, identificados mediante un listado oficial de participantes y una libreta utilizada como bitácora para registrar la asistencia y actividades realizadas durante el paro. De este universo, se extrajo una muestra representativa del 25% (10 estudiantes). Se consideró que este tamaño muestral era suficiente para examinar las dinámicas emergentes y no lineales que caracterizan el movimiento estudiantil desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, garantizando a su vez la obtención de información pertinente sin incurrir en redundancias.

Los criterios de inclusión establecidos para la selección de los participantes fueron: (1) estar inscritos en el ICSHu durante el periodo en que tuvo lugar el paro estudiantil; y (2) haber participado activamente en dicho movimiento dentro del Instituto, desempeñando funciones tales como la organización de actividades, el resguardo del espacio, la difusión de información o la asistencia a asambleas. Por otro lado, los criterios de exclusión comprendieron: (1) estudiantes que no estuvieran inscritos en el ICSHu durante el periodo del paro; y (2) aquellos cuya participación en las actividades relacionadas con el movimiento estudiantil no fuera activa.

El contexto de los participantes está marcado por su involucramiento en el paro estudiantil, cuyo propósito principal es conocer sus vivencias, las razones que los motivaron a participar y sus percepciones sobre el impacto de esta movilización dentro de la universidad.

5.4. Descripción del contexto

En la investigación cualitativa, el contexto es un elemento central para comprender los significados, dinámicas y relaciones que emergen en un entorno determinado. Sandín (2003) enfatiza que el contexto no debe entenderse como un simple escenario, sino como un entramado de factores socioculturales, históricos y políticos que moldean los fenómenos estudiados. De manera similar, Maxwell (2013) subraya la importancia de situar los eventos dentro de su contexto para captar la complejidad de los procesos sociales y evitar interpretaciones reduccionistas. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa no solo describe hechos, sino que los inserta en una red de interacciones que les otorgan sentido.

Bajo este enfoque, el presente estudio se desarrolla en el marco del paro estudiantil de 2023 en la UAEH, una movilización colectiva en respuesta a diversas demandas relacionadas con las condiciones académicas, la infraestructura institucional y otros aspectos de la vida universitaria. Durante este periodo, los estudiantes llevaron a cabo asambleas, tomas de instalaciones y

manifestaciones con el propósito de visibilizar sus inquietudes y ejercer presión para lograr cambios en las políticas y la gestión universitaria. Estas acciones no solo evidencian una inconformidad con el estado actual de la institución, sino que también reflejan la capacidad organizativa y de agencia del estudiantado.

El paro estudiantil en la UAEH se inscribe dentro de un panorama más amplio de movilizaciones estudiantiles en México, donde históricamente los estudiantes han utilizado la protesta como un medio para incidir en las decisiones institucionales y exigir mejoras en la educación. Estas movilizaciones revelan las tensiones que pueden surgir entre la comunidad estudiantil y las autoridades universitarias, especialmente en contextos de insatisfacción con las condiciones educativas y administrativas. En este sentido, el análisis del paro no solo permite comprender sus causas y desarrollo, sino también identificar las dinámicas más amplias de acción colectiva en el ámbito universitario.

5.5.Técnica e Instrumentos

Para la presente investigación, se empleó la técnica de encuesta mediante la aplicación de un cuestionario estructurado, con el objetivo de recopilar información sobre las experiencias y dinámicas de los estudiantes que participaron activamente en el paro estudiantil de la UAEH. El cuestionario estuvo conformado por un total de 11 preguntas, distribuidas en cuatro categorías temáticas, diseñadas para abordar diversos aspectos del fenómeno estudiado desde la perspectiva del paradigma de la complejidad.

Inicialmente, se tenía previsto realizar un focus group con los mismos participantes para obtener información más profunda y fomentar la interacción entre ellos. Sin embargo, por motivos personales de los estudiantes y factores ajenos al investigador, no fue posible llevarlo a cabo en el tiempo planeado, ya que se tenía la tentativa de realizarlo antes de que terminara el año 2024. Ante esta situación, se buscaron medios digitales para adaptar el instrumento previsto y aplicarlo en forma de cuestionario estructurado, conservando la esencia de la entrevista pero en un formato que permitiera su realización de manera remota.

La aplicación de la encuesta se realizó a través de la plataforma digital Google Forms, lo que permitió una mayor accesibilidad para los participantes y optimizó el proceso de recolección de datos. A fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato de los encuestados, el cuestionario fue enviado de manera virtual a los 10 estudiantes seleccionados, los cuales fueron seleccionados

por su participación de manera presencial en el paro estudiantil de la UAEH, asegurando que sus respuestas fueran registradas sin posibilidad de identificación personal. Para el análisis de la información, cada participante fue referido con una nomenclatura específica, identificándolos como "Entrevistado 1", "Entrevistado 2", "Entrevistado 3", y así sucesivamente.

Pese a las complicaciones y contratiempos en la aplicación del instrumento original, el cuestionario estructurado fue implementado correctamente, logrando recopilar datos valiosos para el análisis de las dinámicas emergentes dentro del movimiento estudiantil en cuestión. La adaptación metodológica permitió obtener información de manera estructurada y sistemática, asegurando la fiabilidad de los datos y contribuyendo al cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.

VI. Interpretación y análisis de la información

En este apartado, se resumen las reflexiones que los estudiantes han formulado sobre el movimiento estudiantil a través de las encuestas. Con este objetivo, se llevaron a cabo 10 encuestas apoyadas en formularios de Google Forms, lo que permitió recoger de forma directa sus experiencias, opiniones y percepciones. No se trata solo de presentar respuestas, sino de comprender cómo los estudiantes viven y entienden este movimiento, qué los impulsa a participar en él o qué cambios perciben. Desde la perspectiva de la complejidad, se analiza la dinámica no lineal, la emergente y la adaptativa dentro de este fenómeno, en el que su constante devenir toma protagonismo.

Para el análisis de los datos obtenidos, se empleó un enfoque de análisis de contenido cualitativo, siguiendo la propuesta de Bardin (2002), quien plantea que este método permite identificar categorías emergentes a partir de la sistematización y clasificación de la información. De acuerdo con este enfoque, el análisis se realizó en tres fases: (1) preanálisis, en el que se realizó una lectura exploratoria de las respuestas para familiarizarse con los datos; (2) codificación y categorización, donde se identificaron unidades de significado y se agruparon en categorías temáticas; y (3) interpretación, en la que se establecieron relaciones entre las categorías para comprender las dinámicas subyacentes del movimiento estudiantil.

A continuación, se presentan los hallazgos más significativos en función de las categorías que emergieron del análisis de sus respuestas.

VII. Contexto histórico

Cronología de los hechos por parte de medios de comunicación Introducción

El paro estudiantil de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) en 2023 constituyó un suceso de notable trascendencia dentro de la vida universitaria, al surgir en el Instituto de Artes (IDA) y propagarse rápidamente a otras unidades académicas. A través de este apartado se presenta una reconstrucción de los principales eventos relacionados con el movimiento, desde sus primeras manifestaciones hasta su desenlace. Para ello, se hace uso de fuentes informativas digitales, entre ellas medios de comunicación y documentos institucionales disponibles. Cabe mencionar que la UAEH eliminó de su sitio web oficial diversos boletines, avisos y comunicados vinculados a este periodo, lo cual ha restringido el acceso a información clave. Por esta razón, la investigación se apoya exclusivamente en el material aún consultable de manera pública o recuperado previamente.

El presente análisis no se limita a una mera cronología de acontecimientos, sino que busca ofrecer una mirada interpretativa que dé cuenta de la complejidad del fenómeno. En ese sentido, se adopta como marco de referencia el paradigma de la complejidad propuesta por Edgar Morin, quien plantea que los procesos sociales deben comprenderse como entramados dinámicos, no lineales, inciertos y multidimensionales. Desde esta perspectiva, el paro estudiantil se concibe como un proceso emergente, producto de múltiples interacciones entre estructuras institucionales, actores estudiantiles, contextos políticos y factores imprevistos, donde lo ordenado y lo caótico conviven de manera simultánea.

Abordar este movimiento implica reconocer que no existen explicaciones únicas o absolutas, sino una diversidad de elementos interdependientes que contribuyeron a su configuración. En este marco, el paro estudiantil puede leerse como una manifestación adaptativa frente a tensiones acumuladas, en la que se articularon demandas por una mayor participación, transparencia institucional y espacios libres de violencia. Esta mirada permite comprender el conflicto no como un hecho aislado, sino como parte de un entramado más amplio de transformaciones y disputas al interior de la universidad.

Antecedentes

En el Boletín Informativo No. 411, la UAEH informó sobre el registro de María Teresa Paulín Ríos y Miguel Ángel Ledezma Campos como aspirantes a la dirección del Instituto de Artes (IA), conforme a la convocatoria emitida el 21 de agosto de 2023. Posteriormente, en el Boletín Informativo No. 415, se notificó que el Honorable Consejo Universitario llevó a cabo la designación formal de las nuevas direcciones de distintas unidades académicas, entre ellas, la del IA, recayendo el cargo en Paulín Ríos. De acuerdo con lo mencionado en dicho boletín, el proceso concluyó sin manifestaciones de inconformidad ante la Junta de Gobierno, y se cumplió con la etapa de comparecencias y evaluación de planes de trabajo, conforme a los lineamientos institucionales.

El 25 de agosto de 2023, el CEU designó a María Teresa Paulín Ríos como directora del IDA para un periodo de seis años (Estefes, 20-09-2023). Esta decisión generó una serie de manifestaciones por parte del estudiantado, quienes, tres días después, iniciaron un paro en las instalaciones del instituto como forma de rechazo. La protesta impidió el acceso al recinto tanto a estudiantes como a docentes y personal administrativo, y tuvo como principal demanda la destitución de la nueva directora. El 30 de agosto, se trasladó a la Feria Universitaria del Libro (FUL), donde los manifestantes reiteraron sus exigencias. Durante la clausura del evento, un grupo interrumpió un concierto sinfónico, situación que derivó en la retirada de las autoridades universitarias. Posteriormente, el 5 de septiembre, el contingente se movilizó hacia la Plaza Independencia en Pachuca para continuar con sus demandas (Ángeles, 5-09-2023).

A pesar de las acciones emprendidas por el estudiantado, se mantuvo el respaldo a la directora, señalando que su nombramiento contaba con el aval del CEU. No obstante, el 8 de septiembre, tras diez días de suspensión académica, se acordó la celebración de una reunión entre autoridades universitarias y representantes estudiantiles para formalizar un canal de diálogo. La sesión fue programada para el 11 de septiembre, con la participación de las autoridades universitarias y voceros de cada licenciatura del IDA; sin embargo, dicho encuentro no llegó a concretarse. Esta situación contribuyó a prolongar el paro. El 19 de septiembre, un grupo de estudiantes se movilizó hacia el edificio cultural “La Garza”, donde bloquearon vialidades e ingresaron al inmueble. (Pérez, 19-09-2023). Testimonios recogidos por los medios atribuyeron esta acción a presuntos integrantes de la universidad (Alcaraz, 19-09-2023). Por su parte, la UAEH condenó los hechos y anunció posibles medidas legales contra quienes resultaran responsables de

los daños ocasionados. En el Comunicado No. 08, la UAEH condenó los hechos ocurridos el 19 de septiembre en el Centro Cultural Universitario “La Garza”, calificando el ingreso como violento y señalando agresiones al personal y alumnado. Asimismo, en el Boletín Informativo No. 468. Las autoridades informaron sobre la suspensión temporal de actividades académicas en varios institutos, incluyendo el IDA, con el fin de propiciar un espacio de diálogo,

Comienzo del paro y primeros eventos

El 19 de septiembre de 2023, estudiantes de diversos planteles de la UAEH organizaron una suspensión general de actividades académicas en siete sedes ubicadas en Pachuca, Actopan y Tulancingo, en solidaridad con los miembros del IDA (Angeles, 20-09-2023). En este contexto, el gobernador de Hidalgo manifestó su preocupación por los hechos ocurridos en el Centro Cultural Universitario La Garza y expresó su disposición para fungir como mediador. Subrayó la relevancia del diálogo como mecanismo de resolución (Angeles, 20-09-2023).

Como consecuencia de estos acontecimientos, la Procuraduría General de Justicia del Estado de Hidalgo (PGJEH) inició cinco carpetas de investigación por posibles delitos. Cuatro de estas carpetas fueron abiertas a partir de denuncias presentadas por estudiantes y personal universitario, mientras que una más se integró de oficio, incorporando señalamientos por lesiones, amenazas y daños a instalaciones universitarias (Angeles, 20-09-2023). Frente al incremento de las movilizaciones, se anunció la suspensión indefinida de actividades académicas en cuatro institutos, reiterando el respaldo institucional hacia la directora del IDA (Pérez, 21-09-2023).

Durante una sesión matutina del CEU, María Teresa Paulín Ríos presentó su renuncia como directora del IDA, cargo que había asumido el 25 de agosto. Su dimisión ocurrió en el marco de un paro estudiantil originado por señalamientos en su contra por parte del alumnado (Chávez, 2022). En el Comunicado No. 11, se notificó que la doctora María Teresa Paulín Ríos presentó su renuncia como directora del Instituto de Artes, misma que fue aceptada por el Consejo Universitario. Sin embargo, dicha decisión no puso fin al movimiento, pues los estudiantes mantuvieron sus exigencias. El 26 de septiembre de 2023, como parte de los logros alcanzados, se retiró el nombre de Jesús Murillo Karam del auditorio del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), y se llevó a cabo una marcha pacífica en la ciudad de Pachuca (Pérez, 26-09-2023).

Etapas de negociación

Este apartado se originó a partir de la presentación del pliego petitorio por parte de los estudiantes en paro de la UAEH. El 29 de septiembre miembros de la comunidad estudiantil acudió a las Torres de Rectoría.

Frente a dichas instalaciones, el alumnado dio lectura a un pliego petitorio conformado por 21 puntos fundamentales, cuyo propósito era establecer condiciones para levantar el paro estudiantil. El documento, dirigido al Consejo Universitario, a las autoridades universitarias, a los estudiantes, a los medios de comunicación y a la sociedad en general, destacaba como prioridad que "ni la universidad, ni ninguna autoridad pudiera tomar represalias" contra los estudiantes debido a sus manifestaciones y exigencias.

Los 21 puntos del pliego petitorio fueron los siguientes:

- Una constancia firmada por el Consejo Universitario de la UAEH donde se manifieste que no habrá ninguna represalia académica, profesional, personal o de cualquier otra índole contra los participantes en las protestas.
- Una mesa de negociación pública y abierta, excluyendo a los participantes de los hechos violentos y que sea transmitida por los medios digitales institucionales.
- Desconocer y exigir la destitución de las y los consejeros estudiantiles. Piden establecer las sanciones para quienes hayan actuado de manera violenta y dolosa (en referencia a la protesta del 19 de septiembre en las instalaciones de la UAEH Abasolo).
- Una reforma a la Ley Orgánica de la UAEH y a los estatutos generales donde señale una elección democrática de los representantes estudiantiles y no por elección de intereses personales, políticos, de la UAEH o del patronato.
- Reformar la Ley Orgánica de la UAEH respecto a faltas graves cometidas contra la disciplina universitaria donde agregan estas deben ser comprobables ante la comunidad estudiantil.
- Destitución de José Esteban Rodríguez Dávila como presidente del Consejo Estudiantil; además de su inhabilitación por actos de violencia contra la comunidad estudiantil (19 de septiembre).

- La presentación de los avances de las averiguaciones y deslinde de responsabilidades en los hechos del 19 de septiembre en el edificio central de Abasolo.
- La destitución e inhabilitación de los agresores que participaron en los hechos del 19 de septiembre. En este punto enlistan al menos 24 personajes supuestos trabajadores de la UAEH académicos, secretarios, subdirectores y otros aún no identificados.
- La derogación del artículo 23 fracción VI de la Ley Orgánica sobre la instalación de la Junta de Gobierno de la Universidad.
- Un informe del manejo de los fondos empleados por la UAEH.
- Piden apertura en todas las sesiones del Consejo Universitario de manera digital o presencial para priorizar la transparencia.
- Reformar al artículo 37 de la ley orgánica de la UAEH primera fracción, así como al Capítulo V artículo 51 de los estatutos generales respecto al informe a la comunidad estudiantil de las sesiones del Consejo Universitario.
- Resolución inmediata de los pliegos petitorios particulares de cada instituto, escuelas superiores y preparatorias.
- Crear un Consejo Provisional compuesto por los voceros elegidos democráticamente en las asambleas, quienes convocarán a elecciones extraordinarias de la forma más inmediata, teniendo como propuesta 30 días naturales para la creación de un Consejo Estudiantil.
- Los ex-consejeros no podrán ser votados ni volver a proponerse para ser electos.
- Derecho a manifestarse en contra o a favor de los nombramientos de directores o directoras de los institutos, preparatorias en todos los planteles.
- Modificación en la Ley Orgánica UAEH respecto al proceso de selección de directivos para que los candidatos sean avalados por la comunidad estudiantil.
- Renombrar el auditorio del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades que llevaba el nombre del C. Jesús Murillo Karam, exgobernador de Hidalgo exprocurador de la

república involucrado en el caso Ayotzinapa. Condicionan los universitarios deberán elegir el nombre dado a conocer el 9 de noviembre.

- Contar con un archivo público que conjunte un registro de sancionados por trasgredir las normas universitarias y las buenas prácticas, así como el expediente académico e institucional para que el alumnado pueda conocer si los candidatos, directores, académicos, administrativos o similares cuentan con la calidad moral y ética que coincida con los valores universitarios haciendo hincapié en actitudes previas de violencia sexual, acoso o violencia en todas sus modalidades.

Previo al inicio formal de las negociaciones entre estudiantes y autoridades universitarias, se presentó uno de los momentos más críticos del proceso. De acuerdo con lo informado por Angeles (02-10-2023), el 2 de octubre se llevó a cabo una reunión entre la Defensora Universitaria y un grupo de alumnos, en la que se acordó la realización de mesas de diálogo los días 5 y 6 de octubre. Aunque inicialmente se propuso llevar a cabo el encuentro en el IDA, los estudiantes solicitaron como sede el ICSHu, propuesta que fue aceptada. Además, establecieron como condiciones previas la destitución del presidente del Consejo Estudiantil y la elaboración de un documento en el que las autoridades universitarias se comprometieran a no emprender represalias contra quienes participaron en las manifestaciones.

La primera mesa de diálogo se efectuó el 5 de octubre con la finalidad de encontrar vías de solución al conflicto. Sin embargo, el desarrollo del encuentro se vio obstaculizado por diversos desacuerdos. Según lo reportado por Angeles (05-10-2023), una de las principales tensiones surgió a raíz de la negativa de las autoridades a ofrecer una disculpa pública por los acontecimientos del 19 de septiembre. Esta omisión fue interpretada por los representantes estudiantiles como una falta de reconocimiento institucional, lo que los llevó a retirarse del diálogo.

La ruptura definitiva del diálogo ocurrió cuando, en el transcurso de la mesa, los estudiantes reiteraron su exigencia de una disculpa pública, a lo que su petición fue denegada. Este pronunciamiento motivó el retiro inmediato de los estudiantes del auditorio del ICSHu, donde se desarrollaba la negociación.

Culminación del paro

Posteriormente, entre los Comunicados No. 14 al 22, se detallaron los esfuerzos por establecer mesas de negociación entre las autoridades universitarias y el alumnado en paro, destacando acuerdos parciales en materia de no represalias y estrategias académicas para evitar afectaciones al semestre en curso. Sin embargo, el diálogo se interrumpió tras nuevos actos de violencia, según lo informado en el Comunicado No. 21.

El 8 de octubre de 2023, al menos veinte estudiantes de este plantel anunciaron su retiro del movimiento, argumentando haber recibido amenazas por parte de individuos ajenos a la comunidad universitaria. Asimismo, manifestaron su inconformidad con la conducción del paro por parte de estudiantes del IDA, a quienes señalaron por supuesta falta de transparencia en la información. Esta decisión fue dada a conocer durante una mesa de negociación entre representantes estudiantiles y autoridades del ICSHu. Sin embargo, otros miembros del instituto expresaron su desacuerdo, señalando que la vocería del movimiento era rotativa y que dicha deserción no reflejaba el sentir general del alumnado (Angeles, 08-10-2023). Finalmente, en el Comunicado No. 22, se indicó que la mayoría del estudiantado solicitó la reanudación de actividades académicas, priorizando demandas como el combate al acoso, mejora de condiciones escolares y continuidad de los estudios. A pesar de que no se retomó la mesa de negociación formal, la UAEH reiteró su disposición a mantener abiertos los canales de comunicación con la comunidad estudiantil.

Con el paso de las semanas, el IDA permaneció como el único instituto en paro, mientras que el resto de las unidades académicas reanudaron actividades. Un acontecimiento determinante se produjo el 21 de noviembre, cuando la jueza de control Karina Vertiz Marín ordenó la suspensión del cargo del presidente de Consejo Estudiantil, imputado por el delito de lesiones dolosas agravadas por participación en pandilla, conforme a la causa penal 1544/2023 (Angeles, 21-11-2023).

El 27 de diciembre, después de cuatro meses de paro estudiantil, el colectivo Rebel-Arte retiró sus pertenencias, limpió y desalojó las instalaciones del IDA. En una conferencia de prensa realizada frente a la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo (CDHEH), los estudiantes del IDA comunicaron que, tras una votación interna, habían decidido liberar el IDA. Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido desde el inicio del paro y de los múltiples esfuerzos realizados, no lograron resolver su pliego petitorio en conjunto con las autoridades universitarias,

por lo que optaron por concluir el paro. Aclararon que el Movimiento Estudiantil Rebel-Arte seguiría activo y explicaron que decidieron no entregar formalmente las instalaciones, como lo hicieron otras escuelas de la UAEH que también fueron tomadas desde el 20 de septiembre en solidaridad con el sector artístico y para visibilizar sus propias demandas (Rosas, 2023).

Por otro lado, el 28 de diciembre de 2023 se informó que el paro había finalizado oficialmente el 21 del mismo mes, después de una votación estudiantil convocada por el grupo Rebel-Arte. A través de redes sociales, comunicaron que las instalaciones serían devueltas ese día, justo cuando se cumplían cuatro meses desde el inicio del movimiento. A pesar de haber finalizado la toma, recalcaron que la lucha que motivó su protesta seguiría en pie, con la intención de promover espacios libres de violencia sexual, física, psicológica o de cualquier otra índole (Santos, 2023).

Eventos posteriores al paro

El cierre del paro estudiantil en la UAEH estuvo acompañado por una serie de acontecimientos que sucedieron tras la devolución de las instalaciones de IDA.

En paralelo, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo (CDHEH) emitió la recomendación CDHEH-VG-0012-24, mediante la cual instó a la rectoría de la UAEH a ofrecer una disculpa pública a las y los estudiantes afectados tanto por los acontecimientos del 19 de septiembre de 2023 como por los hechos ocurridos durante el paro del IDA. No obstante, la universidad rechazó dicha recomendación, argumentando que la CDHEH había incurrido en diversas irregularidades, entre ellas la transgresión del debido proceso, el incumplimiento de la normatividad y la violación de la confidencialidad del expediente. En consecuencia, la UAEH presentó una denuncia contra la Comisión y, con un retraso considerable respecto al plazo establecido, emitió una respuesta formal en la que reiteró su negativa a acatar la recomendación.

En este contexto, el 22 de febrero de 2024, se reportó que siete estudiantes, identificados como víctimas de los hechos violentos en el Centro Cultural Universitario La Garza, otorgaron el perdón legal a los funcionarios universitarios acusados del delito de lesiones agravadas por pandilla. La jueza de Control explicó que, al tratarse de un delito que se persigue por querrela y ante la falta de oposición por parte de las víctimas y de los imputados, se consideraba procedente la solicitud. Finalmente, la apoderada legal de la UAEH, Esbeidy González Hernández, desistió

formalmente de la denuncia presentada ante la fiscalía general de la República (FGR) respecto a los daños ocasionados a la escultura de La Garza y al portón del Centro Cultural Universitario. Con esta acción, se dio por concluido el conjunto de procesos legales vinculados al conflicto entre autoridades universitarias, integrantes del Consejo Estudiantil y estudiantes del IDA.

VIII. Hallazgos

8.1. Dinámicas no lineales

En cuanto a las respuestas obtenidas y sus resultados del primer ítem, podemos decir que se revelan diversas percepciones acerca de cómo se organizó el movimiento estudiantil en el ICSHu. Por consiguiente, se mencionan ciertos momentos en su desarrollo, y hay diferencias en la estructura y en la cantidad de estudiantes que participaron en él. Sin embargo, conforme el movimiento estudiantil progresaba, la estructura organizativa empezó a sufrir una considerable disolución. El Entrevistado 4 indica que "a causa de la ausencia de madurez y comunicación, gradualmente se fue desmoronando y perdiendo significado". De forma parecida, el Entrevistado 1 señala que "en la segunda etapa, se produjeron tensiones, algunos no tenían un objetivo definido para estar, lo que, junto con la intimidación y las ofertas para detener el movimiento, contribuyó a su desintegración". Estas afirmaciones demuestran la existencia de tensiones internas y elementos externos que impactaron en la unidad y continuidad del movimiento estudiantil. En contraste, algunos de los entrevistados caracterizan el movimiento como desordenado y sin una estructura establecida desde el principio. El Entrevistado 7 lo caracteriza como "desordenado, rápido, improvisado, resistente", mientras que el Entrevistado 8 lo cataloga como "desordenado, falta de liderazgo". Además, el Entrevistado 10 enfatiza que, pese a que "fue muy improvisado", los participantes alcanzaban llegar a un acuerdo en el instante para coordinar las actividades dentro del Instituto, lo que evidencia una organización en desarrollo, pero no previamente definida.

Finalmente, ciertos puntos de vista señalan que la estructuración del movimiento fue un proceso progresivo, que mejoró a lo largo del tiempo. El Entrevistado 6 señala que "al principio no existía una estructura específica y, al terminar, la organización y los roles se volvieron más evidentes". El Entrevistado 2 también ofrece una perspectiva crítica al indicar que, a pesar de que "lograron lo que pudieron con lo que tenían, también se solicitaron cosas innecesarias", lo que podría expresar una ausencia de concentración en las necesidades primordiales del movimiento.

En su conjunto, las respuestas recolectadas muestran una variedad de visiones acerca de la estructura del movimiento estudiantil. Estos pueden oscilar entre una estructura inicial bastante organizada, hasta una fragmentación gradual a causa de las disputas internas y externas. Además, se reconocen actitudes que resaltan la oportunidad de llegar a acuerdos, como las que enfatizan la ausencia de liderazgo y la ausencia de planificación durante todo el proceso.

Para el siguiente ítem, uno de los primeros puntos que varios entrevistados mencionaron fue la existencia de miembros con intereses personales que no se alineaban con los objetivos del movimiento. El entrevistado 1 dice que “muchos estaban motivados por intereses individuales y no por la comunidad estudiantil”, es decir, las motivaciones externas de las personas para participar contribuyeron a la fragmentación del grupo. De manera similar, el entrevistado 3 también señaló “**intereses propios** que no estaban relacionados con el movimiento”, lo que implica que no todos los participantes compartían la misma perspectiva o nivel de compromiso con la causa.

Un incidente que generó gran preocupación fue la intoxicación alimentaria de una de las participantes, como dijo el entrevistado 2: "Una niña se envenenó por comer alimentos que le causaron alergia". Este incidente creó una alerta no planificada entre los miembros del movimiento, lo que cambió la forma en que trabajaban juntos y mostró cómo las cuestiones inesperadas, como los problemas de salud, pueden generar sentimientos que afectan el estado de ánimo de un grupo social. Además, la falta de comunicación fue un elemento esencial que generó conflictos internos, según señala el Entrevistado 4: "El reto de intercambiar información y establecer diálogo entre todos ocasionó que diversas personas se enfrentaran o se desvincularan del movimiento". Este desafío organizativo afectó directamente a la unidad y la continuidad del paro, destacando la importancia de mantener rutas de comunicación precisas y eficientes en un movimiento social.

Otro acontecimiento significativo tuvo lugar cuando se incorporó un director al instituto, lo que provocó una disputa entre los líderes del movimiento acerca de quién debería asumir la palabra. El Entrevistado 6 narra cómo "muchos celebraron, pues la postura del líder llevó a que el director se marchara", pero este aparente triunfo generó tensiones internas en el liderazgo. Este capítulo evidencia cómo la batalla por el dominio dentro del grupo puede provocar resultados imprevistos, incluso cuando la victoria inicial parecía evidente, pero se tradujo en conflictos subsiguientes.

Respecto a la administración emocional, el Entrevistado 5 resalta que "la terminación del paro fue temprana debido a rumores amenazantes", lo que evidencia cómo la difusión de rumores y la histeria grupal afectaron la toma de decisiones dentro del grupo. La difusión de datos no reales y la tensión emocional provocada por estos rumores propiciaron un desenlace más rápido de lo previsto, modificando la dirección inicial del movimiento. Un factor añadido destacado por el Entrevistado 7 fue el conflicto vinculado a la organización de alimentos, que, como indica, "hizo que muchos no desearan volver a las instalaciones debido a los abusos". Este inconveniente logístico incidió en la implicación de los integrantes del movimiento, evidenciando cómo los aspectos organizativos, aunque frecuentemente infravalorados, pueden influir directamente en la implicación y el compromiso de los alumnos.

Finalmente, el entrevistado 10 señaló el avance en cuanto al enfoque del movimiento. De las necesidades particulares del Instituto, la huelga se extendió a demandas generales en otras instituciones educativas de la UAEH. Este cambio en el enfoque de las demandas muestra cómo un movimiento puede evolucionar y expandirse más allá de su origen con el propósito de propiciar una nueva dinámica en el colectivo.

En el ítem 3, varios de los encuestados parecen pensar en línea con la creencia de que se escuchó un número abrumador de decisiones de manera centralizada. En respuesta a esta pregunta, Encuestado 2 afirma que los responsables de tomar decisiones "son centralizadas porque se toman en cuenta a toda la comunidad estudiantil". Obviamente, esfuerzo para ayudar a todos, aunque apunta al mismo tiempo a un grupo o una parte del público específico. De la misma manera, el Entrevistado 3 menciona como se "centralizan porque únicamente toman decisiones sin consultar a los demás", lo cual es análogo a la falta de consenso; además, se evidencia la concentración de las decisiones para poca gente. De lo contrario, el Entrevistado 7 corrobora esta perspectiva de centralización, argumentando que "Al final de cuentas, al tener algo en común, todos son dirigidos por un líder distinguido, y siempre va a ser lo que pueda orientar a los demás", lo que subraya que la función más importante del líder en el movimiento. Además, el Entrevistado 10 dijo que el proceso de decisión se centralizó en sus palabras "repentinamente personas que en realidad no conocía se posicionaban o ya eran la voz de todos", lo que indica que las personas se volvieron líderes sin una democracia o estructura de toma de decisiones consultiva.

No obstante, también existen opiniones que identifican los momentos de descentralización. Al respecto, el Entrevistado 4 afirma que, “en el mejor de los casos, debería ser descentralizado” pero al mismo tiempo confirma que “debido a la dificultad de tener en cuenta las opiniones de todos y cada uno, y la necesidad de respuestas inmediatas, la mayoría termina siendo centralizada”. Este comentario muestra la tensión entre la aspiración de un proceso más inclusivo y la necesidad apremiante de tomar decisiones de manera rápida, lo que derivó en un predominio de la centralización en la realidad. En el otro extremo, el Entrevistado 5 dice que “descentralizado, se realizaron varias reuniones para poder realizar la toma de decisiones”, lo que probablemente significa una estructura más democrática que permitió a los actores impactar las decisiones tomadas. Del mismo modo, el Entrevistado 8 subraya que el proceso fue “descentralizado, ya que todos o la mayoría tenían voz y voto en el movimiento en ICSHu”, lo que también es una expresión amplia y democrática. Por último, la respuesta del Entrevistado 6 indica “ambas”, y su comentario complementa que “no se pueden defender posturas, una única idea, porque a muchos no les parece que haya cambio”. Esto sugiere que, a pesar de los momentos vertebrados de descentralización, las actividades grupales favorecieron la centralización, ya que debido a la diversidad de opiniones sería complicado llegar a un acuerdo que fuese aceptable para todos.

En el último ítem, correspondiente a este apartado, algunos participantes consideran que la estructura de decisión no fue un factor determinante en el desenlace del movimiento. Por un lado, El Entrevistado 2 menciona que “yo siento que no afectó”. Por otro lado, El Entrevistado 1 reconoce que, aunque no fue un logro ya un total fracaso, el hecho que se ha logrado estaba aportado en la historia de la universidad y de Hidalgo mismo: “queda marcado en la historia no solo de la universidad, sino de Hidalgo y cómo fue que se realizó este movimiento estudiantil”. En un tono similar, el Entrevistado 6 describe el resultado como “un éxito con sabor a fracaso”, reflejando una sensación de registro.

Por otro lado, varios entrevistados consideran que la centralización de las decisiones generó conflictos y debilitó la cohesión del movimiento. Para el Entrevistado 4, “si es centralizada, el descontento de quienes no están de acuerdo con ello lleva a la fractura del movimiento”. Este comentario muestra cómo la exclusión de la toma de decisiones finalmente dañó al grupo más de lo que les habría servido. De la misma manera, el Entrevistado 10 dice que “las ‘voces’ a menudo

tomaron decisiones apresuradas sin importar lo que costaría”. Como no se consultaba con la mayoría, la estrategia no siempre era acertada y esto dañará la dirección futura del movimiento.

A pesar de estos desafíos, algunos de los encuestados creen que el movimiento logró algunos de sus objetivos. Entrevistado 5 dice: “Hubo buenos resultados, el pliego petitorio se ha estado cumpliendo”; pero también expresa: “no hay mejora en el acoso y discriminación que se vive en el instituto”. Esto da a entender que los efectos del movimiento no fueron totales en lo que a problemas resolvió. La percepción que tienen los líderes también fue fundamental para la legitimidad del movimiento. Como señala el Entrevistado 9, "si los líderes de los movimientos sociales no actúan adecuadamente, pierden apoyo", lo que impacta la confianza de los participantes y la credibilidad de sus demandas. En esta misma línea, el Entrevistado 8 señala que el impacto de la estructura de toma de decisiones "dependerá de lo que se busca lograr y de las maneras en que se pretenda alcanzar ese objetivo", sugiriendo que el éxito o fracaso del movimiento estuvo influenciado por la claridad de sus metas y la estrategia empleada.

En definitiva, la forma en que se toman las decisiones afectó la dinámica del movimiento de diversas maneras. La centralización provocó descontento y divisiones internas, mientras que la descentralización fomentó una mayor cohesión al hacer que los participantes sintieran que sus voces eran escuchadas. A pesar de los avances significativos, la falta de organización y las decisiones apresuradas limitaron el impacto del movimiento, evidenciando que una estructura de liderazgo equilibrada, capaz de combinar eficientemente, es fundamental para la consolidación de un movimiento.

Los anteriores ítems nos sirven para comprender cómo el movimiento estudiantil del ICSHu estuvo marcado por dinámicas no lineales, en las que diversos factores intervinieron y se interrelacionaron de manera impredecible. En primer lugar, la estructura organizativa del movimiento fue un proceso cambiante. Aunque inicialmente se describió como desordenada e improvisada, con el tiempo se fue adaptando y evolucionando. Sin embargo, esta organización fue susceptible a fragmentarse debido a tensiones internas y presiones externas, lo que refleja cómo los movimientos sociales no siguen un curso fijo y pueden desintegrarse cuando las circunstancias lo exigen.

Las tensiones internas, como los intereses personales de algunos miembros, también influyeron de manera significativa en la cohesión del grupo. La participación de individuos

motivados por intereses ajenos a la causa del movimiento contribuyó a su fragmentación. Además, situaciones imprevistas, como un incidente de intoxicación alimentaria, alteraron temporalmente el ánimo del grupo, mostrando cómo los eventos inesperados pueden alterar la dirección de un movimiento social.

La centralización y descentralización del poder dentro del movimiento también se dio de manera dinámica. Mientras que en ciertos momentos se tomaron decisiones de forma centralizada por la necesidad de actuar rápidamente, en otros, el proceso fue descentralizado y más inclusivo. Esta tensión entre la rapidez de las decisiones y la búsqueda de una mayor participación refleja cómo las decisiones dentro de los movimientos sociales pueden variar según las circunstancias, afectando la cohesión del grupo. Además, la evolución de las demandas, que pasaron de ser específicas para el Instituto a extenderse a nivel institucional, muestra cómo los movimientos sociales pueden expandirse y cambiar de enfoque conforme avanza el tiempo y las circunstancias lo requieren. Esto evidencia que los movimientos no son procesos lineales, sino que responden a una constante adaptación a nuevas necesidades y objetivos. La relación entre la estructura de decisión y el desenlace del movimiento muestra cómo la falta de consenso y la centralización de las decisiones llevaron a conflictos internos, mientras que los momentos de descentralización contribuyeron a una mayor inclusión, pero también generaron confusión. Esto refleja cómo las dinámicas de poder y la toma de decisiones pueden tener un impacto significativo en la efectividad y cohesión de un movimiento, lo que subraya la importancia de encontrar un equilibrio entre ambos enfoques.

8.2. Dinámicas emergentes

Para este primer ítem del apartado observamos que el movimiento estudiantil promovió un fuerte sentido de comunidad y cohesión entre sus miembros. En este sentido, el Entrevistado 2 destaca que se logró "una unión", mientras que el Entrevistado 6 enfatiza la relevancia de la "comunicación y el establecimiento de lazos dentro del grupo". De manera similar, el Entrevistado 8 menciona el "apoyo mutuo entre disciplinas" y la "resistencia conjunta contra el sistema de la UAEH", lo cual sugiere un esfuerzo colectivo que trasciende a los grupos individuales. Asimismo, el Entrevistado 4 señala el surgimiento de "empatía y preocupación por el otro", así como la formación de nuevas amistades y relaciones interpersonales.

Sin embargo, también emergieron tensiones y divisiones en el proceso. El Entrevistado 3 apunta a la "falta de empatía en la comunidad estudiantil", y el Entrevistado 7 observa que con el tiempo surgieron sentimientos de "cansancio, enojo y agotamiento mental", lo que pudo tener un impacto negativo en la organización del movimiento. Además, el Entrevistado 10 advierte sobre la formación de "subgrupos con diferentes objetivos", lo que generó fragmentación dentro del movimiento. Otro aspecto relevante fue el surgimiento de liderazgos informales. El Entrevistado 4 menciona la aparición de "líderes, administradores y comunicadores", lo que facilitó cierto nivel de organización, aunque también dio lugar a "malentendidos y descontento". Por su parte, el Entrevistado 5 resalta que, si bien hubo momentos de "solidaridad" y "empatía", también se observó la tendencia a "seguir ciegamente una idea sin un juicio propio", lo que generó términos como "borregos". Finalmente, el Entrevistado 1 indica que "el enfoque estuvo en personas que no lograban reconocer los verdaderos objetivos del movimiento, aunque se agradece su esfuerzo", lo que sugiere que algunos participantes se involucraron sin una comprensión completa de las demandas del grupo, aunque su participación fue valorada.

En este segundo ítem, las interacciones entre los diversos grupos e individuos involucrados en el movimiento estudiantil fueron fundamentales para el desarrollo de sus dinámicas internas. A juicio de algunos entrevistados, la comunicación y el intercambio de ideas resultaron vitales para compartir información y fortalecer el movimiento. El Entrevistado 1 señala que "como suele suceder, son grupos de amigos, o amigos de amigos, creando así una cadena de información", lo que pone de manifiesto que la difusión de ideas se llevó a cabo mediante redes de confianza. De manera análoga, el Entrevistado 8 destaca que el diálogo y la discusión de ideas y pensamientos fueron esenciales para este proceso, mientras que el Entrevistado 4 enfatiza la relevancia de "la convivencia y los diálogos que se producían", lo que sugiere que el contacto directo entre los participantes contribuyó al fortalecimiento de los lazos dentro del movimiento.

No obstante, no todas las interacciones resultaron ser positivas o inclusivas. El Entrevistado 7 señala que, aunque las interacciones fueron determinantes, "en su mayoría eran personas con ideales similares que buscaban alcanzar el mismo objetivo sin considerar los deseos de los demás participantes", lo que evidencia una falta de apertura hacia diversas posturas. Asimismo, el Entrevistado 9 advierte que "hubo numerosos conflictos y diferentes maneras de pensar; pocos se

mantuvieron firmes en el objetivo original del movimiento", lo que sugiere que las discrepancias de opinión propiciaron divisiones y posibles conflictos internos.

Por otra parte, la polarización también afectó la manera en que los participantes interactuaban. El Entrevistado 5 menciona que "muchos solo podían ver las cosas en términos absolutos, ya sea como buenas o malas, según su pertenencia o no al movimiento", lo que implica que algunas personas adoptaron posturas extremas, dificultando así el diálogo y la construcción de consensos. Sin embargo, hubo quien consideró que esas interacciones hacían parte de la construcción de una identidad colectiva. El Entrevistado 6 dice que "no se dejaron de influenciar, a fin de cuentas, era para llegar a ser una mezcla homogénea"; lo que demuestra el intento de unificar diferentes posturas presentes en el movimiento, aunque no siempre llevadas a cabo de la forma más armoniosa. Finalizaría este análisis argumentando que las interacciones entre los y las participantes fueron muy definitorias en la dinámica del movimiento. Ciertamente, facilitaron momentos de comunicación, cohesión, aunque también instigarían tensiones y divisiones provocadas por la exclusión de perspectivas diversas y la polarización del movimiento.

Durante el recorrido del movimiento estudiantil, las demandas y los objetivos del mismo sufrieron cambios bastante notorios. Para alguno de los entrevistados, estos cambios eran el producto de la identificación de nuevas problemáticas que no necesariamente estaban tan marcadas. El Entrevistado 2 manifiesta que las necesidades "emergen a medida que se va analizando por los detalles que hay en la universidad", el Entrevistado 6 hace alusión a las "prioridades que tienden a ir cambiando" a medida que avanza el movimiento, mientras que el Entrevistado 4 menciona que "hablar de las violencias que atraviesan a los estudiantes van cambiando y van reestructurando las peticiones", en donde la presente cita revela el peso que tiene el intercambio en lo que refiere al establecimiento de las demandas.

Por otro lado, no todas las voces plantearon un cambio positivo. Según el Entrevistado 1, "al principio había un objetivo común y luego cada instituto lo miró como una oportunidad y lo quiso reivindicar para un fin de cada instituto", lo que podría ser interpretado como una fragmentación. El Entrevistado 5 menciona que las demandas tendían "a ir apaciguándose" en virtud de la tardanza de las respuestas y la falta de disposición de mantener la pelea. Ahora bien, también hubo algunas voces que plantearon que, a medida que avanzó el tiempo las demandas fueron perdiendo legitimidad. El Entrevistado 7 comenta que "buscaban aprovecharse de la misma

y en algunas ocasiones pedían cosas que no tenían nada que ver", en donde se deja traslucir la dificultad de ciertos sectores del movimiento para no transgredir el objetivo inicial. De la forma, sí, las demandas fueron evolucionando, tanto por la tarea de identificación de nuevas problemáticas, como por la interacción entre quienes participaban. No obstante, éstas a su vez también fueron fuentes de tensiones y fragmentaciones que en algunos casos lograron socavar la unidad y la orientación del propio movimiento.

Dentro de este ítem se observó que, en una primera fase, el objetivo central del movimiento era resolver las problemáticas del Instituto de Artes. Así, el Entrevistado 4 indica que "originalmente solo se intentó dar solución a las demandas del Instituto de Artes, después se empezaron a buscar beneficios y solución de problemas individuales de cada uno de los institutos". De modo parecido, el Entrevistado 7 expresa que, si bien el paro se inicia en apoyo al Instituto de Artes "se empezó a pedir también peticiones para ICSHu". A partir de estas afirmaciones es posible reconocer cómo el movimiento se expande incorporando más problemáticas de la institución.

Un caso evidente de lo expuesto fue el del pliego de las demandas. Como indica el Entrevistado 8, "al pilar de los requerimientos se pedían cosas básicas y en la medida que transcurrían las mesas de diálogo con las respectivas autoridades iban ampliando las demandas de los estudiantes". Esta breve reflexión indica cómo luego de incrementar una serie de reuniones las demandas también ampliaban caleidoscópicamente.

Algunos de los/as entrevistados/as mencionan los cambios de ciertas demandas. El Entrevistado 1 señala la demanda inicial que era "sensibilidad/importancia al caso ante los compañeros de arte" y que luego fue ampliado agregando a ICSHu la instalación de bancas. Desde el otro extremo, el Entrevistado 10 indica que lo que había comenzado como el reclamo por destituir a la directora del Instituto de Artes fue ampliado a pedir "que se arreglaran diferentes áreas del instituto, que bajara el acoso de los maestros a los alumnos y un cambio de sociedad de alumnos". Por lo demás, no todas las transformaciones en las demandas corresponden a un proceso consciente y estructurado. El Entrevistado 6 menciona que, de hecho, hay situaciones como la búsqueda de "equipo de laboratorio o demás demandas, ocurren eventos deportivos o distractores y la atención se distrae de tal demanda" lo cual puede dar a entender que cierta clase de demandas pueden ir perdiendo fuerza por circunstancias externas o falta de refuerzo.

En definitiva, las demandas del movimiento estudiantil no permanecieron estáticas; en cambio, fueron amoldándose en función de las necesidades que iban aflorando, de las negociaciones sostenidas y de la percepción que cada grupo poseía, de las problemáticas que se daban dentro de la universidad. Este dinamismo es reflejo del carácter fluctuante de los movimientos sociales, a su vez que su habilidad para reconstituirse en el tiempo.

Las respuestas anteriores nos revelan que el movimiento estudiantil en el Instituto de Artes estuvo marcado por un fuerte sentido de comunidad y cohesión, aunque también emergieron tensiones internas y divisiones. Por un lado, la unión y el apoyo mutuo fueron aspectos destacados por los participantes, quienes enfatizaron la importancia de la comunicación y la empatía dentro del grupo. Sin embargo, también surgieron problemas como la falta de empatía, la fragmentación debido a subgrupos con diferentes objetivos y la aparición de liderazgos informales que generaron malentendidos y descontento.

En cuanto a las interacciones entre los miembros del movimiento, estas fueron clave para la construcción de la identidad colectiva, aunque también hubo exclusión de perspectivas y polarización. La falta de apertura a diversas posturas y los conflictos internos afectaron la dinámica del grupo, limitando la cohesión y el consenso. Respecto a las demandas del movimiento, estas evolucionaron a medida que se identificaron nuevas problemáticas, lo que reflejó la capacidad del movimiento para adaptarse a cambios en el contexto universitario. Sin embargo, esta evolución también generó fragmentación, ya que algunos sectores intentaron adaptar las demandas a intereses individuales o institucionales. La ampliación y modificación de las demandas, en ocasiones de forma no estructurada, refleja el carácter fluctuante y dinámico del movimiento. Este análisis destaca cómo las dinámicas del movimiento fueron moldeadas por la interacción de diversos factores, tales como la comunicación interna, las tensiones y la evolución de las demandas, lo que muestra las características emergentes y no lineales de los movimientos sociales.

8.3. Dinámicas adaptativas

Las respuestas de los entrevistados evidencian las dinámicas de la pertenencia a subgrupo en cómo reaccionaron, actitud y respuesta de los estudiantes del ICSHu ante el cambio de administración y la política universitaria. Por un lado, los primeros resaltan la respuesta de los estudiantes de adaptarse rápidamente y con buena actitud, mientras que otros mencionan que la respuesta fue la de desinterés o resistencia en el ámbito de la comunidad estudiantil.

Por ejemplo, para varios de los entrevistados, que unos estudiantes asumieron su rol de unidad y protección de derechos. El Entrevistado 2 destaca que "los alumnos respondieron a medida unida para proteger derechos de los estudiantes". Lo cual nos llevando a asumir que ciertos sectores de la comunidad respondieron de esta forma. En la línea del Entrevistado 7 afirma que "en su mayoría lo tomaron para bien", aunque también reconoce que la respuesta dependía de cada persona. En la misma línea de la respuesta de los entrevistados, el Entrevistado 8 menciona que si bien le pareció bien "ICSHu ha brindado algunas de las cosas o acuerdos a los que se llegaron en el pliego petitorio", lo que nos da a entender que se consideraron importantes avances.

Sin embargo, tampoco el nivel de respuesta de los estudiantes ha sido el mismo entre sí. El Entrevistado 3 destaca que "la mayoría no se enteraron, o simplemente no fue de su interés, ya que la falta de empatía por parte del alumnado fue el gran problema". En esa línea, el propio Entrevistado 9 lamenta que no exista el interés necesario, "somos quienes estudiamos estos hechos dentro del contexto real", haciendo aún más contradictoria la falta de interés.

El movimiento también tuvo posturas de resistencia o pensamiento escéptico ante los cambios, ya que el Entrevistado 1 cuenta que, a pesar de que el ICSHu es un instituto de humanidades, "fueron muchas las personas que se mostraron en contra del movimiento, y no tenían un argumento sólido de por qué lo estaban...con el simple hecho de no saber qué era el movimiento, se trataba de un movimiento que ni conocían en qué consistía". Por su parte el Entrevistado 5 sostiene que "cuando hubo otras formas de protestar y resistir fueron generadas, ha habido hostigamientos de parte de profesores y trabajadores", situaciones que dan cuenta del hecho de que algunos de los intentos de cambio se encontraron con obstáculos.

El impacto de los cambios, al igual que las posturas frente a ellos, también son diversas; el Entrevistado 4 dice que "la mayoría notó cambios mínimos, la mayoría reaccionó con satisfacción, sin embargo, en otros casos los grandes problemas continuaron o brotaron otros que provocaron la deserción", lo que pone de manifiesto que, si bien los cambios se hicieron notar, estos no fueron suficientes para modificar la realidad que querían muchos de los alumnos y alumnas del ICSHu. Por su parte, el Entrevistado 6 piensa que los alumnos y alumnas "se acomodaron, no existió desde mi mirada un cambio real. Pero lo que se cumplió en lo que respecta a peticiones, fueron bien ocupadas, cuidando las cosas y pidiendo más cambios", esto significa que el cambio se acepta en parte. Para cerrar, se puede dar cuenta es que la reacción de los estudiantes del ICSHu fue diversa,

y algunos se agruparon para defender sus derechos, pero otros se mostraron indiferentes o críticos, además de que si bien existieron avances que fueron anotados en algunas de las peticiones, existen inquietudes respecto a los cambios estructurales y la resistencia que habían experimentado algunos sectores del movimiento estudiantil.

Las opiniones de los entrevistados, referentes a este segundo ítem, evidencian diferentes posturas acerca de los elementos necesarios que facilitarían una adaptación adecuada frente a los cambios en la universidad. De una parte, se situaron la comunicación, la organización y el tiempo como los aspectos clave; de otra parte, había quienes aludieron a la resignación o a la presión exterior como factores limitantes de la adaptación. Una de las cuestiones más mencionadas fue la importancia de la comunicación. Los Entrevistados 9 y 10 indican como clave que “la comunicación” fue un aspecto relevante, mientras que el Entrevistado 3 añade que de lo que se trataba era que “se plantearon las necesidades y hubo conversación constante”, puesto que, en una interpretación de los cambios universitarios, el diálogo ayudaría a plantear ante los mismos con más claridad.

La organización y la predisposición por ceder también se confirmaron como bastiones de la adaptación. Lejos de seguir ese primer camino de la comunicación, el Entrevistado 2 mencionó una y otra vez la necesidad de “acatar las indicaciones de los directivos y llegar a un acuerdo entre estudiantes”, lo que determinó que el orden interno fuese una condición necesaria para poder soportar internamente las nuevas situaciones. En esta línea, el Entrevistado 8 argumenta que “el compromiso con el movimiento y (...) saber que en algunos momentos íbamos a tener que ceder y en algunos momentos no” fueron importantes para poder poner debajo, en un momento dado, las exigencias y concesiones.

No obstante, no todos y todas los entrevistados mantuvieron que la adaptación había sido fruto de la elección. El Entrevistado 1 lo cuenta así: “teníamos que, ya no era si queríamos”, de lo que podemos inferir que, en algunos casos, la condición de la adaptación ha de salir forzada por las condiciones. Y en la misma línea el Entrevistado 4 también mencionó que había una mezcla entre “resignación y una sensación de éxito después del paro estudiantil”, de esto derivó a que, aunque hubo avances e intentos de diálogo también se había experimentado cierto tipo de conformidad ante el cambio.

En cambio, algunos entrevistados indicaron factores externos que supusieron las condiciones de la adaptación. El Entrevistado 5 apunta a que "la violencia y la represión de la universidad" fueron dos de los factores condicionantes de la respuesta de los estudiantes, lo que permite suponer que en algunos casos la adaptación era más bien la consecuencia de la presión de la institución que un proceso de libre elección.

Y finalmente, para otros estudiantes el proceso de adaptación fue el progresivo. El Entrevistado 6 describe que "sentirse de nuevo en clases de la manera ordinaria" era un factor que facilitó el proceso de adaptación, mientras que el Entrevistado 7 indica que "el tiempo" era el elemento que daba fuerza a la adaptación, ya que "uno aprende a llevar lo que tiene que llevar". La lectura que se puede compartir es que más allá de la comunicación de la presión de la que también hemos comentado la rutina y la estabilidad hacían su parte en el proceso de adaptación.

Así, consiste en que el proceso de adaptación a los cambios en la UAEH estaba determinado por la comunicación, la organización y la capacidad de negociación, pero también por la resignación y la presión de la propia institución. Mientras algunos estudiantes habían podido llevar el proceso a través de la comunicación y el tiempo, otros mencionaban que se trataba de una imposición más que de un proceso de elección.

Las respuestas de los entrevistados permitieron identificar diversas dinámicas adaptativas en el movimiento estudiantil del ICSHu. Se evidenció que algunos estudiantes respondieron de manera unida, organizándose para la defensa de sus derechos y destacando los logros alcanzados a través del pliego petitorio. Sin embargo, también hubo sectores que mostraron indiferencia o escepticismo, ya sea por desinterés, desconocimiento o por considerar insuficientes los cambios obtenidos. Además, la adaptación no siempre fue un proceso voluntario, ya que en ciertos casos estuvo condicionada por la presión institucional, la resignación o la necesidad de continuar con las actividades académicas. Factores como la comunicación, la organización y el tiempo fueron claves para quienes lograron asimilar los cambios, mientras que otros percibieron el proceso como una imposición.

En conjunto, los ítems facilitaron la comprensión de cómo los estudiantes afrontaron los cambios en la universidad, revelando la diversidad de posturas y la complejidad del proceso adaptativo dentro del movimiento.

8.4. Reflexión

Las redes sociales forman parte importante de la evolución de los movimientos estudiantiles, permitiéndoles por un lado la difusión de tal información, y por otro lado la comunicación entre quienes participan. El Entrevistado 2 sostiene que con las redes sociales “se puede dar a conocer a la ciudadanía lo que le sucede a una institución la que está sufriendo una crisis”, mientras que el Entrevistado 3 resalta que las redes sociales permiten la “difusión de información al tiempo”, lo que hace que la comunidad se mantenga al tanto. En la misma línea, el Entrevistado 4 argumenta que las redes permiten “más visibilidad, facilitar compartir información y generar comunicación con las y los ajenos”, ampliando el alcance del movimiento más allá del ámbito puramente universitario.

Como decía, más allá de si la visibilizarían, las redes también han hecho más potentes, fuertes y firmes la organización y la cohesión del movimiento. El Entrevistado 5 dice que “las redes como tal facilitan la comunicación y hacen extensivo el mensaje en menor brevedad”, lo cual permite coordinarse más entre las y los estudiantes. En esta línea, el Entrevistado 7 dice que las redes han hecho de espacio de apoyo para la comunidad estudiantil, ayudando a reforzar la comunidad entre las y los participantes.

Pero no todo es positivo. El Entrevistado 6 dice que las redes son “un arma de doble filo” y aunque potentes para difundir el mensaje también se pueden poner al servicio de trabajos de desprestigio del mismo. La preocupación del Entrevistado 6 también es planteada por el Entrevistado 8, quien dice que “podemos ver muchas cosas y en esas muchas cosas podemos ver sólo fragmentos de lo que finalmente ha sido”, y eso puede llevar a confusiones e involuciones informativas.

El impacto que ejercen estas plataformas en la opinión pública de la movilización es otro aspecto fundamental. El Entrevistado 9 destaca que “en su día fue precisamente a través de las redes, que se les dio un estatus a los estudiantes que levantaron la voz, pero también fueron los mismos que les quitaron el apoyo porque los llevaron a la desinformación, a la difamación” lo cual demuestra cómo la historia que recorre las redes puede provocar que el apoyo a un movimiento se vea fuertemente afectado.

A lo que, el Entrevistado 10 señala que es importante “marcar bien el objetivo principal” porque cuando se difumina entre problemas internos, intereses personales, esto fractura al

movimiento. Para lo que marca la importancia de mantener un objetivo, pero también de tener una estrategia comunicacional para no caer o ser víctima de una división. Se puede decir que las redes sociales han sido un determinante en los movimientos estudiantiles; han favorecido más comunicación, más organización y más difusión de las demandas, pero también el mal uso de ellas puede favorecer la desinformación y la ruptura del movimiento, por lo que utilizar las redes sociales de la forma que genera menos conflicto y siempre atender a los objetivos principales resulta fundamental.

IX. Conclusiones

El movimiento estudiantil de 2023 en la UAEH evidenció la existencia de profundas tensiones estructurales, políticas y simbólicas en el seno de la vida universitaria. Lejos de ser un episodio aislado, este movimiento representó una expresión organizada y sostenida de descontento colectivo frente a decisiones institucionales percibidas como autoritarias y poco transparentes. Este fenómeno puso en entredicho las formas tradicionales de gobernanza universitaria, cuestionando la legitimidad de los procesos de toma de decisiones y la ausencia de mecanismos efectivos de participación estudiantil. La resistencia iniciada en el Instituto de Artes (IDA) se extendió rápidamente a otras unidades académicas, dando lugar a una movilización interinstitucional sin precedentes en la historia reciente de la UAEH. Este proceso fue testigo de una rápida articulación de demandas, así como de una capacidad de organización notable por parte del estudiantado. La renuncia de la directora del IDA, la presentación del pliego petitorio, la intervención de organismos de derechos humanos, y finalmente, la entrega de instalaciones sin acuerdos formales, son muestras de un proceso tenso, complejo y sin resolución definitiva. La falta de un cierre formal no significó un fracaso, sino un reflejo de las complejidades del conflicto y de la resistencia estudiantil frente a las estructuras de poder.

El análisis de los hechos revela la emergencia de dinámicas estudiantiles adaptativas y no lineales, que se articularon de manera creativa y rotativa en torno a demandas por mayor participación, rendición de cuentas y espacios libres de violencia. Estas dinámicas demostraron la capacidad del movimiento para reinventarse frente a la incertidumbre, desarrollando formas horizontales de liderazgo, asambleas abiertas y mecanismos de toma de decisiones colectivos que contrarrestaron las lógicas jerárquicas institucionales. Las respuestas institucionales, por su parte, oscilaron entre la apertura parcial al diálogo y acciones que fueron interpretadas por el estudiantado como represivas o evasivas, como los comunicados unilaterales o la criminalización indirecta de la protesta. Este vaivén entre negociación y confrontación generó una prolongación del conflicto y una fragmentación interna en algunos sectores del movimiento. Sin embargo, estas tensiones también evidenciaron el carácter heterogéneo del estudiantado, en el que convergen diversas posturas, estrategias y niveles de involucramiento político. Aunque muchas de las demandas quedaron sin resolverse, el legado del movimiento reside en haber visibilizado problemáticas históricas —como el autoritarismo, la violencia de género, la falta de transparencia administrativa

y la ausencia de canales formales de diálogo—, así como en haber abierto un espacio simbólico para repensar la universidad como un lugar de diálogo, corresponsabilidad y justicia.

Desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin, este movimiento puede comprenderse como un sistema abierto, emergente y en constante transformación, donde interactúan múltiples dimensiones: lo institucional, lo simbólico, lo afectivo y lo político. Esta teoría permite trascender explicaciones lineales o monocausales del conflicto, y abre la posibilidad de entenderlo como una red de interacciones donde el todo es más que la suma de sus partes. Morin sostiene que los fenómenos sociales no pueden abordarse desde visiones reduccionistas o deterministas, sino como entramados complejos, en los que lo incierto, lo contradictorio y lo múltiple conviven. Bajo esta mirada, el paro estudiantil no sólo reveló el malestar acumulado por parte del estudiantado, sino también su capacidad de autogestión, pensamiento crítico y organización frente a estructuras institucionales percibidas como cerradas. Esta capacidad de agencia del estudiantado rompe con la narrativa del estudiante como sujeto pasivo o meramente demandante, para posicionarlo como actor político clave en la transformación de las instituciones.

Las conclusiones de esta investigación han permitido construir una visión más profunda sobre los movimientos estudiantiles en México y Latinoamérica desde la perspectiva del paradigma de la complejidad. A lo largo del análisis, se identificaron dinámicas no lineales, emergentes y adaptativas que los caracterizan, evidenciando que su desarrollo no puede explicarse mediante modelos deterministas o lineales, sino como sistemas complejos en los que interactúan múltiples factores históricos, políticos y sociales. Esta comprensión compleja es fundamental para no caer en interpretaciones simplistas que asocian los movimientos únicamente con la protesta coyuntural, sin considerar sus raíces profundas ni sus múltiples efectos. Uno de los principales hallazgos es que estos movimientos no solo responden a problemáticas internas de las instituciones educativas, sino que se articulan con luchas sociales más amplias y reivindicaciones colectivas de largo alcance, tales como la justicia de género, la defensa de los derechos humanos, la lucha contra la corrupción y la democratización del conocimiento.

Asimismo, se observó que su naturaleza adaptativa les permite transformarse en función de los cambios contextuales, estableciendo redes de solidaridad y resistencia que trascienden fronteras nacionales. En este sentido, el paro de la UAEH puede inscribirse en una genealogía regional de movilizaciones estudiantiles que comparten preocupaciones estructurales y horizontes

utópicos. Esto reafirma la importancia de analizarlos desde un enfoque transdisciplinario que contemple tanto sus estructuras como las interacciones entre sus actores. Además, se identificó que las dinámicas emergentes dentro de estos movimientos no sólo influyen en la esfera política, sino también en la configuración de nuevas formas de organización y participación ciudadana. El espacio universitario se convierte así en un laboratorio de prácticas democráticas, en el que los estudiantes, al involucrarse, desarrollan habilidades de liderazgo, pensamiento crítico y construcción colectiva del conocimiento. Estas experiencias tienen un efecto formativo que rebasa los límites de lo académico, aportando a la constitución de sujetos sociales activos y comprometidos.

Otro aspecto relevante fue la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación. Su uso permitió una mayor difusión de las demandas estudiantiles y facilitó la articulación con otros sectores sociales. A través de redes sociales como Twitter, Instagram y TikTok, se generaron campañas de denuncia, transmisiones en vivo y producción constante de contenido que no sólo informaba, sino que también creaba comunidad. La digitalización de la protesta generó nuevos espacios de participación y permitió una reconfiguración constante de discursos y estrategias en tiempo real. No obstante, también se identificaron retos, como la proliferación de desinformación, la fragmentación interna del movimiento y la generación de tensiones derivadas de la circulación incontrolada de información. Estos factores evidencian que, si bien las tecnologías digitales ofrecen ventajas para la organización colectiva, también introducen nuevas formas de vulnerabilidad. La lucha por el control de la narrativa se volvió una batalla paralela al conflicto presencial, haciendo evidente que el espacio virtual también es un terreno político.

Durante el desarrollo de esta investigación, uno de los principales retos fue la escasez de estudios que vincularan directamente los movimientos estudiantiles con el paradigma de la complejidad. Aunque existen investigaciones que abordan ambos temas por separado, no se encontraron trabajos que los conectaran sistemáticamente. Esta dificultad fue también una oportunidad, ya que impulsó la búsqueda de fuentes en distintas disciplinas —sociología, filosofía, pedagogía, estudios culturales—, lo que permitió construir un marco teórico sólido e innovador. En cuanto a la metodología, el acceso a participantes fue limitado por factores como el desinterés o el temor a represalias. Esta situación puso en evidencia los riesgos percibidos por los estudiantes

al hablar abiertamente de su participación, lo que a su vez refuerza la idea de un entorno institucional restrictivo. Además, se detectaron sesgos en las respuestas, lo que exigió un análisis contrastivo para identificar patrones comunes. A pesar de estos obstáculos, la metodología cualitativa permitió acceder a una visión rica y detallada sobre la experiencia estudiantil, validando la importancia del testimonio como fuente de conocimiento.

En relación con los objetivos de la investigación, los hallazgos confirman su cumplimiento. Se logró analizar los movimientos estudiantiles desde el paradigma de la complejidad, validando que presentan dinámicas no lineales y emergentes. Se identificaron cambios surgidos a partir del paro, como la influencia de la comunicación digital, la fragmentación interna y la evolución de las demandas. También se demostró la relación entre los movimientos estudiantiles y los cambios institucionales, aunque estos no siempre son inmediatos ni garantizados. Otro objetivo cumplido fue evaluar el impacto del movimiento en los propios estudiantes: mientras algunos fortalecieron su conciencia política y colectiva, otros manifestaron desmotivación ante la falta de resultados. Este contraste muestra la complejidad emocional del proceso de movilización y sus efectos contradictorios. Finalmente, se confirmó el papel clave de las redes sociales, tanto en la organización como en la difusión del movimiento, aunque también se reconocieron sus efectos divisivos y sus limitaciones para sostener procesos a largo plazo.

A partir de estos hallazgos, la investigación abre diversas líneas futuras de exploración. Dado que el vínculo entre los movimientos estudiantiles y el paradigma de la complejidad sigue siendo un campo emergente, se considera necesario realizar estudios que profundicen en esta relación, incorporando incluso herramientas computacionales o análisis de redes para mapear las interacciones y flujos de información. También sería valioso indagar cómo pueden aprovecharse estratégicamente las tecnologías digitales para fortalecer la organización estudiantil y mitigar los efectos negativos de la desinformación. Desde una perspectiva metodológica, investigaciones posteriores podrían ampliar el análisis temporal, observar la evolución de estos movimientos a largo plazo y estudiar su impacto en generaciones futuras, tanto en el plano político como en el personal. Asimismo, el análisis comparativo de casos en distintas universidades y países permitiría identificar patrones comunes y diferencias contextuales que contribuyan a la construcción de una teoría más general sobre los movimientos estudiantiles como fenómenos complejos. Esta tesis reafirma que los movimientos estudiantiles son actores clave en la transformación social y que su

análisis desde una perspectiva compleja permite comprender mejor su papel en los escenarios sociopolíticos del presente y del futuro.

Referencias

- Albo, L. (2011). El movimiento estudiantil en la UNAM, 1933. *Cisma: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 2.
- Albornoz, L. (2014). *Medios, elecciones y movimientos sociales en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Alcaraz, J. A. (2023, 19 septiembre). UAEH se tiñe de rojo: grupo de choque golpea a estudiantes del Instituto de Artes. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/19/uaeh-se-tine-de-rojo-grupo-de-choque-golpea-estudiantes-del-instituto-de-artes-448401.html>
- Alcaraz, J. A. (2023, 19 septiembre). UAEH se tiñe de rojo: grupo de choque golpea a estudiantes del Instituto de Artes. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/19/uaeh-se-tine-de-rojo-grupo-de-choque-golpea-estudiantes-del-instituto-de-artes-448401.html>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Angeles, V. (2023, 5 septiembre). “No hay posibilidad de remover a directora del Instituto de Artes”: rector de la UAEH. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/5/no-hay-posibilidad-de-remover-directora-del-instituto-de-artes-rector-de-la-uaeh-446240.html>
- Angeles, V. (2023, 5 septiembre). “No hay posibilidad de remover a directora del Instituto de Artes”: rector de la UAEH. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/5/no-hay-posibilidad-de-remover-directora-del-instituto-de-artes-rector-de-la-uaeh-446240.html>
- Angeles, V. (2023, noviembre 21). Jueza ordena suspender a Esteban de la dirigencia del Consejo Estudiantil de la UAEH. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/11/21/jueza-ordena-suspender-esteban-de-la-dirigencia-del-consejo-estudiantil-de-la-uaeh-457782.html>
- Angeles, V. (2023, noviembre 21). Jueza ordena suspender a Esteban de la dirigencia del Consejo Estudiantil de la UAEH. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/11/21/jueza-ordena-suspender-esteban-de-la-dirigencia-del-consejo-estudiantil-de-la-uaeh-457782.html>
- Angeles, V. (2023, octubre 2). Paro UAEH: prometen "cabeza" de líder estudiantil Esteban Rodríguez a cambio de diálogo. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/10/2/paro-uaeh-prometen-cabeza-de-lider-estudiantil-esteban-rodriguez-cambio-de-dialogo-450467.html>

- Angeles, V. (2023, octubre 2). Paro UAEH: prometen "cabeza" de líder estudiantil Esteban Rodríguez a cambio de diálogo. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/10/2/paro-uach-prometen-cabeza-de-lider-estudiantil-esteban-rodriguez-cambio-de-dialogo-450467.html>
- Angeles, V. (2023, octubre 5). Por rector, se rompe diálogo entre funcionarios de la UAEH y estudiantes. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/10/5/por-rector-se-rompe-dialogo-entre-funcionarios-de-la-uach-estudiantes-451045.html>
- Angeles, V. (2023, octubre 5). Por rector, se rompe diálogo entre funcionarios de la UAEH y estudiantes. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/10/5/por-rector-se-rompe-dialogo-entre-funcionarios-de-la-uach-estudiantes-451045.html>
- Angeles, V. (2023, octubre 8). ¿Se apaga paro de estudiantes de la UAEH? Así inicia la semana. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/10/8/se-apaga-paro-de-estudiantes-de-la-uach-asi-inicia-la-semana-451358.html>
- Angeles, V. (2023, octubre 8). ¿Se apaga paro de estudiantes de la UAEH? Así inicia la semana. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/10/8/se-apaga-paro-de-estudiantes-de-la-uach-asi-inicia-la-semana-451358.html>
- Angeles, V. (2023, septiembre 20). “Conflicto en la UAEH no debió escalar hasta la violencia”: Menchaca. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/conflicto-en-la-uach-no-debio-escalar-hasta-la-violencia-menchaca-448578.html>
- Angeles, V. (2023, septiembre 20). “Conflicto en la UAEH no debió escalar hasta la violencia”: Menchaca. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/conflicto-en-la-uach-no-debio-escalar-hasta-la-violencia-menchaca-448578.html>
- Angeles, V. (2023, septiembre 20). Paulín Ríos se queda como directora; UAEH suspende actividades en institutos. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/paulin-rios-se-queda-como-directora-uach-suspende-actividades-en-institutos-448682.html>
- Angeles, V. (2023, septiembre 20). Paulín Ríos se queda como directora; UAEH suspende actividades en institutos. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/paulin-rios-se-queda-como-directora-uach-suspende-actividades-en-institutos-448682.html>

- Angeles, V. (2023, septiembre 20). Por violencia en la UAEH hay 5 carpetas de investigación: Santiago Nieto. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/por-violencia-en-la-uach-hay-carpetas-de-investigacion-santiago-nieto-448587.html>
- Angeles, V. (2023, septiembre 20). Por violencia en la UAEH hay 5 carpetas de investigación: Santiago Nieto. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/por-violencia-en-la-uach-hay-carpetas-de-investigacion-santiago-nieto-448587.html>
- Arrighi, G. (1999). *El largo siglo XX: Dinero, poder y los orígenes de nuestro tiempo*. Akal.
- Arvizu, A. & Delgado, J. (2015). *Juventud y política en México: El legado de Yo Soy 132*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.
- Arvizu, M. & Delgado, J. (2015). Juventud y movilización: El caso del movimiento Yo Soy 132 en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(224), 31-55.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bellei, C., Cabalin, C. & Orellana, V. (2014). "The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies." *Studies in Higher Education*, 39(3), 245-259.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Bonavena, P. & Millán, M. (2012). Movimientos estudiantiles en América Latina: Una perspectiva histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 45(2), 123-140.
- Braudel, F. (1984). *La dinámica del capitalismo*. Alianza Editorial.
- Bringel, B. (2012). *Movimientos sociales en el siglo XXI: Perspectivas y desafíos*. CLACSO.
- Bunge, M., & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Ariel.
- Castañeda, M. (1987). *No somos minoría: La movilización estudiantil, 1986-1987*. Editorial Extemporáneos. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA6543486X?l=en>
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Blackwell.
- Celi Hidalgo, M. (2018). Organizaciones estudiantiles y prácticas políticas en Ecuador. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 62(1), 89-104.

- Chávez, Á. (2022, 25 septiembre). Renuncia directora del Instituto de Artes de la UAEH tras un mes de paro y violencia. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/9/25/renuncia-directora-del-instituto-de-artes-de-la-uaeh-tras-un-mes-de-paro-violencia-315556.html>
- Chávez, Á. (2022, 25 septiembre). Renuncia directora del Instituto de Artes de la UAEH tras un mes de paro y violencia. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/9/25/renuncia-directora-del-instituto-de-artes-de-la-uaeh-tras-un-mes-de-paro-violencia-315556.html>
- Cohn-Bendit, D., & Cohn-Bendit, G. (1968). *Obsolete communism: The left-wing alternative* (A. Pomerans, Trans.). André Deutsch.
- Colacrai, P. (2010). *Releyendo a Maurice Halbwachs. Una revisión del concepto de memoria colectiva*.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- Cruz, J. (2017). *La economía mexicana y el neoliberalismo*. Editorial Universitaria.
- De la Garza Talavera, R. (2011). Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional. *Estudios Políticos*, (22), 107-138. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16162011000100007&script=sci_arttext
- Della Porta, D. & Diani, M. (2006). *Social movements: An introduction* (2ª ed.). Blackwell Publishing.
- Díaz, C. (2014). Movimientos estudiantiles y democratización en México: Reflexiones desde Yo Soy 132. *Estudios Políticos*, 31(2), 87-105.
- Dip, Nicolás Alberto; Villar Vásquez, Gorka Sebastián; Intelectuales y militantes comunistas de la Universidad de Chile frente a la cuestión universitaria (1967-1973); *Sole*; 1; 2022; 155-171
- Dip, Nicolás Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro / Nicolás Dip. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU, 2023. Libro digital, PDF - (Que se pinte de pueblo)
- Donoso, S. (2018a). Movilización estudiantil y transformación educativa en Chile. *Revista de Educación*, 22(3), 45-63.
- Erikson, K. (1964). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*.

- Erreguerena, J. O. (2023). Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*.
- Estefes, C. (2023, septiembre 20). Las claves para entender el paro estudiantil en institutos de la UAEH. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/las-claves-para-entender-el-paro-estudiantil-en-institutos-de-la-uach-448546.html>
- Estefes, C. (2023, septiembre 20). Las claves para entender el paro estudiantil en institutos de la UAEH. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/20/las-claves-para-entender-el-paro-estudiantil-en-institutos-de-la-uach-448546.html>
- Fernández, M. & Encinas, J. (2021). *Los movimientos estudiantiles en México: Historia y actualidad*. Ediciones Cátedra.
- Feyerabend, P. (1993). *Against method*. Verso.
- Gadamer, H. (1975). *Truth and method*. Sheed & Ward.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th ed.). Polity Press.
- González, M. (2018). *La desaparición forzada y la crisis de los derechos humanos en México: El caso Ayotzinapa*. UNAM.
- González, M. (2020). *Movimientos sociales y democracia en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, G. (1988). *La democracia en la calle: Crónica del movimiento estudiantil mexicano*. Siglo XXI Editores.
- Guevara, G. (2013). Redes sociales y activismo digital en México: El impacto de Yo Soy 132 en la política contemporánea. *Sociológica*, 28(80), 21-45.
- Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo*. Akal.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

- Herschman, M. (2016). Resistencia juvenil y medios de comunicación: Análisis del movimiento Yo Soy 132. *Latin American Perspectives*, 43(5), 135-150.
- Krotsch, P. (2012). *Universidades en movimiento: La Reforma Universitaria de 1918 y su legado*. CLACSO.
- Kuhn, T. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4.^a ed., 50.^o aniversario). University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1978). Falsification and the methodology of scientific research programmes. En J. Worrall & G. Currie (Eds.), *The methodology of scientific research programmes* (pp. 8-101). Cambridge University Press.
- López, E. (2020). *La lucha estudiantil y los movimientos sociales en México*. Editorial Universitaria.
- López, I. (2020). Pugnas en torno a la gratuidad: los huelguistas del movimiento estudiantil 1999-2000 en la UNAM. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (13). <https://doi.org/10.25009/clivajes-rcs.v0i13.2650>
- López, M. (2008). Los movimientos sociales en la incipiente democracia mexicana: la huelga en la UNAM (1999-2000) y la marcha zapatista (2000-2001). *Revista Mexicana de Sociología*, 70(3), 525-556.
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional: Las implicaciones del desarrollo tecnológico en la sociedad industrial avanzada [The One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society]*. Fondo de Cultura Económica.
- Marsiske, R. (1982). *El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la Universidad Nacional de México*. *Revista de la Educación Superior*, 11(4), 5–30.
- Marsiske, R. En busca de la reforma universitaria: el movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional de México. *Movimientos estudiantiles*, 31.
- Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa en ciencias sociales*. Trillas.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

- Meneses, M. (2019). *¡Cuotas NO! El movimiento estudiantil de 1999-2000 en la UNAM*. Programa Universitario de Estudios sobre la Educación Superior, UNAM. <https://www.iis.unam.mx/cuotas-no-el-movimiento-estudiantil-de-1999-2000-en-la-unam/>
- Monsiváis, S. (1987). *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montealegre, J. (2020). Corrientes de la complejidad: convergencias y divergencias. *Eidos*, (32), 359-385. <https://doi.org/10.14482/eidos.32.190>
- Morin, E. (1977). *La Méthode 1: La Nature de la Nature*. Seuil.
- Morin, E. (1986). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *El método IV: Las ideas*. Cátedra.
- Morin, E. (2006). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Navarrete, F. (2019). *La tragedia de Ayotzinapa y la respuesta social*. Editorial Fontana.
- Niño, J. & Niño, J. (2018). *Conciencia colectiva como vinculación social*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11056>.
- Ordorika, I. & Gilly, A. (2014). *Protestas y movimientos en la universidad latinoamericana*. CLACSO.
- Ordorika, I. (2018). Autonomía universitaria y gobernanza: Retos contemporáneos. *Perfiles Educativos*, 40(159), 52-67.
- Palieraki, E. (2014). *La revolución democrática: Miradas de los jóvenes sobre el gobierno de Salvador Allende en Chile (1970-1973)*. LOM Ediciones.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.
- Pérez, J. G. (2023, 19 septiembre). Estudiantes del IDA toman Universidad de Abasolo y secuestran Garzabús; UAEH suspende servicio. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/19/estudiantes-del-ida-toman-universidad-de-abasolo-secuestran-garzabus-uaeh-suspende-servicio-448362.html>

- Pérez, J. G. (2023, 19 septiembre). Estudiantes del IDA toman Universidad de Abasolo y secuestran Garzabús; UAEH suspende servicio. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/19/estudiantes-del-ida-toman-universidad-de-abasolo-secuestran-garzabus-uach-suspende-servicio-448362.html>
- Pérez, J. G. (2023, septiembre 21). UAEH: Comunidad estudiantil pide a Menchaca ser mediador; esto responde. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/21/uaeh-comunidad-estudiantil-pide-menchaca-ser-mediador-esto-responde-448741.html>
- Pérez, J. G. (2023, septiembre 21). UAEH: Comunidad estudiantil pide a Menchaca ser mediador; esto responde. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/21/uaeh-comunidad-estudiantil-pide-menchaca-ser-mediador-esto-responde-448741.html>
- Pérez, J. G. (2023d, septiembre 26). Estudiantes logran que retiren nombre Jesús Murillo Karam de auditorio en Ichsu. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/26/estudiantes-logran-que-retiren-nombre-jesus-murillo-karam-de-auditorio-en-ichsu-449399.html>
- Pérez, J. G. (2023d, septiembre 26). Estudiantes logran que retiren nombre Jesús Murillo Karam de auditorio en Ichsu. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/hidalgo/estado/2023/9/26/estudiantes-logran-que-retiren-nombre-jesus-murillo-karam-de-auditorio-en-ichsu-449399.html>
- Persson, G. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*. OCDE.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica* (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1984). *La nueva alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Alianza Editorial.
- Pronko, M. (1999). La participación política de los estudiantes universitarios en Brasil. *Estudios Sociológicos*, 17(50), 345-367.
- Ramírez, L. (2019). Liderazgos estudiantiles y su impacto en el movimiento de 1986. *Revista de Estudios Políticos*, 12(3), 45-67.
- Reyna, J. (2007). *Reformas educativas y movimiento estudiantil: la huelga en la UNAM (1999-2000)*.
- Ríos, A., Getino, A., Necoechea, G. & Encinas, A. (2021). *¡Volvimos a salir!: Una historia oral del movimiento estudiantil de 1971 y el halconazo* (Primera edición.). Secretaría de Gobernación,

Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración, Dirección General de Estrategias para la Atención de Derechos Humanos: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Rodríguez L. y Aguirre J. L. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 30(2), 147-166. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v30.n2.36562

Rosas Pérez, L. (2023, 29 diciembre). Tras cuatro meses de paro, Rebel-Arte desalojó el Instituto de Artes IDA. *El Universal Hidalgo*. <https://www.eluniversalhidalgo.com.mx/estado/tras-cuatro-meses-de-paro-rebel-arte-desaloja-instalaciones-del-ida/>

Rosas Pérez, L. (2023, 29 diciembre). Tras cuatro meses de paro, Rebel-Arte desalojó el Instituto de Artes IDA. *El Universal Hidalgo*. <https://www.eluniversalhidalgo.com.mx/estado/tras-cuatro-meses-de-paro-rebel-arte-desaloja-instalaciones-del-ida/>

Rubio, L. (2022). Reseña de la presentación de los libros ¡Volvimos a salir! Una historia oral del movimiento estudiantil de 1971 y el Halconazo. *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales del CEH*, 2(3), 212-215.

Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile: Trayectoria histórica y proyección política*. Editorial Universitaria.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Sánchez, M. (2018). *Investigación cualitativa: Fundamentos y aplicaciones*. Ediciones Académicas.

Santos, T. (2023, 22 diciembre). Concluye paro estudiantil en el Instituto de Artes de la UAEH tras votación. *Grupo Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/paro-ida-uaeh-llega-votacion-estudiantes>

Santos, T. (2023, 22 diciembre). Concluye paro estudiantil en el Instituto de Artes de la UAEH tras votación. *Grupo Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/paro-ida-uaeh-llega-votacion-estudiantes>

Scherer, J. & Monsiváis, C. (2012). *Yo Soy 132: La primera erupción visible*. Grijalbo.

- Seidman, M. (2004). *The imaginary revolution: Parisian students and workers in 1968*. Berghahn Books.
- Suasnábar, C. & Marsiske, R. (2014). *Historia de la Universidad en América Latina: De la colonia al siglo XXI*. UNAM.
- Tamayo, S. (2013). Análisis multidimensional de la cultura política de los movimientos sociales. En A. López y S. Tamayo, *Cultura (y) Política* (pp. 351-421). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Thies, T. S. (2001). *Fundamentos de investigación científica*. Oxford University Press.
- Touraine, A. (1978). *La voz y la mirada: Sociología de la acción*. Alianza Editorial.
- Tünnermann, C. (2008). *La universidad latinoamericana: Del caos a la renovación*. Siglo del Hombre Editores.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, 24 octubre). *Comunicado no. 22*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8181/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, 24 octubre). *Comunicado no. 22*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8181/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, agosto 25). *Continúa proceso de elección en IDA, Preparatoria 4 y Superior de Huejutla*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8063/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, agosto 25). *Continúa proceso de elección en IDA, Preparatoria 4 y Superior de Huejutla*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8063/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, agosto 25). *Toman protesta nuevos directores de IDA, Prepa 4 y Superior de Huejutla*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8067/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, agosto 25). *Toman protesta nuevos directores de IDA, Prepa 4 y Superior de Huejutla*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8067/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 11). *Comunicado no. 19*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8157/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 11). *Comunicado no. 19*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8157/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 20). *Violencia interrumpe diálogo constructivo*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8174/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 20). *Violencia interrumpe diálogo constructivo*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8174/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 3). *Comunicado no. 14*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8149/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 3). *Comunicado no. 14*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8149/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 5). *Comunicado no. 16*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8151/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, octubre 5). *Comunicado no. 16*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8151/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 19). *Comunicado no. 08*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8139/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 19). *Comunicado no. 08*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8139/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 20). *UAEH rechaza violencia; llama a estudiantes al diálogo*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8140/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 20). *UAEH rechaza violencia; llama a estudiantes al diálogo*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8140/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 25). *Comunicado no. 11*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8145/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 25). *Comunicado no. 11*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8145/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 29). *Comunicado no. 12*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8147/>

- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023, septiembre 29). *Comunicado no. 12*. <https://uaeh.edu.mx/noticias/8147/>
- Vázquez, T. (2018). *Crisis y movilización: el legado de 1986 en la política mexicana*. Editorial Planeta.
- Vega, A. (2018). *La Reforma Universitaria: Análisis y perspectivas a cien años del movimiento*. Editorial Universitaria de Córdoba.
- Wallerstein, I. (1974). *El moderno sistema mundial*. Siglo XXI.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zermeño, S. (2008). *La universidad como espacio de lucha social en México*. En J. Gómez (Ed.), *Educación y movimientos sociales en América Latina* (pp. 215-238). Siglo XXI Editores.

Anexos 1

3/2/25, 2:17 p.m.

Instrumento para elaboración de Tesis

Instrumento para elaboración de Tesis

Este formulario está dirigido a los estudiantes que cursaron el semestre julio-diciembre de 2023. Los datos recabados serán utilizados exclusivamente para el desarrollo de una tesis de licenciatura y se manejarán con estricta confidencialidad.

Agradecemos su colaboración en este proyecto académico.

Dinámicas no lineales

1. ¿Cómo describirías la forma en que se organizó el movimiento estudiantil en el ICSHu?

2. Desde tu punto de vista, ¿Notaste pequeños eventos o acciones dentro del movimiento que generaron resultados inesperados? ¿Podrías dar un ejemplo?

3. ¿Consideras que las decisiones dentro de estos movimientos se toman de manera centralizada o descentralizada? ¿Por qué?

4. ¿Cómo crees que afecta esta estructura de toma de decisiones al éxito o fracaso del movimiento?

Dinámicas Emergentes

5. ¿Qué nuevos comportamientos o dinámicas observaste surgir dentro del movimiento estudiantil?

6. ¿Cómo crees que las interacciones entre los diferentes grupos o individuos dentro del movimiento contribuyen a la aparición de estas dinámicas?

7. ¿En qué medida crees que las demandas y objetivos de los movimientos estudiantiles evolucionan durante el desarrollo del movimiento?

8. ¿Podrías mencionar algún caso donde una demanda inicial se transformó en algo diferente?

Dinámicas Adaptativas

9. ¿Cómo consideras que hayan respondido los alumnos del ICSHu a cambios en el entorno universitario, como cambios en las políticas o en la administración?

10. ¿Qué consideras que fue lo esencial para lograr de manera efectiva el adaptarse a estos cambios?

11. ¿Crees que las redes sociales han jugado un papel importante en la adaptación de los movimientos estudiantiles? ¿Por qué?

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios